UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE UnB PLANALTINA (FUP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO RURAL (PPG-MADER)

IOLANDA RODRIGUES ROCHA

O ESTUDO DO CERRADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL

Planaltina-DF
2026

IOLANDA RODRIGUES ROCHA

O ESTUDO DO CERRADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina (UnB/FUP), como parte dos requisitos à obtenção do grau de Mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Orientadora: Profa. Dra. Eliene Novaes Rocha.

Planaltina-DF

2026

Rocha, Iolanda Rodrigues
R672e O estudo do Cerrado na perspectiva da Educação do Campo nas Escolas do Campo do Distrito Federal / Iolanda Rodrigues Rocha; orientador Eliene Novaes Rocha. Brasília, 2026.
116 p.

Dissertação(Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) Universidade de Brasília, 2026.

1. Sustentabilidade socioambiental. 2. Práticas pedagógicas. 3. Identidade camponesa. 4. Educação socioambiental. 5. Políticas educacionais. I. Rocha, Eliene Novaes , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título: "O estudo do Cerrado na perspectiva da Educação do Campo nas Escolas do Campo do Distrito Federal".

Aluna: Iolanda Rodrigues Rocha.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina (UnB/FUP), como parte dos requisitos à obtenção do grau de Mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Planaltina-DF, 24 de março de 2026.

Profa. Dra. Eliene Novaes Rocha

Presidente, Orientadora – UnB

Profa. Dra. Janaína Deane de Sá Diniz

Examinadora Interna – UnB

Profa. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril

Examinador Externo ao Programa – UnB

Profa. Dra. Cláudia de Souza

Examinadora Externa à Instituição – GIZ/MDA/ICMBIO

Dedico este título aos camponeses e camponesas da Caatinga e do Cerrado que, com garra, enfrentam as lutas pela terra e pela educação pública. Dedico-o, também, à memória dos trabalhadores e trabalhadoras que tombaram em nome da reforma agrária e da defesa da vida em nosso planeta.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva pela significativa transformação na história da educação em nosso país. Agradeço às pessoas e movimentos sociais que lutaram para que esse direito fosse assegurado. Embora sempre tivesse disposição para estudar, as oportunidades eram escassas. Foi apenas a partir de seu primeiro governo que consegui realizar a graduação em Pedagogia, seguida por duas especializações e, agora, o Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Estendo meus agradecimentos a todas as pessoas que me incentivaram. Aos professores/as da EC Lajes da Jibóia em nome do diretor Marcílio de Jesus. À Professora Alda Ilza de Lima, por ser uma pesquisadora nata e inspiração. Ao Professor Jacy Guimarães (*in memoriam*), por ter me ensinado a amar o Cerrado. Ao Professor Álisson Rocha, por compartilhar seus sonhos e dedicação à pesquisa.

Às minhas filhas, Maria Rita Rocha e Ana Clara Rocha, e, de modo muito especial, ao meu filho, Pedro Ernesto Rocha. Pedro Ernesto foi a minha verdadeira mola propulsora neste caminho; sem ele, os desafios teriam sido infinitamente mais difíceis de superar. Vocês três são a inspiração constante que dá sentido à minha jornada de estudos. Aos meus pais Lino Rodrigues e Biaci Rocha, minha profunda gratidão por terem me proporcionado a educação que lhes foi possível no sertão da Bahia, a base fundamental para que eu chegasse até aqui.

À minha companheira, amiga e incentivadora, Ludmila de Ávila Pacheco, cuja sensibilidade para com os que sofrem as desigualdades sociais é fonte de inspiração.

Aos professores, professoras, estudantes e servidores das escolas CED INCRA 9, CED PAD DF e CED Pipiripau II que me acolheram no momento da pesquisa de campo.

Aos docentes do PPG MADER – FUP/UnB-Planaltina, em especial à Professora Janaina Diniz e ao Professor Marcelo Bizerril, pela leitura cuidadosa e pelas observações pertinentes na banca de qualificação. Aos colegas de turma, pela oportunidade de aprendizado mútuo e valioso.

Um agradecimento especial e profundo à minha orientadora, Professora Eliene Novaes Rocha, que tem demonstrado inegável competência e compromisso com a Educação do Campo e com a formação de educadores e educadoras engajados na luta por uma educação de qualidade para todos e todas.

CANÇÃO DO CERRADO

Minha Terra tem Cerrado.
Onde encanta o Beija-flor.
As aves que aqui habitam.
Tem alegria, beleza e dor.
Nosso céu é estrelado.
Nossos córregos buritizais.
Nossas árvores têm mais vida.
Derrubadas nunca mais.
Ao sonhar no meio da noite.
Pela vida sinto amor.
Minha Terra tem Cerrado.
Onde encanta o Beija-flor.
Minha Terra tem belezas.
Pássaros, rios de muito valor.
Ao sonhar no meio da noite.
Pela vida sinto amor.
Minha Terra tem Cerrado.
Onde encanta o Beija-flor.
Não permita Deus que eu morra.
Sem carinho, respeito e amor.
Sem que desfrute das belezas.
E alivie a minha dor.
Ajude com o Cerrado vivo.
Onde encanta o Beija-flor.

Iolanda Rocha

RESUMO

O Cerrado é uma savana riquíssima em sociobiodiversidade e está presente em onze estados brasileiros e no Distrito Federal. É no Cerrado que nascem as principais bacias hidrográficas do país e seus principais aquíferos: o Guarani, o Bambuí e o Urucuia. Em se tratando de Educação Ambiental, conforme concebida na Conferência de Tbilisi, verifica-se a necessidade de trabalhar a temática da preservação dos biomas brasileiros, em especial o estudo do Cerrado nas escolas públicas do Distrito Federal, especialmente nas Escolas do Campo. Nesse sentido, esta pesquisa buscou verificar como as escolas do campo abordam o Cerrado, de acordo com os documentos norteadores da educação pública do Distrito Federal. Esta dissertação reflete a experiência contínua como educadora no desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental e entrelaça os saberes acadêmicos à vivência no território, com especial atenção às dinâmicas, aos desafios e às potencialidades do bioma Cerrado. Nesse contexto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com metodologia baseada em análise documental e bibliográfica, entrevistas e observação participante, tendo como partícipes docentes e estudantes de três unidades escolares do campo da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa tomou como referenciais a Educação Ambiental, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, o Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA) e as leis de política de Educação Ambiental do Distrito Federal – Lei nº 3.833, de 27 de março de 2006, e Lei nº 7.053/2022, que institui a Semana do Cerrado no calendário letivo do Distrito Federal. O referencial teórico está constituído a partir de Barbosa (2022) e Bizerril (2023), para o Cerrado; Caldart *et al.* (2012) e Rocha (2021), quanto à Educação do Campo; Deus e Roque (2020), Motta (2021) e Freire (2013), para a Educação Ambiental; e Gadotti (2008), para pensar a Educação para a sustentabilidade. Diante desses documentos referenciais, constatou-se que o estudo do Cerrado torna-se necessário e fundamental para uma educação significativa e comprometida com a preservação da vida, das espécies da fauna, da flora e dos seres humanos no planeta Terra. Constatou-se que, apesar da invisibilidade do bioma Cerrado em Projetos Político-Pedagógicos e da carência de materiais didáticos contextualizados, educadores e educadoras inserem a temática em suas aulas, impulsionados, sobretudo, pela urgência socioambiental do território, como as frequentes queimadas, a escassez hídrica e o avanço predatório da monocultura, e não apenas pelo mero cumprimento de normativas. Identificou-se uma complexa disputa de narrativas identitárias no ambiente escolar, especialmente em áreas

de forte influência do agronegócio, onde a preservação da cultura camponesa tradicional tensiona com o fascínio dos jovens pelas tecnologias do modelo agrícola hegemônico.

Palavras-chave: sustentabilidade socioambiental; práticas pedagógicas; identidade camponesa; educação socioambiental; políticas educacionais.

ABSTRACT

The Cerrado is a savanna extremely rich in socio-biodiversity and is present in eleven Brazilian states and the Federal District. It is in the Cerrado that the country's main river basins and principal aquifers originate: the Guarani, Bambuí, and Urucuia. In terms of Environmental Education, as conceived at the Tbilisi Conference, there is a recognized need to address the preservation of Brazilian biomes, particularly the study of the Cerrado in public schools in the Federal District, especially in rural schools (Escolas do Campo). In this sense, this research sought to examine how rural schools approach the Cerrado, according to the guiding documents of public education in the Federal District. This dissertation reflects the author's ongoing experience as an educator in the development of Environmental Education projects and intertwines academic knowledge with lived experience in the territory, with particular attention to the dynamics, challenges, and potential of the Cerrado biome. In this context, this is a qualitative study, with a methodology based on documentary and bibliographic analysis, interviews, and participant observation, involving teachers and students from three rural public schools in the Federal District. The study was grounded in Environmental Education, the Curriculum in Movement for Basic Education in the Federal District, the Pedagogical Guidelines for Basic Rural Education in the Federal District Public School System, the District Plan for Environmental Education (PDEA), and the Environmental Education policy laws of the Federal District — Law No. 3,833 of March 27, 2006, and Law No. 7,053/2022, which establishes Cerrado Week in the Federal District school calendar. The theoretical framework is based on Barbosa (2022) and Bizerril (2023) for the Cerrado; Caldart *et al.* (2012) and Rocha (2021) for Rural Education; Deus and Roque (2020), Motta (2021), and Freire (2013) for Environmental Education; and Gadotti (2008) for Education for Sustainability. Based on these reference documents, it was found that the study of the Cerrado is necessary and fundamental for meaningful education committed to the preservation of life, fauna, flora, and human beings on planet Earth. It was also found that, despite the invisibility of the Cerrado biome in Political-Pedagogical Projects and the lack of contextualized teaching materials, educators incorporate this theme into their classes, driven mainly by the socio-environmental urgency of the territory—such as frequent wildfires, water scarcity, and the predatory expansion of monoculture—and not merely by compliance with regulations. A complex dispute over identity narratives was identified in the school environment, especially in areas strongly influenced by agribusiness, where the preservation of traditional peasant culture is in tension with young people's fascination with the technologies of the hegemonic agricultural model.

