



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LAYANE DE OLIVEIRA FERREIRA

**SEMEANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTIVANDO CAMINHOS PARA
UMA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
SUSTENTÁVEL NO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA – DF

2024

SEMEANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTIVANDO CAMINHOS PARA UMA
EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
SUSTENTÁVEL NO DISTRITO FEDERAL

LAYANE DE OLIVEIRA FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília, como requisito parcial
para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.
Orientador: Prof. Dr. Alessandro Roberto de Oliveira

BRASÍLIA – DF

2024

LAYANE DE OLIVEIRA FERREIRA

Semeando Educação Ambiental e cultivando caminhos para uma Educação do e no
Campo: estudo de caso em uma Escola Sustentável no Distrito Federal

Dissertação defendida 02 de
outubro de 2024 e avaliada pela
banca examinadora:

Prof. Dr. Alessandro Roberto Oliveira

Universidade de Brasília – UnB
(Membro Titular Interno)

Prof^a Dr^a Mônica Castagna Molina

Universidade de Brasília – UnB
(Membro Titular Interno)

Prof. Dr. Aramis Cortes Araújo Junior

Instituto Federal do Espírito Santo – IFES
(Membro Titular Externo)

Prof. Dr. Eduardo Di Deus

Universidade de Brasília – UnB
(Membro Suplente)

Dedico a meu pai, que sob muito sol abriu os caminhos que me trouxeram até aqui, a sombra. Que, mesmo não tendo acesso à educação formal, sempre me mostrou o seu potencial transformador. Esta dissertação é fruto do seu esforço e em cada linha, também sua.

AGRADECIMENTOS

“Gratidão é a memória do coração.” Início estes agradecimentos recordando esta frase frequentemente abordada pela professora Inês Maria Marques em nossas preciosas aulas de Psicanálise, pois a gratidão foi o maior exercício e aprendizado durante esta etapa do mestrado, em que aprendi e fui grata a tantas pessoas e seres iluminados que conheci graças à pós-graduação.

Inicialmente, agradeço aos meus guias espirituais, orixás e a Deus, que abriram meus caminhos para chegar até aqui com esperança, fé, paciência e sabedoria.

Agradeço a meu pai, minhas irmãs, meus sobrinhos, minha mãe e outros familiares, que, apesar da enorme saudade e distância que frequentemente nos abate, sempre me incentivaram e torceram por mim.

A Wendell Pereira, que se tornou um grande companheiro de vida no cerrado e me faz acreditar em meu potencial, sempre ouvindo sobre meus trabalhos com grande interesse e afinco, mesmo não sendo da área, e torna o caminho mais fácil e especial.

Ao meus grandes amigos do IFES e do Caparaó Capixaba, em especial a Hendny Fernandes, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos e nunca me soltou a mão; a Priscila Quaresma, minha grande companheira de luta por uma educação *do* e *no* campo (este trabalho também é por nós); a Naianni Sillis, que sempre foi uma grande incentivadora e amiga; e a tantos outros que me acompanharam.

Aos grandes professores que tive no IFES e que não me deixaram desanimar, apesar dos percalços, em especial a Oséias Ferreira, que também é um grande companheiro de luta pelo campo.

A todos os professores e servidores com quem tive o privilégio de me aproximar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC) e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), que me mostraram como é possível aprender, compartilhar, contribuir e evoluir em um espaço acadêmico, sem perder nossa essência ou nos afastar de quem somos e do que cremos.

A todos os colegas que a pós-graduação me deu, em especial a Lícia Oliveira, Michelly Ribeiro e Elizandio Aquino, vocês foram essenciais nesta jornada, compartilhando suas lutas, seus trabalhos, aflições e afetos. Sem vocês, o caminho teria sido mais difícil.

Ao meu orientador, Alessandro Roberto, que acreditou em mim e em meu potencial desde a etapa de seleção da entrevista, e deu asas para que este projeto acontecesse e me fez apreender muito, sempre com muita gentileza e cuidado, sobre a pós-graduação e a pesquisa.

Ao CED Agrourbano Ipê, por me acolher desde o primeiro dia de contato e sondagem sobre a pesquisa que gostaria de iniciar por lá, a diretora Sheila Pereira e a vice-diretora Ingrid Souza, a todos os professores, aos servidores, ao porteiro Carlos, a agente de limpeza Lucilene e a todos que acreditam com amor no potencial da escola.

Ao Leonardo Hatano, coordenador da escola, que fez questão de me envolver no cotidiano do Agrourbano, e me ensinou sobre o cuidado ao próximo, o respeito e empatia, sobre medicina chinesa, biologia e agroecologia, a vida e a cultura japonesa. Leonardo é daquelas amizades que a gente leva com grande carinho para sempre e sem ele, este trabalho não teria acontecido.

À minha banca, Aramis Cortes, que me acompanha desde a graduação, é um exemplo de Educador Ambiental, que me ensina sobre o que é ser professor, ser humano, além de um companheiro de luta admirável e inspirador. À Mônica Molina, que, mesmo sem saber, foi a maior responsável por minha vinda para o PPGC UnB, pois, mesmo antes de conhecê-la, eu desejava ter o privilégio de assistir a uma aula sobre Educação do Campo com ela. Quando essa oportunidade chegou, ela me ensinou muito mais do que saberes epistêmicos; me ensinou sobre afetos, sobre o coletivo, sobre escuta sensível e humildade. Obrigada por tanto, e parafraseando nossa colega Livia Gomes: “com o coração mais aberto que o mar da Bahia”.

Por fim, agradeço a todos que vieram antes de mim e trilharam caminhos possíveis para que este trabalho acontecesse. Para mim, esta é a materialização de um sonho que não é somente meu, mas é dos meus pais, de meus avós e de todos os camponeses que desejavam, mas infelizmente não puderam frequentar espaços acadêmicos, assim como eu frequento. É por nós!

Nós extraímos os frutos nas árvores

Eles expropriam as árvores dos frutos!

Nós extraímos os animais na mata...

Eles expropriaram a mata dos animais!

Nós extraímos os peixes nos rios...

Eles expropriaram os rios dos peixes!

Nós extraímos a brisa no vento...

Eles expropriaram o vento da brisa!

Nós extraímos o calor no fogo...

Eles expropriaram o fogo do calor!

Nós extraímos a vida na terra...

Eles expropriaram a terra da vida!

(Nego Bispo)

RESUMO

Este trabalho busca compreender as relações entre os domínios epistêmicos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Educação Ambiental em uma escola localizada em um território da reforma agrária. O espaço educativo em questão é o CED Agroubano Ipê e se localiza no CAUB I, no Riacho Fundo II, Núcleo Bandeirante, Distrito Federal. Essa escola foi escolhida devido a sua grande contribuição para a comunidade rural que fica entorno da instituição, assim como os seus projetos sustentáveis e agroecológicos que interligam a Educação do Campo e a Educação Ambiental. Nas especificidades que este lugar apresenta, seus avanços e desafios cotidianos, a pesquisa aborda de forma qualitativa através do estudo de caso as relações e temas ambientais que perpassam a escola, no processo de se constituir enquanto uma Escola do Campo, com um percurso metodológico estruturado em 3 fases sucessivas: a primeira consistiu na busca e sistematização de bibliografias e documentos pertinentes a Reforma Agrária, a EdoC, EA e suas intersecções; a segunda envolveu uma imersão no Centro Educacional; e, na terceira fase, foram realizadas entrevistas com atores chave para compreender o contexto da comunidade e escola. A pesquisa revela as barreiras de um território disputado por diferentes projetos de sociedade ao longo dos anos, um espaço em transição entre o rural e o urbano. No entanto, a instituição resiste, buscando transmitir seus valores como uma escola Sustentável que integra as vivências do campo. Apesar dos desafios, como a alta rotatividade de professores temporários, o baixo pertencimento dos alunos e a necessidade de melhorias na infraestrutura, a escola demonstra uma grande riqueza de saberes e um significativo potencial sustentável, reafirmando-se como uma escola do e no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Ambiental; Escola Sustentável; Distrito Federal.

ABSTRACT

This study seeks to understand the relationships between the epistemic, political, and pedagogical domains of Rural Education and Environmental Education in a school located in an agrarian reform territory. The educational space in question is the CED Agroubano Ipê and is located in CAUB I, in Riacho Fundo II, Núcleo Bandeirante, Federal District. This school was chosen due to its great contribution to the rural community that surrounds the institution, as well as its sustainable and agroecological projects that interconnect Rural Education and Environmental Education. In the specificities that this place presents, its advances and daily challenges, the research addresses in a qualitative way through the case study the environmental relationships and themes that permeate the school, in the process of constituting itself as a Rural School, with a methodological path structured in 3 successive phases: the first consisted of the search and systematization of bibliographies and documents pertinent to Agrarian Reform, EdoC, EA and their intersections; the second involved an immersion in the Educational Center; and, in the third phase, interviews were conducted with key actors to understand the context of the community and school. The research reveals the barriers of a territory disputed by different social projects over the years, a space in transition between rural and urban. However, the institution resists, seeking to transmit its values as a Sustainable school that integrates the experiences of the countryside. Despite the challenges, such as the high turnover of temporary teachers, the low sense of belonging of students and the need for improvements in infrastructure, the school demonstrates a great wealth of knowledge and significant sustainable potential, reaffirming itself as a school of and in the countryside.

Key-words: Rural Education; Environmental education; Sustainable School; Federal District.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: FACHADA DO CED AGROURBANO IPÊ.....	39
FIGURA 2: LOCALIZAÇÃO DO CAUB I E LOCALIDADES PRÓXIMAS NO DISTRITO FEDERAL.....	40
FIGURA 3: IMAGEM AÉREA DO CAUB I EM SEU PERÍODO INICIAL DE FORMAÇÃO.....	40
FIGURA 4: IMAGEM ÁREA DA FORMAÇÃO ATUAL DO CAUB I.....	41
FIGURA 5: MAPEAMENTO DA ARIE GRANJA DO IPÊ.....	42
FIGURA 6: VISTA AÉREA DA ARIE (ÁREA DE RELEVANTE INTERESSE ECOLÓGICO) DA GRANJA IPÊ.....	42
FIGURA 7: CONFECÇÃO E PINTURA DE CAIXAS DE ABELHA.....	57
FIGURA 8: PANFLETO DISTRIBUÍDO NO DIA DO CAMPO.....	59
FIGURA 9: PROGRAMAÇÃO DO DIA DO CAMPO.....	59
FIGURA 10: “NO CAMPO TEM ARTE, PRESERVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE.”.....	60
FIGURA 11: PINTURA ELABORADA PELO ESTUDANTE NICOLAS FREITAS SIMBOLIZANDO O HOMEM DO CAMPO.	61
FIGURA 12: ESTANDE DA ESCOLA CLASSE KANEGAE.....	62
FIGURA 13: ESTANDE DA ESCOLA CLASSE KANEGAE.....	62
FIGURA 14: RODA DE VIOLA DA ESCOLA CED AGROURBANO IPÊ ONDE APARECEM 3 GERAÇÕES DO CAMPO..	63
FIGURA 15: RODA DE CONVERSA E ESCUTA DE NARRATIVAS COM ALUNOS.....	79

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PROJETOS DO CED AGROURBANO IPÊ.....	49
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Área de Relevante Interesse Ecológico
CAUB	Conglomerados Agrourbanos de Brasília
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CED	Centro Educacional
COVID-19	Corona vírus-19
CSA	Comunidades que sustentam a agricultura
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica
CEIER-AB	Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EduC	Educação do Campo
EA	Educação Ambiental
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
EPI	Equipamento de proteção individual
EC	Escola classe
EMATER-DF	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ERIC	Education Resources Information Center
GT	Grupo de Trabalho
GTEA-MEC	Portal Eletrônico do Ministério da Educação
GO	Goiás
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBRAM	Instituto de Brasileiro de Museus
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDOT	Plano Diretor de Ordenamento Territorial
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambienta

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Mais Educação e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PDEA	Plano distrital de educação ambiental
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEMATEC	Secretaria de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
TEASS	Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

MEMORIAL E CAMINHOS QUE ME LIGAM AO CED AGROURBANO IPÊ	7
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – REFORMA AGRÁRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	16
1.1 REFORMA AGRÁRIA E ASSENTAMENTO RURAL.....	16
1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
1.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	26
CAPÍTULO 2 – SOBRE A ESCOLA	38
2.1 CENTRO EDUCACIONAL AGROURBANO IPÊ	38
2.2 INVENTÁRIO SOCIAL, HISTÓRICO, CULTURAL E AMBIENTAL	43
2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP).....	47
CAPÍTULO 3 – IMERSÃO NO TERRITÓRIO	55
3.1 O DIA DO CAMPO	58
3.2 TERRITÓRIO DE MEMÓRIAS: NARRATIVAS SOBRE O CAUB I E CED AGROURBANO IPÊ	64
3.3 CONVERSA COM A COORDENAÇÃO.....	69
3.4 EDUCADORES DO CED AGROURBANO IPÊ.....	73
3.5 NARRATIVAS DISCENTES	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

MEMORIAL E CAMINHOS QUE ME LIGAM AO CED AGROURBANO IPÊ

Por isso que os nossos velhos dizem: “Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e pra onde vai” isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo.

- Ailton Krenak

Início este memorial a partir deste pensamento de Ailton Krenak, pois foi ao me perceber como parte de um território camponês, ao perceber as belezas, contradições e tensões deste espaço, quem eram meus semelhantes e como estávamos destinados a ser a partir da lente hegemônica capitalista, senti o incômodo pulsar em meu peito e pude, enfim, pensar coletivamente.

Minha jornada de vida teve início no Espírito Santo, no ano de 1998. Cresci e me constituí no campo, entre o trabalho nas lavouras de café que minha família, de agricultores, cultivava. Minha infância foi marcada pelas brincadeiras intermináveis entre as matas e lavouras, aprendendo a produzir na terra, me banhando nos rios, fazendo perna de pau de bambu, visitando as fazendas vizinhas para brincar de aventureira, aprendendo a ouvir o som das árvores e o canto dos pássaros. Um modo de vida simples, mas com muito respeito e amor aos outros habitantes da terra, humanos e não humanos, que me cercavam.

Os estudos, nesse período, exigiam muita determinação, pois íamos para a escola de maneira precária, em uma caminhonete coberta por lona, e lembro-me de maneira vivida dos períodos de chuva, quando as estradas de chão se tornavam intransitáveis, com lama que nos impedia de chegar ao destino. Esse fato era tão comum que os professores já adiantavam todo o calendário acadêmico durante a seca, para que, quando as chuvas viessem, nós pudéssemos faltar as aulas sem que houvesse grandes prejuízos no conteúdo.

Concomitante a isso, me recordo do imenso fascínio pelos livros, das pequenas competições de leitura na escola, dos prêmios que ganhei e do escritor do pequeno município de Mimoso do Sul, Braguinha, que, apesar das dificuldades, fazia chegar até mim seus livros emprestados como sementes preciosas, sabendo que, se não fosse por ele, eu não teria acesso a livros.

Já na adolescência, quando minhas memórias se ampliam, lembro-me da vergonha profunda de contar aos amigos da cidade que eu morava na roça. Por sermos apenas eu e

meu pai, eu trabalhava auxiliando na colheita de café pela manhã e depois ia para a escola. Esse era um fato comum para os jovens do campo, que, além de estudantes, eram também trabalhadores, auxiliando suas famílias nas produções. Mas o pertencimento ainda inexistente dava lugar a uma grande vergonha de ser camponesa e dessa realidade de trabalho.

Havia também um incômodo constante com a educação que me chegava, com o fato de não podermos usar a biblioteca e o laboratório de ciências da escola. Segundo os servidores, "a gente não tinha tempo pra isso, ou isso não é para vocês". Eu não compreendia o motivo para não podermos frequentar e utilizar esse espaço, mas isso reforçava em mim ainda mais a ideia de que, como camponeses, não deveríamos nos interessar por livros ou ciência, pois, segundo eles, "quem mexe com roça não precisa ler". Assim, fui crescendo com a ideia de que o campo era sinônimo de atraso, que não havia espaço para o conhecimento entre o trabalho com o café e o cuidado com a casa, mas os livros e o incentivo do meu pai me levavam a crer que isso não precisava ser a minha verdade absoluta, e não era preciso estar limitada a uma forma única de existência.

No último ano do ensino médio, meu desejo era estudar, fazer um vestibular e me distanciar do campo. E o ingresso em um pré-vestibular social, foi uma grande conquista para mim que desejava estudar diversos assuntos, que não me chegavam na escola regular. Levávamos mais de duas horas na estrada para frequentar as aulas, de carona, mas era um momento de grande felicidade poder estudar por aquelas apostilas, assim como o tablet que ganhei e que se tornaram pontes para acessar materiais e me preparar para o ENEM.

Também me recordo de inúmeras vezes ouvir do meu pai, e de pessoas próximas a mim, que eu devia sair mesmo do campo, pois eles eram "burros" e eu não deveria viver daquela forma tão sofrida, essas falas sempre me incomodaram, mas não soube e ainda tenho dificuldade em mudar anos de pensamentos enraizados e da autoestima que foi roubada dos camponeses, sobretudo os mais velhos, que não tiveram a oportunidade de estudar, e vivenciar poucas outras coisas além do árduo trabalho nas lavouras.

Esse período se encerrou, e fui aprovada para cursar licenciatura em Ciências Biológicas na cidade vizinha, no Instituto Federal do Espírito Santo. Chegando lá, ainda carregava a grande timidez que pesa sobre muitos camponeses, aqueles que veem sua cultura, seu modo de falar e pensar como inferiores. Eu ainda tinha dificuldades em me apropriar de um ensino básico que nunca havia chegado até nós no campo.

Aos poucos, fui me adaptando, deparando-me com temas relacionados à Educação Ambiental, e comecei a sentir que pertencia ao campo de novo. Percebi que minhas vivências como camponesa eram importantes, eram dignas de interesse na academia, que eu ainda não possuía o conhecimento, mas a vivenciava na prática. Com isso, me aprofundei em autores como Paulo Freire e compreendi que meu incômodo com o ensino que me chegava no campo tinha fundamento. Era um ensino bancário, sem raízes na nossa realidade. Foi então que descobri a Educação do Campo, tema que se tornou meu foco de estudos e meu trabalho de conclusão de curso.

Finalizei a graduação em 2022, e, no fim deste mesmo ano, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Educação do Campo e Educação Ambiental na Universidade de Brasília (UnB). A partir daí, um novo universo se abriu e me envolveu. Encontrei práticas decoloniais e percebi que o espaço acadêmico pode ser sério, mas também afetuoso, com colegas e professores que buscam corazonar a academia, afastando-se do frio positivismo que era somente o que conhecia até então.

Uma colega, ao descobrir que eu era camponesa, me contou sobre a formação de um assentamento agrário, o CAUB, e insistiu que eu conhecesse o lugar. E assim, eu que nunca havia morado em uma metrópole e tive muita dificuldade (e ainda tenho) em me adequar a essa dinâmica de vida, buscando me encontrar academicamente, vi na região uma possibilidade de realizar minha pesquisa.

Assim, fui conhecer a região e a escola CED Agrourbano Ipê. Lembro-me de imaginar que o campo que eu iria frequentar fosse igual ao campo que eu conhecia: com poucas casas, sem asfalto, sem transportes coletivos passando com frequência. Quando me deparei com o CAUB I, ingenuamente, achei que aquele território não era camponês, pois, em minha visão limitada da época, o campo não poderia ter características tão “urbanas”.

Cheguei à escola e fui muito bem recebida por todos. Era um dia de festa, ou melhor, de feira afroecológica, e lembro-me da sensação de estar em casa novamente, um sentimento que não havia sentido nos anos que passei longe do campo.

À medida que a pesquisa avançava, pude compreender que se tratava, sim, de um campo, mas um campo do Distrito Federal, com agroflorestas, chácaras de produções diversas e uma escola cheia de alunos e professores que amam aquela região. No entanto, percebi que muitos alunos eram da mesma forma que eu era em minha adolescência, amavam o campo, mas não se sentiam pertencentes a ele.

Em momentos de conversa com eles, percebia a curiosidade em saber mais sobre mim, a surpresa ao descobrirem que eu vinha do campo, lá do Espírito Santo, que eu havia feito Biologia e agora estava no mestrado. Eram momentos ricos de troca, no auxílio aos trabalhos que o quintal da escola exigia, no conhecimento da região. E isso, sobretudo, graças ao professor Leonardo, que me acolheu infinitamente desde o primeiro dia e me fez sentir pertencente àquele espaço.

Desta forma, meus caminhos e os da escola se ligam em muitos aspectos. Em alguns momentos, como professora e pesquisadora apaixonada pela profissão, desejo que os alunos apreendam o conteúdo e se tornem parte daquele espaço educativo, e em outros, como jovem que não conseguia sentir-se pertencente ao campo, por ter isso negado a si, com a grande influência ainda hoje para o êxodo rural e o distanciamento da cultura e vivências camponesas.

Por fim, meu maior desejo para a escola e para os alunos é que eles possam, assim como eu, não somente ver o campo como um espaço de valor, riquezas e de produção de vida e saberes, mas que eles compreendam que também se inserem nisso, que o campo do CAUB I também é deles.

Que possam ter tempo e desejo de ouvir a conversa dos mais antigos da região, que compreendam que a vida acontece muito além do que está postulado pela ciência, e que compreendam que o que os mais velhos do campo falam possui grande valor.

Que possam ver na agroecologia uma forma de vida, de sustento e de permanência no campo, mas que também se formem, se especializem, busquem expandir seus conhecimentos de vida, lutem por seus direitos, que busquem melhorias para o lugar onde vivem.

Que o acesso e a produção de arte (tantas vezes negados a nós, camponeses) também façam parte da vida deles. Que possam se tornar professores, médicos, agrônomos, engenheiros, mas que nunca se esqueçam de suas origens, e que jamais se sintam envergonhados por elas, envergonhados por cultuarem tradições diferentes do que a lógica hegemônica capitalista nos faz crer que é o mais acertado e a única possibilidade correta de existir. Que possam coexistir mais com nossos semelhantes, com a classe trabalhadora e com todos os outros organismos vivos, com as árvores, as ervas daninhas, os pássaros, as flores, as abelhas, os fungos, as folhas, a terra, que tirem um tempo para ver as estrelas no céu do CAUB, partilhando a vida em harmonia, enfim, que vivam, e vivam intensamente com o coração enraizado no solo que os viu crescer, e os sonhos, tão amplos quando o horizonte.

INTRODUÇÃO

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização.
Gilvan dos Santos¹

Pensar a Educação do Campo no Brasil é pensar uma educação que seja feita pelo e para o campo, em busca de romper os diferentes tipos de latifúndios, sejam de monoculturas da mente, do ser e do saber, visto que o campo brasileiro ainda apresenta uma grande luta para que suas culturas e saberes resistam ao apagamento homogeneizante da sociedade capitalista.

Na perspectiva camponesa, a garantia da educação como um direito universal não se limita às causa de acesso, do direito ao ensino, e de se organizar, mas também o direito de reconhecimento enquanto sujeitos que produzem saberes, que possuem condutas diversas na organização do trabalho e cultural, que não são obrigatoriamente as mesmas práticas engessadas no sistema capitalista, mesmo que muitas delas sejam fortemente influenciadas por ele (Molina; Munarim, 2006). Quando se fala em Educação do Campo, inicialmente pode-se acreditar que ela diz respeito somente ao contexto geográfico em que a instituição de ensino está inserida, mas vai muito além disso, se constitui enquanto um modo de vida, uma modalidade de ensino que rompe as lógicas educacionais hegemônicas.

Ao considerar as relações capitalistas no meio ambiente natural e social, a Educação Ambiental oferece uma perspectiva crítica que auxilia na compreensão das complexidades inerentes à interação humano-meio ambiente. Além disso, ao promover o pertencimento, o

¹ Subtítulo do trecho da canção “Não vou sair do campo” de autoria de Gilvan Santos.

uso sustentável e o respeito à terra, às águas e às florestas, ela fortalece a identidade local e reforça a importância da conservação socioambiental para o bem-estar coletivo.

A interseção entre os domínios da Educação do Campo e a Educação Ambiental cria um espaço propício para a adoção de práticas agroecológicas, estimulando o pensamento crítico e questionador sobre as dinâmicas ambientais e sociais. Dessa forma, essa aliança educacional não apenas capacita os estudantes rurais para enfrentar os desafios contemporâneos, mas também promove uma visão sustentável e consciente em relação ao seu entorno natural e social.

