

INTERSEÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL NO DISTRITO FEDERAL

LAYANE DE OLIVEIRA FERREIRA

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

ALESSANDRO ROBERTO DE OLIVEIRA

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

RESUMO: Este artigo reflete sobre as intersecções entre a Educação do Campo (EdoC) e a Educação Ambiental (EA), com base em um estudo de caso no Centro Educacional Agrourbano Ipê, no Distrito Federal. A pesquisa foi desenvolvida através de uma revisão bibliográfica narrativa e dez meses de imersão na comunidade escolar, por meio da observação participante e realização de entrevistas semiestruturadas. Essa escola do campo é reconhecida por projetos de sustentabilidade, tecnologias sociais e agroecologia. No entanto, o estudo revela tensões ontológicas entre concepções de território, identidade e educação que marcam a existência da instituição. Conclui-se que articular EA e EdoC é um processo multifatorial, mas destacamos a formação docente e a mobilização comunitária como determinantes dessa interseção no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Educação Ambiental; Escola Sustentável; Identidade Camponesa.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a convergência entre Educação do Campo (EdoC) e Educação Ambiental (EA) tem se fortalecido como resposta crítica à lógica educacional hegemônica e às múltiplas crises socioambientais contemporâneas. No Brasil, a configuração da EdoC e da EA como dois campos distintos é característica de combinações específicas entre lutas dos movimentos sociais, debates acadêmicos e a institucionalidade desses universos da prática educativa em termos de leis, políticas públicas, documentos e diretrizes da educação. Embora tenham trajetórias distintas do ponto de vista epistemológico e histórico institucional, EA e EdoC emergem como respostas aos impactos do modelo de desenvolvimento capitalista em sentido mais geral e como contraposição à negação histórica dos direitos dos povos do campo em termos específicos. A centralidade da questão ambiental em ambos os movimentos é um ponto em comum, que coloca a EA como dimensão educativa presente no cotidiano das comunidades camponesas e nas escolas do campo.

Atualmente contamos com uma produção acadêmica considerável sobre a interseção entre esses dois campos, produzida a partir de práticas educativas vivenciadas no âmbito dos movimentos sociais e das instituições escolares da educação básica ao ensino superior e à pós-graduação. Nos últimos anos algumas publicações estão sistematizando essa interseção, reunindo trabalhos de diferentes regiões e contextos educativos do país, embora a produção acadêmica que reflita sobre esses diálogos ainda seja baixa diante do potencial das experiências concretas (Andreoli e

Borges, 2020; Kist; Molina, 2023). Consideramos fundamental qualificar esse debate, buscando compreender como a EA e a EdoC vêm sendo articuladas nas escolas do campo, onde essas agendas se encontram e se traduzem em práticas político-pedagógicas cotidianas.

Este artigo insere-se nesse esforço de reflexões sobre experiências educativas que integram EA e EdoC. Nosso objetivo é apresentar uma compreensão de como essas “educações” se articulam, em suas dimensões política, epistemológica e pedagógica, na prática escolar em uma realidade específica: o Centro Educacional (CED) Agrourbano Ipê, localizado no Combinado Agrourbano (CAUB) I, no Distrito Federal, uma escola situada em uma área de reforma agrária e classificada como Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE)¹, reconhecida por seus projetos educativos relacionados à sustentabilidade, agroecologia e a tecnologias de baixo custo.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão narrativa sintética do percurso histórico desses dois campos da educação, considerando as últimas três décadas, quando é possível identificar a estruturação desses dois universos educacionais do ponto de vista epistemológico, das políticas públicas e das práticas pedagógicas nos diferentes espaços educativos. Essa revisão foi combinada com a realização de um estudo de caso no CED Agrourbano Ipê, onde a pesquisa foi conduzida por meio da observação participante, complementada por entrevistas semiestruturadas realizadas com nove participantes: um pioneiro do assentamento CAUB I, um coordenador escolar e de projetos, dois professores temporários e cinco alunos. A seleção dos participantes ocorreu de forma voluntária, considerando o interesse em colaborar com a pesquisa. O pioneiro foi convidado em razão de sua trajetória de representatividade na comunidade.

A imersão na comunidade escolar ocorreu entre novembro de 2023 e setembro de 2024 e permitiu o acompanhamento do cotidiano da escola, de seus eventos, atividades pedagógicas e dinâmicas institucionais, as informações foram registradas por meio de diário de campo, anotações, gravações de áudio e transcrição das entrevistas com o auxílio de programa digital. Esses procedimentos permitiram construir uma reflexão situada sobre as práticas e contradições que permeiam o encontro entre os domínios educativos da Educação do Campo e da Educação Ambiental no contexto da escola pesquisada.