Keywords: socio-environmental sustainability; pedagogical practices; peasant identity; socio-environmental education; educational policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos biomas brasileiros.....41
Figura 2 – Áreas críticas de desmatamento no Cerrado brasileiro.....45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Data da pesquisa, palavra-chave, filtros utilizados e artigos selecionados para composição do referencial teórico da presente pesquisa 25
Tabela 2 – Escolas do Campo localizadas na zona rural do Distrito Federal por Região Administrativa/CRE, modalidades ofertadas e quantitativo de alunos atendidos. 112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Área de Preservação Permanente
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro Educacional
COP	Conference of Parties
CREs	Coordenações Regionais de Ensino
DF	Distrito Federal
EA	Educação Ambiental
EC	Escola Classe
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FAC	Fundo de Apoio à Cultura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MA	Maranhão
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OGMs	Organismos Geneticamente Modificados
PAD DF	Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Distrital de Educação
PDEA	Plano Distrital de Educação Ambiental
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PI	Piauí
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNEAE	Política Nacional de Educação Ambiental Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMA	Secretaria do Meio Ambiente
TO	Tocantins

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 Memorial – aproximação pessoal com a temática 17
1.2 Motivação e justificativa para pesquisar o Cerrado na perspectiva da Educação do Campo 18
1.3 Questão de pesquisa e hipótese 21
1.4 Objetivo geral 22
1.5 Objetivos específicos 22
1.6 Metodologia 22
2 REVISÃO DA LITERATURA 37
2.1 O Cerrado e suas potências justificam este pesquisar 37
2.2 Educação Ambiental 49
2.3 O Cerrado como matriz pedagógica 51
2.4 Sustentabilidade socioambiental 53
3 TERRITÓRIOS EM FOCO: AS UNIDADES ESCOLARES COMO CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO 57
3.1 A Educação do Campo como práxis da Educação Ambiental: perspectivas de transformação socioambiental 57
3.2 Escolas do Campo do Distrito Federal: contextualização histórica dos territórios da pesquisa 60
3.3 O território como lugar de vida: caracterização e contexto das escolas pesquisadas 62
3.3.1 CED INCRA 9 62
3.3.2 CED PAD - DF 63
3.3.3 CED Pipiripau II 64
3.4 Formação de professores e Educação Ambiental Crítica: perspectivas e práticas em Escolas do Campo no Distrito Federal 66
4 O CERRADO EM PERSPECTIVA: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA, A POLÍTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA 70
4.1 A percepção dos professores e professoras sobre a temática saberes do Cerrado e o trabalho na escola 70
4.2 A percepção dos(as) estudantes em relação aos saberes do Cerrado e ao trabalho pedagógico 74

4.3 O Cerrado entre documentos e práticas: limites, contradições e potencialidades nas escolas pesquisadas 76
4.4 Teoria, identidade e território: a materialização do ensino do Cerrado em Escolas do Campo 81
5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CERRADO: A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 87
REFERÊNCIAS 91
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 100
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E NARRATIVA 102
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA O CORPO DOCENTE DAS ESCOLAS 103
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O CORPO DISCENTE DAS ESCOLAS 105
APÊNDICE E - POEMAS AUTORAIS 107
APÊNDICE F - TABELA COM AS ESCOLAS DO CAMPO 112

1 INTRODUÇÃO

Por ser de lá
Do sertão, lá do cerrado
Lá do interior do mato
Da caatinga do roçado
Gilberto Gil (1975)

1.1 Memorial – aproximação pessoal com a temática

Meu nome é Iolanda Rocha, natural de Monte Santo, no sertão da Bahia. Sou educadora e militante socioambientalista, com uma trajetória marcada pela vivência no semiárido nordestino, onde, desde a infância, convivi com as dificuldades relacionadas ao acesso à água. Cresci observando pessoas carregarem latas e baldes na cabeça por longas distâncias, entre um e dois quilômetros, para garantir o consumo diário de água, inclusive meus familiares e eu. Durante os períodos de estiagem prolongada, era comum a população aguardar, em filas, a chegada de carros-pipa, em uma realidade de escassez e resistência.

Aos 13 anos, iniciei minha participação nos movimentos sociais, atuando nas Comunidades Eclesiais de Base e no Movimento Popular e Histórico de Canudos, no sertão da Bahia. Nessas vivências, participei ativamente das lutas pela organização comunitária e pelo fortalecimento do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STRs), o que despertou em mim o compromisso com as causas sociais, a justiça e a educação popular.

Concluí o curso de Magistério em 1986 e, aos 18 anos, iniciei minha atuação como alfabetizadora de jovens e adultos em escolas rurais, por meio do Projeto Educar. Diante das adversidades socioeconômicas enfrentadas no sertão baiano, migrei para o Distrito Federal, em 1991, em busca de novas possibilidades.

Ao chegar ao DF, fui surpreendida pela abundância de água. Vi, pela primeira vez, rios caudalosos, cachoeiras, chuveiros e torneiras jorrando água com força. Somente mais tarde compreendi que estava no Cerrado, bioma conhecido como o “berço das águas”, por sua importância na recarga do lençol freático e no abastecimento das principais bacias hidrográficas do país, inclusive aquelas que irrigam a Caatinga, bioma onde cresci e testemunhei, de perto, os efeitos da escassez hídrica, da fome, das desigualdades e do chamado atraso planejado.

Esse contraste entre minha vivência no semiárido e a riqueza hídrica do Cerrado despertou minha consciência ambiental e me impulsionou a lutar pela preservação desse bioma essencial à vida no planeta. Atualmente, sou professora da Secretaria de Estado da Educação

do Distrito Federal (SEEDF), com formação em Pedagogia e especialização em Educação, Democracia e Gestão. Fiz a segunda especialização em Educação do Campo. Atuei como dirigente do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) do DF.

Em 2009, participei do Fórum Social Mundial da Amazônia, ocasião em que me aproximei ainda mais das discussões sobre educação ambiental. A partir dessa experiência, levei as reflexões para as escolas em que tenho trabalhado nos últimos anos.

Em 2016, iniciei minha atuação com a Educação do Campo, retornando simbolicamente às minhas raízes, pois estudei em escolas multisseriadas no interior da Bahia. Atuei no Centro Educacional (CED) Engenho das Lajes, da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Gama; no Centro de Ensino Fundamental (CEF) Boa Esperança; e na Escola Classe (EC) Lajes da Jibóia, da Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Ceilândia, onde atuo até os dias atuais.

Em 2021, a partir de debates realizados na EC Lajes da Jibóia sobre o Dia do Cerrado, identificamos a necessidade de ampliar essa discussão. Assim, em parceria com educadores(as) ambientais da SEEDF e com a professora Rosângela Corrêa, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), elaboramos uma proposta de projeto de lei para instituir a Semana do Cerrado no calendário letivo do Distrito Federal. O projeto foi encaminhado à Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) e aprovado posteriormente, sendo sancionado como a Lei nº 7.053/2022 (Distrito Federal, 2022).

Atualmente, atuo como conselheira da Revista Xapuri Socioambiental.

1.2 Motivação e justificativa para pesquisar o Cerrado na perspectiva da Educação do Campo

Minha aproximação com a temática do Cerrado transcende os livros, consolidando-se no chão da escola e na prática cotidiana. Essa trajetória foi impulsionada por projetos de Educação Ambiental e pelo diálogo constante com a Lei nº 3.833/2006 (Distrito Federal, 2006), que estabelece as diretrizes dessa área no Distrito Federal. Um marco divisor na minha percepção sobre a urgência ecológica ocorreu em 2009, ao participar do Fórum Social Mundial da Amazônia, em Belém do Pará. Aquela experiência despertou em mim a necessidade de trazer, para a realidade da Escola Classe 303, em Samambaia, uma reflexão profunda sobre o nosso papel no mundo, o que culminou no projeto “Planeta Terra, Nossa Casa Comum”. A continuidade e o êxito dessas ações, inclusive com o reconhecimento por meio de premiações,

consolidaram meu interesse em investigar como a escola pode ser um agente de transformação socioambiental.

A partir de 2016, ao optar pela atuação na Educação do Campo, percebi que a preservação ambiental precisava de um recorte ainda mais específico e territorial: a valorização do bioma Cerrado. Essa percepção se materializou de forma potente em 2017, durante a semana pedagógica no CEF Boa Esperança. Naquela ocasião, propus uma organização curricular que dividiu o ano letivo em quatro etapas, garantindo que o Cerrado fosse trabalhado como tema interdisciplinar e transversal em todas as disciplinas. O sucesso dessa vivência, que posteriormente levei para outras unidades escolares em que atuei como coordenadora pedagógica, tornou-se o impulso para este estudo. Minha motivação acadêmica e profissional, portanto, nasce do desejo de compreender e sistematizar como as escolas do campo do DF podem fortalecer o sentimento de pertencimento e a proteção do bioma.

O Cerrado consolidou-se como objeto central de estudo em minha trajetória a partir de um contraste geográfico e afetivo profundo. Nascida e criada no bioma Caatinga, território marcado pela resiliência e pela extrema irregularidade dos ciclos de chuva, a transição para o Cerrado revelou-se uma experiência transformadora. O impacto de habitar um bioma definido por sua vasta riqueza hídrica, que abriga o berço das principais bacias hidrográficas do país, despertou em mim um novo olhar sobre a urgência de sua preservação. Essa percepção do Cerrado como um manancial de vida, em contraposição à aridez de minhas raízes, constitui a base de minha motivação pessoal e profissional para investigar como essa abundância é compreendida e protegida no cotidiano das escolas do campo.

“Por ser de lá do sertão, lá do Cerrado, lá do interior do mato, da caatinga do roçado” (Gil; Dominguinhos, 1975), canta Gilberto Gil, evocando uma geografia afetiva e concreta que atravessa o Brasil profundo. Essa letra não apenas localiza o eu lírico em um território, mas também entrelaça dois dos biomas mais resilientes e, ao mesmo tempo, vulneráveis do país: o Cerrado e a Caatinga. Ambos compartilham não só fronteiras geográficas, mas também histórias de resistência ambiental, sociocultural e econômica.

O Cerrado, reconhecido como a savana mais biodiversa do mundo, abriga inúmeras espécies endêmicas e é considerado o “berço das águas”, dada sua importância para as principais bacias hidrográficas brasileiras. A Caatinga, por sua vez, é o único bioma exclusivamente brasileiro, localizado majoritariamente no semiárido nordestino, e possui um ecossistema adaptado à escassez hídrica, sendo exemplo de adaptação biológica à adversidade climática. Ocupa em torno de 11% do território nacional e 70% da região Nordeste, com uma

área de 826.411 km². Na região Nordeste, está localizada em oito estados, exceto o Maranhão. Além de estar presente também no norte de Minas Gerais. Segundo a Embrapa (2025),

> A Caatinga é considerada como um dos ecossistemas brasileiros mais degradados pelas atividades humanas, sendo estimado que 45,3% de sua área total já estejam alteradas, o que a coloca como o terceiro bioma brasileiro mais modificado, sendo ultrapassado apenas pela Mata Atlântica e o Cerrado. Por outro lado, é considerado como o menos protegido, com apenas 8% de sua área sendo mantida em 123 Unidades de Conservação, das quais 41 de Proteção Integral e 82 de Uso Sustentável (Embrapa, 2025).

Entre o Cerrado e a Caatinga, existem diferenças morfológicas e climáticas, mas os dois biomas compartilham desafios semelhantes: a degradação ambiental provocada pelo avanço do agronegócio, a desertificação e as mudanças climáticas, que afetam diretamente as populações tradicionais que neles habitam.

A conexão entre Cerrado e Caatinga ultrapassa o aspecto ecológico e alcança dimensões culturais e simbólicas. Povos indígenas, comunidades quilombolas e camponeses têm desenvolvido modos de vida que dialogam com os ciclos da natureza, promovendo práticas agroecológicas, manejo sustentável e saberes tradicionais que revelam uma íntima relação com a terra, a água e a biodiversidade local. Essa sabedoria ancestral, transmitida oralmente e refletida nas práticas cotidianas, revela um território de vida e de resistência, onde o conhecimento é tecido entre o solo seco e as florestas retorcidas.

Do ponto de vista ecológico, os corredores ecológicos que ligam os dois biomas são essenciais para a conservação da biodiversidade e para a mitigação dos efeitos das mudanças climáticas. Contudo, esses corredores têm sido comprometidos pelo desmatamento acelerado, pela monocultura e pela grilagem de terras. A preservação integrada de Cerrado e Caatinga exige políticas públicas interbiomas, além do fortalecimento de redes comunitárias e acadêmicas que priorizem a conservação ecológica e a justiça socioambiental.

Para tanto, ao trazer à tona a interdependência entre Cerrado e Caatinga, é possível vislumbrar uma ecologia do encontro, em que a ciência, o saber popular e a arte dialogam para construir caminhos de resistência e regeneração. O verso de Gilberto Gil, nesse contexto, deixa de ser apenas música e se torna também um manifesto: um chamado poético para reconhecermos a riqueza e a urgência de proteger os lares ancestrais que existem “no interior do mato”, mas que dizem respeito ao futuro de toda a humanidade.