A partir dessa aproximação, o objetivo dessa pesquisa de mestrado é compreender as relações entre os domínios epistêmicos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Educação Ambiental em uma escola localizada em um território da reforma agrária. O espaço educativo escolhido é o CED Agrourbano Ipê e se localiza no CAUB I, no Riacho Fundo II, Núcleo Bandeirante, Distrito Federal. A definição desta escola como ambiente privilegiado de observação se deve a sua grande contribuição para a comunidade rural do seu entorno e por seus projetos sustentáveis e agroecológicos que interligam a Educação do Campo e a Educação Ambiental. As iniciativas dessa escola têm, inclusive, rendido reconhecimento público como o título de “Escola Sustentável” outorgado pelo governo federal.

O manual MEC (2012) institui que escolas sustentáveis são:

Um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade (MEC, p 10., 2012).

Estabelecemos esse propósito conscientes de que na realidade concreta da prática educativa esses domínios (epistêmicos, políticos e pedagógicos) não aparecem aos nossos olhos de maneira isolada, ao contrário, estão sempre imbricados de maneira que não é possível compreender um domínio sem os outros. Trata-se, portanto de um recurso de interpretação que pode ter um efeito didático ao destacar quando um desses domínios aparece de maneira mais evidente tanto nos documentos normativos oficiais quanto nas práticas e discursos enunciados pela comunidade escolar.

Para alcançar esse objetivo geral, a pesquisa estruturou-se através de três objetivos específicos. O primeiro foi uma revisão bibliográfica do percurso histórico dos universos da Educação do Campo e da Educação Ambiental com uma delimitação de ênfase a partir da

década de 90 até o cenário mais recente. Ao abordamos brevemente o percurso histórico da Educação do Campo (EdoC) e como ela pode coexistir e se beneficiar mutuamente da Educação Ambiental (EA) se feitas de modo reflexivo e contextualizado social, histórica e geograficamente, demos atenção aos aspectos epistêmicos e políticos desses dois campos do pensamento pedagógico.

O segundo objetivo específico foi realizar uma análise dos documentos pertinentes à atuação da escola escolhida como foco de estudo. Neste trabalho foram reunidas as normativas orientadoras desses universos educativos na escala nacional e distrital, com foco privilegiado em dois documentos: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental do CED Agrou Urbano Ipê.

Por fim, o terceiro objetivo específico foi investigar as interseções entre Educação do Campo e Educação Ambiental no cotidiano da escola, considerando seus efeitos para além dos limites físicos da instituição. Neste ponto, nos interessou compreender as percepções da comunidade local, dos coordenadores, professores e estudantes do Centro Educacional Agrou Urbano Ipê em relação à articulação destes dois universos educativos em suas práticas escolares e cotidianas, visando compreender como esses conceitos são entendidos e aplicados na educação e na vida de quem participa dessa comunidade escolar.

Partimos do entendimento que a Educação do Campo movimenta um sentido territorial. Esse olhar é indispensável para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, uma vez que os territórios, o campo e as realidades são específicos e o território pesquisado são dos camponeses (Molina; Munarim, 2006). Nesse sentido é importante recuperar o que destacou Paulo Freire (1981) sobre a problematização dos aspectos políticos e ideológicos na educação, indicando a necessidade de abordar a realidade concreta na qual os sujeitos se inserem. É imprescindível entender essa realidade valorizando os conhecimentos prévios das pessoas que formam a comunidade escolar para poder avançar na elaboração de um conhecimento sistematizado e crítico dessa realidade.

Essa perspectiva educacional deve guiar também o agir da pesquisadora, que, ao realizar sua imersão no contexto da pesquisa, precisa reconhecer os sujeitos como seres em construção, não simplesmente por serem camponeses, mas por serem humanos, portadores de saberes diversos. Assim, ao adentrar o território camponês, a pesquisadora deve vivenciar plenamente aquele espaço, compreendendo que esses sujeitos não são apenas informantes da pesquisa, mas participantes ativos na construção do conhecimento que emerge dessa experiência compartilhada.

Nesse sentido, em termos metodológicos, combinamos a pesquisa bibliográfica e documental com a realização de pesquisa de campo. Para compreender a realidade específica de uma escola do campo optamos pelo recurso metodológico do estudo de caso, pois essa metodologia permite uma descrição detalhada e um aprofundamento de determinadas questões em um cenário específico, dos fatos e das pessoas envolvidas, além de proporcionar uma análise dos dados em torno de temas e questões relevantes (Stake, 1995). Essa abordagem nos pareceu adequada, uma vez que o fenômeno em estudo não pode ser compreendido de forma isolada, separado do contexto em que naturalmente se encontra (Bonoma, 1985). Sobretudo, optamos por esse caminho metodológico porque o estudo de caso é uma estratégia produtiva para compreender “como” os universos epistêmicos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Educação Ambiental aparecem no contexto específico do CED Agrouroano Ipê.

O processo metodológico da pesquisa se estruturou em 3 fases sucessivas que ocorreram de maneira simultânea em determinados momentos. Na primeira fase foi realizada a busca e sistematização de bibliografias e documentos que tratam da Educação do Campo e da Educação Ambiental. Neste momento foi realizado um levantamento dos marcos institucionais normativos e políticos desses campos de conhecimento, bem como uma busca de literaturas especializadas sobre os temas. Essa busca envolveu a escolha de determinadas categorias de busca como ‘Educação do Campo’, ‘Educação Ambiental’ e ‘Escola Sustentável’ nos portais CAPES, Google Acadêmico, Periódico UNB e ERIC. A literatura identificada como relevante para a pesquisa foi objeto de uma revisão narrativa sem a pretensão de cobrir a produção nessas áreas de maneira exaustiva.

Na segunda fase da pesquisa foi realizada uma imersão no Centro Educacional Agrouroano Ipê (CED Agrouroano Ipê) para realizar o estudo de caso. Neste momento da pesquisa buscamos colocar em prática uma abordagem sensível, utilizando técnicas de escuta ativa e observação participante. Isso incluiu a interação e participação direta nas atividades cotidianas da escola, bem como nos eventos especiais, como as semanas pedagógicas e outras iniciativas que envolveram a comunidade escolar do CAUB I. Nos dedicamos à observação participante, acompanhando eventos escolares como o “dia do campo”.

Na terceira fase da pesquisa foram realizadas entrevistas² com atores considerações

² Todas as entrevistas e dados obtidos foram realizados tendo em vista a ética em pesquisa com seres humanos a partir do consentimento individual e coletivo da direção escolar através de termos de consentimento.

chave para compreender o contexto da escola. Entrevistei um pioneiro do CAUB I, um coordenador escolar e de projetos, 2 professores temporários, e 5 alunos, para entrar em contato com as perspectivas desses sujeitos a respeito das dimensões epistêmica, política e pedagógica da Edoc e da EA nessa escola sustentável no DF. No diálogo com estudantes recorri a dinâmica de uma roda de conversa que permitiu uma relação de troca de saberes com esses alunos. Nessa atividade pudemos dialogar sobre a escola, ao passo que nos aprofundamos sobre questões relacionadas a Educação do Campo e a Educação Ambiental a partir do conhecimento deles/as e atreladas aos seus contextos de vida. A partir da combinação entre esses diferentes tipos de procedimentos foi possível reunir os dados que fundamentam esse trabalho.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O capítulo 1 contextualiza a reforma agrária, apresenta uma aproximação entre os universos epistemológicos e políticos da Educação do Campo e Educação Ambiental e esboça pontos de interseção entre a EdoC e a EA. O capítulo 2 apresenta a região do CAUB I e contextualiza o CED Agroubano Ipê a partir de documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da escola. Já o terceiro capítulo apresenta os resultados da imersão realizada neste território. A partir dos dados produzidos através da observação participante no cotidiano da escola e dos diálogos estabelecidos com diferentes participantes dessa comunidade escolar, apresentamos como os universos da EdoC e da EA aparecem neste contexto específico com foco em compreender as relações entre os domínios epistêmicos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Educação Ambiental nesta escola localizada em um território da reforma agrária.

CAPÍTULO 1 – REFORMA AGRÁRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“Não queremos terra, queremos território”

– Carlos Walter (2002).

1.1 Reforma Agrária e assentamento rural

Para pensar a Educação do Campo é fundamental considerar os sujeitos que chegam à escola e o território que ocupam. A Educação do Campo vai muito além dos limites físicos da escola, envolve o reconhecimento do direito à terra e das práticas culturais e produtivas que fazem parte da vida dessas comunidades. Um aspecto essencial dessa educação é a luta por uma reforma agrária no Brasil, pois não se pode falar em Educação do Campo sem terras, sem a resistência contra os latifúndios e a negação do acesso à terra e à produção. Esse é um desafio que ainda se faz presente em nosso cenário, onde muitos camponeses enfrentam a exclusão e a falta de reconhecimento de seus direitos. Assim, a Educação do Campo é indissociável da luta pela terra e pela justiça social, sendo um espaço de fortalecimento dessas reivindicações e de transformação das condições de vida das comunidades rurais.

A Reforma Agrária é questão fundamental para a realidade do campo no Brasil. Esta também é uma questão central para compreender o contexto territorial do CAUB I e consequentemente o CED Agroubano Ipê pois este território surgiu como um espaço de reforma agrária.

Na década de 80, período em que estavam ocorrendo diversos debates sociais de cunho democrático a respeito da questão fundiária no Brasil, sobretudo através de movimentos sociais camponeses. De acordo com Moreira (2011), a reforma agrária instituída pelo governo federal possui os princípios de:

- i) A ninguém é lícito manter a terra improdutiva por força do direito de propriedade.
- ii) Poderão ser desapropriadas, mediante pagamento em títulos públicos de valor reajustável, na forma que a lei determinar:
 - a) todas as propriedades não exploradas;
 - b) as parcelas não exploradas de propriedade parcialmente aproveitadas, quando excederem a metade da área total.
- iii) Nos casos de desapropriações, por interesse social será sempre ressalvado ao proprietário o direito de escolher e demarcar, como de sua propriedade de uso lícito, área contígua com dimensão igual à explorada.

- iv) O Poder Executivo, mediante programas de colonização promoverá a desapropriação de áreas agrícolas nas condições das alíneas "a" e "b" por meio do depósito em dinheiro de 50% da média dos valores tomados por base para lançamento do imposto territorial nos últimos 5 anos, sem prejuízo de ulterior indenização em títulos, mediante processo judicial.
- v) A produção de gêneros alimentícios para o mercado interno tem prioridade sobre qualquer outro emprego da terra e é obrigatória em todas as propriedades agrícolas ou pastoris, diretamente pelo proprietário ou mediante arrendamento.
 - a) O Poder Executivo fixará a proporção mínima da área de cultivo agrícola de produtos alimentícios para cada tipo de exploração agropecuária nas diferentes regiões do País.
 - b) Todas as áreas destinadas ao cultivo sofrerão rodízio e a quarta cultura será obrigatoriamente de gêneros alimentícios para o mercado interno, de acordo com as normas fixadas pelo Poder Executivo.
 - vi) O preço da terra para arrendamento, aforamento, parceria ou qualquer outra forma de locação agrícola, jamais excederá o dízimo do valor das colheitas comerciais obtidas.
 - vii) São prorrogados os contratos expressos ou tácitos de arrendamento e parceria agropecuários, cujos prazos e condições serão regidos por lei especial (Moreira, 2011, p. 295).

E o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) buscou de forma objetiva defender a distribuição justa de terras, e alguns objetivos merecem destaque, como:

- 1) desconcentração da propriedade da terra;
- 2) sustentabilidade do uso dos recursos naturais;
- 3) garantia das sementes como patrimônio e como soberania;
- 4) segurança de um modo de produção que garanta o direito à alimentação a partir da soberania alimentar;
- 5) produção e utilização de energias renováveis;
- 6) garantia de educação em todos os níveis e acesso às práticas culturais;
- 7) defesa dos direitos dos trabalhadores, lutando contra todos os tipos de exploração;
- 8) em síntese, um modo de vida digno (Fernandes, 2015, p. 386).

Essa reforma agrária defendida por movimentos sociais possui características pensadas para o contexto nacional, assim como se aproxima com características similares a de outros países. De modo geral, é entendida a necessidade de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades, distribuindo terras para todas as famílias de camponeses sem terra ou com pouca terra que ainda vivem no meio rural brasileiro. Em um processo que combine a distribuição de terras com implementação de agroindústrias cooperativas em todas as comunidades do campo, para que haja um desenvolvimento do trabalho produtivo para que os sujeitos do campo possam garantir renda agregado as matérias agrícolas pelo processo industrial. Entendendo a necessidade de adoção de novas

técnicas agrícolas que se baseiam na agroecologia, aumentando a produtividade de áreas e do trabalho em equilíbrio com a natureza e sem o uso de remédios agrícolas (Pereira, 2012).

Além da reforma agrária, em muitos espaços brasileiros ocorreu o que chamamos de assentamento rural, e esse vem associado, por um lado, a atuação do estado direcionada a organização e controle do “espaço” criado, e por outro, através de processos de resistência e luta na garantia de terras para os trabalhadores rurais (Pereira, 2012). Nesse processo foi se formando um conjunto de ações pensadas e desenvolvidas em espaços destinados a reforma agrária, de natureza ampla e multissensorial, atreladas ao desenvolvimento territorial e regional, definidas através de diagnósticos especializados acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, direcionadas para a utilização especializada dos espaços físicos e recursos naturais encontrados, com a meta de serem implementados sistemas de vivência e de produção sustentável, através do cumprimento da função social da terra, e da promoção econômica, social, cultural do trabalhador rural e de seus familiares (Brasil, 2004, p. 148).

A reforma agrária se destina a ser um programa de governo que visa democratizar a propriedade da terra na sociedade, permitindo acesso, e distribuindo a todos os sujeitos que desejarem produzir e usufruir dela. O meio utilizado para isto é a desapropriação, pelo Estado, de grandes latifúndios, redistribuindo para os camponeses sem terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral (Pereira, 2012).

Isto causa, não aleatoriamente, uma diversidade de opiniões contrárias e polêmicas ao abordar o tema da reforma agrária, aparecendo na imprensa, no governo, nos espaços acadêmicos, e até mesmo entre movimentos sociais do campo. O termo “reforma agrária” ainda vem sendo utilizado no Brasil como um sinônimo para a desapropriação de fazenda e da política de assentamento rural. Isso causa uma controvérsia se há ou não a necessidade de uma verdadeira reforma agrária, uma vez que há um senso comum defendido nos governos, na imprensa, na academia de que o Brasil já resolveu seu “problema agrário”, logo, não é necessário mais uma reforma agrária tradicional (Pereira, 2012).

Essa diversidade de opiniões sobre a reforma agrária reflete um debate profundo e complexo, que vai além da simples questão da desapropriação de terras e da criação de assentamentos rurais. Enquanto algumas vozes sustentam que o "problema agrário" do Brasil já foi resolvido, os movimentos sociais do campo continuam a lutar pela terra como um direito fundamental.

Essa luta pelo direito a terra é feita através de ocupações e a criação de assentamentos rurais é um modo de recriar o campesinato como um modo de ocupar e lutar pela terra. Em resposta às ações de movimentos que lutam por território, o governo criou assentamentos rurais, que inicialmente, constituem a conquista da terra. Os assentamentos, deste modo, significam uma etapa desta luta, o processo de conquista desta terra. Mas ainda é necessário conquistar condições de vida e de produção neste espaço, permitindo que essa luta seja por um desenvolvimento que garanta estabilidade a agricultura camponesa (Girardi; Fernandes, 2008).

Além da terra, é essencial que haja também uma luta por território, que pode ser definido como um espaço coletivo formado por todo o lugar indispensável para que homens, mulheres, crianças, jovens e adultos possam criar e recriar seus modos de vida. Se constitui como um espaço que produz vida, onde se garante a sobrevivência étnica, histórica e cultural.

Nesses territórios encontramos a configuração de mundos próprios nos quais mesmo convivendo com a cultura hegemônica, apropriando-se de práticas científicas e tecnológicas, como a internet, continuaram sendo mundos diferentes desse que chamamos de mundo moderno ou simplesmente a “modernidade” (Blaser, 2013). Esses mundos demandam maior acesso à internet, ao melhoramento e introdução de práticas agricultáveis diversas, assim como uma escola com um ensino que pense questões tecnológicas, de avanço da ciência, mas também se reconheçam enquanto outras possibilidades de modernidade, que valorize os saberes tradicionais, que as práticas de vida sejam agregadas e coexistam e não que um vá em detrimento ao outro.

Nos anos 1980 foi realizado em Brasília um projeto de reforma agrária chamado de combinado Agroubano de Brasília, que tinha o objetivo de “facultar o acesso à terra e proporcionar melhores condições de vida à população de baixa renda que tenha tradição rural” e “contribuir para a melhoria da qualidade da agricultura e o aumento da sua produtividade com vistas ao abastecimento urbano e somando objetivos de justiça social e de ordem econômica” (Brasília, p. 9, 1987). É neste cenário de reforma agrária que esta pesquisa vai aterrissar para compreender o papel e o lugar de uma escola do campo no cenário atual, mas antes, é importante contextualizar a educação do campo de maneira geral.

1.2 Educação do Campo

As lutas históricas dos camponeses, dos movimentos sociais e de determinados setores da sociedade têm lutado ao longo de décadas para garantir uma educação que contemple as realidades do campo. Nesta seção nos propomos a focalizar esses movimentos a partir da década de 1990, pois a partir desse momento identificamos marcos institucionais e movimentos epistêmicos e políticos significativos para a configuração atual da Educação do Campo no Brasil. A partir desse recorte temporal, abordaremos sinteticamente as políticas públicas, os saberes epistêmicos e pedagógicos que desenvolvem para o fortalecimento de uma educação que respeita e valoriza as especificidades do campesinato.

Na década de 80 despontam movimentos importantes para que ocorresse a escolarização e o enfrentamento do analfabetismo nas áreas de reforma agrária através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Mais adiante, outros movimentos sociais do campo, universidades parceiras se juntam à luta por uma formação em progressão passando pelo ensino fundamental, pela graduação e pós-graduação (Ruas et al., 2019).

Nos anos de 1990 que a Educação do Campo passa a ter significativos avanços. Em 1997 ocorre o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo MST, onde foi pautado um modelo de educação do campo, bem como reflexões e práticas pedagógicas possíveis para o meio rural (Lucena, 2022).

Em 1998 surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em vigência até hoje. Segundo Pereira (2012) no ano de 1998 também ocorre a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo onde pode-se datar o surgimento da expressão “Educação do Campo”, em que inicialmente era falado em educação básica do campo e posteriormente foi fundada como 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.

Desde sua formulação, a EdoC foi proposta e reivindicada como um movimento de luta social em garantia de acesso à educação por parte dos trabalhadores e filhos dos trabalhadores no campo, mas não qualquer educação e sim uma que seja feita pelos camponeses. Em um modelo que não seja apenas com, e sim dos camponeses, um modelo de educação que seja libertador e não um ensino bancário, que os alunos não recebam o conteúdo de forma passiva e acrítica como se vê em correntes tradicionais da educação. A Educação do Campo não nasceu como uma teoria educacional, seus primeiros passos e

questionamentos surgiram a partir de questões práticas. Todavia, se tratando de questionamentos de ordem prática e de luta contra hegemônicas, essa proposição demanda uma teoria, e exige cada vez mais aprofundamento na análise da realidade concreta, na concepção da práxis³. Como uma perspectiva emancipatória da educação, vinculada a um projeto histórico, social e humano (Buczenko; Rosa, 2022).

A partir dos anos 2000, ocorrem eventos e marcos importantes da Educação do Campo, como o Encontro Nacional de Educação do Campo no ano de 2004 e a institucionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovada pela resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Por fim, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo no Evento promovido pela CONTAG, em Brasília, em 2010.

De acordo com artigo 2º da Resolução 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica, de 03 de abril de 2002:

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

Ao final da II Conferência Nacional de Educação do Campo no ano de 2004, o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), projeta um grupo de trabalho para possibilitar meios para uma política de formação de educadores do campo, e assim, posteriormente este GT se transforma no Programa de apoio as Licenciaturas em Educação do Campo, o PROCAMPO (Caldart et al., 2012).

No Ano de 2007, se inicia o projeto político pedagógico para a implementação desta nova modalidade de graduação nas universidades públicas do país em 4 instituições de ensino como experiência piloto: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em 2008 e 2009, após a bem sucedida experiência, a SECADI

³ Práxis é um termo que pode ser compreendido como a reflexão e a ação como unidade que não se dissociam entre si, se formam enquanto par constitutivos uma da outra, portanto imprescindíveis. E quando se nega alguma das partes, a práxis é distanciada, transformando os processos em subjetividade ou ativismo (Masí, 2008).

ampliou esta oferta a todas as instituições que quisessem concorrer a um edital (Caldart et al., 2012).

Outro marco legal importante para a Educação do Campo é o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe a respeito da política nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA. Em seu primeiro artigo determina que a política de Educação do Campo dirija-se a ampliação e melhoramento da oferta de educação básica e superior as populações do campo (Brasil, 2010).

Nos seus incisos I e II, também são estabelecidas o que vem a ser as populações do campo e a Escola do Campo:

- I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da Reforma Agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os Quilombolas, os Caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;
- II - Escola do Campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Apesar dos notáveis avanços, ainda era perceptível o descaso com a educação campestre. No ano de 2010 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio – Inep (2010), revelou que a taxa média de escolaridade no Brasil da população de 15 anos ou mais que vive no campo era de 3, 4 anos, o que correspondia a quase metade da estimativa das zonas urbanas, que era de 7 anos. Nas zonas rurais, 29, 8% dos adultos eram analfabetos, e nos perímetros urbanos esse índice caía para 10, 3%. Entre os estudantes de 10 a 14 anos, 23% deles estavam nas séries correspondentes a sua idade, e nas cidades, esse índice subia para 47%. Esses índices podem ser lidos pela forma como o campo é visto ao longo do tempo e como a sociedade enxerga o processo campestre e os povos que nele habitam.

Os cenários do campo no Brasil são muito diversos em suas culturas, saberes, biomas, mas também possuem inúmeras aproximações como a luta pela terra, sua valorização, respeito ao agricultor familiar, as diversidades, a luta por trabalho e o não fechamento das escolas, acesso a saúde e acesso a ensino de qualidade pensado pelo e para o campo.

Quando focalizamos a Educação do Campo do ponto de vista institucional também encontramos uma variedade de situações, em alguns Estados a Educação do Campo (EdoC) possui maior quantidade de documentos e ações que outros. Ao analisar como a Educação do Campo ocorre no Distrito Federal (DF), podemos observar que os documentos públicos

são bem desenvolvidos e articulados, mas a aplicação desses documentos no cotidiano escolar ainda segue um movimento lento de acordo com teses e dissertações que pesquisam a temática (Lucena, 2021; Lourenço 2023). Embora haja esse descompasso entre o normativo e o efetivo é verdade que os processos seguem avançando, o que nos motiva a compreender melhor como este cenário tem se mostrado em uma escola do Distrito Federal.

O projeto de EdoC no DF teve início em quatro escolas em áreas de assentamento da reforma agrária e/ou comunidade de agricultores familiares que tinham o viés agroecológico ou em processo de transição de produção e beneficiou jovens e crianças deste contexto (Ribeiro, 2018). A portaria nº 419 de 20 de dezembro de 2018 que institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal alega que:

Art. 2º: São Princípios da Educação do Campo:

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

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

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

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

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

Estes princípios sistematizados na política pública nos indicam alguns aspectos epistemológicos, políticos e pedagógicos da EdoC. De um lado, o reconhecimento da diversidade do campo é um ponto chave para considerar a pluralidade de saberes e seus processos próprios de construção do conhecimento. De outro, a dimensão política fica explícita não apenas no reconhecimento do papel dos movimentos sociais, mas também nos elementos que devem compor a matriz curricular. Em termos pedagógicos, o trabalho

aparece como categoria central na organização da atividade educativa. A articulação entre esses domínios projeta um modelo ou tipo ideal para Educação do Campo que é importante como guia, embora quando observamos o cenário atual reconhecemos que há um longo caminho a ser trilhado para que a EdoC possa estar presente nas escolas localizadas no campo e/ou que atendem estudantes camponeses, uma vez que na Educação do Campo existem parâmetros a serem seguidos, como um currículo pensado de forma dialógica, coletiva, uma escola autorganizada, com interdisciplinaridade.

Em contraste com esse modelo de Educação do Campo presente na legislação, o que é encontrado nos espaços de ensino é o modo de escola urbanocêntrica e etnocêntrica⁴ que prioriza o estudo científico, favorecendo sua dissociação de forma mecânica, disciplinar e sequencial como circunstância para a formação no processo de ensino e aprendizagem, essencial para a aprovação gradativa dos alunos, série seguida de série. Diante disso, neste modelo de escola, desde as séries iniciais os alunos são preparados para as outras séries e a meta final é a introdução no mercado de trabalho, não sendo considerado os diversos outros aspectos importantes para a formação humana integral (Hage, 2010).