Ao apresentar essa experiência, o estudo evidencia como tensões ontológicas entre diferentes concepções de território, identidade e educação marcam os esforços da escola de articulação da EA e da EdoC. Diante desse quadro, esperamos contribuir para o debate sobre essa interseção, de modo a construir caminhos de convergência mais orgânicos e críticos entre essas duas frentes da educação brasileira. Nas próximas páginas apresentamos uma síntese narrativa desses dois movimentos educativos, em seguida situamos o caso dessa escola do campo, a partir do qual tecemos nossas observações e refletimos sobre a interseção entre EA e EdoC.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação do Campo no Brasil é indissociável da luta pela reforma agrária, pois não se pode falar em EdoC sem o acesso à terra e ao direito de produzir em um

modelo diferente daquele baseado no latifúndio capitalista. Essa é uma luta por território, definido como um espaço coletivo indispensável para que homens, mulheres, crianças, jovens e adultos do campo possam criar e recriar seus modos de vida. Na perspectiva camponesa, a luta pela educação não se limita ao acesso, consiste também na luta pelo seu reconhecimento enquanto sujeitos produtores de saberes e culturas, detentores de condutas diversas na organização do trabalho, que não são obrigatoriamente as mesmas do sistema capitalista, ainda que sejam fortemente influenciadas por ele (Molina; Munarim, 2006).

Como modalidade de ensino, a EdoC conta com uma longa história de lutas e conquistas. Para o que nos propomos neste artigo, nos limitamos a destacar alguns momentos marcantes desta história nas últimas três décadas, identificando marcos institucionais e avanços políticos e epistêmicos significativos para a configuração atual da EdoC no Brasil. Essa educação surge da luta dos movimentos sociais por uma política pública efetiva, amadurecendo a ideia de uma educação própria dos camponeses, vinculada às suas culturas e demandas, em contraponto à educação para ou com o campo (Caldart et al, 2012).

Em 1997, a ideia de “Educação do Campo” ganhou corpo no I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST), ao pautar um modelo educativo baseado em práticas já desenvolvidas por movimentos sociais (Lucena, 2022). Em 1998 surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), quando ocorre a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Na década de 2000, identificamos a institucionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovada pela resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, 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 (Brasil, 2002).

Apesar dos problemas e dificuldades burocráticas, orçamentárias e de infraestrutura na sua implementação, a experiência do PRONERA foi um avanço importante em termos do reconhecimento epistêmico dos saberes do campo, do reconhecimento político dos movimentos sociais como interlocutores dessa política pública e das próprias experiências pedagógicas acumuladas pelos educadores do campo em diálogo com diferentes setores da sociedade brasileira (Arroyo, 2007).

Em 2004, o Programa de apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), foi criado com objetivo de formar educadores/as para atuarem nas escolas do campo. A implementação desta nova modalidade de graduação começou em 2007 em 4 universidades públicas do país 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).

O PROCAMPO representa uma resposta ao desafio da formação de educadores em uma perspectiva de diálogo com as realidades do campo em duas dimensões fundamentais: a pedagogia da alternância, que articula diferentes espaços e temporalidades, e a formação por áreas de conhecimento, diferente da formação por disciplinas, muito comum nas licenciaturas do ensino superior brasileiro. Essa formação baseada na combinação entre a valorização dos saberes comunitários e um projeto de autonomia do campo é decisiva, pois os educadores/as do campo precisam compreender as pressões do modelo econômico hegemônico sobre seus territórios para articular os saberes locais em favor da resistência de seus modelos de vida. Nesse sentido, a Licenciatura em Educação do Campo surgiu com uma compreensão inovadora ao destacar: “a indissociabilidade das lutas pela terra, trabalho, educação, cultura e território como condição de continuidade de sua existência do campesinato.” (Molina; Pereira; Brito, 2021, p. 8), com objetivo habilitar e formar professores camponeses que atuem no ensino fundamental e no ensino médio, a partir de práticas da escola do campo na educação básica.

Outro marco legal representativo dessa convergência das lutas por território e por uma Educação do Campo é o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo destinada à ampliação e melhoramento da oferta de educação básica e superior às populações do campo (Brasil, 2010). Nos seus incisos I e II, também são estabelecidas as definições para 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 (Brasil, 2010).