Apesar de sua importância estratégica e da riqueza de sua biodiversidade, o Cerrado padece de uma lacuna na legislação brasileira. O poder público não concede ao bioma a devida proteção legal; prova disso é o fato de que o Cerrado e a Caatinga não foram incluídos como

patrimônio nacional na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), diferentemente de outros biomas do país. Como consequência direta dessa vulnerabilidade, a destruição segue em ritmo acelerado: “apesar do reconhecimento da importância biológica e dos serviços ecossistêmicos prestados pelo bioma, essa dinâmica de desenvolvimento continua atualmente com o avanço do cultivo da soja sobre o Cerrado" (Diniz *et al.*, 2020, p. 29).

Ao observar a potência dessas experiências práticas, emergiu a inquietação que move este trabalho. Percebi que, embora existissem diretrizes bem definidas, a forma como cada escola se apropria do tema variava drasticamente. Diante disso, surgiu o problema de pesquisa.

1.3 Questão de pesquisa e hipótese

Diante da urgência dessa educação para uma vida sustentável, somada à relevância do bioma Cerrado, à relação deste com a vida dos sujeitos do campo e da cidade e ao desafio de combater a constante degradação de seus recursos naturais, que garantem a nossa existência; somada à legislação referente à Educação Ambiental, representada, no Brasil, pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999) e, no Distrito Federal, pela Política Distrital de Educação Ambiental (PDEA) (Distrito Federal, 2006), pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014, 2018) e pelas Diretrizes Básicas para a Educação do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019), surge, por fim, o seguinte questionamento de pesquisa: como as escolas do campo do Distrito Federal abordam a questão do Cerrado? Fazem isso apenas em cumprimento aos documentos referenciais: Currículo em Movimento do Distrito Federal, Diretrizes Básicas para a Educação do Campo e Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA) ou existem outras motivações? Quais motivações mobilizam os professores para esse trabalho nas escolas? Quais são as mudanças estruturais na vida dos educandos, educadores e da comunidade escolar em relação ao processo de ensino-aprendizagem, quando o tema Cerrado passa a ser trabalhado?

Considera-se, como hipótese, que o corpo docente das escolas pesquisadas atua em relação ao tema de forma transversal nas disciplinas, mas, em geral, o tema do Cerrado aparece pontualmente em datas comemorativas, como o Dia Mundial da Água (22/03), o Dia Mundial do Meio Ambiente (05/06) e o Dia do Cerrado (11/09).

1.4 Objetivo geral

Analisar como as Escolas do Campo no Distrito Federal abordam o Cerrado no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

1.5 Objetivos específicos

Analisar se os documentos norteadores da educação básica e da Educação Ambiental: Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014, 2018), Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA) (Distrito Federal, 2017), Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019) constam no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas CED INCRA 9 – CRE Ceilândia, CED PAD DF – CRE Paranoá e CED Pipiripau – CRE Planaltina e como esses documentos orientam o trabalho pedagógico.

Mapear e analisar em quais momentos, nas escolas selecionadas, o Cerrado é trabalhado enquanto projeto pedagógico.

Identificar como se dá a formação continuada em relação ao tema por parte do corpo docente das escolas pesquisadas.

Descrever a implementação de projetos socioambientais voltados ao bioma Cerrado em Escolas do Campo do Distrito Federal, destacando o uso da poesia e da arte como ferramentas pedagógicas.

1.6 Metodologia

A proposta desta pesquisa segue a linha de investigação qualitativa. Em se tratando de uma investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) especificam que os resultados identificados não se resumem a símbolos numéricos, mas possibilitam apresentar a análise de dados em toda a sua dimensão, respeitando a forma como foram registrados ou transcritos.

Para o alcance dos objetivos propostos, a investigação estruturou-se a partir de um delineamento qualitativo, utilizando os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Levantamento e análise documental: consistiram no mapeamento e no exame do arcabouço normativo que rege a interface entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo no Distrito Federal. Essa etapa incluiu o estudo pormenorizado dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das três unidades

escolares selecionadas, visando identificar como as diretrizes oficiais são traduzidas na identidade institucional de cada escola;

b) Revisão bibliográfica: realizada de forma sistemática para fundamentar teoricamente a discussão, abarcando o estado da arte sobre territorialidade, Cerrado e as correntes da Educação Ambiental Crítica e da Educação do Campo;
c) Pesquisa de campo (entrevistas semiestruturadas): aplicação de roteiros de entrevistas semiestruturadas com docentes e estudantes das três unidades escolares. Esse instrumento foi escolhido por permitir a flexibilidade necessária para captar as percepções, os saberes e as subjetividades dos sujeitos em relação à realidade socioambiental de seus territórios.

Nesse caso, o investigador, segundo Bogdan e Biklen (1994), é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto. Em um estudo qualitativo, a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, a utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados.

Quando um pesquisador utiliza documentos (análise documental), objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando e utilizando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores, cujos objetos são documentos, estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença encontra-se na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se nas contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto; já a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa documental é abordada por vários autores de formas diferentes. A seguir, apresenta-se como esse tipo de investigação é citado pelos autores.

A investigação fundamenta-se, inicialmente, na modalidade de pesquisa documental, estratégia que permite o acesso a dados densos sobre a estrutura e a intencionalidade pedagógica das instituições. Conforme a literatura científica, “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (Caulley *apud* Lüdke; André, 1986, p. 38), funcionando como suporte essencial para desvelar a realidade institucional das escolas pesquisadas.

Nesse sentido, a seleção dos documentos, que inclui a legislação ambiental e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), não foi aleatória, mas pautada pela necessidade de profundidade analítica. Afinal, como destaca Cellard (2008, p. 298), "uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes". Ao analisar os PPPs, buscaram-se justamente essas pistas que revelam como cada território traduz suas tensões socioambientais em diretrizes educativas.

A relevância desse método reside no fato de que "[...] a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas" (Helder, 2006, p. 1-2). Assim, os documentos aqui examinados são tratados como fontes vivas que registram o histórico e as contradições do campo no Distrito Federal, antes mesmo da mediação direta do pesquisador.

Nessa perspectiva, a pesquisa utilizou como fonte documentos normativos. Ademais, a pesquisa bibliográfica utilizou como fonte estudos sobre o Cerrado, e o critério de exclusão foi a ocorrência de estudos em outros biomas brasileiros, em regiões ambientais fora dos territórios dos estados que abrangem o Cerrado e em outros estados fora do domínio do Cerrado, que possuem informações sobre os aspectos históricos, sociais, culturais e ambientais em torno desse bioma.

Para fundamentar esta pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES, focada na interseção entre o Cerrado, a Educação do Campo e a Educação Ambiental. O panorama dos artigos encontrados, que serviram de base para a análise dos desafios e das potencialidades do ensino sobre o bioma, encontra-se detalhado na **Tabela 1**.

Tabela 1 – Data da pesquisa, palavra-chave, filtros utilizados e artigos selecionados para composição do referencial teórico da presente pesquisa

Data da Pesquisa	Palavras-chave Utilizadas	Resultados Encontrados	Filtros Utilizados	Artigo Selecionado
09/01/2025	"Educação do Campo" AND "Cerrado"	29	Últimos cinco anos; revisado por pares	Sim
10/01/2025	"Reforma Agrária" AND "Cerrado"	24	Nenhum	Não
10/01/2025	"Educação Ambiental" AND "Cerrado"	97	Nenhum	Sim
10/01/2025	"formação de professores" AND"Cerrado"	03	Nenhum	Sim
10/01/2025	"documentos referenciais de educação ambiental" AND "Distrito Federal"	00	Nenhum	Não
10/01/2025	"comunidade escolar" AND "Cerrado"	3	Nenhum	Sim

Fonte: Dados sistematizados pela autora a partir da busca em periódicos (2025).

Na primeira busca, foi aplicado como filtro o período dos últimos cinco anos e a revisão por pares, utilizando os descritores "Educação do Campo" AND "Cerrado", e foram obtidos 29 resultados. Entre eles, destaca-se a produção de Oliveira, Araújo e Silva (2020), em razão da ênfase no PPP na construção de uma Escola do Campo que se mantenha vinculada à luta pela terra e ao protagonismo dos camponeses.

Nas buscas seguintes, não foram mais utilizados filtros de refinamento, como modo de ampliar o número de resultados. Dessa forma, na segunda busca, realizada com os descritores "Reforma Agrária" AND "Cerrado", foram obtidos 24 resultados. Após a análise dos resumos, dos temas e das palavras-chave, não foi selecionada nenhuma produção, por falta de aproximação com esta pesquisa.

Na terceira busca, a partir dos descritores “Educação Ambiental” AND “Cerrado”, surgiram noventa e sete (97) resultados, dos quais, após a análise, foram selecionadas três (3) produções, sendo: “A importância de aulas teóricas e de campo para abordar questões ambientais do bioma Cerrado: um estudo de caso”, escrito por Paulo Henrique Mariano de Deus e Francisco Roque, publicado em 2020.

Deus e Roque (2020) destacam que há aumento no interesse dos discentes pela questão ambiental quando lhes são ofertadas experiências de ensino-aprendizagem com possibilidades de desenvolver reflexões e ações sobre questões ambientais. Resultados esses alcançados de modo independente das estratégias didáticas adotadas.

Motta (2021) é autora da dissertação “O bioma Cerrado no ensino médio: percepção de alunos, professores e a abordagem do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” e traz subsídios a esta pesquisa ao afirmar que, quando se investigam contextualizações relacionadas

> [...] ao ambiente em que os alunos vivem, mais precisamente ao bioma, a construção de percepções ambientais voltadas à conservação do meio circundante também é favorecida. Direcionando esse entendimento para o ensino sobre o Cerrado, identificar as percepções não só de alunos, mas também de professores, é importante para que se pensem formas de promover aprendizagem, contextualização e sensibilização quanto ao bioma. O Cerrado integra o contexto ambiental de parte da população de 12 estados brasileiros e do Distrito Federal e, embora sua conservação seja importante para a biodiversidade mundial e para o abastecimento hídrico do país, o desmatamento é crescente mesmo em unidades de conservação (Motta, 2021, p. 15).

A reflexão proposta por Motta (2021) reforça a premissa de que a educação não deve ser um processo descolado do território. Ao destacar que a construção de percepções ambientais é favorecida quando o bioma local se torna o centro da aprendizagem, a autora valida a importância de investigar como as escolas do campo do Distrito Federal, situadas no Cerrado, operacionalizam essa contextualização. Diante do cenário de degradação e de ameaça ao abastecimento hídrico mencionado pela autora, o papel do educador e do educando do campo transcende a mera recepção de informações; ele exige a sensibilização e o reconhecimento das vulnerabilidades e potencialidades do próprio território. Assim, analisar as abordagens pedagógicas nas unidades escolares selecionadas para este estudo significou, fundamentalmente, compreender como o ensino pode atuar na formação de sujeitos comprometidos com a integridade de um bioma que, embora vital, sofre com o descompasso entre sua relevância ecológica e sua efetiva proteção.

Na quarta busca, foi utilizada a combinação de descritores “formação de professores” AND “Cerrado”, na qual surgiram três (3) resultados.

Na próxima pesquisa, correspondente à quinta busca, com a combinação de descritores “documentos referenciais de educação ambiental” AND “Distrito Federal”, foram localizados 8 resultados.

Por fim, na sexta busca, realizada a partir dos descritores “comunidade escolar” AND “Cerrado”, foram localizados três (3) resultados; entre estes, selecionou-se uma (1) publicação referente à pesquisa de Freire (2013).