Arroyo (2007) ressalta que historicamente não se tem uma tradição de formular políticas públicas e nem investimento em formação de profissionais da educação com foco na Educação do Campo. Uma razão para isto é que nosso sistema escolar se constitui de forma cidadina, apenas pensado no paradigma urbano. As políticas públicas quando são formuladas, em geral, pensam sobretudo na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direito, pois há uma convicção de que a cidade corresponde a um espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da demonstração efetiva política, cultural e educativa.

De encontro a esta ocorrência neoliberal, temos a Licenciatura em Educação do Campo que compreende: “a indissociabilidade das lutas pela terra, trabalho, educação, cultura e território como condição de continuidade de sua existência como campesinato.” (Molina; Pereira; Brito, p 8., 2021), e tem por objetivo habilitar e formar professores camponeses que atuem nos anos finais do ensino médio e fundamental, a partir de práticas da escola do campo na educação básica.

⁴ Urbanocêntrico diz respeito ao processo que prioriza o conteúdo e forma utilizados pela cidade no processo de urbanização e etnocêntrico neste caso, é uma valorização da cultura homogênea do mundo ocidental capitalista, muito utilizada para difundir um pensamento científico tecnológico (Whitaker, 2008).

A implementação e avanço da LEdoC é decisiva pois faz com que haja uma formação para os camponeses e seu território, através de uma articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, com o propósito de superar a prática hegemônica de um ensino que não pense as especificidades e os modos de vida do campo (Caldart et al., 2012). Essa proposta rompe com esse campo que ainda hoje é visto como um quintal para a cidade onde médicos, professores, enfermeiros e outros profissionais da cidade levam seus serviços, com uma adaptação precarizada, seja no posto médico ou nas escolas com baixa infraestrutura. Na maioria das vezes esses prestadores de serviço não possuem ligação com a cultura local, pois não residem junto aos povos campesinos (Arroyo, 2007).

Essa educação precária já não nos serve mais, não é cabível pensar em um campo em que não chegue um ensino de qualidade, que valorize os diversos saberes, que ocorra de forma democrática na tomada de decisões, que seja um espaço de respeito ao meio ambiente, a cultura, a comunidade e que emancipe seus sujeitos.

Arroyo & Caldart (2002) ressaltam que para a Educação do Campo ser de fato transformadora, deve haver um processo de apoio ao desenvolvimento do ser humano, que humanize esses indivíduos e garanta uma inserção crítica nos contextos sociais em que estão inseridos, que entenda que os sujeitos se humanizam a partir de condições materiais e a partir de relações sociais estabelecidas, que no mesmo espaço em que produzimos nossa existência, também nos produzimos enquanto seres humanos. Não há como educar verdadeiramente os sujeitos campesinos sem olhar e mudar as circunstâncias desumanizantes, sem que haja uma preparação para que eles sejam os sujeitos destas transformações. Se a educação pode ser entendida como um processo em que o sujeito se humaniza, a escola é por função um local dedicado a essa humanização através da socialização dos saberes sistematizados, o currículo se dedica a esses saberes e o professor é, então, um sujeito social que faz a mediação deste processo (Tozini; Campos, 2014).

Além de currículo que seja pensado para e pelo campo, também é essencial que a formação de professores seja uma formação crítica, dialógica. Como ressaltam Tozini & Campos (2014) a realidade deve ser não apenas conhecida, mas compreendida, refletida dialeticamente e de forma concreta tendo como base as diferentes teorias sociais e educacionais emancipadoras.

1.3 Educação Ambiental e as possibilidades de diálogo com a Educação do Campo

Embora o campo da Educação Ambiental tenha se desenvolvido do ponto de vista epistêmico e político ao longo das últimas décadas, a EA ainda é vista em muitos casos como um trabalho pontual, abordada nas escolas em momentos temáticos, como nos dias “do meio ambiente” “da água”, “da árvore”, dentre outros eventos ambientais do calendário escolar. Mas a Educação Ambiental consiste em uma dimensão fundamental da educação que corresponde a uma esfera de interações basilares do desenvolvimento pessoal e social (Sauvé, 2005) e deve perpassar todos os processos educacionais e estar presente em todas as disciplinas e momentos da escola.

O contexto histórico de surgimento da EA remete ao processo de organização social para fazer a frente aos problemas ambientais que se tornavam ameaças à vida no planeta no início da segunda metade do século XX. Nas décadas de 50 e 60 começaram a ocorrer diversos protestos e manifestações que questionaram os valores capitalistas e apontavam os problemas sociais e políticos daquele momento. O contexto da contracultura e de mobilização de movimentos sociais criou espaço para um movimento de base ecológica que passou a pautar as questões ambientais no debate público e na educação.

No seu surgimento, a EA emerge de uma tradição naturalista, a partir de uma concepção do meio ambiente “natural”, frequentemente ligado as ideias de “vida biológica”, “vida selvagem”, “flora e fauna”, tendendo a uma visão da natureza estritamente no mundo de ordem biológica, essencialmente pura e benéfica, calma, equilibrada e estável. Uma natureza autônoma e distante da existência humana que ao estabelecer interação, seria necessariamente de forma problemática e nociva à natureza.

A essa perspectiva naturalista foi contraposta uma compreensão socioambiental, que rompe com dicotomia natureza e sociedade, possibilitando a compreensão das relações interativas de forma permanente entre a vida social humana e a vida biológica da natureza reconhecendo a alteridade da natureza e ao mesmo tempo o humano como parte desse universo em uma dinâmica de pertencimento e diferença (Carvalho, 2017).

De um modo geral, inicialmente as questões ambientais foram abordadas como problemas de poluição do ar, solo, água e da limitação dos recursos naturais que colocava sob ameaça o bem-estar do homem (Ramos, 2001). Mas esta compreensão socioambiental permitiu o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao modelo de vida e desenvolvimento baseados na hegemonia ocidental burguesa, nos valores da cultura

industrial e sua relação com o processo de degradação do meio ambiente.

A partir da década de 90 há um grande avanço e aprofundamento do debate sobre Educação Ambiental. Em 1992, ocorreu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio ambiente e Desenvolvimento, conhecida como ECO-92 e este evento teve como objetivo estabelecer acordos e estratégias internacionais para o desenvolvimento sustentável. Esse conceito buscava conciliar a satisfação das necessidades do presente sem comprometer as condições para essa satisfação para as gerações futuras, integrando as dimensões social, ambiental e econômica. Em termos da EA, as discussões entre diferentes instituições, organizações e atores da sociedade civil e escolar rendeu a formulação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS) que passou a ser uma referência para educadores ambientais e formuladores de políticas públicas, subsidiando o Programa Nacional de EA e a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil.

Próximo a Rio 92, o governo federal brasileiro criou dois grupos para trabalhar questões a respeito da EA, considerada um instrumento da política ambiental no Brasil, sendo eles a divisão de educação ambiental do Instituto Brasileiro de Meio ambiente e Recursos Naturais (IBAMA) e o grupo de trabalho de EA no ministério da educação (GTEA-MEC), organizado para fomentar a EA no ensino formal. Nesse momento histórico, a EA passa a ser institucionalizada no setor educacional em âmbito federal. O primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) foi publicado em 1997, pautando a Educação Ambiental no ensino formal como uma das linhas de ação.

No Distrito Federal é possível identificar ações pontuais de Educação Ambiental nas escolas realizadas por professores com escasso apoio institucional desde os anos 1980. Nesse momento foram desenvolvidas atividades não formais, tal como o projeto ‘Escolas no Parque’, que recebia estudantes de escolas públicas e tinha o apoio da Secretaria de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, a SEMATEC (Plano Distrital, 2018).

No ano de 2003 é realizada a I Conferência Infante-juvenil pelo Meio Ambiente, um espaço de mobilização nacional que tinha se encerrou garantindo uma visibilidade dos projetos de EA em desenvolvimento nas escolas do DF (Plano Distrital, 2018). Atualmente, as Escolas da Natureza objetivam promover a educação ambiental com as unidades escolares da rede pública de ensino do DF, associar os projetos político pedagógicos (PPP) dessas unidades escolares e as políticas públicas de educação integral e ambiental no SEEDF, além de ofertar a formação continuada em educação ambiental para professores da rede atendidas

e disponibilizar um momento de espaço de pesquisa e a visitação para a comunidade que quiser conhecer as metodologias adotadas.

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, a Rio +20, realizada em 2012, a meta era renovar o acordo político com o desenvolvimento sustentável em dois temas principais: a economia verde - erradicação da pobreza; e a estrutura institucional para desenvolvimento sustentável (Brasil, 2015).

Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação, pelo seu parecer nº 14/2012 estabeleceu que a Educação Ambiental está ligada a compreensão de uma educação cidadã, que se faz responsável, crítica, participativa, em que os sujeitos conhecem práticas científicas e práticas de saberes tradicionais, possibilitando momentos transformadores, a partir do meio à qual essas pessoas estão inseridas. O parecer também se atenta em dizer que a Educação Ambiental não é somente um tipo específico de educação, mas que ela deve ser estruturante e demarcar também seu campo político de valores e normas, bem como causar mobilização social comprometida com condutas de cunho político e pedagógico responsáveis por emancipar e promover a ética e a cidadania ambiental.

No ano de 2015, a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Distrito Federal, aprovou como meta prioritária a criação do Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA). Afirmou como essencial que na elaboração, fossem garantidos os princípios de documentos históricos da EA, como os da Carta de Belgrado⁵ e a Carta da Terra⁶, assim como as diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA).

A partir disso, a elaboração do PDEA, foi iniciado em 2016 e resultou na escolha do objetivo geral do PDEA, que é garantir subsídios para a implementação da Política de Educação Ambiental no DF, com destaque para a conservação da sociobiodiversidade do Cerrado, na valorização dos saberes e nos princípios dos direitos coletivos rumo a construção de sociedades sustentáveis (Distrito Federal, 2018).

E agora, 30 anos após a Publicação do Tratado, ainda não conquistamos os seus objetivos e aspirações. Apesar dos desmontes causados em função das políticas de extrema direita que ascenderam ao poder no Brasil em 2018, é possível vislumbrar avanços nos

⁵ Carta criado ao fim do encontro de Belgrado, Iugoslávia, no ano de em 1975, promovido pela UNESCO, esta carta é um marco conceitual na discussão de questões ambientais (Brasil).

⁶ A Carta da Terra é um movimento de cunho internacional que surgiu no bojo da sociedade civil organizada durante a formação da Comissão Internacional de Meio Ambiente e de Desenvolvimento Sustentável e tinha como princípios relacionados a respeito e cuidado da comunidade de vida; a integridade ecológica e a Terra; a justiça social e econômica; e a democracia, paz e não, dentre outros (Sato, 2000).

campos teóricos e pedagógicos, que vem mobilizando as diferentes gerações e devem ser continuados, com as universidades públicas mais plurais, com novos temas sendo pautados nas pesquisas e conhecimentos que antes eram desprezados, ganhando evidência e valor; questões como o racismo, o machismo e a LGBTfobia não são mais tolerados como há três décadas; e as questões ambientais se tornam cada vez mais presentes no cotidiano coletivo e mais debatidas em função das novas tecnologias (Stortti; Sato, 2022).

Todo esse processo de conferências, produção de tratados e documentações que abordam a Educação Ambiental foram de grande importância para a EA diversa que nos deparamos atualmente, em suas variadas formas de ser estudada, ensinada, apreendida, podendo possuir caráter mais crítico, dialógico, pragmático, em espaços formais ou não formais de ensino.

Do ponto de vista epistêmico, como a EA está relacionada a conceitos amplos e diversificados, provenientes de diferentes domínios do conhecimento, um ponto de aproximação é a problematização da própria concepção de meio ambiente na sociedade atual (Ramos, 2001). Apesar do conceito de meio ambiente mais utilizado ainda ser derivado de uma abordagem natural, como mundo biológico oposto ao mundo humano, Sauvé (2005) nos dá pistas da pluralidade de concepções de meio ambiente, como por exemplo: o meio ambiente território para povos indígenas em que a relação de identidade com o ambiente se torna particularmente importante; o meio ambiente como paisagem, para os geógrafos, que abrem caminhos para que possa ser abordado através de uma interpretação dos contextos locais, que ressaltam sua dinâmica evolutiva, e seus componentes simbólicos; ou o meio ambiente como projeto comunitário que se torna um lugar de cooperação e de parceria para que mudanças possam ser realizadas no seio de uma coletividade.

Essa interação com o meio ambiente é feita a partir de contextos e culturas, de conjuntos de visões entrelaçadas e complementares para o desenvolvimento de meio ambiente. Logo, uma EA limitada a uma ou outra forma de compreensão, torna-se incompleta pois a questão ambiental se caracteriza como a possibilidade de enfrentar de maneira interligada as diversas dimensões do humano, proporcionando intersecções e trânsitos entre os diversos saberes (Jacobi, 2005).

Refletir as complexidades ambientais é um caminho entusiasmante e desafiador. Coloca a necessidade de compreender as perspectivas de diversos atores sociais e seus modos de apropriação da natureza, em um processo educativo articulado e com valorização do compromisso com a sustentabilidade e a participação, associado a uma lógica que ressalta

o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Essa abertura nos permite questionar as certezas e premissas que pautam as práticas hegemônicas, dando palco a mudanças na forma de pensar, de transformar o conhecimento e os fazeres educativos. Se torna assim importante abordar a temática da complexidade ambiental a partir da percepção das diferentes práticas e as múltiplas possibilidades que estão postas para pensar outros mundos possíveis. A partir daí, definir uma nova racionalidade e um espaço sob o qual se articulam natureza, a técnica e a cultura (Jacobi, 2005).

Brandão (1995) já sinalizava a importância de as diferentes ciências não perderem a perspectiva relacional do mundo:

Se nas ciências da natureza, da pessoa e da sociedade há algo que esteja seguindo um rumo equivocado e perigoso, um dos motivos pode ser a perda da compreensão das interações entre todas as coisas, entre todos os planos, entre o tudo do todo que somos, estrelas e flores, astros e pessoas, partes de uma mesma teia da vida, fração de uma mesma tessitura do universo. Um outro motivo pode ser a perda do sentido das interações, integrações e indeterminações que existem dentro de nós mesmos, seres humanos, pois, ao perdermos o sentido e o sentimento sistêmico do todo de tudo, perdemos também a sensibilidade de que nós mesmos somos uma totalidade de corpo e espírito, de sentimento e pensamento, de emoção e razão (Brandão, 1995, p. 19).

Nesse movimento de superar a divisão entre os mundos da natureza e da cultura, mais recentemente Steil & Carvalho (2014) nos propõem pensar em termos de epistemologias ecológicas que são obrigatoriamente plurais, na medida em que não se dispõe a designar apenas uma unidade teórica, e sim uma área que convergem em novos olhares de compreensão. Segundo esses autores:

As epistemologias ecológicas contrapõem-se à perspectiva representacional. Partem de uma premissa compartilhada de que os significados, os conceitos e as abstrações que resultam do processo do conhecimento não constituem um mundo à parte em relação à matéria e às coisas [...] E opõem-se tanto à ideia de uma diluição da cultura na natureza quanto de uma assimilação da natureza pela cultura. Trata-se, enfim, de uma fusão de histórias — da história humana e natural — que faz de todos nós, humanos e não humanos, convivas e “cocidadãos” de um mesmo mundo global e híbrido (Steil; Carvalho, 2014, p. 164).

Essa perspectiva epistêmica nos parece pertinente para o desenvolvimento de uma pesquisa na interseção entre EdoC e EA. Ela nos permite construir um olhar para Educação do Campo e no campo, no sentido material das relações humanas com a terra, os outros seres vivos e deslocar a observação dos processos pedagógicos para além das relações estritamente entre humanos, incluindo estes outros sujeitos, estrelas, flores, plantas como participantes do processo de aprendizagem. Isso nos leva a dimensão político-pedagógica da EA.

As questões ambientais e ecológicas podem emergir a partir de múltiplas vertentes, abrangendo interesses sociais, políticos e pedagógicos, especialmente quando analisadas sob a perspectiva da ecologia política. Essa perspectiva permite entender como as dinâmicas de poder, a distribuição de recursos e as desigualdades sociais influenciam e são influenciadas pelas relações entre seres humanos e o meio ambiente.

A ecologia política se difere da economia política, uma vez que não aceita a natureza como uma condição para a produção, inerente a qualquer análise econômica, e sim como a forma como ela é qualificada. Na ecologia política, a natureza não se destaca somente como uma fonte de recursos, e sim como algo ontologicamente prioritário a existência humana, nos antecedendo e que de nós não depende, encontrando em si uma dinâmica ecológica, que pode ser transformada e mediada por nós, que carece de reconhecimento e respeito, para que o modo de se produzir seja compatível com sua capacidade de suporte e regeneração (Foladori, 2001).

A ecologia política consiste na “compreensão de que agentes sociais com diferentes e desiguais níveis de poder e interesses diversos demandam, na produção de suas existências, recursos naturais em um contexto ecológico, disputando-os e compartilhando-os” (Loureiro; Layrargues, 2013, p 56), aprimorando assim sua atenção na forma como os agentes sociais, envolvidos nos processos econômicos, culturais e político-institucionais abordam, socializam e disputam os recursos naturais e ambientais.

Pensar em uma ecologia política, não significaria que de modo hipotético, com o fim do capitalismo, os problemas ambientais instantaneamente estariam resolvidos, essas problemáticas são postas através de certas condições, relações, apropriações e utilizações, que se ligam a capacidade linguística de significar, representar, e construção de senso ético. O que se pode garantir é que os problemas ambientais são confeccionados no capitalismo em roupagens específicas. Esse modelo precisa ser enfrentado de maneira concreta, e não como situações descoladas das relações complexas e materiais (Loureiro; Layrargues, 2013).

Diferentes autores já buscaram apresentar sistematizações das diferentes tendências, correntes e práticas de EA. Sorrentino (1995), por exemplo, classificou inicialmente quatro tipos ou modalidades pedagógicas da EA: uma delas seria a Educação Ambiental *conservacionista*, mais voltada para explicar as causas e consequências da degradação ambiental; já a *educação ao ar livre* seria aquela em que são priorizados os contatos diretos com a natureza, o retorno a calma e harmonia com a boa natureza; uma terceira modalidade seria a EA para a *gestão ambiental* que se aproxima da política e se une a movimentos

sociais e ambientais reivindicando liberdade democrática e a não poluição; e por fim, a *economia ecológica* que surge documentada nos anos 70 e estão presentes no pensamento econômico e que possuem grande influência para os bancos internacionais e nos documentos produzidos pela UNESCO.

Seguindo a sistematização proposta por Layrargues & Lima (2014), o campo da EA no Brasil pode ser compreendido através de suas tendências político-pedagógicas. Nesse sentido, os autores identificam três macrotendências: a conservacionista, a pragmática e a crítica. A primeira remete ao momento inicial da EA como prática educativa destinada a sensibilizar a humanidade e promover a conscientização ecológica diante dos problemas ambientais oriundos do processo de modernização. Essa Educação Ambiental se criava como um saber e uma prática de cunho conservacionista, ou seja, uma prática educativa que visava o despertar de uma maior sensibilidade humana para a natureza, defendendo que a sociedade precisava “conhecer para amar, amar para preservar”, que tinha como base a ciência ecológica. Isso porque a face mais vista da crise ambiental em seu período inicial foi a degradação de ambientes naturais e também porque naquele período as ciências ambientais não estavam amadurecidas o bastante para entender a complexidade das relações entre sociedade e natureza (Layrargues; Lima, 2014).

A tendência pragmática representa uma forma moderna da macrotendência conservacionista, ao passo que se adapta ao novo contexto social, tecnológico e econômico, ela se omite as discussões dos processos de desigualdade e injustiça social. As suas são de aspecto individualizado e comportamentalista, mas a conservacionista se apresenta como um modo mais ingênuo e enviesado dos grupos voltados para as ciências naturais compreenderem a crise ambiental e a Educação Ambiental, sob a compreensão de que é melhor não misturar ecologia e política, para que seja evitado uma perspectiva conflitante na abordagem da EA (Layrargues; Lima, 2014). Essa segunda tendência, pragmática, é derivada da primeira, portanto, dedicada a atenuar os problemas ambientais provenientes do modelo de produção e consumo capitalista, como por exemplo a questão do lixo. Essas duas tendências, conservacionista e pragmática representam momentos diferentes, mas mantem um alinhamento comum ao pensamento econômico e político capitalista.

Servindo como um mecanismo de amenização de “imperfeições” do sistema produtivo, que se baseia no consumismo, na obsolescência programada e nos descartáveis. Uma vez que esse sistema proporciona uma ampliação significativa na geração de lixo, a qual deve ser reciclado para que mantenha o funcionamento industrial garantindo a

continuidade do modelo de acumulação do capital. Diante disso, nestas vertentes, que representam a ‘pauta marrom’ no ambientalismo, há uma configuração voltada para o urbano-industrial, na relação do consumo sustentável, além da economia de água e energia, do mercado de carbono, de ecotecnologias de rótulo verde, e da diminuição da ‘pegada ecológica’⁷, assim como de outras dinâmicas do conservadorismo que promovem alterações superficiais, tecnológicas e comportamentais (Loureiro; Layrargues, 2013).

Essa perspectiva vê o meio ambiente de uma lógica de modernização ecológica, ou seja, destituído de componentes humanos, como uma singela coleção de recursos naturais que tem se esgotado, trazendo a alusão do combate ao desperdício e da revisão do paradigma do lixo que se torna um resíduo, ou seja, que ainda pode se reinserido no contexto industrial (Loureiro; Layrargues, 2013).

A terceira tendência político-pedagógica identificada por Layrargues & Lima é a macrotendência crítica, que se agrega as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipadora, Transformadora e no processo de gestão ambiental. Essa linha da EA destaca uma revisão crítica dos fundamentos que geram a dominação social e dos mecanismos de acúmulo de capital, buscando confrontar politicamente as injustiças socioambientais e as desigualdades. A maioria dessas correntes pedagógicas, se fundam em oposição a tendências conservadoras, buscando uma formulação e politização do debate ambiental, problematizando as contradições do modelo atual de sociedade e do desenvolvimento (Layrargues; Lima, 2014). A EA crítica ganhou significativo crescimento na última década, notadamente no espaço acadêmico, e tem sido vista com grande vitalidade para se contrapor a hegemonia da macrotendência pragmática.

De acordo com a macrotendência crítica, a luta por uma nova cultura na relação entre o ser humano e a natureza não é o suficiente, também é necessário lutar conjuntamente por uma nova sociedade. A crise ambiental contemporânea se dá através da conjuntura contraditória humana, contradições que não são biológicas, mas de cunho social, que não ocorrem por contradições genéticas, e sim por uma história econômica, que não possui raízes nas condições ecológicas globais, mas no que se estabelece entre classes e setores sociais (Foladori, 2001).

A partir dessa abordagem observamos que se a Educação Ambiental se limitar a

⁷ Pegada ecológica mede o consumo dos recursos pelas atividades humanas de acordo com a capacidade de suporte da natureza e relata se os impactos no ambiente serão sustentáveis a longo prazo em nível global (Cidin; Da Silva, 2004).

perspectiva conservacionista ou mesmo pragmática pode ser prejudicial no contexto da Educação do Campo. Isso porque pode acabar culpabilizando os camponeses pelas consequências ambientais negativas da ação humana, enquanto os verdadeiros promotores das danosas práticas ambientais escapam à responsabilização. Além de reconhecer o valor das ações individuais para a Educação Ambiental é fundamental levarem consideração as questões sociais e ambientais não apenas localmente, mas em escala ampla e sistêmica. Esse enfoque macro é crucial para promover a justiça ambiental.⁸

Para que o sujeito possa se sentir pertencente ao meio ambiente, é necessário que ele o conheça, compreenda que ele não está somente no meio natural, mas que está inserido também neste grande ecossistema terrestre e dentro da Educação Ambiental, o pertencimento é uma questão ímpar para que os sujeitos possam se tornar mais críticos e preocupados com o meio a sua volta. Nesse sentido, a experiência com o mundo é fundamental. Plantar e ver a continuidade de crescimento de uma árvore ou uma flor, caminhar pelas cidades ou em uma floresta e ouvir o cantar dos pássaros nas manhãs, observar a movimentação das plantas com o bater dos ventos, sentir a areia quente de nossas praias, olhar as estrelas (Gadotti, 2003).

Tudo isso nos posiciona a voltar a olhar a beleza da vida, o se encantar com o ambiente em que vivemos e nos sentirmos pertencentes ao meio ambiente e onde habitamos. A combinação entre uma epistemologia ecológica e uma pedagogia crítica parece um caminho promissor em termos teóricos e de investigação.