No fluxo da estruturação dessas políticas públicas também vale destacar o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 2013 e atualizado na Portaria nº 238 de 23 de abril de 2021 com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro para a implementação da política de Educação do Campo com a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos, suporte a estrutura física e tecnológica para as escolas do campo, a formação inicial e continuada de professores e a ampliação da oferta de educação de jovens e adultos.

No Distrito Federal (DF), podemos observar que os documentos públicos sobre EdoC também são bem desenvolvidos e articulados, mas a aplicação das diretrizes no cotidiano escolar ainda é lenta de acordo com as pesquisas recentes sobre a temática (Lucena, 2022). 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 beneficiaram jovens e crianças deste contexto (Ribeiro, 2018). A portaria nº 419 de 20 de dezembro de 2018 instituiu a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF. Essa política está fundamentada nos princípios do respeito à diversidade do campo, do desenvolvimento de unidades escolares como espaços públicos de formação, pesquisa e de experiências para o desenvolvimento sustentável em articulação com o mundo do trabalho, com efetiva participação e controle social da qualidade da educação por parte dos movimentos sociais do campo.

Nesse breve apanhado sobre a evolução histórica da EdoC, observamos que a dimensão epistemológica está evidenciada no reconhecimento e valorização de saberes e seus processos próprios de construção do conhecimento; a dimensão política está presente no reconhecimento do papel dos movimentos sociais e também em elementos como “luta social” e “vivências de opressão” que devem compor a matriz curricular. E em termos pedagógicos, o trabalho aparece como categoria central na organização da atividade educativa. Diante deste quadro sintético, reconhecemos os avanços conquistados pelas mobilizações sociais, embora persistam desafios para efetivar plenamente uma EdoC em todas essas dimensões.

Já o campo da Educação Ambiental surge da convergência entre as preocupações ecológicas que começaram a ganhar escala no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 e das discussões sobre o papel da educação diante dos problemas ambientais emergentes naquele contexto histórico. Surge no âmbito dos movimentos sociais e ecológicos críticos da sociedade moderna e do modo de vida hegemônico preconizado pelo sistema capitalista industrial e pela ideologia do desenvolvimento econômico vigente no pós-guerra, para em seguida adentrar o domínio institucional educativo. No âmbito político pedagógico, a EA aparece como sintoma da crise ecológica, mas também como sinal de uma crise da própria educação. A EA emerge como crítica epistêmica da educação convencional e como possibilidade de uma nova forma de educar em uma perspectiva ético-histórica, política e existencial baseada na indissociabilidade das relações humanas com o meio ambiente (Grun, 1996).

As discussões sobre educação Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) rendeu à 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 a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), publicado em 1994 e instituído com Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil (PNEA), promulgada em 1999. O PRONEA envolveu o Ministério de Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de reconhecer a EA como instrumento da política ambiental brasileira e fortalecer a EA no sistema de educação formal.

Entre a ECO-92 e a Rio+20, o conceito de desenvolvimento sustentável ganhou espaço no campo da EA, especialmente com a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de uma “educação para o desenvolvimento sustentável” (Gadotti, 2003). Mas essa perspectiva foi amplamente criticada por estudiosos da área de EA, por reforçar a ideologia dominante do desenvolvimento e esvaziar o debate ambiental em nome de um consenso genérico. Além disso, ao adotar um viés utilitarista e reformista, essa abordagem abandona o

caráter contra hegemônico e crítico da EA, convertendo-a em instrumento a serviço de uma lógica que pouco questiona as causas profundas da crise ambiental (Sauvé, 2005; Carvalho, 2020; Layrargues e Lima, 2014).

Devemos considerar que, a partir de 2015, o Brasil passou por instabilidades políticas e institucionais. Entre 2018 e 2022, houve um governo contrário às agendas da educação e do meio ambiente, promovendo a desmobilização de políticas públicas, o esvaziamento de órgãos como o MEC e o MMA e a disseminação de ideias negacionistas da crise ambiental, anti-ecologistas e contra as universidades públicas. Esse cenário agravou-se com a pandemia, que intensificou os discursos contra a ciência e a vacinação. A eleição de 2022 marcou um processo de reconstrução das políticas públicas. No campo da EA, destaca-se a Lei 14.926/2024, que alterou a PNEA, incluindo temas como mudanças climáticas, proteção à biodiversidade e desastres socioambientais, a serem trabalhados nas escolas a partir de 2025.