Freire (2013) é autor do artigo “Educação ambiental e a sustentabilidade do Cerrado”, em que aborda a Educação Ambiental e sua contribuição para a sustentabilidade do Cerrado. O autor faz um levantamento sobre o conceito do bioma, sua evolução e seu histórico, na busca por compreender como se dá o surgimento de uma consciência ambiental e se ela pode ser estabelecida a partir de uma disciplina específica de meio ambiente ou por qualquer forma de ensino que possa ser inserida. Além disso, investiga e sugere formas de a Educação Ambiental contribuir para a redução das agressões ao Cerrado, resultantes dos processos de degradação que enfrenta.

Nesse sentido, interessa uma pesquisa com seres humanos (professores e estudantes) que estão envolvidos nas atividades de ensino e aprendizagem em escolas do campo do Distrito Federal (DF). Foi providenciada, nesse processo, a elaboração dos termos de consentimento para uso dos dados produzidos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Apêndice A**) e autorização para uso de imagem e narrativa (**Apêndice B**), destinados aos professores, aos estudantes e aos seus responsáveis.

Em estrita observância aos preceitos éticos, foi garantido aos participantes o pleno anonimato e o sigilo das informações fornecidas, assegurando que suas identidades não fossem reveladas em nenhuma etapa da divulgação dos resultados. Além disso, os colaboradores foram informados sobre a total autonomia para retirar o consentimento e interromper a participação em qualquer fase do estudo, sem qualquer ônus ou prejuízo.

Nesse âmbito, o campo empírico escolhido para esta pesquisa são três Escolas do Campo do Distrito Federal, especificamente nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) de Ceilândia, Paranoá e Planaltina. As CREs fazem parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Diferentemente dos demais estados brasileiros, que se dividem em municípios, o Distrito Federal possui uma organização administrativa centralizada no Governo do Distrito Federal (GDF), onde o Poder Executivo atua por meio de secretarias de Estado. A Secretaria

de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é o órgão central responsável pelas políticas educacionais em todo o território. Para viabilizar a gestão pedagógica e administrativa em uma região tão diversa, a SEEDF organiza-se de forma descentralizada por meio das CREs.

As CREs funcionam como braços executivos da Secretaria em cada Região Administrativa (ou agrupamento delas). Elas são responsáveis por mediar a relação entre as unidades escolares e o órgão central, supervisionando desde a gestão de pessoal e infraestrutura até o acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico. Atualmente, a rede pública de ensino do DF conta com 14 Regionais de Ensino, que garantem que as diretrizes educacionais, como o Currículo em Movimento e o PDEA, cheguem de forma capilarizada às escolas urbanas e, primordialmente, às Escolas do Campo, respeitando as especificidades de cada território.

No Distrito Federal, a rede pública de ensino conta atualmente com 83 Escolas do Campo, distribuídas entre Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Classe (EC), Centros de Ensino Fundamental (CEF) e Centros Educacionais (CED), abrangendo desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante desse universo, a delimitação do campo empírico para esta pesquisa recaiu sobre três Escolas do Campo específicas, situadas nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) de Ceilândia-DF, Paranoá-DF e Planaltina-DF, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A seleção dessas instituições obedeceu a uma amostragem intencional e estratégica, considerando as diferentes características estruturais, organizacionais e territoriais do Distrito Federal. Essa abordagem justifica-se pelas distintas realidades de cada unidade: uma está situada em assentamento promovido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); a segunda localiza-se em uma região marcada pela forte presença do agronegócio; e a terceira encontra-se em área de assentamento da reforma agrária e de acampamentos que lutam pela posse da terra. Essas localizações fornecem um mosaico de relações socioambientais distintas com o bioma Cerrado, enriquecendo a análise sobre a Educação para a Sustentabilidade.

É fundamental ressaltar que o estudo não se configura como uma análise comparativa entre as escolas, mas sim como uma investigação qualitativa que visa identificar semelhanças e contrastes decorrentes de seus contextos geográficos e territoriais.

Por sua vez, a exclusão das demais oitenta escolas do campo do Distrito Federal, ainda que muitas apresentem características socioespaciais semelhantes ou outras especificidades relevantes em diferentes CREs, pautou-se na necessidade de delimitação do campo empírico e na viabilidade temporal da pesquisa. Tratando-se de uma investigação qualitativa em nível de mestrado, a ampliação da amostra comprometeria a profundidade da análise pretendida.

Considerou-se que o recorte das três unidades selecionadas já fornece a densidade empírica e a diversidade territorial necessárias e suficientes para responder aos objetivos do estudo.

A opção pela abordagem qualitativa, operacionalizada por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas, foi profundamente enriquecida pela inserção prévia da pesquisadora no campo de estudo. A vivência como educadora socioambiental e a atuação direta na elaboração de projetos de Educação Ambiental em Escolas do Campo proporcionaram um olhar empírico aguçado. Essa bagagem prática não apenas facilitou a inserção no campo e o estabelecimento de uma relação de confiança durante as entrevistas, mas também qualificou a leitura crítica dos documentos, permitindo que a análise teórica dialogasse intimamente com as complexidades diárias da educação voltada ao bioma Cerrado.

A partir dos elementos contextuais e da justificativa metodológica apresentada, a investigação foi conduzida em três unidades escolares, estrategicamente distribuídas conforme as características de seus territórios de abrangência.

O CED INCRA 9 está localizado em um assentamento promovido pelo INCRA e é focado na análise da influência de políticas públicas de assentamentos e de seus impactos na gestão socioambiental.

A produção de dados no CED INCRA 9 foi estruturada de modo a evidenciar a relação entre a base documental da escola e as práticas pedagógicas vivenciadas no território do assentamento. Os procedimentos seguiram as etapas descritas a seguir.

A análise documental concentrou-se no Projeto Político-Pedagógico (PPP), no Inventário da Realidade e no Projeto de Educação Ambiental da instituição. Esse procedimento buscou identificar como a escola formaliza sua identidade junto ao público camponês, especificamente filhos de chacareiros e caseiros, e como a gestão participativa é estruturada. A análise focou na articulação entre o ensino e a produção, com ênfase na agricultura familiar e no uso de recursos hídricos, visando compreender o diálogo estabelecido entre o saber escolar e o saber comunitário.

Realizou-se a observação participante durante uma atividade de campo conduzida por professores e estudantes às margens do Rio Descoberto. O foco da observação foi o método pedagógico de monitoramento ambiental sazonal utilizado pela escola.

O procedimento observado foi organizado pelo corpo docente, com acompanhamento do corpo discente, na detecção da situação hídrica do Rio Descoberto, com o objetivo de comparar o volume de água entre o período chuvoso (outubro a março) e o período de seca

(abril a setembro). Essa etapa permitiu registrar o engajamento dos sujeitos e as estratégias didáticas de campo utilizadas para a compreensão das dinâmicas do bioma Cerrado.

Para complementar a análise documental e a observação, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com professores(as) e estudantes. O roteiro foi elaborado para captar as percepções dos sujeitos sobre a Educação Ambiental e a Educação do Campo, assim como os conhecimentos sobre o Cerrado, permitindo o registro de depoimentos que refletem a vivência no assentamento e a relação com o território.

O CED PAD DF está localizado em uma região de forte presença do agronegócio. Devido a essa realidade, enfrenta desafios e contradições em relação à Educação para a Sustentabilidade, em um ambiente dominado pela monocultura e pelo uso intensivo de recursos naturais.

No processo de inserção no campo de pesquisa, especificamente no CED PAD-DF, estabeleceram-se protocolos de negociação institucional que reforçaram o caráter ético e participativo da investigação. Visando assegurar a transparência dos objetivos e dos métodos, foi realizada a apresentação formal do projeto de pesquisa durante uma coordenação pedagógica coletiva.

A exposição, apoiada por recursos de projeção visual (projetor), permitiu que o corpo docente e a equipe gestora apreciassem a relevância social da pesquisa e os procedimentos de produção de dados previstos. Esse momento de interlocução foi fundamental não apenas para a obtenção do consentimento da unidade escolar, mas também para alinhar as expectativas da comunidade acadêmica com a realidade prática dos sujeitos do campo, garantindo a legitimidade necessária para o desenvolvimento das etapas subsequentes.

A coleta de dados no CED PAD DF enfrentou desafios metodológicos que impactaram a validade e a riqueza das interações previstas. Conforme o delineamento da pesquisa, a coleta deveria ser realizada por meio de grupos focais e de entrevistas individuais com discentes e docentes, gravadas e posteriormente transcritas. No entanto, por razões logísticas e administrativas da instituição, a dinâmica planejada não pôde ser integralmente executada.

A conversa com os(as) estudantes, em particular, foi severamente prejudicada. Houve a exigência da entrega prévia do roteiro de perguntas e a reunião da turma em um espaço aberto da escola, resultando na perda da privacidade e da espontaneidade na elaboração das respostas. Consequentemente, as falas dos discentes apresentaram uma homogeneidade de conteúdo, resultando em respostas praticamente idênticas.

Diante dessa interferência no ambiente de coleta, as transcrições das respostas dos alunos foram descartadas da análise de dados, uma vez que o contexto não permitiu a

emergência da percepção individual e autêntica dos estudantes, comprometendo o sentido da pesquisa por meio de entrevistas gravadas e o rigor metodológico.

A logística da coleta de dados no CED PAD DF resultou em uma situação de vieses que comprometeu a fidedignidade das respostas discentes. Ao reunir a turma em um ambiente não privativo e exigir a entrega prévia do roteiro de perguntas, configurou-se um cenário de possível censura ou de conformidade institucional, o que impediu a livre manifestação e o debate espontâneo.

Em decorrência dessa perda de autonomia na interação, as respostas coletadas apresentaram uma homogeneidade artificial, distorcendo a riqueza da percepção individual dos estudantes. Por essa razão, visando garantir a validade interna e o rigor metodológico da pesquisa, optou-se pelo descarte dos dados provenientes dos questionários e da dinâmica com os alunos. Buscou-se utilizar apenas um questionário de estudante, o qual evidenciou respostas individuais.

Desse modo, a análise empírica subsequente foi integralmente circunscrita às entrevistas individuais com os docentes e à análise documental, garantindo que as conclusões da pesquisa se baseassem em fontes com a devida coerência metodológica e com o comprometimento com a realidade investigada.

O CED Pipiripau II está localizado em uma área onde existe a presença de assentamentos da reforma agrária e de acampamentos de camponeses que lutam pela terra. Representa o contexto de luta pela terra e de adoção de práticas camponesas/agroecológicas em áreas de Cerrado.

A análise documental centrou-se no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Inventário da Realidade. O objetivo desse procedimento foi identificar como a instituição formaliza sua identidade junto ao público camponês, especificamente filhos e filhas de camponeses residentes em assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Investigou-se como a gestão participativa articula o diálogo entre o saber escolar e o saber comunitário, com foco na agricultura familiar e na gestão sustentável dos recursos hídricos, em um território de alta sensibilidade ambiental.

A inserção no campo ocorreu de forma processual, envolvendo diferentes instâncias da vida escolar para garantir a fidedignidade dos dados, conforme descrito a seguir.

Realizou-se a observação participante em reuniões de coordenação coletiva com docentes do Ensino Fundamental. A partir desse diálogo e da análise de viabilidade técnica da pesquisa, definiu-se, em comum acordo com o corpo docente, o recorte do público-alvo para os Anos Iniciais.

A convite da gestão, participou-se da “Plenarinha”, evento focado em atividades pedagógicas que visavam à preservação do Cerrado, com a participação do Centro de Ensino Infantil (CEI) Girassol. A observação registrou o uso de elementos da sociobiodiversidade, como a degustação de doces, sorvetes, picolés, entre outros, feitos com frutos do Cerrado, como araticum, baru, jatobá e buriti, como estratégia pedagógica de valorização do território e de integração comunitária.