Nessa perspectiva, a integração sinérgica da Educação Ambiental e da Educação do Campo pode revigorar nosso encantamento e promover uma leitura singular do mundo, dotada de criticidade para compreender a sociedade e posicionar-nos diante dela. Essa abordagem conjunta não apenas contribui diretamente para a conservação do meio ambiente natural, mas também fomenta a reflexão coletiva, organicidade e interdisciplinaridade.

Quando essas áreas de atuação são trabalhadas de forma conjunta, podem favorecer a coletividade e a auto-organização, buscando um ambiente mais justo e preocupado com os bens culturais, naturais e sociais. Essa colaboração, aplicável tanto no campo quanto na cidade, promove uma visão integrada e comprometida com a construção de um futuro mais sustentável e consciente.

⁸ ‘Justiça Ambiental’ pode ser compreendida como uma série de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam esses grupos étnicos, raciais ou de classe, arquem de forma desproporcional com consequências ambientais negativas provenientes de operações econômicas, de políticas ou programas federais, estaduais ou locais, assim como resultantes de omissão de tais políticas (Herculano, 2008).

Podemos pensar como a luta por um mundo no qual caibam muitos outros mundos, na defesa de um pluriverso, em que nenhuma sobressaia ao outro em oposição ao projeto globalizador neoliberal em manter um mundo. Nessa oposição, muitas comunidades indígenas, afrodescendentes e camponesas avançam em uma luta ontológica, contrária a máquina de destruição que avança sobre seus territórios contra um mundo que comumente chamamos de “modernidade” que está fundada em uma ontologia dualista que separa o humano do não humano, a natureza da cultura, o indivíduo do social, o “nós” e “eles”, o corpo da mente, o secular e o sagrado, a razão da emoção (Escobar, 2015).

Essa ontologia dualista se faz muito presente em aulas de Educação Ambiental quando se questiona os alunos sobre o que é natureza para eles e a resposta, comumente, vem em um lugar de separação, em que a natureza nada tem a ver com o humano, pois natureza e meio ambiente são vistos como algo selvagem, que se encontra somente em ambientes naturais e que o humano não se insere nisso, estamos sobre a terra e não que somos parte dela.

Essa desconexão entre o ser humano e a natureza, evidenciada na percepção dos alunos, reflete uma ontologia dualista profundamente enraizada na sociedade moderna. No entanto, práticas como a agroecologia desafiam essa separação, demonstrando que o ser humano é parte integrante do ecossistema.

Ao integrar os princípios da Educação do Campo e da Educação Ambiental, a agroecologia promove uma compreensão mais holística do mundo, onde a sustentabilidade não é apenas uma meta, mas um modo de vida que reconhece a interdependência entre seres humanos e natureza. Essa ligação é fundamental para reconstruir as relações que foram fragmentadas e fomentar uma educação que valorize a integração e o equilíbrio entre os diferentes componentes do meio ambiente.

A Educação Ambiental - EA em sua perspectiva crítica promove uma leitura do mundo preocupada com o ambiente em que os sujeitos estão inseridos, ampliando o pertencimento, garantindo a manutenção da comunidade no espaço rural, através de práticas diversas que promovam formas de vida mais sustentáveis através do diálogo entre os saberes tradicionais e as inovações em termos tecnológicos.

Nesse sentido, esse universo educativo tem um potencial enorme de diálogo com a Educação do Campo. De acordo com Carvalho & Muhle (2017), a Educação Ambiental potencializa na Educação do Campo especificidades como a compreensão das relações entre a sociedade e a natureza, e assim os sujeitos se tornam preparados para intervir em questões

políticas, problemas e conflitos ambientais. Outro aspecto que aproxima a EdoC a EA é a categoria do trabalho como elo entre humanos e natureza, na interação entre as relações produtivas e mercantis, o que permite que esse processo educativo se integre a base material da crise ambiental, pois é a partir dela que se firma a produção de riquezas e a concentração de muitos nas mãos de poucos (Layrargues, 2006). E se torna essencial reconhecer que essas atividades precisam estar comprometidas com a preservação do ambiente e da sociedade (Brancher; Cardoso, 2021).

Diversas pesquisas recentes vêm abordando essas interfaces entre as discussões da Educação do Campo e da Educação Ambiental. No dossiê “Pesquisas e Práticas em Educação Ambiental e Educação do Campo” organizado por Andreoli e Borges (2020) encontramos um conjunto de artigos que abordam os aspectos interdisciplinares e as complexidades inerentes à relação entre essas áreas. Nesses trabalhos, a agroecologia aparece como uma prática empírica que conecta os princípios e intencionalidades desses dois campos educativos. Um exemplo é o trabalho sobre as Repercussões da Educação Ambiental numa Escola do Campo Capixaba, em que os pesquisadores Ramofly Bicalho & Rainei Rodrigues Jadejiski trazem a discussão da Educação Ambiental no contexto do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER-AB) e como ela impacta na percepção dos educadores(as) e educandos(as/es). A partir da ótica freiriana, o Centro é destacado com o princípio educativo da agroecologia a partir de temas geradores. Os autores concluem que os educadores mantem uma relação entre os saberes teóricos e práticos muito próximos das histórias de vida, de identidades, de memórias a partir do conhecimento que ambientais apreendidos de forma crítica (Bicalho; Jadejiski, 2020).

Outro exemplo é o artigo de Valter de Jesus Leite & Luiz Arthur Conceição, intitulado “Práticas Educativas de Introdução a Agroecologia nas Escolas Itinerantes do Campo no Paraná” que aborda o trabalho realizado a partir de práticas de introdução a agroecologia pelas Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) naquele estado, dialogando com a Educação Ambiental crítica e refletindo sobre as aproximações conceituais entre a EA e a EdoC. Os autores argumentam que as práticas educativas de agroecologia, oportunizam a combinação entre o potencial de transformação das condições sociais de vida no campo e a possibilidade de semear uma postura política e ética entre os seres humanos e a natureza (De Jesus Leite; Conceição, 2020).

A partir desse breve sobrevoo sobre a intersecção entre a Educação do Campo e a Educação Ambiental, o interesse da pesquisa empírica é compreender, em uma realidade

concreta, como ocorre o encontro entre esses dois universos educacionais em uma realidade concreta do Distrito Federal. A partir de uma perspectiva que considera a interação entre diferentes epistemologias ecológicas, um estudo de caso desse tipo pode nos revelar as experiências e os desafios políticos e pedagógicos inerentes a essa interface educativa. No próximo capítulo começamos a nos aproximar do Centro Educacional Agrourbano Ipê do ponto de vista social, histórico, cultural e ambiental com destaque para o projeto político pedagógico da instituição.

CAPÍTULO 2 – SOBRE A ESCOLA

2.1 Centro Educacional Agrourbano Ipê

O Centro Educacional Agrourbano Ipê surge como um importante espaço de valorização do contexto camponês e da escola para a sustentabilidade no DF, e isso se torna mais evidente quando são analisados documentos de caracterização, como o Inventário Social, Histórico, Cultura e Ambiental e o Projeto Político Pedagógico da escola. Esses documentos revelam a preocupação da escola em reafirmar seu lugar e seu posicionamento

Esses registros funcionam como peças-chave para compreender o contexto e as características intrínsecas do ambiente escolar. Essa delimitação provoca uma reflexão sobre a intencionalidade desses documentos que podem ir muito além de um relato sobre a escola, mas torna-se um documento importante para compreender todo o contexto em que a região se insere, possibilitando aos leitores externos uma compreensão mais profunda da história local, buscando resgatar e divulgar a riqueza cultural da região.

Outra perspectiva a ser considerada é se tais informações têm outras intencionalidades, como fortalecer a identidade da comunidade local, promover a visibilidade desta, ou ainda se há objetivos específicos em relação à preservação de valores e práticas tradicionais. Essas indagações conduzem a uma análise das razões por trás da documentação escolar, desvelando múltiplas camadas de significado e propósito na construção e comunicação da identidade escolar e comunitária.

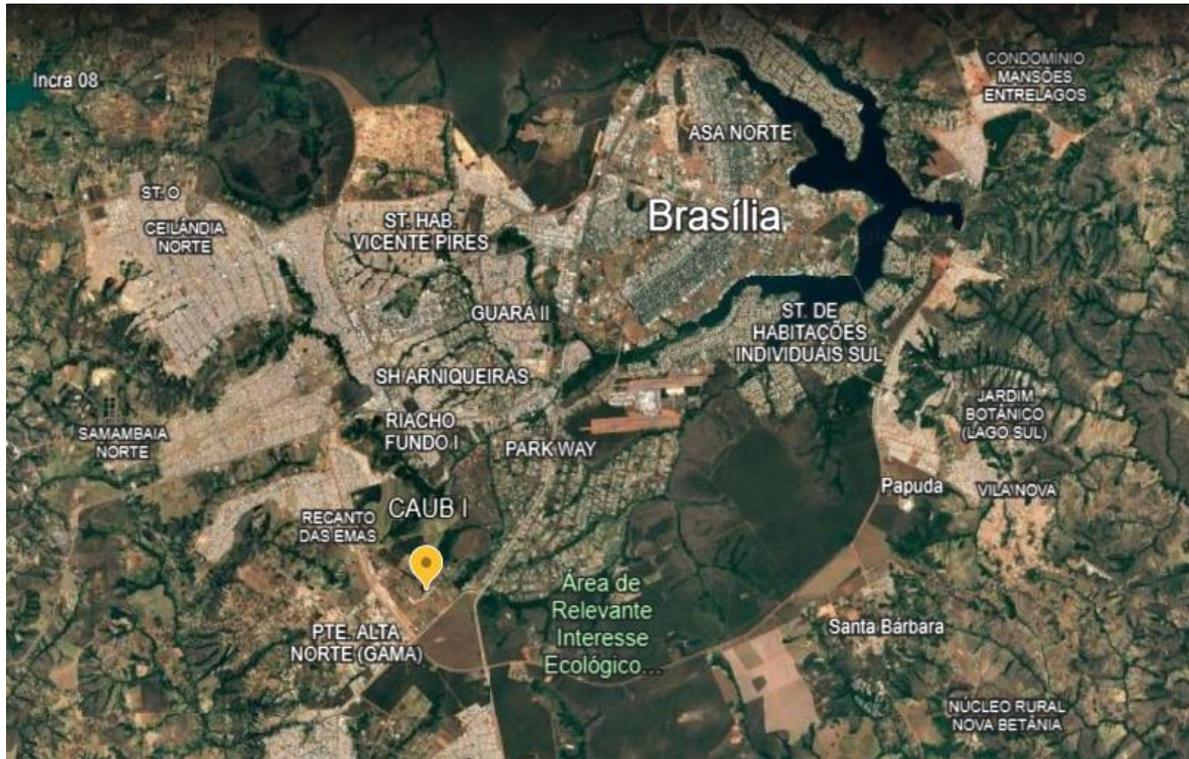
Figura 1: fachada do CED Agrourbano Ipê.



Fonte: PPP CED Agrourbano, 2023.

Os projetos combinados Agro-Urbano, CAUB I e CAUB II, de Brasília foram formulados como uma proposta de reforma agrária para o Distrito Federal implementado no ano de 1986 (CAUB I) e 1988 (CAUB II), no governo de José Sarney em conjunto com o então Governador José Aparecido, nas imediações da Granja do Ipê e do Riacho Fundo. De acordo com a associação de moradores, os produtores que concorriam a esse espaço deveriam preencher uma inscrição e ao fim foram aproximadamente 3 mil pessoas inscritas para as 100 vagas existentes para receber o lote constituído por uma moradia e uma chácara de 6 hectares. Após 36 anos de fundação, a história de resistência dos produtores e moradores deve ser valorizada e lembrada e o CED Agrourbano Ipê se torna um potente espaço de valorização dessa população e desse espaço de luta (Dourado, 2015).

Figura 2: Localização do CAUB I e localidades próximas no Distrito Federal.



Fonte: Imagem de satélite do Google Earth, 2024.

Figura 3: Imagem aérea do CAUB I em seu período inicial de formação.



Fonte: Brasília: Secretaria de Agricultura e Produção, 1987

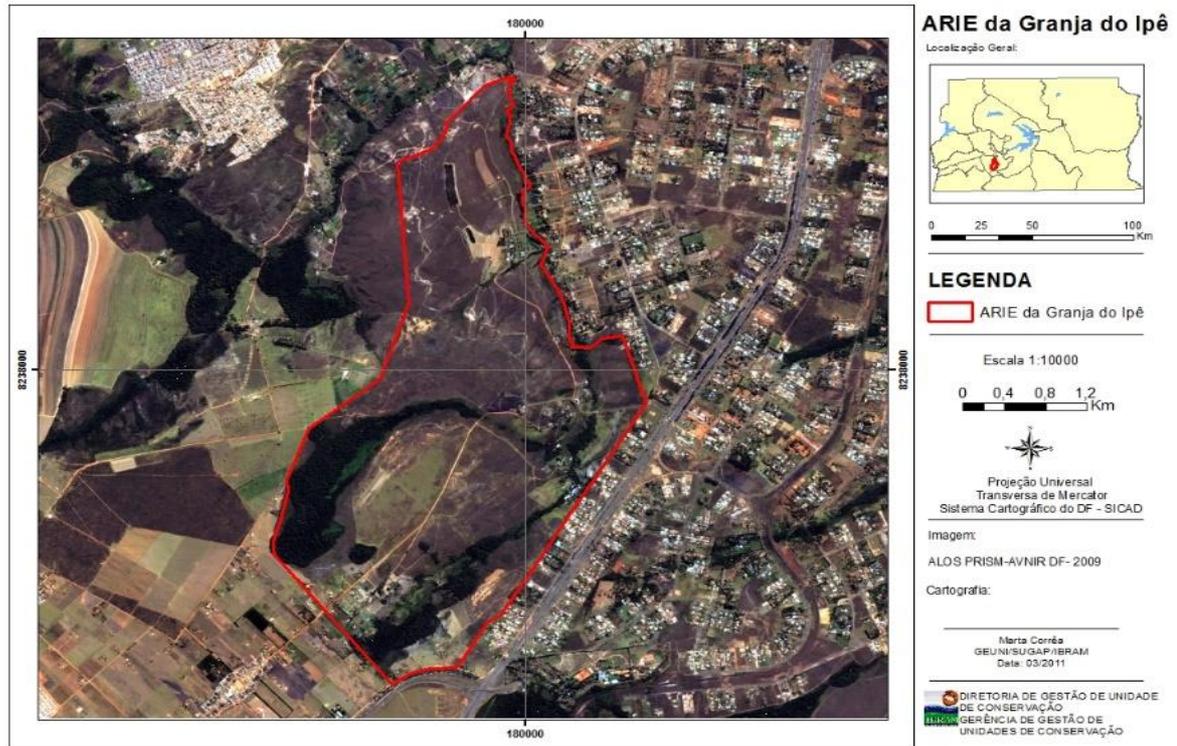
Figura 4: Imagem área da formação atual do CAUB.



Fonte: Imagem de satélite do Google Earth, 2024.

O Centro Educacional Agroubano Ipê, do Riacho Fundo II é um colégio da rede pública que atende do 1º ano do ensino fundamental ao último ano do ensino médio e que se localiza em uma região onde há a possibilidade de realização dos mais diversos projetos do âmbito ambiental (Massucato, 2020), uma vez que a escola está localizada dentro de uma Área de Relevante Interesse Ecológico – ARIE. Este território compreende uma área de, 1.143,82 hectares, composto por patrimônios ambientais, históricos, culturais, com nascente e até mesmo de interesse arqueológico (Lucena, 2022).

Figura 5: Mapeamento da ARIE Granja do Ipê.



Fonte: IBRAM, 2023.

Figura 6: Vista aérea da ARIE (área de relevante interesse ecológico) da Granja Ipê.



Fonte: Site Metrópole, 2023.

Segundo Massucato (2020) a área que perpassa a escola é conhecida como “laboratório a céu aberto”, pois os professores conseguem ministrar suas aulas além da sala de aula, possibilitando também que as práticas possam ser observadas facilmente no entorno da escola. É objetivo da escola também tornar-se 100% sustentável, utilizando os recursos da natureza oferecidos pela localização privilegiada (Lucena, 2022).

A área em que o Centro Educacional está inserido também possui aspectos relevantes para compreender em que contexto social a escola se findou e está posta.

De acordo com Lucena (2022):

Em 1986, o governo do Distrito Federal implementa, entre a Granja do Ipê e o Riacho Fundo, um projeto de assentamento de Reforma Agrária, para 100 famílias, estruturado dentro de uma proposta de construir uma comunidade de produção agropecuária, porém em moradias urbanas (agrovilas). Denominado de Combinado Agroubano de Brasília I (CAUB I).

I), cada família recebeu um terreno rural de 6 hectares, voltado para o abastecimento da produção agropecuária da região, juntamente com um lote de 1.000 m², para a construção da residência, formando, de tal maneira, a referida agrovila.

Atualmente esse espaço é objeto de constante disputa pela especulação imobiliária em virtude de seu enorme potencial para exploração de riquezas naturais, sua proximidade a região urbanizada do DF, oferecimento de maior qualidade de vida, bem como potencial turístico. Este território está na mira da concorrência de vários interesses e sujeitos. Logo, uma Educação do Campo tem um papel fundamental no fortalecimento dos laços comunitários entre as famílias que vivem neste lugar e na promoção de uma consciência crítica quanto aos interesses de atores externos sobre esse espaço. Neste cenário, uma Educação Ambiental também tem um papel estratégico na valorização do meio ambiente compartilhado por essa comunidade. Esses aspectos tornam o CED Agroubano um espaço fundamental do ponto de vista político-pedagógico.

2.2 Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental

O inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo no DF, se apresentam como um instrumento de investigação, de diálogo e dialético que se objetiva reconhecer os elementos educativos apresentados no território do campo, que darão margem para a construção do Projeto Político e Pedagógico da escola, em que sua essência é como

um elemento técnico que busca garantir a política educacional direcionada a legitimar as Escolas do Campo (PPP Escola Classe ETA, 2022).

O inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental também aborda o contexto em que a escola está inserida e se funda como um instrumento para contribuir na integração da escola com o seu entorno, adicionando as relações sociais e comunitárias estabelecidas com seus sujeitos, aproximando a escola da comunidade, e trazendo a comunidade para perto da escola, uma vez que sua construção deve ser coletiva, a partir do contexto em que a escola se encontra, o inventário vai se constituindo com contribuição dos educadores, dos alunos, e da comunidade que passam a questionar sua realidade, o contexto em que vivem e se aproximam de sua realidade.

A construção do inventário também é desafiadora pois depende de uma formação permanente em Educação do Campo por parte dos professores da escola. Desta forma, se torna possível conhecer e se conectar com a realidade que está entorno da escola e aos conteúdos escolares, dando caminhos para o reconhecimento da vida no meio escolar, tornando o processo de aprendizagem mais significativo (Souza, 2019). Apesar deste documento só ter chegado nas escolas do campo no final de 2018 no DF, a construção do inventário já está prevista há alguns anos no Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2013).

O inventário do CED Agroubano Ipê foi finalizado no ano de 2022 e traz importantes panoramas para compreensão da escola e de seu entorno. O CED possui importante função social na comunidade do CAUB I. A escola se firmou como uma das entidades de liderança da comunidade em suas demandas sociais. Desde o início foi espaço de debate que desenvolveu atividades reflexivas sobre a preservação do meio ambiente, visto que a escola está situada na microbacia do Ipê, região próxima dos córregos Ipê e Capão Preto.

No ano de 1995 este trabalho da escola se destacou através da produção de um filme educativo sobre a água que foi exposto na 1ª Bienal da Água naquele ano. Neste movimento foram realizadas diversas ações, como mutirões de limpeza, cursos de agentes ambientais, mobilização da comunidade para aprovação da lei que transformou a área das nascentes da microbacia do Ipê na ARIE da Granja do Ipê (Inventário CED Agroubano, 2022). É nesse contexto que a escola exerce seu papel de atuação. É necessário se aprofundar no estudo e na pesquisa, além de indicar à comunidade do CAUB I opções práticas e viáveis para a utilização sustentável do solo e das práticas agrícolas, incluindo a piscicultura, de forma a

viabilizar a continuidade do espaço da unidade de conservação da ARIE.

Desta forma, é primordial que seja ampliado e visibilizado tecnologias sustentáveis dissociadas fora dos “muros da escola” e que a aplicação disso ocorra conjuntamente com a comunidade escolar, para dar continuidade aos estudos da Educação Ambiental. Essa iniciativa tem o poder de fomentar um sentimento de maior pertencimento a partir das experiências subjetivas dos sujeitos da comunidade no ecossistema local (Inventário CED Agrourbano, 2022).

Durante a construção do inventário são trazidos momentos de levantamento de percurso histórico, organização política, histórica e social da comunidade, a busca pela valorização de recursos naturais e a conservação da biodiversidade, assim como a aproximação com a comunidade com a participação dos alunos, realizando 3 entrevistas que buscam uma valorização da cultura e resgate da história oral que deu voz a pessoas que estiveram na linha de frente da ocupação do CAUB I desde o início, narrando suas perspectivas. Os entrevistadores foram os próprios alunos, numa proposta para que houvesse uma maior aproximação dos alunos com grandes sujeitos da comunidade e também da história viva do local em que residem e se constituem.

Um exemplo destas entrevistas que podemos resgatar é a do sr. Jair que foi um pioneiro do CAUB e trouxe histórias que reconstruíam a trajetória da comunidade. Sr. Jair foi entrevistado pelo estudante Marllon. No Inventário CED Agrourbano Ipê (2022) foi trazido o diálogo do cotidiano do sr. Jair de forma íntegra, preservando características linguísticas de sua fala, ao fim do processo narrativo é escrito que “embora tenha como leitura apenas “o cabo da enxada”, possui um profundo conhecimento empírico sobre os fazeres da roça”.

O inventário também reafirma a identidade do CED como uma Escola do Campo, em uma das atividades pode se observar que existem trabalhos de valorização da cultura camponesa, como o que foi realizado pela Professora Meire, que atua nos anos iniciais, e desenvolveu uma atividade com os estudantes intitulada “minha escola do campo”. Esse trabalho ampliou a compreensão junto com os alunos sobre conceitos, reflexões, sobre reconhecimento e características subjetivas do CED Agrourbano Ipê (Inventário CED Agrourbano, 2022).

Em uma pesquisa investigativa que se objetivava em reconhecer o perfil dos estudantes atendidos pela escola, sobretudo os que se ligavam as áreas rurais do CAUB I foi possível constatar que 34,4% dos estudantes entrevistados residem nas zonas rurais em uma

análise que foi realizada com 346 alunos, dos 713 matriculados na escola no ano letivo de 2022, totalizando 48,52% do corpo discente sendo entrevistado (Inventário CED Agrourbano, 2022).

Nesta parte do documento é relatado que os alunos ainda não se reconhecem enquanto camponeses apesar do CED Agrourbano ser localizado no campo, para eles, a escola se localiza apenas de forma periférica dos grandes centros, mas não chega a ser rural. Apesar dos estudantes habitarem chácaras, esses locais não são produtivos, já que não possuem pomares, as atividades de subsistência provém de outros meios que não as da agricultura.

Os projetos agroecológicos e de sustentabilidade que já estão sendo desenvolvidos na escola de grande importância e que deve ocorrer uma ampliação e reafirmação destes (Inventário CED Agrourbano, 2022).

A partir da leitura do inventário percebe-se a necessidade de avanços relacionados a Educação do Campo, em que os diálogos com essa comunidade e esses alunos possam se tornar mais eficientes nas questões de reconhecimento e de firmamento destes enquanto sujeitos que se encontram geograficamente no campo do Distrito Federal e que estudam em uma Escola do Campo.

Apesar desses desafios, a presença do CED Agrourbano reconhecidamente como uma Escola do Campo possibilita na comunidade um exercício de tomada de consciência a respeito do contexto em que está inserida, além de propor um tensionamento para que as características rurais da comunidade não sejam perdidas (Inventário CED Agrourbano, 2022).

No inventário CED Agrourbano Ipê (2022), aborda-se que:

Os projetos desenvolvidos pela escola demonstram estar alinhados com a realidade do CAUB I, comunidade marcada por sua constante luta em manter sua identidade originalmente rural e urbana. A educação ambiental desenvolvida a partir dos projetos desenvolvidos pela escola tem o potencial de resgatar a importância da ligação da comunidade com a terra. Dessa forma, o CED Agrourbano vai além dos limites de suas grades (a escola não possui muros e se localiza no centro da vila) e se mostra como importante elemento de resistência para resgatar a vocação rural do CAUB I.