Em um balanço da EA com foco nas décadas entre 2010 e 2020, Carvalho (2020) questiona algumas posições históricas desse campo. Uma delas é a oposição entre a EA crítica e uma educação supostamente voltada “apenas” para a conservação da natureza. Para a autora, essa oposição deixou de ser produtiva, já que uma educação conservacionista não significa, necessariamente, uma postura político-pedagógica conservadora ou alienada. Outro ponto é a transversalidade - essa proposta não contribuiu para a consolidação da EA no currículo e no espaço escolar, produzindo na verdade um efeito contrário, destinando a EA a uma posição periférica, pontual e esporádica nos processos formativos escolares. Seria o momento, segundo seu argumento, de reconsiderar a EA como um componente curricular.

Todo esse processo de debates epistêmicos e político-pedagógicos na interface institucional de conferências, tratados, leis e documentos foram importantes para a EA diversa que nos deparamos atualmente. Entretanto, como argumentam Mendes e Maia (2022), a EA pode fortalecer ou fragilizar a EdoC, dependendo de como é compreendida e colocada em prática nas escolas do campo.

Uma maneira de situar a EA na sua relação com a EdoC é problematizar a concepção de meio ambiente na sociedade atual (Ramos, 2001). Apesar desse conceito ser originalmente derivado de uma abordagem naturalista, como oposto ao mundo humano, de outro lado desenvolveu-se um forte argumento em favor de uma concepção de meio ambiente como categoria social. Sem desconsiderar como fundamental a abordagem crítica da expansão do capital, em sua faceta neoliberal e individualista como ideologia dominante, materializado na exploração da natureza e do trabalho, também consideramos essa resposta epistêmica e pedagógica do meio ambiente como categoria social insuficiente diante do cenário contemporâneo de deterioração das condições básicas de reprodução da vida. Ambas as abordagens partem de uma dicotomia sociedade-natureza que tem mobilizado diversos campos teóricos em busca de superar os dualismos típicos do pensamento moderno ocidental em direção a formulação de epistemologias ecológicas (Steil e Carvalho, 2014) em que a própria concepção do “social” pode ser reelaborada para além da dicotomia para dar lugar a ontologias relacionais.

Nessa direção, nos parece que no panorama contemporâneo a dimensão mais importante passa a ser a afirmação e o conflito entre mundos, realidades, modelos de vida e diferentes modos de ser, ou seja, as lutas ontológicas. Partindo do quadro analítico da ontologia política (Blaser, 2013; Escobar 2016) consideramos fundamental abordar a interseção entre EdoC e a EA através do estudo de uma realidade concreta, partindo do pressuposto de que a “realidade” não existe como algo a priori e independente, mas como efeito emergente de uma trama de relações entre uma diversidade de práticas e formas de fazer educação. Portanto, reflexões desse tipo podem nos revelar os conflitos ontológicos, isto é, as lutas em torno da existência de um território do campo, de uma identidade camponesa e da própria educação do campo como modalidade educativa e sua interface com uma educação ambiental.

Para realizar esse estudo de caso escolhemos o CED Agrourbano Ipê, uma escola do campo localizada no Combinado Agrourbano CAUB I, no Riacho Fundo II, Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal. Essa escolha foi feita em razão dessa escola ser reconhecida por seus projetos pedagógicos que interligam EdoC e EA. Nas especificidades que a realidade deste lugar apresenta, seus avanços e desafios cotidianos, a pesquisa abordou as práticas pedagógicas com temas ambientais que perpassam o cotidiano dessa escola situada em um espaço de fronteira entre o rural e o urbano, um território disputado por diferentes projetos de sociedade ao longo dos últimos anos no qual a instituição tem um papel fundamental.

CED AGROURBANO IPÊ - IMERSÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA

O CED Agrourbano Ipê foi fundado em 1986 com o objetivo de receber os filhos dos produtores rurais assentados no CAUB I com turmas do Ensino Fundamental. Atualmente, é um colégio da rede pública que atende do 1º ano do ensino fundamental ao último ano do ensino médio. Com o crescimento urbano do DF, o CED Agrourbano passou a acolher também estudantes da área urbana do Riacho Fundo II. A escola está localizada em uma ARIE que compreende 1.143,82 hectares, composta por patrimônios ambientais, históricos, culturais, e de interesse arqueológico (Lucena, 2022).