Complementando as etapas anteriores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores(as) e estudantes. O instrumento buscou captar as percepções dos sujeitos sobre a Educação Ambiental e a Educação do Campo, com ênfase nos conhecimentos sobre o Cerrado e na vivência política e social nos territórios de luta pela terra.

O desenho metodológico inicial desta pesquisa previu a utilização do grupo focal como estratégia central de coleta de dados. A escolha fundamentou-se na capacidade dessa técnica de privilegiar o diálogo e a interação social entre os participantes, o que favorece a emergência de significados e nuances que, muitas vezes, não são captados em entrevistas individuais (Morgan, 1997). Por meio da troca de perspectivas, o grupo focal possibilita a construção coletiva de conhecimento, sendo especialmente útil em pesquisas que buscam compreender questões sociais, culturais ou comunitárias, com coleta de informações e compreensão da prática.

A composição dos grupos focais em cada unidade escolar previa entre 6 e 12 participantes, intervalo recomendado por Gatti (2005) para assegurar a produtividade da dinâmica e a qualidade das interações. O cronograma estabelecia a realização de duas sessões por escola, uma composta por docentes e outra por estudantes, com duração estimada de uma hora e trinta minutos cada, totalizando uma imersão de nove horas de debates no conjunto das três instituições selecionadas. Como critério de seleção, buscou-se o engajamento voluntário de sujeitos interessados em refletir criticamente sobre o tema central da investigação: a abordagem do bioma Cerrado sob a perspectiva da Educação do Campo no Distrito Federal.

O grupo focal deveria ser organizado, conforme propõe Gatti (2005), envolvendo as seguintes etapas: definir o problema de pesquisa, escolher os participantes, escolher os observadores, escolher a pessoa moderadora, planejar a discussão, elaborar um roteiro com tópicos a serem discutidos e analisar os resultados.

Os tópicos da discussão seguiriam a seguinte ordem (nas sessões com professores e com estudantes): i) percepções e saberes sobre o Cerrado; ii) o Cerrado e sua presença ou ausência nas práticas de ensino-aprendizagem na escola; iii) currículo, território e identidade e sua integração na escola: o Cerrado como identidade da comunidade escolar; iv) o Cerrado e sua

presença nas práticas de ensino-aprendizagem na escola; e v) propostas e caminhos possíveis para a abordagem, em sala de aula, do Cerrado como caminho para a vida sustentável.

Essa técnica qualitativa é fundamental para explorar as percepções, opiniões e atitudes coletivas sobre o tema estudado, permitindo que a interação entre os sujeitos gere novos significados. Conforme definem Krueger e Casey (2015, p. 23), o grupo focal consiste em uma discussão estruturada, conduzida por um mediador em um ambiente receptivo, em que os participantes compartilham experiências e visões, "promovendo uma interação que enriquece a coleta de informações".

Entretanto, apesar do planejamento rigoroso, a realização do grupo focal não foi viável nas unidades escolares pesquisadas. O impedimento decorreu de dificuldades logísticas e operacionais inerentes ao cotidiano das escolas do campo, tais como o descompasso entre os horários de trabalho dos docentes e a sobrecarga de atividades nas escolas no período da coleta de dados, o que impossibilitou a reunião simultânea dos participantes. Diante desse cenário, a investigação prosseguiu de forma consistente por meio da análise documental, da observação participante e de entrevistas semiestruturadas, garantindo que a ausência do GF fosse suprida pela profundidade das interações singulares e pela robustez da análise dos registros institucionais.

Durante o trabalho de campo, a pesquisadora foi convidada pelos membros da comunidade escolar a acompanhar e participar de atividades diretamente relacionadas ao tema da investigação. Nessas ocasiões, foi aplicada a técnica da observação participante. Essa abordagem é fundamental para a pesquisa qualitativa, sendo entendida, conforme Flick (2004, p. 152), como um método no qual "o pesquisador mergulha de cabeça no campo, observa a partir de uma perspectiva de membro e, ao mesmo tempo, influencia o que é observado graças à sua participação".

A utilização da observação participante possibilitou, portanto, uma compreensão mais profunda das práticas cotidianas e dos significados atribuídos pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Os dados gerados nas reuniões foram coletados por meio de registros de áudio, com a autorização dos participantes, somados às anotações das observações.

Desse modo, a análise empírica subsequente foi integralmente circunscrita às entrevistas individuais com os docentes e à análise documental, garantindo que as conclusões da pesquisa se baseassem em fontes com a devida coerência metodológica e com o comprometimento com a realidade investigada.

Concluída essa fase, os dados e as categorias foram sistematizados para desenvolver a análise do material produzido na observação participante, considerando as escolas selecionadas. Os registros em áudio foram transcritos. As análises foram estruturadas, sendo determinadas pelos pontos de interesse previamente organizados nos roteiros das sessões.

A análise dos dados, em busca de significados, foi realizada para garantir a construção de "um plano descritivo das falas" dos participantes (Gatti, 2005, p. 46), a fim de identificar opiniões semelhantes e divergências, de modo a agrupar aspectos semelhantes dos sentidos e valores percebidos.

Nesta investigação, adotou-se a entrevista semiestruturada como um dos instrumentos centrais para a coleta de dados. Essa técnica configurou-se como a segunda etapa do processo de produção de informações com os sujeitos da pesquisa (professores e estudantes), permitindo um diálogo aberto e, ao mesmo tempo, direcionado aos objetivos do estudo. Ressalta-se que a realização das entrevistas ocorreu estritamente após o cumprimento dos protocolos éticos, mediante a autorização prévia dos participantes e a assinatura das anuências e dos termos de consentimento estabelecidos.

A entrevista semiestruturada é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente nas áreas da educação e das ciências sociais, por permitir a combinação entre a sistematização do roteiro e a flexibilidade na condução da escuta (André, 2005). Trata-se de uma modalidade em que o(a) pesquisador(a) parte de um conjunto pré-definido de perguntas, mas pode adaptá-las de acordo com o andamento da conversa, aprofundando aspectos que emergem das respostas dos(as) entrevistados(as). Essa abordagem favorece a escuta, permitindo a construção de significados a partir das experiências e percepções dos sujeitos, sem limitar a investigação a respostas fechadas ou rígidas (André, 2005).

Busca-se interagir de forma mais dinâmica com as pessoas que participam da entrevista, de modo que seja apresentada uma resposta aprofundada, de acordo com o interesse dos entrevistados (Gomes; Quaresma, 2005). Segundo as autoras,

> [...] a principal vantagem da entrevista aberta e também da semi-estruturada [sic] é que estas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. As técnicas da entrevista aberta e semi-estruturada [sic] também têm como vantagem a sua elasticidade (Gomes; Quaresma, 2005, p. 75).

O universo amostral desta etapa consistiu em 25 entrevistas semiestruturadas, realizadas com 13 professores e 12 estudantes das unidades escolares selecionadas. A definição desse

quantitativo buscou assegurar a densidade necessária para o aprofundamento das questões vinculadas aos objetivos da pesquisa, garantindo, simultaneamente, uma amostragem plural. Essa diversidade entre os interlocutores permitiu contemplar as diferentes perspectivas e vivências dos sujeitos que já haviam colaborado na primeira etapa do estudo, enriquecendo o *corpus* de análise.

Durante a fase de coleta de dados desta pesquisa, foram realizadas vinte e quatro (25) entrevistas e seis (6) questionários, englobando tanto o corpo docente quanto o discente de três (3) instituições distintas (CED INCRA 9, CED PAD DF e CED PIPIRIPAU II). Contudo, para a fase de análise e discussão dos resultados, optou-se por um recorte metodológico, selecionando quatorze (14) entrevistas e um (1) questionário para compor o *corpus* principal da dissertação.

Ressalta-se que essa delimitação não ocorreu de forma aleatória, mas obedeceu a rigorosos critérios de inclusão e exclusão de base qualitativa, tendo como bússola a pergunta central desta pesquisa: “Como as Escolas do Campo do Distrito Federal abordam a questão do Cerrado?”

Para garantir que a amostra selecionada dialogasse diretamente com o questionamento central, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: foram priorizadas as entrevistas em que os sujeitos (professores ou estudantes) apresentaram reflexões sobre suas vivências, práticas pedagógicas e percepções identitárias. Selecionaram-se os relatos que melhor descreveram como o Cerrado é abordado, seja por meio de projetos específicos (como o Parque Educador, a Semana Camponesa e a Horta Escolar), seja pelas lacunas e desafios enfrentados (falta de material didático, currículo engessado e rotatividade docente).

Escolheram-se entrevistas que ilustrassem com clareza as tensões e as convergências teóricas levantadas pela pesquisa, como o choque entre a cultura camponesa tradicional e a hegemonia do agronegócio, ou a distância entre a origem urbana dos professores e a realidade rural dos estudantes.

O recorte buscou manter uma representatividade heterogênea dos três territórios estudados (uma área de assentamento, uma de agronegócio e uma com forte presença de assentamentos e acampamentos de luta pela terra), garantindo também a pluralidade de vozes entre professores de diferentes disciplinas e estudantes de variadas faixas etárias.

Em contrapartida, os critérios de exclusão aplicados às demais entrevistas basearam-se no princípio metodológico da saturação teórica e na consistência dos dados. Foram excluídas entrevistas que apresentaram redundância e repetição de dados, além de superficialidade nas respostas. Entrevistas em que os participantes responderam de forma monossilábica, evasiva ou

pouco articulada não forneceram material empírico suficiente para uma análise qualitativa consistente sobre as práticas pedagógicas envolvendo o bioma.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em dois roteiros: um destinado aos professores (**Apêndice C**) e outro aos estudantes (**Apêndice D**). O roteiro destinado aos professores é composto de 7 questões abertas, que visam conhecer a opinião do entrevistado acerca de sua compreensão sobre o Cerrado como matriz pedagógica na Educação do Campo. O roteiro destinado aos alunos é composto de 7 questões abertas, com as quais se investiga a opinião do entrevistado acerca de sua compreensão sobre como o Cerrado tem sido apresentado nas práticas pedagógicas na Educação do Campo.

As entrevistas foram presenciais e realizadas individualmente, com agendamento prévio, mediante gravação em áudio, com posterior transcrição. As transcrições em texto foram analisadas qualitativamente. Em relação ao anonimato dos entrevistados e dos indivíduos citados, houve um acordo sobre qual termo os participantes preferiram para ser identificados.

Para alcançar o objetivo específico de descrever a implementação de projetos socioambientais voltados ao bioma Cerrado, com destaque para o uso da poesia e da arte, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, mobilizando a observação participante como eixo central para a construção do relato de experiência. A inserção no campo, com atuação no planejamento, na coordenação e na execução pedagógica em escolas do campo do Distrito Federal, possibilitou um olhar engajado sobre o cotidiano escolar, fornecendo dados para descrever o uso da linguagem artística na valorização do bioma.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O Cerrado e suas potências justificam este pesquisar

O Cerrado é reconhecido como uma savana riquíssima em sociobiodiversidade, assim como as savanas existentes em outros países e continentes. Bizerril (2021, p. 10) afirma que "uma importante característica é a presença de árvores espaçadas, intercaladas por uma vegetação rasteira", além do regime de chuvas, com duas estações bem definidas. Nesse ecossistema habitam diversas comunidades de povos originários, povos tradicionais e povos ribeirinhos, entre outros, e encontram-se milhares de espécies de animais e plantas, além da população urbana que vive nos estados dessas regiões onde o Cerrado é predominante. Com fauna e flora exuberantes, "o Cerrado é considerado a savana tropical com maior biodiversidade do mundo".