Em diversos momentos a escola une conteúdo programático com o dia a dia dos alunos, como no primeiro semestre de 2022 em que o conteúdo sobre povos da pré-história foi trabalhado sobre o sítio arqueológico existente na região. Esta área foi utilizada como tema gerador para a temática, por meio de uma prática pedagógica que aproveitou a riqueza

cultural existente nas proximidades do CAUB. Nessa atividade a professora de ciências utilizou esses recursos para tratar de temas como meio ambiente, sustentabilidade e preservação da natureza, este momento também possibilitou maior compreensão dos alunos sobre as agroflorestas (Inventário CED Agroubano, 2022).

Na comunidade do CAUB I ainda há diversas carências. O sistema de coleta de lixo, por exemplo, é precário e os moradores não contam com coleta e tratamento de esgoto. A mobilidade oferecida pelos transportes públicos é reduzida e não atende plenamente a comunidade. A região também sofre com as investidas do mercado imobiliário, em que nos últimos anos várias construções de galpões agropecuários que ocorrem na região intensificando o fluxo de caminhões e de carros.

O CED Agroubano também carece de ampliação e visibilidade em suas tecnologias sustentáveis que são expostas no quintal da escola, e a aplicação delas na comunidade, para que seja continuado os estudos da educação ambiental e educação do campo (Inventário CED Agroubano, 2022).

O inventário é um documento fundamental para a Escola do Campo no DF, ao relatar todo o percurso histórico, social, cultural, político e ambiental no qual a escola está inserida, assim como em sua busca por recontar a história da comunidade do CAUB I. Através desse documento, pode-se estruturar melhor os desafios, barreiras e avanços da escola em busca de seu reconhecimento enquanto Escola do Campo. Além disso, torna-se um documento a qual o PPP é anualmente pautado, visando à superação de deficiências e à ampliação e fortalecimento de ações positivas.

2.3 Projeto Político Pedagógico (PPP)

A Lei n. 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), estabelece no seu décimo segundo artigo que as instituições de ensino devem elaborar e executar uma proposta pedagógica que crie a integração da sociedade a escola, abordando que sua construção seja coletiva (Brasil, 1996).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento fundamental em um contexto escolar, pois é através dele que a escola sistematiza os passos a serem executados de acordo com a concepção de educação que promove. E ele deve ser formulado a partir de diálogos com a comunidade, com os alunos, com a coordenação escolar, com os professores. Ou seja, a construção do PPP é coletiva e deve ser um documento norteador para as escolas.

De acordo com o PPP da escola no momento de apresentação, ele se constitui como:

É o resultado de estudos, experiências e planejamentos acumulados durante alguns anos de reuniões, consultas e avaliações do contexto, realizadas formal e informalmente na comunidade escolar. Na semana pedagógica de cada ano letivo, são realizadas reuniões para a revisão da Proposta Pedagógica (PPP CED Agrourbano Ipê, p2. 2023).

O PPP do CED Agrourbano Ipê foi construído coletivamente pelos alunos, comunidade escolar e a comunidade entorno da escola, partindo para o âmbito mais específico desta pesquisa, observou-se que pesquisando o termo “Educação Ambiental” no PPP da escola, aparece 14 ocorrências e o termo “Educação do Campo” foi utilizado em apenas 3 momentos, sendo relacionadas aos eixos integradores (Educação do Campo, Educação para a Sustentabilidade e Diversidade) do currículo em movimento para o novo ensino médio.

O Projeto Político-Pedagógico do CED Agrourbano Ipê aborda inicialmente a história do CAUB I (espaço de resistência em que a escola se localiza) em ligação a fundação do CED no ano de 1986 que tinha como objetivo atender filhos dos produtores rurais assentados no CAUB I, com turmas do Ensino Fundamental. Com o crescimento urbano do Distrito Federal, o CED Agrourbano passou a atender também estudantes da área urbana do Riacho Fundo II (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023).

A escola se localiza próxima a unidade de agricultura, e em algumas chácaras é possível esse contato com o manejo agroecológico na produção de alimentos, aproximando a escola destes espaços como produção de conhecimento. Devido a sua localização a escola se torna um espaço potencializado e facilitado de fontes de estudos e ampliação de conhecimentos das crianças e jovens sobre as formas de cuidar do ambiente, preservando-o para o próprio usufruto e das gerações futuras (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023).

Nota-se que os documentos oficiais da escola como o PPP e o Inventário delimitam em que contexto a escola se localiza, as características locais e como esse espaço se constitui, e isso, nos instiga a questionar a intenção para essa ocorrência, se seria isso propositalmente pensado a fim de garantir com que os alunos se sintam mais pertencentes a aquele espaço, e/ou para que os leitores externos tenham maior conhecimento da história da região, e que a comunidade se sinta mais vista ou se as informações possuem também outras intencionalidades.

Os objetivos principais da equipe dirigente da escola são a continua melhoria na qualidade de ensino, a integração com a comunidade, a conservação e a melhoria estrutural física da escola, a valorização dos educadores, o seguimento de princípios de gestão

democrática e como função social há uma contribuição para uma sociedade mais crítica, que esteja preparada para o exercício de uma cidadania crítica e participativa, bem como para a ética e a sustentabilidade.

De acordo com o PPP da escola (2023):

A função da equipe do CED Agrourbano é de desempenhar o papel de militantes da utopia e portadores da esperança, alimentando os sonhos para a realização do que se projeta, exigindo certo nível de organização, de planejamento e de ações. Não bastam a vontade e o improviso, é preciso estabelecer metas, pois os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular, conscientemente, suas ações como sujeitos de história (PPP CED Agrourbano Ipê, p. 49, 2023).

O documento também aborda o princípio prático do CED Agrourbano deve ser a valorização dos sentimentos, o exercício da expressão nas variadas linguagens e do envolvimento do aluno nas diversas atividades desenvolvidas, pois é função social da escola se preocupar com os cidadãos que estão formando, no princípio de que educar é humanizar (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023).

Uma característica marcante na constituição do PPP é o espaço dedicado aos projetos de Educação Ambiental e os projetos de desenvolvimento sustentável de baixo custo que a escola desenvolve. Apresentamos abaixo uma sistematização desses projetos:

Quadro 1: Projetos do CED Agrourbano Ipê.

PROJETOS SUSTENTÁVEIS DA ESCOLA AGROURBANO IPÊ	
PERMANENTES - <i>Exposição Permanente de Tecnologias Sustentáveis de Baixo Custo</i>	FUNCIONAMENTO
Captação da água da chuva	Esse projeto consiste em uma calha fixada sobre o telhado da escola, que filtra as impurezas da água da chuva, e armazena apenas a água limpa, sendo útil devido ao seu baixo custo e utilidade em períodos de estiagem como meios alternativos para irrigação.

Tanque em ferrocimento para criação de tilápias	Estrutura desenvolvida combinando telas metálicas e camadas de concreto. E é alimentado pelo sistema de captação de água da chuva, sendo um meio de produção de tilápias.
Hidroponia	Utiliza-se uma bomba d'água que puxa a água do fundo do reservatório de ferrocimento, juntamente com os resíduos produzidos pelos peixes, e leva para o interior das garrafas, onde as bactérias transformam compostos nitrogenados tóxicos para os peixes em nitratos que alimentam as plantas.
Desidratador de frutas	Elaborado a partir de madeiras reaproveitadas e cercada por telas mosquiteiras que cumprem a função de auxiliar na ventilação do sistema, seu tempo em vidro permite a entrada de radiação solar para o aquecimento das frutas colocadas em seu interior.
Fogão Solar	Formulada com uma antena parabólica que seria descartada e coberta por material aluminizado, esse sistema funciona segundo o princípio de reflexão dos raios solares, concentrados em um único ponto por causa da estrutura côncava que os reflete.
Meliponário	Projeto elaborado a partir de caixas de madeiras próprias para a criação de abelhas, esse projeto em andamento objetiva-se criar abelhas sem ferrão no quintal da escola, gerando produção de mel, e se tornando um incentivo de conhecimento e possível fonte de renda para os alunos e comunidade local.

Horta Agroecológica e agrofloresta	Esses sistemas funcionam de maneira integrada no quintal da escola, em que são produzidas frutas, verduras, e plantas ornamentais, demonstrando um minissistema sustentável e agroecológico na escola, sendo objetos de aulas e estudos para os alunos e a comunidade.
Compostagem	A compostagem é responsável pelos alimentos que são descartados pela escola e que posteriormente se tornarão adubo para a agrofloresta.
Lixo Zero	Projeto desenvolvido em busca de que a escola não produza ou produza a menor quantidade de rejeitos possíveis, para isto, há a separação de lixos e a composteira.

Fonte: PPP CED Agrourbano Ipê, 2023.

Essas iniciativas revelam a presença da Educação Ambiental no projeto pedagógico dessa escola. Em 2010 a escola passou a integrar o programa do Ministério da Educação “Escolas Sustentáveis”. As escolas sustentáveis podem ser compreendidas como aquelas escolas que possuem uma relação de equilíbrio com o meio ambiente e buscam menor impacto ambiental, e que a partir disso desenvolvam tecnologias apropriadas para uma garantia de vida para as gerações presentes e as futuras, além disso, esses espaços também possuem a intencionalidade de educar pelo exemplo e estender esta influência para toda a comunidade em que se situam (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023). Nesse movimento, iniciou-se a instalação de tecnologias de baixo custo no quintal da escola (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023).

A questão da sustentabilidade é muito frequente no documento e nas questões que são relatadas no dia a dia da escola. De acordo com o PPP CED Agrourbano Ipê (2023): a abordagem da sustentabilidade envolve a introdução de atividades pedagógicas que são

realizadas através de saberes populares, unidos aos saberes científicos em conjunto com a comunidade, objetivando a educação ambiental pensada para o exercício do cuidado com a vida nas diversas formas e especificidades. Diante disso, o consumo consciente, a qualidade de vida, uma alimentação saudável, a economia solidária, a agroecologia, o ativismo social, a valorização da diversidade são princípios que a escola faz presente em seu cotidiano.

Esses princípios são colocados em prática através de diversos projetos sustentáveis que a escola executa, tornando o quintal da escola um laboratório a céu aberto para os estudantes. Por meio do desenvolvimento e uso de tecnologias sustentáveis, os alunos aprendem sobre o cuidado com o meio ambiente, o cooperativismo, o trabalho em equipe, a valorização dos saberes do campo, o manejo e produção de alimentos agroecológicos.

Dentre esses projetos destacam-se a captação de água da chuva que abastece o tanque de criação de peixes que se ligam a aquaponia, a composteira, o sistema agroflorestral, a horta agroecológica, o fogão solar, o desidratador de frutas, o viveiro de mudas, a sala ecológica, a estação de coletas de resíduos sólidos e o minhocário (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023).

A escola também realiza projetos que vão para além do chão da escola. Desde 1995 a instituição trabalha com a preservação de mananciais, o monitoramento das nascentes e tratamento do esgoto da escola, e foi a partir daí que se iniciaram discussões para que a escola pudesse se tornar uma escola sustentável.

Atualmente, estudantes e professores realizam experiências e projetos em uma vitrine intitulada como “exposição permanente de tecnologias sustentáveis de baixo custo”, como projetos de aumento e preservação da água.

Todos esses projetos e iniciativas são colocados em prática em um cenário de precarização do trabalho docente. O quadro atual da escola 80% dos professores são temporários, o que dificulta o sequenciamento de projetos, uma vez que esses profissionais não atuam de forma permanente na escola, e muitas vezes desconhecem as especificidades de uma Escola do Campo. Nos últimos anos os projetos também foram paralisados em razão da pandemia por COVID-19, momento em que muitos alunos evadiram, e/ou não conseguiam ter acessos a tecnologias necessárias para os acompanhamentos das atividades de ensino em período de isolamento social (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023).

No retorno do ensino híbrido e posterior ao ensino presencial, os projetos foram retomados, como o projeto do lixo zero, que se iniciou no CED com alunos do ensino fundamental e médio, a fim promover a gestão ambientalmente adequada de resíduos sólidos

gerados na escola, com uma meta Lixo Zero (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023).

A partir do que está documentado no PPP CED Agrourbano Ipê (2023), uma iniciativa destacada é o Projeto Agrourbano Plantando Água que tem o objetivo de chamar atenção para o cuidado com a água e tem três linhas de atuação:

1. Água (uso consciente da água, cuidados com as nascentes, incentivo ao plantio no sistema agroflorestal, cuidados com o saneamento, pois a comunidade não tem tratamento de esgoto e isso pode impactar as nascentes);
2. Incentivo ao uso de tecnologias sustentáveis;
3. Educação Ambiental – práticas e teorias vinculadas ao currículo utilizando as tecnologias sustentáveis implantadas na escola e a Unidade de Conservação como laboratórios para estudos e pesquisas.

Todos esses projetos pensados e executados pela escola ampliados para a comunidade, criando assim uma rede de proteção da ARIE Granja Ipê, com ações de Educação Ambiental, com estímulo a cobertura do solo e a implementação de agroflorestas nas unidades de agricultura familiar, bem como a conservação e a recuperação das nascentes das águas da microbacia do Ipê. Esse conjunto de ações também visa promover na comunidade o sentimento de pertencer ao ecossistema local, preservando a ARIE da Granja Ipê, cuidando da flora e fauna, conservando as nascentes e as águas. (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023).

Nesse capítulo procuramos tecer uma apresentação do CED Agrourbano Ipê a partir dos documentos que caracterizam o contexto social, histórico, ambiental e cultural no qual essa escola está inserida, bem como nos aproximar de seu projeto político pedagógico. Esses documentos nos oferecem alguns elementos importantes para compreender o lugar e papel dessa Escola do Campo em um território cercado por interesses diversos e uma realidade em carece de serviços infraestruturais básicos.

Esses fatores nos ajudam a compreender o conflito de identidade vivido pelos estudantes que não se veem como camponeses nem como estudantes de uma Escola do Campo, embora a instituição tenha realizado esforços no caminho de apropriação dos princípios epistêmicos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo. É possível notar no desenho do projeto político pedagógico e na variedade dos projetos desenvolvidos pela escola que a Educação Ambiental também tem um espaço importante na pedagogia desenvolvida pelos professores.

No próximo capítulo apresentamos os resultados da imersão no cotidiano da escola e da interlocução com diferentes atores que participam dessa comunidade escolar. Através da observação participante e da escuta atenta desses sujeitos foi possível produzir dados que nos permitam caminhar para uma reflexão sobre as relações entre os domínios epistêmicos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Educação Ambiental em uma escola localizada neste território da reforma agrária.

CAPÍTULO 3 – IMERSÃO NO TERRITÓRIO

Entre novembro de 2023 e setembro de 2024 tive a oportunidade de realizar visitas frequentes ao CED Agroubano Ipê. Inicialmente meu contato com a escola se deu por e-mails e ligações, e logo fui direcionada a falar diretamente com o coordenador da escola que me convidou para conhecer a instituição e visitar a feira Afroecológica.

Neste capítulo apresento os resultados dessa imersão no território do CED Agroubano Ipê.

Ao longo desse período de convivência com essa comunidade escolar tive a oportunidade de conhecer na prática cotidiana os projetos, desafios e possibilidades dessa escola reconhecida por seu compromisso político com a comunidade em uma perspectiva da Educação do Campo e com uma Educação Ambiental comprometida com a sustentabilidade.

Essas características que marcam a identidade dessa escola nos convenceram de optar pela estratégia de um estudo de caso, através do qual pudéssemos analisar, em uma perspectiva qualitativa, a questão central desta pesquisa, isto é, compreender as relações entre os domínios epistêmicos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Educação Ambiental em uma escola localizada em um território da reforma agrária.

Para alcançar esse objetivo exerci os princípios da observação participante, na qual a pesquisadora ao mesmo tempo participa ativamente das atividades desenvolvidas por um grupo ou instituição e procura observar os aspectos mais significativos que emergem das interações com determinada coletividade.

Nesse movimento, a manutenção de um diário de campo foi um recurso importante de registro detalhado de uma série de atividades pedagógicas, eventos, reuniões e conversas informais tecidas ao longo do caminho. Além da observação participante, também recorri a algumas conversas individualizadas com determinados interlocutores em formato de entrevistas semi-estruturadas integrantes da comunidade atendida pela escola, professores e gestores do CED.

Para o diálogo com estudantes recorri a estratégia de diálogo em grupo no formato de roda de conversas. Reunindo esses diferentes tipos de registro da minha imersão na realidade desta escola, do ponto de vista da análise desses materiais segui um caminho interpretativo que buscou identificar alguns padrões de significado a partir de determinados temas.

Revedo minhas anotações do diário de pesquisa, observo que neste primeiro dia de chegada ao CAUB, houve um estranhamento inicial de minha parte ao constatar que o “campo” que estava vendo era muito diferente do que havia conhecido durante minha jornada enquanto camponesa, era um campo entrelaçado com o que eu conheço de urbanidade, com condomínios, um campo com ônibus circulares, com asfalto e proximidade ao modo de vida urbano, mas ao mesmo tempo, um campo acolhedor. Em um evento da escola que tive oportunidade de participar notei que haviam trabalhadores e trabalhadoras expondo em estandes seus artesanatos, seus produtos, como bolos, cafés, plantas, e com muitos alunos sorridentes e falantes, uma escola com música, dança, arte, agroecologia, enfim, uma escola em sua pluralidade.

Neste dia, o coordenador orgulhosamente me mostrou todos os projetos que a escola estava realizando no ano de 2023, assim como sua infraestrutura, e me apresentou aos professores, que também me receberam com cordialidade, embora não compreendessem exatamente qual seria o meu papel ali.

Com o passar dos meses, fui me tornando uma presença constante na escola, participando de eventos e do cotidiano escolar sempre que a coordenação podia me receber. O contato com o coordenador permaneceu frequente, e ele aproveitava esses momentos para compartilhar comigo situações, eventos e acontecimentos do CED Agroubano, especialmente nos dias em que eu não conseguia estar presente.

Neste período, notei que a escola possui um calendário bastante diversificado e amplamente distribuído de eventos, com atividades extraclasse como jogos internos, feiras afroagroecológica que valoriza os saberes agroecológicos, o campo e a cultura afro-brasileira, mostras musicais poéticas, cênicas, palestras e comidas típicas e agroecológicas, festa junina. Outros eventos também ocorreram no CED neste último ano, como o desfile de aniversário do Riacho Fundo em que a escola desfilou e trouxe referências a cultura camponesa e a cultura indígena.

Nesse fluxo de acontecimentos participei de um evento em particular, “o dia do campo”, que passei a considerar um marco para esta pesquisa e será descrito de maneira mais detalhada nas próximas páginas deste capítulo. Esse foi um momento marcante porque o dia do campo é uma data em que todas as escolas do campo do Núcleo Bandeirante se reuniram para compartilhar experiências e apresentar seus projetos e ações. Este dia, se tornou importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois abrangeu pontos importantes, sintetizando as principais questões de interesse deste trabalho.

A partir deste evento foi possível estender a observação para rumos além do muro da escola, e neste dia foi possível compreender o papel do CED Agrourbano para o campo do Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante – DF. Esses pontos serão abordados nas próximas páginas.

Além dos eventos, fatos marcantes em meu tempo com os estudantes também chamaram a atenção, como no momento em que, em uma conversa informal com uma aluna enquanto estávamos cuidando da aquaponia, me disse; “É impossível estudar no CED Agrourbano e não pensar em sustentabilidade”. Neste momento, pude dar os primeiros passos para compreender a perspectiva dos estudantes em relação ao CED Agrourbano. Nessas idas em que ajudei na manutenção das estufas de peixes ornamentais, na confecção de caixas de abelha, me aprofundi mais no dia a dia da escola, assim como são as nuances de uma “escola sustentável”, em que muitas vezes os alunos possuem dificuldade de compreender temas da EA, mas a vivenciam em seu cotidiano, sendo sementes que germinarão a Educação Ambiental e questões sustentáveis de se ver o mundo pela agroecologia.

Figura 7: Confecção e pintura de caixas de abelha.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

3.1 O dia do campo

No campo vasto onde o sol se reclina,
Onde a terra exala vida e melodia fina,
Hoje celebramos com suavidade e ardor,
O Dia do Campo, em seu esplendor.
Nas colheitas douradas, um hino ressoa,
Em cada semente, um sonho ecoa,
Na simplicidade que a natureza exalta,
A alma do campo canta e nunca falta.
Pelas árvores altivas e riachos serenos,
Onde a brisa tece segredos amenos,
E em cada flor, o campo espalha magia,
Pintando abrigos com a sua energia.
Que este dia seja um tributo à terra
amada,
Às mãos que a cultivam com devoção
consagrada,
Que ecoe o canto da vida em harmonia,
Neste campo, tesouro de pura sinfonia.

-Felipe Lages

No dia 27 de julho de 2024, foi realizado no CED Agrourbano Ipê um evento anual, denominado como o “Dia do campo”. Nesta data, todas as escolas do campo da Regional do Núcleo Bandeirante se reuniram para que professores e coordenadores pudessem falar de seus projetos, processos metodológicos, e para que suas experiências fossem compartilhadas. O tema abordado foi “a sustentabilidade do campo e o campo da sustentabilidade”. Com uma programação ampla, com místicas, palestras, rodas de conversas desenvolvida para que todas as escolas tivessem o momento para compartilhar suas vivências, além de ampliar o conhecimento a respeito da Educação do Campo, uma vez que este processo é novo para todas as escolas presente.

Figura 8: Panfleto distribuído no dia do campo.



Fonte: Acervo CED Agrourbano Ipê, 2024.

Figura 9: Programação do dia do campo.



Fonte: Acervo CED Agrourbano Ipê, 2024.

Estavam presentes 5 escolas, sendo elas a Escola Classe Ipê, a Escola Classe Riacho Fundo Ruralzinha, a Escola Classe Kanegae, Escola Classe Agrovila e o Centro Educacional Agroubano Ipê.

Figura 10: "No campo tem arte, preservação e sustentabilidade."



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Figura 11: Pintura elaborada pelo estudante Nicolas Freitas simbolizando o homem do campo.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

De acordo com o site SINPRO-DF: (2022): “O Dia do Campo tem como objetivo sensibilizar e despertar no público a importância econômica, social e ambiental da adoção de novas tecnologias e práticas sustentáveis.”

A escola estava toda decorada com o tema do campo, com muitos girassóis e com objetos que remetem a vida do camponês agricultor. Cada escola tinha um estande que apresentava alguns de seus projetos que pensam o campo e a sustentabilidade, além de seus Inventários Sociais, Históricos Culturais e Ambientais das Escolas do Campo, e os Projetos Políticos Pedagógicos.

Nestes espaços, foi possível uma aproximação do trabalho dessas escolas e como o campo é compreendido e desenvolvido na região do Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante-DF. Mas também, em alguns momentos, enquanto jovem camponesa, me senti um pouco incomodada com a representação de um campo com camponeses tristes e caricatos, com roupas velhas, um campo de dor e que apresenta somente tensões. Em uma apresentação teatral alguns alunos se “fantasiavam” de camponeses, isso me faz pensar, que por vezes, os alunos e a nova geração do campo também podem não se sentir representada com essa

demonstração de “homem do campo”, assim como eu não me senti parte daquilo. O campo se atualiza, assim como toda a sociedade, não cabe mais a lógica de que os camponeses são “roceiros”, numa ideia de camponês “jeca tatu”⁹.

Figura 12: Estande da escola Classe Kanegae.



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Figura 13: Estande da Escola Classe Kanegae.



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

⁹ Personagem criado por Monteiro Lobato que define o homem do campo como “Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi-nômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças à medida que o progresso chega” (Lobato, 1957, p. 271) e possui uma representação patológica do que é o homem do campo, gerando estereótipos negativos e não condizente ao homem do campo atual.

O CED Agrourbano oferta espaço para que se possa aprender e ensaiar a viola caipira, e este espaço está aberto a toda comunidade. Durante o evento houve também apresentações do grupo de roda de viola do CED Agrourbano em que várias gerações se reuniram para cantar sobre as tradições sertanejas, estavam reunidos idosos, jovens, adolescentes e crianças, uma mostra de grande riqueza para os ouvintes, que puderam prestigiar esse momento musical e cultural.

Este momento pode ser considerado como uma das demonstrações mais patentes do que se pode chamar de “ancestralidade”: a chegada antiga, em determinado território, e a continuidade de um “mandamento ancestral” que permanece vivo no presente e na memória dos mais antigos, do qual testemunham tanto a tradição oralizada, quanto a investigação e a experiência histórica ao longo do tempo, porém a ancestralidade também deve ser renovada, vivendo sobre um outro modelo de vida, de uma cosmovisão (Escobar, 2015).