Desde 1995 o CED Agrourbano Ipê trabalha com a preservação de mananciais, o monitoramento de nascentes e tratamento do esgoto da escola. Uma característica marcante na pedagogia da escola são projetos de sustentabilidade e de tecnologias sustentáveis de baixo custo: captação de água da chuva, tanque em ferrocimento para criação de tilápias, hidroponia, desidratador de frutas, fogão solar, meliponário, horta agroecológica e agrofloresta, compostagem e lixo zero que ocorrem no quintal da escola (PPP CED Agrourbano Ipê, 2023).

Entre novembro de 2023 e setembro de 2024 realizamos uma imersão no território do CED Agrourbano Ipê com o objetivo de compreender a interseção entre EdoC e EA na realidade da instituição. A convivência com essa comunidade escolar permitiu conhecer os projetos, desafios e possibilidades dessa escola. Essas experiências revelaram nuances de uma “escola sustentável”².

As primeiras impressões desse encontro com a escola foram de estranhamento daquela realidade do “campo”. Uma paisagem rural cercada por elementos típicos do “urbano” como o asfalto, condomínios e ônibus circulares. Em um dos primeiros eventos acompanhados, o “Dia do Campo”, destacou-se a presença de trabalhadores e

trabalhadoras expondo seus artesanatos, produtos como bolos, cafés, plantas, muitos alunos sorridentes e falantes, uma escola com música, dança, arte e agroecologia.

Essa ocasião permitiu observar como o “campo” é compreendido e representado na região. Em alguns momentos, no entanto, ganhou a cena uma imagem do campo com camponeses tristes e caricatos, com roupas velhas, um campo de dor e marcado somente por tensões. Em uma apresentação teatral alguns alunos se “fantasiaram” de camponeses e a encenação começou a suscitar reflexões sobre como a nova geração do campo, muitas vezes, pode não se identificar com essa representação do “homem do campo”. O campo, assim como a sociedade de modo geral, está em constante transformação e não cabe apenas nas imagens de “roceiros” ou do “jeca tatu”. Em contrapartida, outro destaque do evento foi a apresentação do grupo de roda de viola do CED Agrourbano, que reuniu diferentes gerações em torno da música sertaneja. Este momento representou a “ancestralidade” viva no território, marcada pela oralidade, pela experiência histórica e pela reinvenção de tradições em diálogo com novos modos de vida.

Durante a plenária do evento, também foi reconstituída a trajetória histórica da escola, com destaque para as conquistas como o reconhecimento concedido pelo MEC como “escola sustentável” em 2010, e a retomada de sua identidade como “Escola do Campo” em 2022. Esse “Dia do Campo” revelou-se, portanto, um evento fundamental para começarmos a compreender as tensões e contradições em jogo na articulação entre território, educação e identidade camponesa no contexto do CED.

TERRITÓRIO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

A escola está situada em um contexto de disputas classificatórias de ocupação do solo. Os conflitos territoriais nessa região envolvem a própria definição da área como “rural” ou “urbana”. Há alguns anos, o Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT), um instrumento básico da política territorial e de orientação aos agentes públicos e privados do DF, passou a identificar a área do CAUB como espaço urbano. Essa mudança na identificação do território reverberou na perda da identidade de escola do campo ou rural pela instituição. Mas, segundo o coordenador da escola, entre 2020 e 2021 houve uma mudança no PDOT, a área voltou a ser “verde” e identificada no mapa como “rural” e isso ajudou a escola a recuperar o status de escola do campo. Ser uma “Escola do Campo” também foi inicialmente negada pelo governo do DF em virtude do número de estudantes provenientes da área urbana ser maior do que aquele de estudantes que pertenciam ao campo. Essa identidade de “Escola do Campo”, portanto, é um processo dinâmico.

No ano de 2022 a escola fez um inventário robusto apresentando suas iniciativas voltadas para a temática do meio ambiente e para a comunidade, com ênfase na abordagem das tecnologias para o campo e conseguiram reverter a avaliação, tornando o CED novamente uma “Escola do Campo”. Além da dimensão burocrática, esse processo de reconhecimento da identidade da escola também passa pela compreensão da comunidade escolar sobre o que é ser uma escola do campo. Esse processo esbarra em muitas dificuldades como a configuração docente instável, pois a

maioria dos professores é temporária. Isso implica que a cada novo ano letivo uma nova equipe de professores seja designada para as escolas do DF. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho docente com a reforma do ensino médio e a formação continuada de professores, pois a maioria dos profissionais que chega à instituição não se reconhece como professores de uma escola do campo e tem dificuldades de compreender essa identidade.