Em se tratando do conceito de savana Bizerril, (2023) define que:

> As savanas tem um tipo de clima com duas estações bem definidas, a seca e a chuvosa e são encontradas na mesma faixa de latitude na África, na América do sul e na Oceania. No Brasil, o bioma subcontinental do tipo savana é o Cerrado (Bizerril, 2023, p. 13).

O Cerrado é um ecossistema fundamental para o equilíbrio ambiental do planeta, sobretudo por abrigar importantes nascentes e bacias hidrográficas que alimentam grandes rios da América do Sul. Diante de sua relevância ecológica, é essencial destacar sua preservação à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Em especial, o Objetivo 15 propõe "proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade".

Nesse contexto, a escola pública, especialmente a inserida no meio rural, assume um papel estratégico na materialização dessas metas globais. Ao integrar o ODS 15 ao currículo e às práticas pedagógicas, a Educação do Campo deixa de ser apenas um espaço de instrução para se tornar um território de resistência e conservação. Assim, o estudo da biodiversidade do Cerrado e a conscientização sobre o uso sustentável de suas terras tornam-se ferramentas essenciais para frear a degradação ambiental e garantir que as futuras gerações não apenas conheçam o bioma, mas se sintam parte intrínseca de sua preservação.

A Educação do Campo atua como um elo entre a preservação do bioma e as dinâmicas sociais da terra. Como reforça Sauer (2024), é fundamental compreender a questão ecoagrária

na contemporaneidade a partir da centralidade da terra e da natureza no contexto da crise ecológica e climática. Essa perspectiva valida a necessidade de uma prática pedagógica que não apenas descreva a biodiversidade, mas que compreenda o Cerrado como um campo de disputas e resistências políticas e ambientais.

Em se tratando dos ODS, é fundamental também recorrer ao Objetivo 2 – Fome Zero e Agricultura Sustentável. Para Bizerril (2023, p. 38), "até hoje persiste o problema da fome. Isso quer dizer que a distribuição dos alimentos é desigual, por isso, muitas pessoas passam fome enquanto muita comida é jogada fora todos os dias". É importante enfatizar também o Objetivo 16, que visa "promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis" (Organização das Nações Unidas, 2015).

A articulação entre esses dois objetivos evidencia que a sustentabilidade no Cerrado ultrapassa a dimensão ecológica, alcançando a esfera da justiça social e da soberania alimentar.

A presença e a resistência dos povos indígenas no Cerrado são aspectos de fundamental importância para este estudo. Apesar das intensas pressões relacionadas à destruição ambiental e às ameaças à sua permanência, o bioma abriga uma população significativa. Segundo Barbosa (2016), estima-se uma população indígena entre cem mil e cento e dez mil habitantes, distribuídos principalmente em terras nos estados do Maranhão, Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. O autor destaca, ainda, a profunda ancestralidade dessas populações, cujos primeiros ancestrais chegaram à região do Cerrado há cerca de onze mil anos antes do presente (AP).

A sustentação da vida no Cerrado está intrinsecamente ligada à preservação de seus povos e comunidades. Além dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, centenas de outros grupos tradicionais habitam e protegem esse bioma. Conforme a Campanha Nacional em Defesa do Cerrado (2020), a diversidade dessas comunidades reflete a riqueza do próprio Cerrado:

> São comunidades tradicionais, tão diversas como o próprio Cerrado e que têm suas vidas entrelaçadas nas árvores e plantas, bichos, chapadas, vales e águas da região, como as quebradeiras de coco-babaçu, raizeiras, geraizeiras, fecho de pasto, apanhadoras de flores sempre-vivas, benzedeiras, retireiras, pescadoras artesanais, vazanteiras e pantaneiras. São, ainda, as assentadas e assentados de reforma agrária e outras populações de base camponesa (Campanha Nacional em Defesa do Cerrado, 2020).

A resistência do bioma Cerrado está essencialmente ligada à permanência dos povos e comunidades tradicionais, reconhecidos como os verdadeiros agentes de conservação do

território. Essa perspectiva exige o reconhecimento formal desses grupos, uma vez que sua luta pela sobrevivência é fator decisivo para a manutenção de áreas preservadas. A defesa do bioma, portanto, é indissociável da defesa de seus habitantes e de seus territórios, conforme ressalta a Campanha Nacional em Defesa do Cerrado (2020):

> Se ainda há Cerrado em pé é porque esses povos estão com os pés no chão do Cerrado, lutando para permanecer, retomar e re-existir em seus territórios de direito. E é por isso que não existe defesa do Cerrado sem a defesa dos territórios do Cerrado, onde esses povos conservam e multiplicam essa rica biodiversidade por meio de seus modos de vida. A defesa dos territórios dos povos dos cerrados é, assim, o compromisso que deve guiar as lutas em defesa do Cerrado (Campanha Nacional em Defesa do Cerrado, 2020).

Considerando a relevância ecológica e sociocultural do Cerrado, é imprescindível que a escola, especialmente no contexto da Educação do Campo, promova o estudo desse bioma como parte integrante das práticas de educação socioambiental. Essa abordagem permite uma aprendizagem significativa, ancorada na realidade vivida pelos sujeitos do campo, fortalecendo os vínculos entre o conhecimento escolar e o território.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, destacando a importância de uma educação contextualizada, que respeite o saber local e incentive a leitura crítica do mundo. Assim, ao trabalhar com o Cerrado de forma interdisciplinar e dialógica, a escola contribui não apenas para a formação acadêmica dos educandos, mas também para sua consciência socioambiental.

O Cerrado é o segundo maior bioma do Brasil, com uma extensão que ultrapassa dois milhões de quilômetros quadrados e ocupa aproximadamente um quarto do território nacional. Em termos de área, está posicionado atrás apenas da Amazônia. Essa imensa savana tropical faz fronteira direta com outros biomas estratégicos, como Floresta Amazônica, Caatinga, Mata Atlântica e Pantanal, e ainda se projeta para além das divisas nacionais, alcançando áreas limítrofes aos Chacos da Bolívia, do Paraguai e da Argentina.

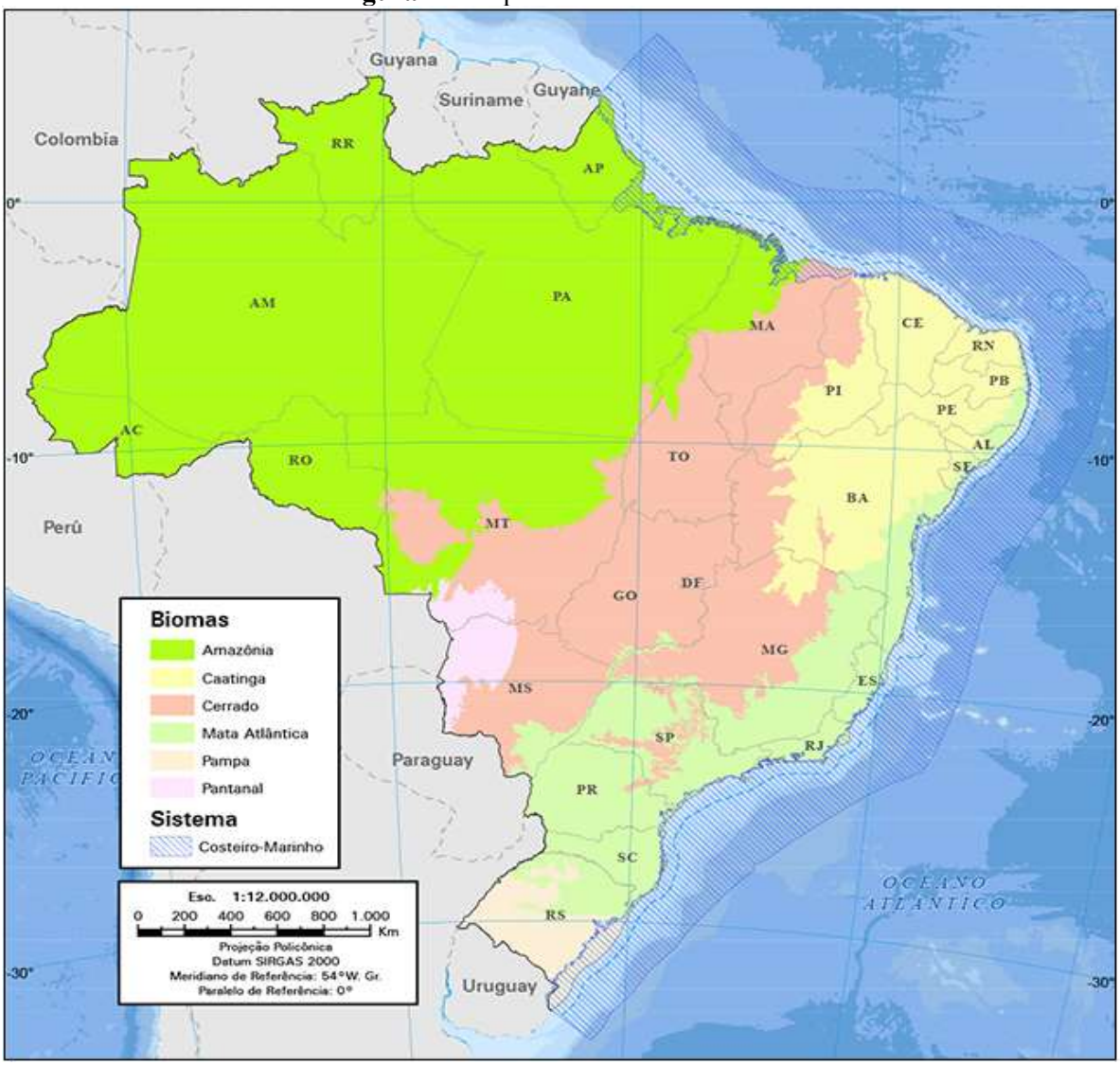
Essa posição geográfica confere ao Cerrado um papel de conector ecológico, formando zonas de transição que enriquecem sua biodiversidade. Como destaca Bizerril (2023, p. 14), “as regiões de transição entre o Cerrado e outros biomas apresentam variações específicas da vegetação, o que contribui para ampliar ainda mais a diversidade de espécies e torna cada porção do bioma singular”.

O Cerrado concentra cerca de um terço da biodiversidade brasileira e abriga aproximadamente 5% da flora e da fauna de todo o planeta:

> [...] do ponto de vista da diversidade biológica, o Cerrado brasileiro é reconhecido como a savana mais rica do mundo, abrigando 11.627 espécies de plantas nativas já catalogadas. Existe uma grande diversidade de habitats, que determinam uma notável alternância de espécies entre diferentes fitofisionomias. Cerca de 199 espécies de mamíferos são conhecidas, e a rica avifauna compreende cerca de 837 espécies. Os números de peixes (1200 espécies), répteis (180 espécies) e anfíbios (150 espécies) são elevados. O número de peixes endêmicos não é conhecido, porém os valores são bastante altos para anfíbios e répteis: 28% e 17%, respectivamente. De acordo com estimativas recentes, o Cerrado é o refúgio de 13% das borboletas, 35% das abelhas e 23% dos cupins dos trópicos (Ministério do Meio Ambiente, 2025, n.p.).