Figura 14: Roda de viola da escola CED Agrourbano Ipê onde aparecem 3 gerações do campo.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Outro momento importante foi quando professores, servidores, do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), da coordenação de Educação do Campo no DF e da comunidade do CAUB I fizeram algumas falas no momento da plenária.

Essas falas ressaltavam um campo como espaço de produção de cultura, além disso,

foi realizado o percurso histórico do CAUB I, da escola CED Agrourbano Ipê, destacando momentos importantes para a escola, como o título de escola sustentável recebido no ano de 2010 pelo MEC. Assim como o firmamento da escola no ano de 2022 como uma Escola do Campo, visto que antes ela teria deixado de ser do campo, pois segundo dados apresentados, ela não poderia ser considerada Escola do Campo, uma vez que havia pavimentação ao redor da escola. Porém, após materiais apresentados pela escola, por seu posicionamento enquanto escola que era sim, do campo, este título foi adquirido novamente.

Além desse espaço importante de falas sobre a escola, sobre a cultura do campo, outro ponto importante do dia foram as falas de pessoas importantes para a comunidade do CAUB I, como o sr. Julião um dos pioneiros do CAUB I, que preserva a memória e os costumes deste local, e mantém vivo o campo.

Sr. Julião contou um pouco de sua história, de sua chegada naquele espaço cheio de desafios e contradições no DF. Além dele, também foi convidada para falar sobre a localidade, a Gedilene, que é uma das coordenadora do CED Agrourbano Ipê, moradora do CAUB I e agrofloresteira, que concede produtos orgânicos para Comunidades que Sustentam a Agricultura (CSA's) no DF, abordando em sua fala a importância da alimentação segura, de qualidade no campo, além de rememorar a história da escola.

Além do CED Agrourbano, todas as escolas tiveram momentos de apresentação de seus respectivos trabalhos realizados, e o que pude notar é o quanto o CED é uma referência enquanto Escola do Campo e Escola Sustentável para as demais instituições, sobretudo por seus projetos de sucesso que são melhorados e replicados todos os anos, e com isso, percebe-se que a escola tem importância não somente para o CAUB I, mas para toda a localidade do Riacho Fundo, como uma instituição orientadora importante. Observei também que muitos projetos do CAUB viraram espelhos para as outras escolas que pretendem replicar em seu dia a dia o que ali viram.

3.2 Território de memórias: narrativas sobre o Caub I e CED Agrourbano Ipê

O dia do campo foi um evento importante para compreender o papel do CED Agrourbano Ipê no território do CAUB I. Esse dia também me permitiu conhecer mais pessoas que fazem essa comunidade, como foi o caso com o sr. Julião, um dos pioneiros do CAUB I. Ao conversarmos após a palestra, foi notória a importância das falas e representatividade desse senhor, que frequentemente está junto a escola promovendo

momentos de conversa, de trocas de saberes e experiências, além de tudo, um sujeito que se orgulha em falar e contar a história do local em que vive e se constitui.

A partir disso, o convidei para participar de uma conversa/entrevista comigo, para que ele me contasse mais sobre o CAUB I, de sua história enquanto camponês no DF. Ele prontamente disse que participaria, alegando: *“Eu quero falar, você quer ouvir, então deu certo. Passa lá em casa”*.

Marcamos a data e fui até lá, sr. Julião em sua entrevista nos revelou detalhes importantes sobre a história de formação do CAUB I contada em sua perspectiva enquanto camponês, além disso, suas percepções enquanto as alterações do campo antes e depois do atual modelo de desenvolvimento do campo.

A entrevista foi conduzida a partir de perguntas norteadoras abertas e semiestruturadas, próximas a: Como havia sido a chegada dos camponeses na região do CAUB e os maiores desafios enfrentados nesse início, e quais as maiores mudanças que ele percebia desse tempo para cá; qual era a sua relação com a agricultura, quais os produtos que ele já produziu e produz em sua chácara; a proximidade dele com o CED Agroubano Ipê, assim como os impactos da escola na comunidade; qual a importância da valorização da ARIE e se ele é um frequentador do local; por fim, se o camponês do CAUB é um defensor e conservador do meio ambiente natural.

A troca de saberes foi iniciada com perguntas que diziam respeito ao processo inicial para a o firmamento dos camponeses na terra do CAUB I, ao que o sr. Julião relatou detalhadamente que recebeu o convite através de um bilhete entregue ao seu filho na escola e logo depois, ocorreu a sua vinda de Formosa- GO (região do entorno do DF) para cá para realizar as provas testes, em que era analisado de forma minuciosa o que os produtores sabiam sobre a lida no campo, produção agrícola e todos os saberes que envolviam a vida no campo naquele período.

Eu nunca posso dizer que não foi um desafio, porque foi um desafio esse negócio para ganhar isso aqui. Mas dentro do conhecimento que a gente tinha e tem, foi muito fácil, de tirar de letra. Então, esse convite chegou. Eu, no dia, fui fazer a entrevista com o técnico da EMATER, lá no colégio. Ele fez umas perguntas, perguntando, da minha aptidão na roça, se eu sabia fazer isso e aquilo. E aí já começou a pesar, começou os testes, mandaram a gente vim aqui pro Palácio do Buriti, a gente vinha pra ai e tinha reunião e tal, ai vão fazer exame, em jejum, marcou o dia de fazer o teste prático no campo da universidade, fazer plantio, encabar ferramenta, foi um teste rigoroso, o negócio foi mei custoso (Julião Fernandes, 2024).

Além dos testes, surgiram diversos desafios no período em que os camponeses já estavam na terra, como a falta de infraestrutura nas casas concedidas, que não tinham banheiro, e a ausência de água na região, além da dificuldade de plantar qualquer tipo de alimento. O espaço precisou ser iniciado do zero, representando um grande problema para os produtores que haviam conquistado o direito às terras do CAUB I. Apesar de todas as barreiras e do imenso trabalho, sr. Julião relata que estavam felizes com a conquista da terra.

No começo daqui foi um paternalismo, teve muita ajuda do governo, a gente chegou aqui as terras tava só o mundo véi destampado, só raiz pra gente juntar. As casas não estavam terminadas nem nada. Foi um sacrifício, eu buscava água na pipa, puxava de trator lá de baixo pra cá. Os banheiros não estavam funcionando ainda, nem nada. Foi difícil, né? Foi um desafio mesmo (Julião Fernandes, 2024).

Um aspecto particularmente interessante levantado pelo sr. Julião foi a dificuldade dos produtores em lidar com os equipamentos que lhes foram fornecidos, especialmente em relação ao uso de agrotóxicos. Anteriormente, esses produtores não faziam uso de tais substâncias, mas, segundo o sr. Julião, com o incentivo do governo, passaram a utilizá-las em suas lavouras. Isso resultou, no início, em casos de envenenamento entre os produtores, como exemplificado pelos incidentes ocorridos com o consumo de melancias cultivadas em áreas tratadas com agrotóxicos.

Neste ponto, ele observa que isso ocorreu em controvérsia a lógica de “desenvolvimento” que lhes havia sido apresentada, e que a partir desse desenvolvimento, dessa implementação de agrotóxicos, equipamentos mecânicos, surgiram também grandes questões ligadas à saúde para os produtores rurais e a saída desses sujeitos do campo.

Essa lógica da produtividade iniciada com a Revolução Verde, sob o pretexto de modernização e aumento da produtividade, historicamente trouxe impactos negativos profundos para a saúde dos agricultores e para a sustentabilidade das comunidades rurais.

De acordo com Roseli Caldart et al. (2012) em o Dicionário da Educação do Campo:

O patenteamento dos organismos vivos, a tecnologia dos organismos transgênicos e, mais recentemente, a nanotecnologia sustentam uma nova fase nesse processo de expropriação dos agricultores produtores diretos, aprofundando a modernização dependente e depredadora da agricultura iniciada com a Revolução Verde. O objetivo é retirar dos agricultores o controle sobre as sementes e, de maneira mais ampla, sobre a produção no campo, em benefício das grandes corporações transnacionais, as quais constituem peça fundamental no regime de acumulação financeira que caracteriza a mundialização do capital (Caldart et al, p. 60, 2012).

Sr. Julião nos relata que o CAUB I teve esse grande incentivo relacionado aos agrotóxicos, ao uso de tratores e equipamentos mecânicos para que a região produzisse e

desse um retorno mais rápido, e foi assim durante muitos anos com diversas produções agrícolas em larga escala, como a laranja. E que havia um técnico extensionista que sempre acompanhava os produtores na região.

Neste ponto, podemos citar Paulo Freire (1983) em seu livro ‘Extensão ou Comunicação?’ em que se pauta as relações frequentemente encontradas no vínculo entre os extensionistas e os camponeses, em que o objetivo principal do extensionista em seu trabalho de extensão, é fazer com que os agricultores se desliguem e substituam seus conhecimentos baseados na sua ação sobre a realidade pelos “conhecimentos” dos extensionistas, trazendo novas formas de relação com o trabalho dos camponeses, que envolvem técnicas desconectada dos saberes que os camponeses carregam até ali.

Essa é uma das criminalidades que o desenvolvimento trouxe, né? As tecnologias de querer fazer as coisas fácil demais, em que tudo é maquinário, tudo é veneno, é química, e o que *ta* acabando com o povo é isso [...] Nós plantamos laranja, que eles mandava os veneno, trazia maquinário, tudo, ai a gente colocou o remédio e se colocasse a folha na boca, envenenava, ai muita gente aproveitou a cova, e plantou melancia, na época foi 16 casos de envenenamento, comeram a melancia e foi parar no hospital (Julião Fernandes, 2024).

Neste assunto também sobre o consumo exacerbado de agrotóxicos e a não utilização de Equipamento de Proteção Individual (EPI) e condições de trabalho adequadas, muito comum no campo, foi relatado de modo triste a atual condição do sr. Julião que tem o desejo de continuar atuando em sua lavoura, mas precisou parar, pois se encontra doente. Esse relato, infelizmente não é um caso raro, visto que o uso de agrotóxicos e condições precárias de trabalho no campo são recorrentes, gerando complicações na saúde desses trabalhadores.

Que são certamente os que mais se expõem ao contato direto, com esses projetos, sejam nas empresas do agronegócio, seja na agricultura familiar e camponesa, seja nas fábricas e indústrias onde estes produtos são formulados (Caldart et al., 2012).

Aí foi onde eu cheguei a fazer exame de sangue e deu porcentagem alta de veneno, essas coisas, a gente batia veneno, com essas bombas *mojada* nas costas, não ligava pra isso, pra nada. Hoje tô com fibrose nos pulmão, e eu nunca fumei na vida, o que estragou meus pulmão foi pozinho de arroz, eu trabalhei muitos anos em máquina de beneficiar arroz, aqui mesmo eu limpei muito arroz e aquele pó estragou meu pulmão, hoje eu não posso mais trabalhar, é ficar à toa mesmo (Julião Fernandes, 2024).

Falamos também sobre a questão da especulação imobiliária, que tem afetado a região do CAUB, em que muitas terras já foram vendidas, alugadas, e que pessoas não relacionadas aos pioneiros e aos objetivos daquele espaço tem chegado para morar na região devido sua riqueza ambiental, proximidade com o Plano Piloto e outras regiões valorizadas

do DF.

Muita gente quer que aqui permaneça como esta, mas muitos aqui querem mais é piquetar tudo, fazer aqui condomínio, isso vai virar tudo condomínio, você vai ver, porque as terras não é da gente ainda, vivemos em concessão de uso, a terra é da união, aí fecha tudo de muro (Julião Fernandes, 2024).

Neste ponto, chama muito a atenção a reflexão que o sr. Julião trás sobre a importância do campo e da agricultura, de sua crítica aos latifúndios, assim como o valor e a importância de se defender o Cerrado que atualmente é um bioma de grande alvo das grandes produções agrícolas.

Ao modernizar de forma tecnológica as atividades agropecuárias com a mecanização extensiva, a introdução de insumos químicos, o aumento da demanda de produção, a agroindustrialização, e o êxodo rural, os camponeses não tinham mais os seus trabalhos e iam para as cidade, e as condições para o trabalho no meio rural se deterioravam, assim como os meios de reprodução da propriedade familiar. Isso trouxe também a expropriação de uma grande quantidade de trabalhadores que viviam no interior de fazendas, como colonos, moradores, parceiros e arrendatários (Caldart et al., 2012).

Essas áreas passaram a dar lugar a novos espaços para a produção de exportação, ligados a devastação de áreas nativas, como o Cerrado. Gerando conflitos por terra e por direitos de se expandirem, tornando o latifúndio como sinônimo de relação de exploração e opressão (Caldart et al., 2012).

Você mora na cidade sem saúde, educação, agricultura, você vai comer o que? Roer asfalto, plantar batata no asfalto? Tudo que tem na mesa vem de nós, os grandes produtores é bom que traz a fartura, mas trouxe uma grande desvantagem ai, trouxe muito veneno, acabou com o meio ambiente, de primeiro só o agricultor familiar sustentava e as coisas eram barato, produzia e logo vendia [...] Acaba com o meio ambiente, as madeiras, as águas, com o cerrado, o cerrado tem um grande valor e a gente acha que não vale nada, o cerrado pra água é ótimo, e eles acabam com tudo. E Brasília é um lugar de ter mais águas (Julião Fernandes, 2024).

Em uma entrevista concedida à escola, um outro pioneiro da escola, o sr. Vair, foi descrito como alguém que, "embora tenha como leitura apenas 'o cabo da enxada', possui um profundo conhecimento empírico sobre os fazeres da roça." E podemos associar isso também ao sr. Julião, pois ao ouvir suas narrativas, tão importantes para o CAUB I, nos trouxe a importância de sua leitura de mundo, que traz saberes valiosos sobre a formação do território da reforma agrária, a lida no campo e os conhecimentos agroecológicos da agricultura familiar. São saberes únicos que, segundo ele, estão desaparecendo, como "a reza

para espantar cobras da propriedade ou acabar com pragas, algo que hoje ninguém mais quer saber". Além disso, ele aborda com profundidade temas fundamentais, como o uso de agrotóxicos, a produção de alimentos e a riqueza e importância do bioma Cerrado. O que fica desse encontro é que seus saberes ultrapassam o mero "cabo de enxada"; o sr. Julião nos ensina sobre o mundo, o campo, a ancestralidade e o futuro.

Outro ponto a ser abordado em sua narrativa é a contradição presente nas políticas de fixação do pequeno agricultor familiar e as políticas de desenvolvimento que balizaram essa política de assentamento do CAUB. Assim como a contradição entre os testes de conhecimento agrícola que os assentados tiveram que passar para serem contemplados com uma parcela de terra e como esse conhecimento foi posteriormente suplantado pelos pacotes tecnológicos de modernização da produtividade.

Esse conflito inicial sobre essas diversas lógicas de produção e de existência no campo para esses trabalhadores, pode ser um caminho para compreender também as dificuldades que as novas gerações possuem em se reconhecer na identidade camponesa, bem como as transformações da paisagem e a tensão entre diferentes projetos para esse território também refletem na identificação da própria escola como uma escola do campo.

Para compreender as diferentes perspectivas sobre o CED Agroubano Ipê, busquei estabelecer interlocução com professores e estudantes. A seguir, apresento os resultados dessas conversações com esses sujeitos.

3.3 Conversa com a coordenação

Esse processo narrativo com a coordenação da escola foi realizado com Leonardo Hatano, que é professor efetivo de Ciências e Biologia e que atualmente se dedica a coordenação, apoiando sobretudo os projetos realizados.

As perguntas norteadoras para esta entrevista abordaram a sua chegada na escola, quais seriam as principais mudanças que ele observou deste período até os dias atuais; sobre os projetos, a importância deles para a escola, e se há aderência por parte dos alunos e da comunidade; o processo do Agroubano em se reconhecer enquanto uma Escola do Campo, os passos e estratégias utilizados neste momento, a percepção dele sobre alunos e professores e essa identidade camponesa da escola; assim como as dificuldades para o firmamento enquanto Escola do Campo, quais seriam as maiores barreiras e desafios; por fim, abordou-

se sobre a relevância da escola para a comunidade local e para as outras escolas da regional do Núcleo Bandeirante.

O professor e coordenador Leonardo nos fez compreender algumas nuances do firmamento dos projetos no CED Agrourbano Ipê, seus atuais desafios, sua importância social para o DF, para a comunidade local, assim como para as outras escolas localizadas no campo do DF atendidas pela regional do Núcleo Bandeirante. Inicialmente nos propomos a compreender mais a chegada do professor na escola, as transformações observadas neste período e a ampliação dos projetos.

Eu cheguei no Agrourbano em 2009 e nessa época eu trabalhava 20 horas só aqui no Agrourbano, então era um período que eu vinha, dava minhas aulas no período matutino e ia embora. E não tinha muito tempo para desenvolver os projetos que já existiam relacionados ao meio ambiente e a Educação Ambiental. Mas era assim, menos evidentes e mais pontuais (Leonardo Hatano, 2024).

Em 2014, eu ampliei carga para 40 horas aqui na escola e a partir daí, quando você trabalha 40 horas, você tem a regência durante a manhã e o período de coordenação à tarde e isso faz com que a gente tenha mais tempo, mais vivência na escola e mais tempo para pensar e elaborar os projetos. Antes disso, em 2013, Junto com um colega, professor de química, nós começamos a tentar organizar aqui a escola e tentar organizar esse quintal da escola e transformar o que a gente chamou de ‘exposição permanente de tecnologias sustentáveis de baixo custo’. Então foi a partir de 2013 que realmente a escola começou a ficar mais conhecida em relação a esses projetos (Leonardo Hatano, 2024).

Leonardo nos compartilhou que a escola segue uma metodologia de projetos, assim como sua importância, desafios e parcerias que são realizadas com outros órgãos competentes, para que haja uma execução dos projetos, visto que os recursos da escola, assim como a infraestrutura são limitados. A partir da fala do professor, foi-se compreendendo em um primeiro momento essa denominação da escola como uma “escola de projetos”, o que antes não havia aparecido nomeado em documentos da escola, ou em falas.

Essa proposta pedagógica contribui significativamente para todas as disciplinas, que podem associar os projetos de tecnologias de baixo custo da escola, com o que está sendo abordado em sala de aula e para que isto ocorra de forma facilitada e eficiente, o coordenador responsável pelos projetos, o Leonardo, auxilia os professores a interseccionar sua disciplina com os projetos executados no quintal da escola.

Mas a gente defende a metodologia de projetos que é uma alternativa para os estudantes, tornando a escola um local agradável de aprender. Tentando fugir um pouco desse tradicional e a metodologia de projetos ajuda bastante. Então foi graças a esses projetos também que a escola, no âmbito do Distrito Federal, começou a ser uma referência em relação à temática

do meio ambiente. A maior dificuldade é a falta de investimento, que vai refletir em falta de infraestrutura adequada para que a gente possa desenvolver todas as ideias que a gente acha que é interessante. Então sempre que surge uma nova ideia, um novo projeto, muitas vezes a gente esbarra na questão financeira. “E agora, como que a gente vai conseguir esses materiais?” E o que conseguimos é porque nós temos o apoio, sabe? Apoio da direção, todo projeto novo, interessante, a direção abraça, em várias linhas de conhecimento e não só relacionado ao meio ambiente, sabe. Então a direção é sempre aberta a novas iniciativas. Mas o entrave mesmo é mais financeiro (Leonardo Hatano, 2024).

Um exemplo positivo de parcerias que ocorrem do CED Agroubano Ipê através de seus projetos com outros órgãos, foi a parceria realizada com o IBRAM, o que permitiu ampliar a rede de estudos sobre a ARIE Ipê, reverberando em estudos sobre a qualidade das águas e a preservação ambiental desta localidade.

Então, por exemplo, a parceria que a gente fez com o IBRAM que estava com uma verba de uma emenda parlamentar para ser aplicada na ARIE Granja do IPÊ, e eles nos propuseram de a gente realizar um trabalho em conjunto, que foram as publicações e o processo de sinalização da região. Então, houve o processo de sinalização da ARIE, porque, a ARIE é um local muito visado pela grilagem¹⁰. Então, quanto mais a gente tem os órgãos fiscalizadores próximos, desenvolvendo pesquisa, desenvolvendo projetos, inibe a ocupação irregular aqui. Então, isso traz benefícios para a comunidade (Leonardo Hatano, 2024).

Esse relato do professor dialoga com o que Lucena (2021) traz sobre as constantes disputas imobiliárias que a região uma vez que ela possui um grande potencial para a exploração de riquezas naturais, se aproximando da região urbano do DF, com boa qualidade de vida e grande potencial turístico.

Neste ponto, o coordenador apresenta uma contextualização importante dos conflitos territoriais envolvendo a área onde a escola está situada. Leonardo nos conta sobre o interesse que a região não fosse mais um espaço rural e se tornasse somente urbana, medida que através de lutas e contrapartidas puderam ser revertidas. Neste momento, questionei também quando a instituição passa a não ser mais chamada de uma escola ‘Agroubano’, tornando-se uma escola urbana.

Teve uma reestruturação do local, o PDOT¹¹. Então, no PDOT, no mapa lá quando você vê alguns anos atrás é essa parte aqui do CAUB foi se transformado em urbano e nessa época que a gente perdeu e virou urbano não era mais uma área rural e aí por isso que nós perdemos a identidade de escola rural na época. Em 2020, 2021, por aí, teve uma nova mexida lá no

¹⁰ Grilagem é uma apropriação ilegal de terras públicas por parte de especuladores (Caldart et al., 2012).

¹¹ “O plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT) é um instrumento básico da política territorial e de orientação aos agentes públicos e privados que atuam na produção e gestão das localidades urbanas, de expansão urbana e rural do território do Distrito Federal” (Distrito Federal, 2021).

PDOT e essa parte no mapa voltou a ficar verdinha, voltou a ficar rural. Também foi um dos motivos que a gente colocou lá no processo, que ajudou também a gente recuperar esse nome, esse status de escola do campo (Leonardo Hatano, 2024).

Nós nos tornamos Escola do Campo recentemente, foi em 2022. Então, estamos em processo ainda. Até nós mesmos, a equipe da escola nesse processo de reconhecimento. Então não dá pra falar que a gente é uma escola do campo assim já e tal, que todo mundo sabe o que é. Estamos nesse processo porque foi recente. E nós iniciamos a parte burocrática de nos tornarmos escola do campo. Inicialmente foi negado devido ao número de estudantes moradores do campo. Porque, com o aumento da quantidade de alunos e a maioria vindo de área urbana, então, pelos números ali, foi indeferido o processo porque a maioria dos estudantes não pertenciam ao campo. No processo de 2022, nós fizemos um inventário bem robusto, mostrando que todas as iniciativas da escola são voltadas com essa temática do meio ambiente e para a comunidade, são tecnologias para o campo, que vai, de certa forma, trabalhar essas questões do campo. E com isso nós conseguimos comprovar a importância desses projetos e aí nos tornamos Escola do Campo (Leonardo Hatano, 2024).

Por fim, a entrevista seguiu rumos que abordam a percepção do professor relacionado ao pertencimento dos alunos e o que ele acredita que deveria ocorrer para que a escola se firme de fato enquanto uma escola do e no campo no DF. Essas questões de pertencimento, incentivo e busca para que os alunos se sintam parte deste espaço escolar, do CAUB I e do campo aparece de maneira recorrente também em documentos como o Inventário e o PPP.

A cada ano é uma nova equipe praticamente, porque a maioria dos professores aqui dessa escola e de outras são contratos temporários e ao fim do ano eles são devolvidos e no início do ano vêm novos professores, pode ser que o professor consiga retornar mesmo à escola, mas normalmente é uma equipe nova. Então há esse processo inicial de sensibilização da equipe de professores até que os projetos comecem a ganhar corpo e comecem a andar (Leonardo Hatano, 2024).

Além das dificuldades com contratos temporários e professores que não conhecem a escola, também se observa uma extensão ampla de atividades que sobrecarregam os professores com o novo ensino médio, em que há uma diversidade de atividades e tarefas: “A questão da produção também, porque com o novo ensino médio também, eu vejo que os professores estão sobrecarregados de atividades. E esse ano nós deixamos de fazer muitas coisas devido a isso, a essa sobrecarga dos professores” (Leonardo Hatano, 2024).

A formação continuada de professores, também é relatada como um objetivo a ser alcançado, uma vez que os professores não se reconhecem inicialmente enquanto professores de uma escola do campo, e com isso, possuem maior dificuldade em um primeiro momento em compreender a dinâmica da escola e de seus projetos.