Atualmente a escola se organiza através de uma pedagogia de projetos. Essa proposta pedagógica contribui para todas as disciplinas, que podem associar o que está sendo abordado em sala de aula com iniciativas como as tecnologias de baixo custo ou a agroecologia, que propõe mudanças paradigmáticas de relação com a terra, combinando aspectos agrícolas e ecológicos com as dimensões sociais e políticas da produção de alimentos (Lucena, 2019).

Nessa perspectiva, as orientações compartilhadas com os agricultores envolvem, dentre outros aspectos, a eliminação do uso de agrotóxicos e o trabalho em prol das agroflorestas. Mas esse trabalho não é simples, como destaca um professor da escola a frente dessa iniciativa:

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).

Outra professora trouxe uma percepção importante sobre as posturas dos estudantes em relação aos temas ambientais e à própria identidade da escola. Segundo ela, os estudantes do ensino fundamental I expressam maior interesse pelas atividades dos projetos ambientais, mas os alunos do ensino médio gradualmente vão deixando de se encantar pelas agendas da EA ligadas ao trabalho no campo e buscam uma educação mais conteudista, que os prepare para o vestibular, uma vez que muitos expressam não terem intenção de trabalhar no campo, mas seguir outras profissões.

A resistência dos estudantes à identidade camponesa e à identidade da escola como uma “escola do campo” também aparece nos relatos discentes em passagens como essa: “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)”. Ou nesta outra perspectiva em que um estudante reconhece o esforço em direção à educação do campo: “Aqui na escola tem essa preocupação de ensinar pra gente a 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.”

Ao ouvir esses estudantes nos parece que a dimensão ambiental está mais presente nas suas compreensões acerca da educação que a escola propõe: *“é que a gente pode ter uma educação normal, tradicional mesmo, só porque a gente pode encaixá-la com o meio ambiente”*. Isso também fica claro quando perguntados sobre o futuro do lugar e a previsão de alguns é de que a área do CAUB ficará cheia de *“gente urbana”* vivendo nos condomínios que estão surgindo. Segundo eles, *“os filhos dessa gente urbana vão estudar na escola e vão aprender como cuidar das plantas, a ser sustentável”*. Nas suas falas os estudantes reconhecem que a escola é influente, mas que os projetos não estão chegando *“com tanta força”* na comunidade. O ponto relevante aqui é como a EA é compreendida pelos estudantes sem correlação com a defesa de um território coletivo diferente da lógica hegemônica do urbano. Uma EA sem interseção com uma EdoC, sem vinculação de um modelo de vida e de trabalho ligado à terra.

Ao realizar essa imersão de alguns meses nessa escola do campo, conversar com diferentes integrantes dessa comunidade, tentar compreender o posicionamento da instituição e observar o cotidiano pedagógico do CED Agrourbano para compor esse estudo de caso, podemos sinalizar sinteticamente alguns achados da pesquisa. Esses apontamentos articulam território, identidade e educação.

A escola está situada em um território de fronteira entre o rural e o urbano, disputado por diferentes projetos de sociedade. O processo de definição e redefinição desse território não permite uma análise determinista ou dicotômica. A identidade da escola tem relação direta com os esforços da gestão e do corpo docente em delinear o projeto político pedagógico como *“Escola do Campo”* presente nos documentos, eventos e atividades pedagógicas. Por outro lado, encontramos estudantes que não se identificam com a identidade camponesa, têm projetos de vida e planos de futuro com horizontes diferentes do trabalho no campo. Essas observações sobre território e identidade nos levam à educação.

O CED foi premiado nacionalmente como uma *“escola sustentável”* e é reconhecido regionalmente por outras escolas como uma referência no ensino de caráter ecológico. Fica claro que a EA tem um lugar importante no currículo escolar; embora não tenhamos identificado uma fundamentação teórico-crítica orientadora desta proposta que articule a relação entre território e identidade do campo, ainda que elementos estejam presentes no discurso político da instituição e na prática pedagógica docente. Esse apontamento indica para a importância da formação de professores no campo epistêmico e político-pedagógico da EA e da EdoC. De outro lado, as percepções discentes também nos sinalizam a importância da mobilização comunitária entorno da sua identidade camponesa. O movimento social tem um papel estruturante na concepção e fortalecimento dessa identidade e sua presença/ausência na região é um aspecto importante para compreender essas percepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos contribuir para os esforços de reflexão sobre experiências educativas que integram EA e EdoC a partir da realidade do CED Agrourbano Ipê, uma escola do campo, reconhecida por seus projetos pedagógicos de

caráter ambiental. A partir desse estudo de caso, procuramos apresentar como a EA e a EdoC se articulam na prática escolar, considerando as dimensões política, epistemológica e pedagógica.