O Cerrado está localizado na zona central do país, ocupando praticamente toda a Região Centro-Oeste e parte das regiões Nordeste e Sudeste. Está presente nos estados de Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Piauí, São Paulo, Paraná, Rondônia e no Distrito Federal. Conecta-se com quatro outros biomas: Amazônia, Caatinga, Mata Atlântica e Pantanal (**Figura 1**). É considerado o berço das águas, pois é no Cerrado que estão localizados três dos mais importantes aquíferos brasileiros (Guarani, Urucuia e Bambuí), além de abrigar oito das doze regiões hidrográficas brasileiras e abastecer seis das oito grandes bacias hidrográficas do Brasil: Amazônica, Araguaia/Tocantins, Atlântico Norte/Nordeste, São Francisco, Atlântico Leste e Paraná/Paraguai (Ministério do Meio Ambiente, 2025).

Figura 1 – Mapa dos biomas brasileiros



Fonte: IBGE (2019).

No Distrito Federal, foi sancionada a Lei nº 742, de 1994, que estabelece os limites, define as funções e organiza o sistema de gestão da Reserva da Biosfera do Cerrado do Distrito Federal. Essa legislação é um marco para a preservação ambiental na capital do país, pois orienta políticas públicas voltadas à proteção e ao uso sustentável desse bioma estratégico. Em seu artigo 3º, a norma determina: "a Reserva da Biosfera do Cerrado no Distrito Federal se destina à implantação de um projeto piloto de desenvolvimento social conciliado à conservação dos recursos naturais, visando alcançar resultados aplicáveis em todo o bioma" (Distrito Federal, 1994).

Esse dispositivo reforça a visão inovadora da lei ao reconhecer que a proteção do Cerrado deve caminhar lado a lado com o desenvolvimento social. Ao prever a criação de um projeto piloto, o artigo 3º transforma o Distrito Federal em um laboratório de práticas

sustentáveis, cujo objetivo é gerar experiências replicáveis em todo o bioma. Dessa forma, a legislação não apenas protege a biodiversidade local, mas também oferece um modelo de integração entre conservação ambiental e bem-estar das comunidades, servindo de referência para outras unidades da federação que enfrentam desafios semelhantes (Distrito Federal, 1994).

Devido às reivindicações dos movimentos socioambientais em defesa do Cerrado, foi sancionada a Lei nº 15.089, de 7 de janeiro de 2025, que institui a Política Nacional para o Manejo Sustentável, Plantio, Extração, Consumo, Comercialização e Transformação do Pequi (*Caryocar brasiliense*) e demais frutos e produtos nativos do Cerrado (Brasil, 2025).

Ainda, vale destacar que os movimentos socioambientais que atuam em defesa do Cerrado têm lutado pela aprovação da PEC nº 504/2010[1], que visa incluir o Cerrado e a Caatinga como patrimônio nacional na Constituição Federal.

> A legislação deve acompanhar as transformações sociais e assegurar proteção aos indivíduos e à coletividade de forma positiva, no entanto, embora o Cerrado esteja ameaçado de extinção por conta da intensa devastação decorrente de atividade econômica desde a década de 1940, os legisladores brasileiros não apreciaram desde 1995 as diversas propostas de emendas constitucionais, que abordam a inclusão do Cerrado no rol dos biomas tidos como patrimônios nacionais; tal lacuna legislativa aponta a seriedade que deve ser tratada a questão, tamanha a urgência do tema (Dias; Miziara, 2021, n.p.).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco inovador em relação às constituições anteriores ao inserir, de forma inédita, um capítulo específico destinado à questão ambiental. Trata-se do Capítulo IV – "Do Meio Ambiente", que consolida a proteção ambiental como direito fundamental de todos e dever do poder público e da coletividade, reconhecendo a importância de assegurar condições ecológicas equilibradas para as presentes e futuras gerações. Esse capítulo é composto pelo artigo 225, que dispõe em seu *caput*:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 1988, p. 128).

Esse dispositivo constitucional estabelece a base para toda a legislação ambiental brasileira, orientando políticas públicas, normas infraconstitucionais e decisões judiciais que buscam equilibrar o desenvolvimento econômico e a preservação dos ecossistemas. Ao impor

[1] Proposta de Emenda à Constituição 504/2010, disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483817.

responsabilidades tanto ao poder público quanto à coletividade, o artigo 225 rompe com a visão de que a tutela ambiental é dever exclusivo do Estado, convocando a sociedade a atuar de forma participativa e corresponsável. Essa perspectiva tem servido de fundamento para a criação de leis como o Sistema Nacional de Unidades de Conservação, a Política Nacional do Meio Ambiente e inúmeras ações civis públicas, tornando a Constituição de 1988 um verdadeiro marco jurídico-ambiental no Brasil.

Segundo a Campanha Nacional em Defesa do Cerrado (2020), "a Campanha vem contribuindo para dizer ao Brasil e ao mundo que o Cerrado existe, é belo, é singular e é sociobiodiverso". Essa mobilização é fundamental diante da crescente descaracterização do bioma, provocada pela expansão desordenada da fronteira agrícola e pelas pressões do agronegócio. Reconhecido internacionalmente como um *hotspot* de biodiversidade, área de alta riqueza biológica e, ao mesmo tempo, de grande vulnerabilidade, o Cerrado enfrenta ameaças contínuas de degradação e perda de habitats, o que torna a atuação da Campanha ainda mais urgente e necessária para garantir a conservação de seus ecossistemas e o modo de vida das populações que dele dependem.

A degradação do Cerrado atinge níveis alarmantes, com vastas áreas já totalmente suprimidas pela expansão agropecuária, pela mineração e por obras de infraestrutura. Essa destruição não se limita à perda de vegetação rala ou de campos abertos, mas compromete também formações específicas e ecossistemas singulares. Como alerta Barbosa (2022, n.p.), "muitos subsistemas do cerrado já foram destruídos por completo, como é o caso do cerradão associado ao Arenito Bauru, às campinas do oeste de Minas e Bahia, associadas ao Arenito Urucuia e, assim por diante, o rosário de exemplos é extenso". Essa constatação evidencia que a devastação não é apenas quantitativa, mas também qualitativa, eliminando nichos ecológicos insubstituíveis e reduzindo a capacidade de regeneração natural do bioma.

É imprescindível inserir o Cerrado nas discussões políticas, econômicas, sociais, ambientais e educacionais, com uma legislação específica e regras de proteção e preservação do bioma, tendo em vista que a coordenadora científica do MapBiomas Brasil, Júlia Shimbo, em uma entrevista concedida ao programa da Rede Globo (2022), alerta que "o Cerrado está tão ameaçado quanto a Amazônia e não pode ser mais desmatado [...]" (Shimbo, 2022, n.p.).

A devastação dos biomas brasileiros está ocorrendo de forma desordenada e sem controle do Estado. De acordo com Alentejano (2019),

> [...] segundo dados do IBGE temos o seguinte cenário em relação aos grandes biomas brasileiros: a área desflorestada se aproxima hoje dos 20% da área florestal original da Amazônia; por sua vez da Mata Atlântica, restam apenas 12%; da área total do Pampa 46%; do cerrado, 51%; da caatinga 54%; do Pantanal 85%. Entretanto, a maior expansão recente do desmatamento se concentrou no Cerrado e na Amazônia (Alentejano, 2019, p. 116).

A situação tornou-se mais grave devido à criação do MATOPIBA[2], nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, onde a destruição no Cerrado é alarmante, conforme consta no MapBiomas (2023):

> [...] três em cada quatro hectares desmatados no Cerrado em 2023 (74%) foram no Matopiba. Dois terços (33) dos 50 municípios que mais desmataram no Brasil em 2023 ficam no Cerrado, sendo que todos os 10 municípios com maior área desmatada no Cerrado em 2023 estão localizados no MATOPIBA *(MapBiomas*, 2023, n.p.).

A região do MATOPIBA, que abrange áreas do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, tornou-se um dos epicentros da devastação do Cerrado. O avanço acelerado da fronteira agrícola, especialmente da soja, está substituindo ecossistemas inteiros por monoculturas e pastagens, provocando perda de biodiversidade, alteração do regime hídrico e ameaças diretas às comunidades tradicionais. A vegetação nativa do Cerrado já perdeu quase metade de sua área total, de 204 milhões de hectares, para o monocultivo de soja e pastagens (Ministério do Meio Ambiente, 2015). Os dados são contundentes:

> Atualmente, a vegetação está sendo rapidamente destruída no norte do Cerrado, pois entre 2007 e 2014, 62% (1,3 milhão de hectares) da expansão do cultivo de soja no MATOPIBA ocorreu sobre vegetação nativa, principalmente no Maranhão e no Piauí (Carneiro Filho; Costa, 2016 *apud* Guéneau; Diniz; Passos, 2020, p. 34).

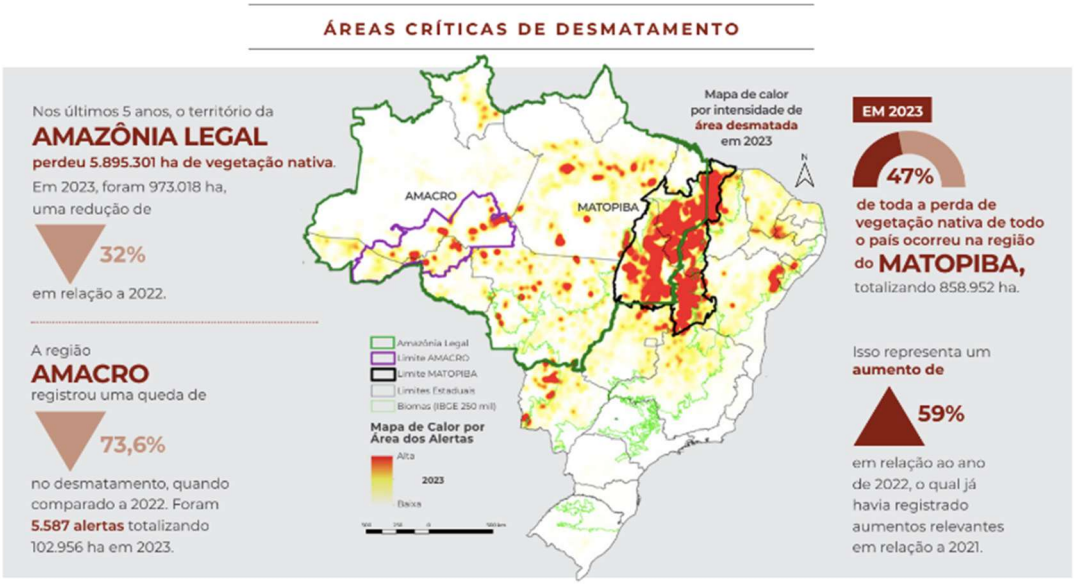
Essa realidade evidencia não apenas a velocidade da conversão, mas também a urgência de políticas públicas rigorosas para conter o desmatamento e garantir a sobrevivência do segundo maior bioma brasileiro.

Na sequência, a **Figura 2** evidencia o avanço alarmante da fronteira agrícola sobre a vegetação nativa, com especial pressão sobre a região do MATOPIBA. Os dados do MapBiomas (2023) revelam que quase metade de toda a perda de vegetação do Cerrado, em

[2]De acordo com a Embrapa, (2015) o MATOPIBA é uma região formada pelo estado do Tocantins e partes dos estados do Maranhão, Piauí e Bahia, onde ocorreu forte expansão agrícola a partir da segunda metade dos anos 1980, especialmente no cultivo de grãos. O nome é um acrônimo formado pelas siglas dos quatro estados (MA + TO + PI + BA).

2023, concentrou-se nessa área, apresentando um crescimento de 59% em comparação ao ano anterior. Esse cenário de degradação acelerada reforça a necessidade de estratégias educativas que promovam a conservação do bioma, uma vez que o desmatamento não compromete apenas a biodiversidade, mas impacta diretamente o equilíbrio hídrico e a permanência das comunidades camponesas em seus territórios tradicionais.