No meu ponto de vista, eles não se identificam muito como estudantes ou professores de uma escola do campo, acho que é necessário ainda todo um processo de formação, principalmente dos professores. A fala dos professores para os alunos vai ser importante, mas se os professores não se reconhecerem como professores de uma escola do campo, aí realmente não vai conseguir atingir os alunos, é fundamental um processo de conscientização e formação do corpo docente inicialmente. E o maior desafio é porque nós temos como equipe de professores em que a grande maioria tem uma formação em uma vivência urbana. É tudo uma novidade, então, se é uma novidade, é necessário você consolidar essa visão do que é uma escola do campo (Leonardo Hatano, 2024).

3.4 Educadores do CED Agrourbano Ipê

Iniciamos o ciclo de entrevistas com os professores temporários: Rodrigo que ministra a disciplina de Biologia e Emanuelle que ministra Português e Espanhol, com perguntas norteadoras que abordavam a disciplina, o tempo de trabalho realizado na escola; a bagagem que o(a) professor(a) trazia relacionada a Educação do Campo, se já conheciam essa dinâmica de campo e Educação Ambiental; se haviam realizado uma formação específica voltada para a Educação do Campo e o incentivo da escola e da regional neste aspecto formativo; quais eram os desafios em uma Escola do Campo, e como eles o enfrentavam em sua prática; a importância dos projetos desenvolvidos pela escola e quais são os impactos desses projetos na formação dos alunos e comunidade local. O primeiro entrevistado foi Rodrigo que é professor temporário da escola há 2 anos. Ele respondeu às minhas perguntas e em nossa conversa abordou também a sua prática de vida enquanto agricultor que trabalha com a agroecologia, tanto na escola, quanto em suas atividades em sua horta. Rodrigo se aproxima dos alunos verdadeiramente, e não somente como um professor que detém o conhecimento e poder em sala de aula. E nisso ele trouxe bastante exemplos de como conduz suas aulas, pensando em seus alunos e trazendo também a sua vivência enquanto camponês do DF, ao que Rodrigo conta através de exemplos como o da aluna Rafaelle:

Eu sempre tento trazer a realidade e a prática para a teoria, para dentro da sala de aula, que é a práxis. E eu sempre gosto de trazer exemplos práticos e eles gostam demais [...] Uma tática freiriana para conquistar os alunos é a admiração, o professor não precisa de ser temido, ele não é o detentor total do conhecimento. A partir do momento que o aluno vê que o professor é um ser humano e que os dois podem aprender juntos, trocar ideias, a aula fica bem mais leve, bem mais gostosa de ser ministrada (Rodrigo Lacerda, 2024).

E a tática que eu utilizo com eles é a seguinte: no primeiro dia de aula, pergunto o nome, a profissão que eles querem ser, eu sempre vou trazendo o contexto da sala de aula. Tem uma aluna nossa aí que ela quer ser médica, o nome dela é Rafaelle. Ela falou:- “professor, eu quero ser médica”. Eu falei:- “que legal. Então, você aproveita as aulas de ciências naturais, você vai aprender anatomia e fisiologia do corpo do ser humano (Rodrigo Lacerda, 2024).

Questionei também como foi a sua chegada na escola, se já conhecia, se já sabia o que era uma escola do campo. E com isso, percebe-se que o conhecimento que o professor possuía antes de atuar na escola foi de grande valor para que os alunos se reconhecessem nele e tivessem interesse em cuidar da horta agroecológica da escola junto com o professor. Além disso, Rodrigo também trabalha com olericultura em momentos que não está na escola, o que desperta interesse nos alunos, visto que o professor sempre mostra que essa produção pode se tornar fonte de trabalho e renda, além da troca de conhecimentos de quem vivencia isso para além dos muros e da pequena horta da escola.

Antes de eu iniciar na escola, eu não a conhecia, mas eu já trabalhava no meio, trabalhava na Universidade de Brasília, lá no Centro Vocacional Tecnológico, com a produção de hortaliças e legumes orgânicos. E na produção de produtos convencionais, vamos dizer assim, que nós mexemos com agrotóxico também (Rodrigo Lacerda, 2024).

Assim como nas falas de sr. Julião, a questão do agrotóxico também apareceu no relato do professor, seja quando trabalhava diretamente na produção, narrando sobre suas percepções quanto aos alunos e familiares que utilizam agrotóxicos em suas propriedades, bem como os que já não mais utilizam e a transformação que a agroecologia pode causar nos jovens e adultos camponeses, assim como a resistência que a população do CAUB I tem em fazer uma transição agroecológica.

Lucena (2019) aborda que:

A agroecologia propõe uma revolução paradigmática no modo de pensar a relação com a terra. Ao considerar a complexidade dos agroecossistemas, o conhecimento agroecológico não cabe no compartimento técnico da agronomia, mas abrange questões sociais, políticas, culturais e ambientais, além de problematizar a soberania e a segurança alimentar e compreender que as relações ecológicas e sociais são muito mais complexas que os sistemas de conhecimento (Lucena, p.2, 2019).

Com isso, ressignificar as práticas discursivas também fazem parte da reelaboração das práticas sociais, especialmente no contexto da transformação agroecológica. Inicialmente, as orientações compartilhadas com os agricultores, habituados à agricultura convencional, envolvem a eliminação do uso de agrotóxicos e o trabalho em prol da coexistência de várias espécies, como ocorre nas agroflorestas. Nesse processo, ressignifica-

se também o conceito de “mato”, permitindo que outras espécies se fixem no ambiente de maneira controlada, sem prejudicar as plantações (LUCENA, 2019).

Porém, sendo nesse meio aqui, eu vi que o grande desafio é mudar a mentalidade das crianças e das suas famílias. Tem vários exemplos práticos de que quando eu ia ministrar as aulas ou a prática aqui na agrofloresta, eles tinham certa resistência em querer utilizar agrotóxicos, eles falavam que era necessário que sem o agrotóxico e sem um produto químico aquela planta não vingaria ou ela cresceria. E esse foi o maior desafio, é tentar mudar essa mentalidade que está inserida na cabeça das crianças e de suas famílias desde sempre (Rodrigo Lacerda, 2024).

Analisando o contexto cultural, o campo hegemônico tem produzido e emitido a falácia de que sem a utilização de agrotóxicos não tem como produzir alimentos, e isso nega os 10 mil anos de desenvolvimento da agricultura anteriores ao *boom* dos venenos, que só teve início há 60 anos atrás, negando os tesouros das experiências relacionadas a agroecologia que emergem em diversos biomas, no Brasil e no mundo. Difundem também a lógica de que é possível utilizar os agrotóxicos de forma segura, ou seja, que com normativas e regras que garantam a proteção das diferentes formas de vida, que não há risco de consumo (Caldart et al., 2012).

A seguir, veremos o relato do professor a respeito de um aluno chamado Arthur, que inicialmente possuía a mesma resistência em fazer a transição agroecológica, mas com suas observações e tentativas a partir do quintal da escola e conversas com o professor, decidiu implementar uma horta sem a utilização do agrotóxicos e atualmente, sua produção passa a gerar uma fonte de renda para ele, assim como sua família pode notar na prática de seu filho, que outros caminhos para a produção no campo é possível e viável.

Tem um aluno chamado Arthur, que me chamou bastante a atenção, que foi um dos mais difíceis de eu mudar a cabeça dele. Ele falou pra mim: “professor, meu pai usa veneno e falou que se não usar veneno não produz nada.” Eu falei: “Arthur, pega um canteiro lá na sua casa e você produz da forma que eu te falar.” Aí eu dei dois maços de cebolinha pra ele e deu um saquinho de uns 200 gramas de semente de coentro. Ele produziu dois canteiros na casa dele, 100% de produção, e ele vendeu isso aí como se fosse orgânico. E ele produziu, e hoje ele é o meu braço direito aqui na agrofloresta. O pai dele já veio conhecer, tá mudando a mentalidade do pai dele, que não é do dia pra noite, logicamente, mas já tá mudando na chácara dele, que eles têm arrendado lá embaixo, aqui na nossa comunidade, eles já têm uma parcela que ele está transformando em agrofloresta, graças ao ensinamento que o filho dele levou da escola para a casa dele (Rodrigo Lacerda, 2024).

O professor também compartilhou a forma como que essa transformação agroecológica repercute positivamente na comunidade do CAUB I, uma vez que os pais se

tornam participativos na escola, ao verem as produções e os projetos executados, tirando suas dúvidas sobre o modelo produzido, auxiliando com mudas, com adubos e ideias para o desenvolvimento do quintal da escola e dos projetos.

Fico orgulhoso quando temos elogios dos pais, na reunião de pais, a agrofloresta fica aberta para eles conhecerem. Muitos dos pais, ao conhecerem a agrofloresta, tentam ajudar e ajudam de forma humilde, mas bem valorada e bonita. Chega pai aqui com 10 mudinhas de cebolinha e falar: “ó, tava comendo lá, trouxe mudinhas pra vocês.” Chegar com um saco de adubo que a gente necessita aqui, “olha, tô trazendo pra vocês.”, isso daí já é bastante gratificante (Rodrigo Lacerda, 2024).

Por fim, perguntei sobre questões propriamente da Educação do Campo, quais eram os incentivos que ele tinha da escola e da regional do Núcleo Bandeirante. O que Rodrigo assentiu positivamente sobre a atuação da regional e da escola no incentivo aos professores, sejam eles temporários ou efetivos para que realizem cursos e estejam se aprofundando em questões do campo e formação continuada.

A secretaria e a mentalidade do pessoal hoje em dia, principalmente na área da educação, estão voltadas para a produção de alimentos sustentáveis e para a sustentabilidade. Tem uma total consciência e base da escola também que a qualquer momento, qualquer curso que eu necessite fazer, eles abrem as portas, eles modificam o meu horário, porque é uma via de mão dupla. Se eu tô aprendendo lá fora pra trazer pra dentro da escola e principalmente sendo o foco estudante, a escola tá totalmente aberta (Rodrigo Lacerda, 2024).

Neste tema, o professor relata uma situação complexa e muito recorrente atualmente no Governo do Distrito Federal, que são as grandes quantidades de professores temporários atuais nas secretarias, professores esses que em muitos casos não possuem envolvimento com a comunidade, com o campo, e não ficam na escola por muitos anos, dificultando assim, a eficiência de projetos e o trabalho enquanto uma escola do campo sustentável que precisa de continuidade em suas ações. Rodrigo foi um exemplo positivo de professor que conheceu a escola e se encantou pela dinâmica escolar e pretende continuar na escola pelos próximos anos e que já possuía conhecimento do que é uma escola do campo, mas nem sempre isso ocorre.

Porque muitos professores vêm pra cá, eles não conhecem a nossa escola, eles não conhecem os projetos, caem aqui de paraquedas. Assim como eu, acabei me apaixonando e eles acabam se apaixonando, acabam gostando, levando pra casa também esse conhecimento (Rodrigo Lacerda, 2024).

Esta ocorrência pode ser observada também na fala da professora Emanuelle Nascimento nos relata que não conhecia a escola e nem o CAUB I, antes de sua atuação docente, e que não sabia nada sobre o campo, sobre Educação Ambiental até o momento em

que chegou a escola, e que seu aprendizado tem sido empírico, com os alunos, com os professores, e que apesar do desejo de se aprofundar na Educação do Campo, ainda não teve oportunidade.

Não, ainda não desenvolvi nenhum curso, não participei de nenhum curso relacionado ao campo, é só realmente o que, principalmente o Leonardo vem proporcionando aqui pra nós. Tenho interesse em participar de algum curso relacionado a educação do campo, inclusive comecei uma pós-graduação e aí uma das pós-graduações que eu quero realizar é na Educação do Campo. Desde o ano passado pra este ano assim tem aumentado um pouquinho meu conhecimento, degrau por degrau, porque eu não sabia nada, nem como me envolveria, não sabia se a gente de todas as disciplinas tinha que trabalhar, se não tinha, se era só projeto, se não era. Aí vai crescendo aos poucos, a gente tenta trazer a interdisciplinaridade pra todos os projetos, tenta trabalhar todas as disciplinas em algum projeto, seja um texto, seja uma música, qualquer coisinha. Então, vai ampliando e eu vou aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. Eles estão sempre tentando deixar todos os professores juntos, caminhando juntos em todos os projetos (Emanuelle Nascimento, 2024).

A professora narrou os desafios que ela encontra e se depara sendo uma professora que trabalha com alunos do campo e em um espaço camponês do DF, Emanuelle nos conta que sua percepção é o não pertencimento dos alunos, que buscam por uma educação mais conteudista, que os prepare para o vestibular, uma vez que eles não possuem o desejo de atuar no campo, mas seguir em rumo a outras profissões.

Em um contexto em que os estudantes do ensino fundamental I possuem o maior interesse por atividades diversas do campo, mas os alunos do ensino médio gradualmente vão perdendo o interesse pelas demandas do campo e da Educação Ambiental.

Trazendo em sua fala a contradição de que uma parte dos alunos se sentem pertencentes ao campo e gostam dessa dinâmica camponesa, e outra parte dos estudantes pretende se distanciar do campo, e buscam no vestibular e nas aulas, outras práticas de vida.

Situação observada pela professora que se aproxima do que Gadotti (2003) aborda sobre o distanciamento com o mundo, de plantar e ver a continuidade de crescimento de uma árvore ou uma flor, de caminhar pelas cidades ou em uma floresta e ouvir o cantar dos pássaros nas manhãs, observar a movimentação das plantas com o bater dos ventos. Assim como um distanciamento da cultura camponesa como um todo.

Os desafios, como eu sou professora do ensino médio, eu vejo que os alunos mais velhos, eles têm uma barreira em relação à escola do campo, porque eles acham que eles não precisam aprender sobre o campo, que pra eles é algo irrelevante e que eles precisam aprender só outras coisas que relacionam à profissão que eles queiram. Os pequenos não, gente vê que

os pequenos se envolvem mais e que eles têm esse cuidado mais com a separação até do lixo. Já os mais velhos, não. A gente vê assim, quando a gente faz exposições, faz feiras aqui, que a gente abre pra comunidade, eles vêm trazer todo o serviço deles. Eu vendo queijo, eu vendo leite, eu vendo doce, você quer da minha horta. Então assim, pra eles reconhecerem o trabalho, principalmente, da família deles. E os projetos, eles tentam trazer isso, não só envolver os alunos, mas envolver a comunidade também, envolver essa consciência nos alunos sobre a sustentabilidade, sobre o meio ambiente, sobre a importância de você descartar um papel dentro da lixeira (Emanuelle Nascimento, 2024).

Suas falas, se voltam para os projetos e relação da Educação Ambiental como uma Educação do Campo, e com isso, a Educação Ambiental se faz como um eixo central e bem estabelecido e a Educação do Campo como algo entrelaçado, mas que ainda não se desenvolveu por completo.

Cheguei aqui, quando eu vi todos os projetos, vi o Leonardo apresentando todos os projetos, eu falei: “gente, é outro mundo, assim, outra coisa.” E ao longo do tempo eu tenho percebido que realmente é algo muito importante na vida dos estudantes, até porque eles vivem aqui, e eles presenciam isso tanto na família deles quanto na escola, eles conseguem levar disso aqui da escola pra casa e da casa pra escola também (Emanuelle Nascimento, 2024).

Em uma diferenciação sobre o que seria Educação Ambiental e Educação do Campo, nos relatou:

Educação ambiental talvez seja essa conscientização em relação ao meio ambiente, você ter a consciência do que é bom, do que é o certo. E a educação do campo, acho que envolve mais essas áreas rurais e o que é trabalhado nas áreas rurais, não sei (Emanuelle Nascimento, 2024).

A professora apresenta dois elementos interessantes, como a relação entre os conhecimentos que os estudantes trazem de casa em sua bagagem como um ambiente familiar estabelecido em uma família do campo, trazendo e desenvolvendo saberes próprios dos camponeses, assim como epistemologias ecológicas e sabedorias próprias, reconhecendo e valorizando a diversidade das pessoas que vivem no campo. Assim, vemos que o papel da escola em buscar por elementos do campo em seus eventos e ações, bem como no desenvolvimento da Educação Ambiental e dos projetos sustentáveis pensados para a utilização no espaço camponês, de chácaras e em outras escolas, cumpre um papel importante neste reconhecimento do campo para os estudantes.

O segundo elemento dialogou com o nosso objetivo geral que foi compreender como ocorre essa integração entre a Educação do Campo e a Educação Ambiental na escola, em que a professora alega não ter um grande aprofundamento sobre, mas aponta definições

interessantes sobre as duas áreas, na EA ressaltando o senso crítico e na EdoC, a educação ocorrendo no território do camponês, valorizando e ressaltando os saberes do que ali vivem, e em sua prática, a professora juntamente com outros professores, tentam trazer isto para a sua disciplina e as dinâmicas em sala de aula.

3.5 Narrativas discentes

Figura 15: Roda de conversa e escuta de narrativas com alunos.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Foi realizada uma roda de conversa com narrativas envolvendo cinco alunos, que se disponibilizaram a participar da conversa. Neste dia, pudemos ter um diálogo bem desenvolvido, pois eu já conhecia 4 dos alunos, e assim, todos ficaram bem à vontade em suas falas, antes, durante e pós gravação de áudio, como no momento do lanche em que falamos descontraidamente sobre a escola, sobre a vida deles no CAUB, os desejos futuros. No momento da entrevista gravada, o coordenador Leonardo nos acompanhou, se colocando como um auxiliador. A roda de conversa e entrevistas tiveram a duração média de 2 horas, entre a conversa inicial, gravação, lanche e a conversa final.

As perguntas e a conversa foi conduzida a partir de eixos temáticos, com perguntas norteadoras, e demais temas que surgiam ao longo de nosso diálogo. As questões eram: Se eles haviam contato com o campo, a vida camponesa e a agricultura; o tempo que eles estudam no Agrourbano, o que mais gostavam e o que podia ser melhorado; o que eles

sabiam sobre a escola ser considerada uma Escola do Campo; se haviam participado diretamente na elaboração de algum projeto sustentável da escola e como esses projetos poderiam ajudar a melhorar o meio ambiente e a vida no campo, e por fim; como eles imaginavam o futuro da escola, do CAUB, da escola e o deles.

Durante a atividade, foi questionado se eles moravam no CAUB I. Desses, um aluno morava no CAUB II, enquanto uma aluna residia no CAUB I, mas na área de chácaras. Os demais alunos também viviam no CAUB I, porém na parte mais urbanizada. Além disso, discutiu-se o tempo que cada um passou na escola e como chegou até lá. Todos os alunos do CAUB I estudaram na escola desde o ensino fundamental, enquanto o aluno do CAUB II ingressou um pouco mais tarde.

Estou aqui desde o sexto, e assim, eu acho a escola muito boa, eu acho que esse contato que ela permite que os alunos tenham com esse negócio do campo, ela faz de uma maneira. Boa, de uma maneira excelente (Araticum, 2024).

Eu dava muito medo de não vir pra cá, porque era um sonho meu estudar aqui. Eu achava muito legal os projetos, todo mundo fala bem, e eu consegui vir pra cá. E quando eu entrei aqui, eu gostei demais, porque a escola aqui, tem uma educação, assim, exemplar tantos professores quanto a parte da administração também da escola, né? (Jatobá, 2024).

Fomos interagindo sobre a importância de uma Escola do Campo, o que eles compreendiam sobre a temática do campo, e o que pode ser melhorado no ambiente do CED, e todos de forma unânime abordaram a questão de infraestrutura, o que também apareceu em outros momentos de escuta sensível, em que os servidores, como o porteiro e a agente de limpeza assim como os professores entrevistados também apontaram essa questão.

Também os temas de a gente respeitar, conscientizar mesmo as pessoas sobre o propósito do campo, e isso é só uma batalha. Tem umas partes da infraestrutura que eu acho que podia melhorar, mas não tenho nada a reclamar da educação, sempre foi muito boa. E os projetos também, acho que sempre foram de grande importância (Araticum, 2024).

Eu não sabia como era a escola do campo, eu pensava que era uma escola normal, só que com o nome campo, uma escola mais sustentável (Pequi, 2024).

Aqui na escola tem mais essa preocupação de ensinar pra gente da importância, de explicar muitas questões como a educação no campo. Mas eu acho que a educação no campo foi o caminho que a gente menos trabalhou. Então, não sei (Buriti, 2024).

Não saberia te dizer muito sobre a educação no campo, mas na palestra que teve aqui no Dia do Campo, que eu estava, foi muito bom, porque acho que o meu primeiro contato foi esse tempo que eu estava trabalhando e, na

minha cabeça, nunca tinha ficado sabendo e essa questão de ter uma má educação no campo eu realmente acho que é verdade (Mangaba, 2024).

Mas parece que tinha um ano que eles estavam querendo tirar o título do campo da escola e aí que foi que a escola veio para poder demonstrar aquilo e falar que a gente é uma escola do campo, para poder começar mais os projetos, mais a educação, para poder passar esse conhecimento para os alunos, e foi muito interessante. Eles falavam pra gente que se é uma escola do campo, não é só a gente estar assim, no meio do mato. A gente tá no meio do mato também, mas trabalhar essa questão do campo, da sustentabilidade, da importância das plantas, da importância da vegetação (Jatobá, 2024).

E que a gente pode ter uma educação normal, tradicional mesmo, só porque a gente pode encaixá-la com o meio ambiente (Pequi, 2024). Também foi abordado um tema importante sobre a não utilização do quintal e dos espaços como a sala de bioconstrução, a horta e o quintal onde ficam os projetos, e neste ponto, ao final da entrevista, o coordenador Leonardo que estava presente relatou que por motivos de indisciplina dos alunos a utilização dos espaços estava sendo reduzida, o que para os alunos, mesmo relatando que sentem falta da utilização, é visto como uma atitude correta.

Essa área aqui, onde a gente tá também não é muito utilizada, só quando tem um negócio importante, até entendo a questão da escola em não deixar os estudantes virem muito pra cá, mas eu acho que podia dar uma liberada pra esse espaço aqui (Mangaba, 2024).

Gosto bastante do contato que a escola faz a gente ter com isso. A gente aprende bastante sobre o cerrado, por exemplo: sempre repassam todo ano as características do bioma dele. É um ambiente agradável também. E uma coisa que eu queria que melhorasse é o nosso contato com o ambiente mesmo. Como elas falaram, essa área aqui não fica muito aberta. Então, se a gente pudesse trabalhar mais aqui, entender melhor esse espaço e poder utilizar mais ele, acho que seria legal. E outra coisa também que eu acho que seria legal se desse pra arrumar seria o laboratório, porque a gente não costuma usar ele (Buriti, 2024).

Os projetos que deixam a gente mais com a visão fora do que é só o ambiente escolar, leva a gente a poder colocar muitas coisas na prática que a gente aprende aqui (Mangaba, 2024).

Ela falou também da quantidade de projetos que envolvem muito desse tipo de coisa, tanto de coisas do cerrado, educação no campo, inclusive sustentabilidade, e problemas que estão acontecendo atualmente muito relacionados ao meio ambiente (Buriti, 2024).

A escola tem uma preocupação maior em mostrar pra gente que tem um problema acontecendo e eles trabalham muito essa questão da conscientização que precisa ter, porque o campo, a gente sabe que é uma região que tá acabando e é o povo que tá matando muito (Mangaba, 2024).

Foi assuntado com eles sobre os projetos sustentáveis que são conhecidos dentro e fora dos muros da escola, se esses alunos já haviam participado de algum em sua elaboração, nas suas propostas e como eles viam a escola que não se denomina uma escola com pedagogia de projetos, mas que pode ser percebida assim. E todos eles já participaram dos projetos, alguns em projetos que se fazem de forma fixa no CED, como o Arthur que auxiliou na elaboração da cortina verde, e outros auxiliaram em projetos temporários.

Que era uma época, assim, que estava fazendo muito calor no DF, estava muito quente mesmo, e no período da tarde as salas, chegavam a 40 graus, ficava pegando fogo ali da sala. E aí vieram os professores, o Léo, o Túlio e o Arlindo, que estão na supervisão hoje, discutindo o que a gente pode fazer. Eu falei: “pô, a gente é uma escola sustentável, então o que a gente vai ter que fazer é sustentável”. Foi aí que através das pesquisas e tudo, a gente descobriu a Cortina Verde, que monta uma estrutura e planta a trepadeira e ela começa a crescer na estrutura e ajuda a umidificar o ar com a evapotranspiração liberando gotículas de água durante o processo de fotossíntese que serve um pouco como um bloqueio dos raios solares, ela bloqueia a passagem do sol diretamente pra bater na parede. Isso é muito legal porque eu aprendi que a gente usar de o meio ambiente pra poder resolver alguns problemas que gastaria muito dinheiro, e isso na verdade foi muito mais barato e era sustentável (Jatobá, 2024).