Acreditamos que a integração sinérgica da EA e da EdoC pode promover uma leitura sensível e crítica do mundo. Quando essas áreas convergem, podem favorecer a coletividade e a auto-organização na luta por justiça socioambiental. A EA pode potencializar a EdoC através da compreensão relacional do mundo, ligando temas e preparando os sujeitos para intervir em questões políticas, problemas e conflitos ambientais (Carvalho e Muhle, 2017). Outro aspecto que aproxima a EdoC a EA é a categoria do trabalho como elo entre humanos e natureza, o que permite a esse processo educativo integrar a base material da crise ambiental. Todavia, insistimos em uma perspectiva relacional (Steil e Carvalho, 2014) como via privilegiada para compreender a realidade observada para além de uma leitura dicotômica apoiada seja de um lado ou de outro do dualismo sociedade e natureza. Na perspectiva da ontologia política, o conflito aparece como aspecto decisivo da construção da realidade.

Nesse sentido, a realidade do CED Agrourbano Ipê apresentada neste artigo surge em um cenário de conflitos ontológicos entre diferentes compreensões de território, identidade e educação. Trata-se ou não de um território rural? Consiste ou não em uma coletividade camponesa? Deve ou não ser uma escola estruturada nos princípios de uma educação do campo? Essas tensões fazem parte da história recente da escola em afirmar-se como uma escola do campo em um território de fronteira entre o rural e o urbano, marcado por interesses diversos e, por isso, evidencia os desafios de uma EA articulada com uma EdoC. Enquanto a instituição defende sua identidade como escola do campo através de práticas político-pedagógicas sustentáveis que dialogam com o território e as demandas locais, estudantes percebem uma “educação normal”, mas com o “meio ambiente”.

Essas contradições podem ser explicadas pela rotatividade do corpo docente, em função da fragilidade da formação nos campos teórico-políticos da EA e da EdoC; e pelos processos de mobilização política comunitária em torno de uma identidade coletiva como sujeitos do campo. A tensão entre os parâmetros teóricos e marcos institucionais da EdoC e essa realidade vivida evidencia a complexidade de sustentar um projeto pedagógico comprometido com a valorização do território e das identidades camponesas. Observamos que, na estruturação desses fatores está o conflito ontológico entre as diferentes compreensões da realidade e da própria educação.

O estudo mostra que a EA pode funcionar como uma via para a consolidação da EdoC, especialmente quando associada à valorização dos saberes locais, à agroecologia, mas também enquanto leitura crítica da realidade e luta por justiça ambiental. No entanto, essa articulação só se fortalecerá se for acompanhada por políticas consistentes de formação docente, permanência de profissionais nas escolas do campo e reconhecimento das especificidades deste território por parte do movimento comunitário. Trata-se de uma tessitura relacional.

Consideramos que experiências como a do CED Agrourbano Ipê não são exceções, mas paradigmáticas, que indicam os conflitos inerentes aos processos de urbanização e às dinâmicas contemporâneas da vida no campo. Indicativos também de um caminho necessário: a construção de uma educação enraizada, crítica e transformadora, que reconheça os sujeitos do campo em sua contemporaneidade,

complexidade e protagonismo, que promova uma ética ambiental consistente com a realidade local sem perder o enquadramento do conflito ontológico estruturante da realidade.

Artigo recebido em: 15/06/2025
Aprovado para publicação em: 07/10/2025

INTERSECTIONS BETWEEN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND RURAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF A SUSTAINABLE SCHOOL IN THE FEDERAL DISTRICT

ABSTRACT: This article reflects on the intersections between Rural Education (EdoC) and Environmental Education (EE), based on a case study at the Ipê Agrourban Education Center, in the Federal District. The research was developed through a narrative bibliographic review and ten months of classes in the school community, through participant observation and semi-structured interviews. This rural school is recognized for its sustainability projects, social Technologies and agroecology. However, the study revealed ontological issues between concepts of territory, identity and education that mark the existence of the institution. It is concluded that articulating EA and EdoC is a multifactorial process, but we highlight teacher training and community mobilization as determinants of this intersection in the educational process.

KEYWORDS: Rural Education; Environmental Education; Sustainable School; Peasant Identity.

INTERSECCIONES ENTRE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN RURAL: LA EXPERIENCIA DE UNA ESCUELA SOSTENIBLE EN EL DISTRITO FEDERAL

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre las intersecciones entre la Educación Rural (EdoC) y la Educación Ambiental (EA), a partir de un estudio de caso en el Centro Educativo Agrourbano Ipê, en el Distrito Federal. La investigación se desarrolló mediante una revisión bibliográfica narrativa y diez meses de clases en la comunidad escolar, mediante observación participante y entrevistas semiestructuradas. Esta escuela rural es reconocida por sus proyectos de sostenibilidad, tecnologías sociales y agroecología. Sin embargo, el estudio reveló problemas ontológicos entre los conceptos de territorio, identidad y educación que marcan la existencia de la institución. Se concluye que la articulación de la EA y la EdoC es un proceso multifactorial, pero destacamos la formación docente y la movilización comunitaria como determinantes de esta intersección en el proceso educativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural; Educación Ambiental; Escuela Sostenible; Identidad Campesina.

NOTAS

1- A Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) é uma categoria de unidade de conservação de uso sustentável que integra o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) e o Sistema Distrital de Unidade de Conservação (SDUC). Atualmente são 12 ARIEs no Distrito Federal e a ARIE da Granja do Ipê foi criada em 1998 tendo em vista a riqueza da biodiversidade, a presença de nascentes e cursos d'água, sítios arqueológicos e a presença de espécies raras, endêmicas e ameaçadas de extinção.

2- De acordo com o MEC (2012), escolas sustentáveis são espaços educativos que garantem a permanência e a continuidade do ensino, promovendo a sensibilização individual e o exercício da coletividade na construção de saberes, habilidades, valores, atitudes e competências voltadas à constituição de uma sociedade mais justa e ambientalmente sustentável. Trata-se de um processo que respeita os direitos humanos, valoriza a qualidade de vida e reconhece a diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOLI, V; BORGES, M. G. **Apresentação do "Dossiê: Pesquisas e Práticas em Educação Ambiental e Educação do Campo"**. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 3–18, 2020. DOI: 10.14295/ambeduc.v25i2.11874. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11874>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. *Cadernos Cedes, Campinas*, v. 27, n. 73, p. 139–159, 2007.

BLASER, M. **Ontological Conflicts and the Stories of People In Spite of Europe: Towards a Conversation on Political Ontology**. *Current Anthropology*, Chicago, v. 54, n. 5, p. 547–568, 2013.

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.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, 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: Presidência da República, 2010.

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

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. *Expressão Popular*, 2012.

CARVALHO, I. A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 39-50, 2020.

CARVALHO, I. C.; MUHLE, R (org). Educação ambiental: o problema das classificações e o cansaço das árvores. In: CARVALHO, I. C. (org.) **Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 169–185.

CENTRO EDUCACIONAL AGROURBANO IPÊ. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, DF, 2023.

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

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: educar para uma vida sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

GRÜN, M. **Educação e ética ambiental: a conexão necessária**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

KIST, A. C. F.; MOLINA, M. C. Dossiê Educação Ambiental & Educação do Campo. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 26, p. e12, 2023. DOI: 10.5902/2236499474068. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/74068>. Acesso em: 29 abr. 2025.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014.

LUCENA, M. L. **Educação integral em tempo integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na Escola Classe Ipê**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

LUCENA, R. Pensamento complexo, agroecologia e agrotóxicos: análise da inter-relação entre ciência, movimentos sociais e mídia no processo de construção social das informações sobre toxicidade e risco. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 558–587, 2019.

MENDES, C. B.; MAIA, J. S. da S. Educação do campo na perspectiva da educação ambiental: interlocuções necessárias. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, p. e1, 2022. DOI: 10.5902/2236499472766. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/72766>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MOLINA, M.; PEREIRA, M.; BRITO, M. A práxis de egressos(as) 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. e 12965. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12965. 2021.

MOLINA, Mônica; MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo e Pesquisa: questões**

FERREIRA, L. de O.; OLIVEIRA, A. R. de

para reflexão. BÍB. ORTON IICA/CATIE, 2006.

RAMOS, E. M. S. Educação ambiental: origem e perspectivas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 201–218, 2001.

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, p. 20–34, 2018.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 317–332, 2005.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163–183, 2014.

LAYANE DE OLIVEIRA FERREIRA: Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e licenciada em Ciências Biológicas - Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3541-1170>

E-mail: layaneferreira55@gmail.com

ALESSANDRO ROBERTO DE OLIVEIRA: Doutor em Antropologia Social Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto no Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UnB).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4390-2883>

E-mail: alessandrooliveira@unb.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution* 3.0, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).