As últimas perguntas estavam relacionadas a percepção deles quanto ao futuro do CAUB, se estaria com uma população do campo fortalecida, assim como a escola, se ela seria uma escola ainda influente, e como isso se daria.

Houve também um questionamento sobre o futuro pessoal deles, quais eram suas aspirações, visto que em conversas informais, o que aparentava era que grande quantidade de alunos não gostaria de fazer faculdade, e sim, se manterem trabalhando em “qualquer” lugar, ponto não observado na fala dos alunos. Por outro lado, nenhum deles pensam em seguir os rumos de produções agrícolas e agroecológicas, percebendo que apesar do interesse por biologia, biomedicina, e engenharia civil, não se voltam a contribuições direta ao campo no DF e sobretudo no CAUB.

Tem feito mais casas, mais pessoas têm vindo morar aqui, mais condomínios surgindo, vai estar cheio de gente, gente urbana. E aí os filhos deles vão vir estudar aqui, e os filhos vão aprender a como cuidar das plantas, a ser sustentável (Araticum, 2024).

A escola é uma escola muito influente, ela é bem localizada. Só que eu sinto que na comunidade esses projetos não estão chegando com tanta força. Então, eu não vejo muito futuro, pra ser bem sincera, eu não vejo muito futuro (Buriti, 2024).

A fala de Buriti chama a atenção uma vez que destaca que os projetos não chegam a comunidade com tamanha força, mas em consonância a isso, vemos a escola inserida em diversas ações na comunidade, como na ARIE, auxiliando e levando os alunos a conhecerem as chácaras ao redor da escola, sobretudo as chácaras que com o apoio da escola fizeram uma transição agroecológica.

Isso pode nos levar ao caminho de que por mais que a escola se insira na comunidade, ainda é baixo o envolvimento para além de momentos pontuais e eventos, e que deveria ocorrer maior associação entre estes, e que os alunos, podem ser meios essenciais para que isto ocorra, visto que além de alunos, eles também residem e se inserem nesta comunidade.

Chegando ao final da roda de conversa e entrevista, todos narraram que veem a escola como um espaço em constante desenvolvimento, ampliada, recebedora de prêmios e seguindo caminhos sustentáveis, sendo o meio em que o CAUB será conectado ao campo e ao meio ambiente natural, uma vez que eles acreditam que a comunidade não se preocupa muito em saber dessas questões, sendo somente o CED Agroubano este fortalecedor. “A estrutura da escola, eu acho que ela vai ficar bem mais reconhecida, porque com certeza vai aumentar essa necessidade de ver, se conscientizar sobre a poluição, contra as mudanças climáticas” (Pequi, 2024).

Ao realizar essa imersão de alguns meses nessa escola situada em um território da reforma agrária localizado em uma fronteira dinâmica entre o rural e o urbano, conversar com diferentes participantes dessa comunidade, tentar compreender o posicionamento político da instituição e observar o cotidiano pedagógico do CED Agroubano para compor esse estudo de caso acredito que podemos sinalizar alguns achados da pesquisa.

Desde o início, o CED me chamou atenção por ser uma escola em que eu poderia observar as relações entre dois universos da educação que interessavam a pesquisa: a EdoC e a EA. Primeiro por ser uma escola situada em um território da reforma agrária, com uma história de ocupação por uma coletividade que teve de passar pela política pública de assentamento. Em segundo lugar, por ser um território disputado por diferentes tipos de projetos de sociedade ao longo dos anos, há medida em que o espaço urbano vem se expandindo na região, que faz da escola uma instituição situada em um espaço de fronteira entre o rural e o urbano. Esse processo de definição e redefinição desse território não permite que tenhamos uma análise determinista ou dicotômica. Como fomos descobrindo ao longo do trabalho, a escola foi, deixou de ser e voltou recentemente a ser oficialmente uma “escola do campo”. Essa dinâmica de identidade da escola tem relação direta com os esforços da gestão

e do corpo docente em delinear o projeto político pedagógico da instituição. Identificamos uma intenção da escola em afirmar essa identidade como uma “Escola do Campo” que fica clara não apenas nos documentos normativos, mas também na implementação de atividades e eventos como o “dia do campo”. Enquanto por um lado, coordenação e docentes tecem um caminho de fortalecimento dessa identidade, por outro encontramos estudantes que não se identificam com a identidade camponesa, tem projetos de vida e planos de futuro que não estão relacionados ao modo de vida camponês. Essas características fazem desse caso uma experiência importante para refletir sobre os desafios, as contradições e os projetos de futuro para a EdoC.

De outro lado, foi interessante notar como essa escola desenvolve uma pedagogia de projetos baseados em temas ambientais que tem o reconhecimento do corpo discente. Em contraste com a oscilação de identidade como uma “escola do campo”, o CED já foi premiado nacionalmente como uma “escola sustentável”. A instituição é reconhecida regionalmente por outras escolas como uma referência no desenvolvimento de projetos de ensino que se destacam por proporcionar aos estudantes experiências além da sala de aula, com experimentos em agroecologia, criação de peixes, horta agroecológica, projeto de lixo zero. Embora não tenhamos encontrado uma formulação estruturada de linha de educação ambiental orientadora dessa proposta, fica claro que a educação ambiental tem um lugar importante no currículo escolar. Todavia, não é possível afirmar que haja uma integração entre os universos epistêmicos da EdoC e da EA com intencionalidade na configuração desse projeto pedagógico, ainda que elementos desses dois campos educacionais estejam presentes no discurso político da instituição e na prática pedagógica docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação objetivou compreender as relações entre os domínios epistêmicos, políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Educação Ambiental em uma escola localizada em um território de reforma agrária. O espaço educativo escolhido foi o CED Agroubano Ipê, localizado no CAUB I, no Riacho Fundo II, Núcleo Bandeirante, Distrito Federal. A escolha dessa escola como ambiente privilegiado de observação se deve à sua significativa contribuição para a comunidade rural do entorno e pelos seus projetos sustentáveis e agroecológicos, que interligam a Educação do Campo e a Educação Ambiental.

Como percurso metodológico, utilizamos de forma qualitativa o estudo de caso e a observação participante, que permitem uma descrição detalhada e um aprofundamento ampliado do cenário, dos fatos e das pessoas envolvidas. O processo metodológico da pesquisa se estruturou em três etapas sucessivas, ocorrendo de maneira simultânea em determinados momentos. Na primeira etapa, realizamos a busca e sistematização de bibliografias e documentos que fazem a interseção entre a Educação do Campo e a Educação Ambiental. Esse processo envolveu o levantamento de marcos institucionais, normativos e políticos desses campos de conhecimento, bem como a busca por literaturas especializadas sobre os temas.

Na segunda fase, conduzimos uma imersão no Centro Educacional Agroubano Ipê (CED Agroubano Ipê) por meio de uma abordagem sensível, utilizando técnicas de escuta ativa e observação participante. Esse método permitiu uma compreensão da dinâmica escolar e das percepções dos alunos e professores em relação à Educação do Campo e à Educação Ambiental. Essa fase foi realizada através de uma roda de conversa com alunos e um professor, espaço em que houve trocas de saberes com os alunos. Na terceira fase da pesquisa, para ouvir as diferentes perspectivas daqueles que fazem parte da comunidade escolar foi realizada uma roda de conversa com alunos e com um professor.

Neste trabalho, houve uma busca comprometida com a escola e o contexto em que ela está inserida, compreendendo as nuances e a importância do CED Agroubano Ipê, que tem desempenhado um papel fundamental na promoção de projetos e tecnologias sustentáveis de baixo custo para toda a comunidade que participa de suas ações, além de influenciar outras escolas do campo na região do Núcleo Bandeirante. Assim como o CED Agroubano Ipê, essas escolas ainda estão em processo de se fixar enquanto Escola do

Campo, além trazer grandes ganhos para todo o Distrito Federal, que reconhece a importância e o papel da escola relacionado a Educação Ambiental, com ações que geram novas formas de produzir e gerar alimento, fonte de renda e vida, além de sua ativa participação na ARIE. A escola realiza limpezas na região, análise de solo e da água, contribuindo para a preservação deste espaço, ainda pouco valorizado ambientalmente, mas muito visado pela grilagem e especulação imobiliária.

No ano de 2022, a escola se firmou enquanto uma Escola do Campo, após longo processo de luta e consolidação de sua identidade rural. Esse processo envolveu a produção de documentos que pudessem reverter essa ocorrência de não reconhecimento da escola quanto uma Escola do Campo, e uma das alegações que a escola firmou em seu posicionamento era a de que uma escola não deixaria de ser do campo por ter pavimentação ao redor da escola, assim como ressaltou a importância dos projetos sustentáveis para o campo.

A escola, volta então a ser uma escola rural, mais precisamente uma Escola do Campo. No entanto, seu maior reconhecimento vem por ser uma escola sustentável, que constantemente propõe ações voltadas para a conservação dos espaços naturais, práticas sustentáveis e agroecológicas.

É notória que a Educação Ambiental proposta pela escola não se faz apenas de forma pragmática, ela ocorre de maneira crítica e contextualização do mundo e do sistema capitalista vigente, como foi observado nas rodas de conversa realizadas, onde compartilhamos sobre temas atuais e estes foram problematizados pelos alunos, ressaltando ações coletivas e questionadoras, não se detendo em apenas ações individuais, porém, a escola não se posiciona abertamente em documentos institucionais quanto ao tipo de EA abordada na escola.

Quando pensamos em uma escola *do e no* campo ainda há um amplo caminho a ser seguido para que isso se consolide. Embora a escola tenha esse posicionamento conquistado recentemente, as observações e relatos indicam que a Educação do Campo ainda está vinculada a eventos pontuais e em dias importantes em que a cultura camponesa é destacada e valorizada. No entanto, no dia a dia, essa questão fica em segundo plano, com os alunos pouco envolvidos e com conhecimento defasado a respeito.

Outro desafio para a escola é a alta rotatividade de professores, muitos dos quais são temporários e vêm de contextos urbanos, sem vivências e inserção no meio camponês. Essa falta de reconhecimento e identificação com a Educação do Campo, aliada à ausência de

formação específica para atuar em escolas do campo, apresenta um grande obstáculo para a escola. Como os dados da pesquisa revelam é notório que a atual gestão valoriza a identidade da escola enquanto campo, mas ainda é incerto o caminho sobre como a escola pode avançar nesse aspecto, e parece ser pouco aprofundada a base de uma escola do campo.

Um caminho para que haja um avanço nessas questões é a formação específica para a Educação do Campo, como a formação continuada oferecida pela EAPE aos professores do Governo do Distrito Federal. O curso "Escola da Terra", por exemplo, possui uma carga horária de 180 horas e oferece uma formação aprofundada para educadores da SEEDF que atuam em Escolas do Campo. Assim como outras complementações e cursos, como programas de pós-graduação.

O diálogo interdisciplinar que ocorre na escola, desempenha um papel relevante para que os professores com menos tempo de trabalho possam aprender com aqueles que têm maior experiência e formação. Com isso, o aprofundamento na formação de professores deve ser algo buscado e proposto para esses educadores do campo, partindo do princípio de que possam se inserir no contexto de vida de seus alunos e que garantam uma formação mais coerente com a vida deles, gerando maior pertencimento, e sejam parte do campo em todos os aspectos de vida, trabalho, produção de cultura e saberes tradicionais e epistemológicos.

Relacionado aos alunos, foi notório o respeito que eles têm pelo campo, pela agricultura e pelas produções sustentáveis, e isso se deve muito ao que é apreendido e do incentivo da escola. Contudo, fora dos muros da escola, eles não possuem grande ligação ou contato com as produções agrícolas realizadas em sua própria localidade, como se não fizessem parte daquele espaço. Outro ponto relevante surgiu em uma entrevista, onde uma aluna narrou que nunca havia participado de uma palestra ou momento que aprofundasse sobre a Educação do Campo, e que somente passou a compreender melhor o que seria uma Educação do Campo no evento do "Dia do Campo", quando foi convidada para participar de algumas apresentações e pode assistir a palestra. E isso nos leva a perceber a necessidade de ampliar esse aspecto na escola, convidando pesquisadores e formadores para que esse conhecimento ultrapasse a sala dos professores e alcance mais os alunos e todo o chão da escola.

Outro ponto que chama a atenção na roda de conversa com os alunos é o fato de que o quintal da escola tem sido pouco utilizado, sendo aberto somente em eventos ou momentos em que outros sujeitos externos visitam a escola. E isto é visto com pesar por eles, que

gostariam de poder aproveitar mais todos os espaços que a escola pode oferecer, e que não seja somente algo para os visitantes.

Uma formação que pode desenvolver amplamente a EdoC na região e na escola, seria com os jovens do CAUB conhecendo e sendo estimulados a cursarem a graduação em Licenciatura em Educação do Campo, e o local mais próximo da região em que eles se inserem é a UnB campus Planaltina, com o curso oferecido em alternância, dividido em tempo universidade, e tempo comunidade, possibilitando a esses jovens que se tornem os agentes da mudança no campo do CAUB e do CED Agrourbano Ipê futuramente.

A infraestrutura também foi uma questão recorrente em todas as narrativas dos entrevistados, seja pelos alunos, que desejam melhores banheiros e laboratórios, por funcionários como o porteiro e a agente de limpeza que nos relatou em escuta sensível que a infraestrutura da escola deveria ser melhorada, seja pelos professores e pelo coordenador, que querem um quintal maior para a execução e ampliação dos projetos e elaboração das atividades. O coordenador de projetos relatou que a escola é sempre aberta a novas propostas, mas frequentemente enfrenta dificuldades para executá-las devido à falta de recursos financeiros, o que os obriga a depender de editais e apoios externos.

Por fim, nesta vivência na escola, notei que ela possui uma grande riqueza de saberes, assim como gestores muito dedicados, professores que amam o que fazem e acreditam no potencial de seus alunos, sempre os incentivando e apoiando-os. Os alunos, por sua vez, são alegres, apaixonados pela escola, esforçados e dedicados. No entanto, ainda há um sentimento de pouco pertencimento por parte dos alunos, além da necessidade de maior ampliação dos conhecimentos relacionados ao campo por parte dos professores, gestores e alunos.

Apesar de a Educação do Campo e a Educação Ambiental se interseccionarem e se relacionarem, elas não significam a mesma coisa, e esta compreensão ocorre de maneira dificultada pelos entrevistados. Uma Educação Ambiental bem desenvolvida e trabalhada cotidianamente não significa que a escola siga os princípios de uma escola *do e no* campo. E esta percepção reforça a necessidade de a escola, com incentivo da regional, passar a trabalhar a Educação do Campo de forma mais incisiva e não apenas como um trabalho pontual, não se restringindo somente em momentos relacionados a cultura.

As investigações e percepções adquiridas durante este período de dissertação ressaltam ocorrências importantes para a Educação do Campo no Distrito Federal. E se essas tensões e contradições não forem mais abordadas, haverá o risco de que a escola perca a sua

identidade e o seu papel enquanto Escola do Campo, o que pode impactar negativamente não apenas os alunos, mas gerar grande influência para outras escolas e comunidade local. De outro modo, o investimento na formação de professores e uma melhor infraestrutura, poderá elevar todo o potencial que o CED Agroubano Ipê possui, se tornando uma escola modelo de Educação do Campo para outras regiões, promovendo práticas sustentáveis e uma educação baseada na realidade.

A escola, juntamente com a Regional de Educação do Núcleo Bandeirante, deve investir em formações continuadas, como o curso oferecido pela EAPE e em programas de pós-graduação. Assim como, é necessário expandir os esforços que garantem melhorias da infraestrutura da escola, com uma ampliação dos laboratórios e áreas de cultivo, que tanto fazem falta para os alunos e professores, fazendo com que eles possam ter uma experiência mais integrada com o campo e a Educação Ambiental. Bem como, sugiro a reformulação de projetos que despertem nos alunos, para além dos muros da escola, atividades diárias na escola e no campo fortalecendo seu sentimento de pertencimento e identidade camponesa. Reconheço que, apesar das contribuições e do olhar aprofundado desta pesquisa para a região, ela se limita ao contexto específico do CED Agroubano Ipê. E para maior efetividade da Educação Ambiental e Educação do e no Campo no DF, novas pesquisas e trabalhos devem ser propostos para as escolas do campo do Distrito Federal que enfrentam desafios semelhantes, como o desejo de se firmarem no território camponês, mas que ainda não compreendem totalmente a importância de uma escola inserida pelo e para o campo.

Por fim, é necessário gestores, professores e a comunidade escolar se unam e de maneira interdisciplinar e interseccionada trabalhem para fortalecer a identidade do CED Agroubano Ipê como uma Escola do Campo. Visando a transformação e a importância coletiva de uma escola que promove um aprendizado significativo, que desenvolve academicamente seus alunos, mas que também ampliem o senso de pertencimento e responsabilidade ambiental entre os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes, v. 27, 2007.

ARROYO; CALDART. **Por uma educação do campo**. Editora Vozes, 2002.

BICALHO, Ramofy; JADEJISKI, Rainei Rodrigues. **As repercussões da educação ambiental numa escola do campo capixaba**. Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental, v. 2, 2020.

BLASER, Mario. 2013. **“Ontological; Conflicts and the Stories of People In Spite of Europe: Towards a Conversation on Political Ontology”**. Current Anthropology, 54(5): 547-568.

BONOMA, Thomas V. - **Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process**. Journal of Marketing Research, Vol XXII, May 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANCHER, Roberto; CARDOSO, Josete. **Educação do Campo Comprometida com Educação Ambiental: Uma prática Social Possível**. DI@ LOGUS, v. 10, n. 2, 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, DF. 2010.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Instrução normativa Incra nº 15, de 30 de março de 2004**. Diário Oficial da União, n. 65, seção 1, p. 148, 5 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Sobre a Rio+20.** Disponível em: http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html. Acesso em: 05 de dezembro 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta de Belgrado.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2024.

BRASÍLIA, Associação dos Produtores Rurais do CAUB I. **Portfólio com coletânea de documentos históricos: Combinado Agroubano de Brasília 1985-1988.** Brasília: Secretaria de Agricultura e Produção, 1987b, 68p.

BONOMA, Thomas V. - **Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process.** *Journal of Marketing Research*, Vol XXII, May 1985.

BORDA. **Democracia y participación: algunas reflexiones.** *Revista Colombiana de Sociología*, v. 5, no 1, 1987.

BUCZENKO, Gerson; ROSA, Maria. **Educação Ambiental e Educação do Campo nas Escolas Municipais do Campo em área de proteção de Manancial.** *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 26, p. e6-e6, 2022.

Caldart, Roseli; Pereira Isabel; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio. **O dicionário da Educação do Campo.** 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina; MUHLE, Rita Paradedda. **Educação ambiental: o problema das classificações e o cansaço de árvores.** *Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade*, p. 169. 2017.

CENTRO EDUCACIONAL AGROURBANO IPÊ. **Projeto Político Pedagógico.** 2023.

CIDIN, Renata da Costa Pereira Jannes; DA SILVA, Ricardo Siloto. Pegada ecológica: instrumento de avaliação dos impactos antrópicos no meio natural. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 2, n. 1, p. 43-52, 2004.

COELHO, Fernanda; TEIXEIRA, Marcos; SAN, Franklin. **A Educação Ambiental no currículo da escola do campo: propostas pedagógicas de uma Escola Família Agrícola.** *Kiri Kerê-Pesquisa em Ensino*, v. 1, n. 4, 2020.

DE JESUS LEITE, Valter; CONCEIÇÃO, Luiz Arthur. **Práticas educativas de introdução a agroecologia nas escolas itinerantes do campo no Paraná.** *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, v. 25, n. 2, p. 19-49, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018. **Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Brasília, DF: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Currículo Em Movimento da Educação Básica. Brasília, DF. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Centro Educacional Agrourbano Ipê. - CED Agrourbano. **INVENTÁRIO SOCIAL, HISTÓRICO, CULTURAL E AMBIENTAL DO CENTRO EDUCACIONAL AGROURBANO IPÊ**. Núcleo Bandeirante, DF, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação Ambiental**. Brasília, DF. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Escola Classe ETA 44**. Regional de Ensino de Planaltina -DF. 2022.

DOURADO, A. C. G. **As transformações na ocupação e utilização do solo no Combinado AgroUrbano de Brasília**. Revista Geográfica de América Central. Costa Rica, Número Especial, p. 1-11, jul./dez. 2011.

ESCOBAR, Arturo. Territorios de diferencia: la ontología política de los " derechos al territorio". **Cuadernos de antropología social**, n. 41, p. 25-38, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Políticas públicas, questão agrária e desenvolvimento territorial rural no Brasil**. In: GRISA, Catia; SCHNEIDER, Sergio. Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural no Brasil. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2015, p. 381–400.

FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho Educar Para uma vida Sustentável**. Ensinar e Aprender com Sentido. 2003.

HAGE, Salomão; Barros, Oscar. **Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo**. Revista Espaço do Currículo, 2010.

HERCULANO, Selene. **O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental**. Revista de gestão integrada em saúde do trabalho e meio ambiente, v. 3, n. 1, p. 01- 20, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo**. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **As taxas de Analfabetismo no Campo e na Cidade**. Brasília, DF. 2017.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo.** Educação e pesquisa, v. 31, p. 233-250, 2005.

LAYRARGUES, Philippe. **Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, v. 1, n. 02, p. 72- 103, 2006.

LAYRARGUES, Philippe; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências político pedagógicas da educação ambiental brasileira.** Ambiente & sociedade, v. 17, p. 23-40, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica.** Trabalho, educação e saúde, v. 11, p. 53-71, 2013.

LUCENA, Maria Lucimar. **Educação integral em tempo integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o campo?: um estudo de caso na Escola Classe Ipê.** 2022.

Lucena, Raquel. **Pensamento complexo, agroecologia e agrotóxicos: análise da inter-relação entre ciência, movimentos sociais e mídia no processo de construção social das informações sobre toxidade e risco** Estudos Sociedade e Agricultura, vol. 27, núm. 3, 2019.

MASÍ, Ana. **El concepto de praxis en Paulo Freire.** 2008.

MASSUCATO, Daniel. **Estruturação de um modelo para a gestão de práticas socioambientais em escolas do Distrito Federal.** 2020.

MOLINA, Mônica; MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** BÍb. Orton IICA/CATIE, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **A práxis de egressos (os) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 6, p. e12965-e12965, 2021.

LOBATO, Monteiro. 1957. Urupês. **Obras completas de Monteiro Lobato**, 1ª série, literatura geral, V 1, 9ª edição, São Paulo, Brasiliense.

MOREIRA, Cassio Silva. **O projeto de nação do governo João Goulart: o Plano Trienal e as Reformas de Base (1961-1964).** Tese (Pós-Graduação) – Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS. Porto Alegre, 2011.

PEDRINI, A. de G. **Trajectoria da educação ambiental.** In: PEDRINI, A. de G., (Org.). Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PEREIRA, Isabel Brasil, Et al. **Dicionário da educação do campo**. 2012.

RAMOS, Elisabeth. **Educação ambiental: origem e perspectivas**. Educar em Revista, p. 201- 218, 2001.

RAMOS, Et al. **Percepção ambiental de educadores do campo e suas influências no processo educacional em uma escola do município de Humaitá-AM**. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 16, n. 1, 2021.

RIBEIRO, D. **A experiência de implantação da Educação do Campo na rede pública de ensino do Distrito Federal – 2012 a 2017**. Cadernos RCC#15, v. 5, n. 4, 2018.

RUAS; Brasil; Silva et al., **Educação do Campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**. 2019.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. Educação e pesquisa, v. 31, p. 317-322, 2005.

Sato, M. **Educação ambiental na Agenda 21 e na Carta da Terra**. In: Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental. Erechim: URI, 2000, p.53-64.

Sorrentino, M. **Formação do educador ambiental: um estudo de caso**. São Paulo: FE-USP, 1995.

Stake, R. E. (1995). *Typical case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stortti, Marcelo; Sato, Michelle; Sanchez, Celso. **Tratado de Educação Ambiental para a Sociedades Sustentáveis Trinta Anos Depois, Haverá mais 30?**. Revista Trabalho Necessário, v. 20, n. 43, p. 01-06, 2022.

Souza, Cleide Maria de. **Da educação rural à educação do campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal**. 2019.

Steil, Carlos Alberto; Carvalho, Isabel Cristina de Moura. **Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito**. Mana, v. 20, p. 163-183, 2014.

Taddei, Renzo; Gamboggi, Ana Laura. **Etnografia, meio ambiente e comunicação ambiental**. Revista Caderno Pedagógico, v. 8, n. 2, 2011.

Tozini; Campos. **Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias**. Educar em revista. 2014.

Whitaker, Dulce. **O rural Urbano e a Escola Brasileira. Retratos de Assentamentos**. V 11, n.1, 2008.