Figura 2 – Áreas críticas de desmatamento no Cerrado brasileiro



Fonte: MapBiomas Brasil (2023).

A descaracterização e a destruição do Cerrado consolidaram-se sob a pressão da monocultura da soja e da introdução de sementes transgênicas no modelo agrícola brasileiro. De acordo com Wilkinson (2017), o avanço da soja sobre o bioma intensificou-se no final da década de 1990, período concomitante à entrada dos Organismos Geneticamente Modificados (OGMs) no Brasil, via Rio Grande do Sul. Esse processo ganhou respaldo institucional a partir de 2000, quando a Embrapa liberou o plantio de transgênicos; a subsequente parceria com a instituição foi decisiva para a expansão em larga escala dessa tecnologia no Cerrado, consolidando um sistema produtivo que desafia a biodiversidade e os modos de vida tradicionais.

Diante da intensificação dos impactos e das ameaças à sobrevivência do Cerrado, sua vulnerabilidade torna-se um imperativo para a conservação. A pesquisadora Regina Célia Pereira Fernandes de Souza sustenta que “a conjugação desses fatores posiciona o Cerrado como um *hotspot* de biodiversidade e desperta especial atenção para a conservação dos seus recursos naturais” (Souza, 2015, p. 24).

O ecólogo Norman Myers apresenta o conceito de *hotspot* como uma região que concentra relevante biodiversidade, mas que está sob grave ameaça de degradação. O bioma Cerrado enquadra-se exatamente nessa categoria (Myers *et al.*, 2000).

Em face da magnitude ecológica e socioambiental do Cerrado, torna-se imperativa a institucionalização de seu estudo, pesquisa e aprofundamento no contexto das escolas públicas do Distrito Federal. Essa necessidade adquire particular urgência nas Escolas do Campo, uma vez que a região apresenta um quadro alarmante de desmatamento e destruição, superior aos índices registrados em outros estados da federação. Nessa perspectiva, a Educação do Campo do Distrito Federal caracteriza-se por ter no Cerrado sua matriz pedagógica central, o que converte o espaço escolar em um polo estratégico de conservação e resistência diante dos vetores de degradação territorial.

Em se tratando do Distrito Federal, em especial da construção de Brasília, observa-se um quadro extremamente grave, conforme apontado por Bernardes (2012),

> [...] no Distrito Federal entre 1954 e 2010 a vegetação típica do Cerrado encolheu 67%. Dos 581 mil hectares de Cerrado existentes quando a nova capital foi construída, sobraram pouco mais de 189 mil hectares, sendo que apenas 10% estão sobre proteção de APP [Área de Preservação Permanente] (Bernardes, 2012, n.p.).

Ferri (2018) corrobora essa afirmativa, enfatizando que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entidade que atribui à cidade de Brasília a designação de Patrimônio da Humanidade, estima que, nesse mesmo período, entre 1954 e 2001, a vegetação nativa de Cerrado da área do Distrito Federal foi reduzida em 73%.

Diante desse dado alarmante, torna-se evidente que a inserção da temática socioambiental no processo de ensino-aprendizagem é uma necessidade urgente, respaldada pela legislação sobre Educação Ambiental em âmbito internacional, nacional e do Distrito Federal. A educação desempenha papel central na formação de sujeitos conscientes e críticos, capazes de compreender e intervir na realidade. Como destaca Bizerril (2021, p. 59), “é a educação de qualidade que pode fortalecer o respeito e o interesse da sociedade pela ciência, tão fundamental para o mundo moderno, para o futuro do planeta e para o Cerrado”.

Esse debate iniciou-se ainda na década de 1970, em especial na Conferência de Estocolmo, realizada em 1972. Em decorrência, em 1975 foi publicada a Carta de Belgrado, a qual busca envolver as escolas dos países signatários na promoção da Educação Ambiental. Segundo a Carta de Belgrado,

> [...] Educação Ambiental tem como meta desenvolver um cidadão consciente do ambiente total, preocupado com os problemas associados a esse ambiente e que tenha o conhecimento, as atitudes, motivações, envolvimento e habilidades para trabalhar individual e coletivamente em busca de soluções para resolver os problemas atuais e prevenir os futuros (UNESCO, 1975, n.p.).

Passados dois anos da Carta de Belgrado, ocorreu a Conferência de Tbilisi, na qual se pôde afirmar que [...] "uma vez compreendida devidamente, a educação ambiental deve constituir um ensino geral permanente, reagindo às mudanças que se produzem num mundo em rápida evolução" (UNESCO, 1977, n.p.).

A atenção institucional às questões ambientais resultou na elaboração, em âmbito nacional, da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 1999. Essa iniciativa impulsionou a criação de instrumentos legais correlatos nas esferas subnacionais, como a Política Distrital de Educação Ambiental, aprovada no Distrito Federal em 2006. Paralelamente a esse desenvolvimento normativo, a Educação Ambiental foi incorporada ao currículo brasileiro a partir de 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos quais o meio ambiente foi estabelecido como um tema transversal a ser trabalhado em todas as disciplinas (Brasil, 1998).

Em 1999, de acordo com a Lei n.º 9.795, foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999). Somente em 2017 foi criado o Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA) (Distrito Federal, 2017), com base na Lei n.º 3.833/2006, que "dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal e cria o Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal, que complementa a Lei Federal n.º 9.795/1999 no âmbito do Distrito Federal" (Distrito Federal, 2006).

Paralelamente à criação das leis de Educação Ambiental em nível nacional e do Distrito Federal, a consolidação da Educação do Campo no Distrito Federal foi formalmente estabelecida com a Portaria nº 419, de 2018, um marco regulatório fundamental que institucionalizou a política local de Educação do Campo. No artigo 1º, § 2º, essa portaria expressa claramente a intenção estratégica de alinhamento normativo:

> Alinhar as políticas educacionais da SEEDF [Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal], voltadas para a população do campo, aos marcos normativos federais da Educação do Campo, bem como aos documentos regulatórios da Educação Pública do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018).

O estudo e a valorização do Cerrado foram oficialmente institucionalizados no calendário letivo do Distrito Federal com a promulgação da Lei n.º 7.053, em janeiro de 2022.

Esse ato normativo constitui um marco legal por incluir a Semana do Cerrado como evento fixo no calendário educacional (Distrito Federal, 2022). Ao fazê-lo, a lei confere caráter obrigatório e formal à discussão do bioma na rede pública, assegurando que:

> Art. 4º Para a organização da Semana do Cerrado, devem ser estabelecidas parcerias interinstitucionais com entidades da sociedade civil organizada como aliadas de todo o processo pedagógico, garantindo a participação dos diversos segmentos representativos do Distrito Federal e da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental – CIEA, criada por meio da Política Distrital de Educação Ambiental. Parágrafo único. Para o disposto no caput, deve ser organizada a formação de professores e servidores da Secretaria de Educação, no sentido de aprofundar os conceitos e a execução de projetos de educação ambiental nas instituições de ensino para contribuir com projetos em prol do Cerrado mediante parcerias com universidades públicas e privadas do Distrito Federal, e de desenvolver, no ano letivo, um encontro distrital de educadores ambientais (Distrito Federal, 2022).

Como forma de valorizar o Cerrado e de fortalecer as políticas voltadas à segurança alimentar e nutricional, em 2023 foi sancionada a Lei n.º 7.228/2023, que prevê "prioridade na aquisição de frutos e produtos nativos do Cerrado na alimentação escolar da rede de ensino do Distrito Federal" (Distrito Federal, 2023).

Tendo em vista o arcabouço normativo vigente, que inclui a recente institucionalização da Semana do Cerrado (Lei n.º 7.053/2022), torna-se imprescindível que as escolas, em especial as Escolas do Campo, articulem o estudo do Cerrado em suas práticas pedagógicas. De forma complementar, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014, 2018) estabelece diretrizes para essa integração, ao exigir que as unidades de ensino priorizem seus projetos em consonância com os seguintes eixos transversais que enquadram o tema ambiental: "educação para a diversidade; cidadania e educação em e para os direitos humanos; educação para a sustentabilidade" (Distrito Federal, 2018, p. 8).

Partindo do pressuposto de que a Educação do Campo se fundamenta na perspectiva agroecológica e na participação ativa dos sujeitos, a escola deve necessariamente vincular a teoria ao contexto vivido.

Nesse sentido, a articulação desses fundamentos deve se iniciar pela valorização do lugar em que se vive, neste caso, o Cerrado, que é o território de vida e produção dos estudantes, em sua matriz pedagógica significativa. A formação deve conciliar o conhecimento científico e a realidade prática, garantindo que o arcabouço agroecológico encontre sua expressão máxima na defesa e no manejo sustentável do ecossistema onde a comunidade está inserida.

2.2 Educação Ambiental

O debate sobre a Educação Ambiental (EA) iniciou sua trajetória institucional no cenário internacional com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972. Esse evento inovador deu origem a uma sequência de documentos essenciais para a consolidação do campo, destacando-se a Carta de Belgrado (1975) e a Declaração de Tbilisi (1977), esta última aprovada pela UNESCO, que estabeleceu os princípios, os objetivos e as diretrizes fundamentais para a EA em nível global.

Em consonância com a agenda internacional, a matéria foi regulamentada no Brasil pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999. Esse marco legal assegurou o direito de todos os cidadãos à Educação Ambiental, determinando que: "Art. 2º - A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (Brasil, 1999).

A escola constitui um espaço privilegiado para promover o diálogo com a sociedade acerca da Educação Ambiental, tanto em sua dimensão formal quanto informal. Ao abordar essa temática no ambiente escolar, favorece-se a multiplicação de ideias, que podem se desdobrar em práticas transformadoras no cotidiano coletivo. Segundo Gadotti (2000, p. 87), "a educação ambiental em muitas escolas tem sido o ponto de partida dessa conscientização, embora se saiba que a educação para um futuro sustentável é mais ampla do que uma educação ambiental ou escolar". Essa reflexão reforça a importância da escola como agente de formação crítica, mas também evidencia que a construção de uma sociedade sustentável exige o envolvimento de múltiplos espaços e atores sociais, para além do sistema educativo.

Para compreender a complexidade da relação entre o sujeito e o bioma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2012) definem a Educação Ambiental como um processo que transcende a preservação biológica. Segundo o documento, a prática educativa deve promover uma cidadania ativa que integre diferentes formas de conhecimento, conforme se observa a seguir:

> Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram (Brasil, 2012, p. 537).

No contexto da Educação Ambiental, foi lançada, na Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP 30), a Política Nacional de Educação Ambiental Escolar (PNEAE). Essa política pública inovadora estabelece apoio específico para escolas e redes de ensino, devendo atuar de forma transversal ao articular educação, meio ambiente e clima no âmbito escolar. O ministro da Educação, Camilo Santana, sublinhou a importância da iniciativa, afirmando: "Nossas escolas, universidades e institutos federais são terrenos férteis para cultivarmos consciência climática e sustentabilidade. O futuro passa pela nossa juventude"[3].

No contexto do Distrito Federal, a Política Distrital de Educação Ambiental (PDEA) estabelece a necessidade da inclusão e do fomento da EA nas escolas. O capítulo dedicado à Educação Ambiental no ensino formal é enfático ao determinar o apoio e a fiscalização dessa inserção: "Apoiar, estimular e acompanhar a inclusão da EA nos PPPs das escolas da rede pública do DF e Instituto Federal de Brasília - IFB (SEMA, 2018; p. 36).

Essa diretriz formaliza a responsabilidade institucional em garantir que a temática ambiental esteja presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs**)**, consolidando a EA como um eixo curricular e um princípio orientador obrigatório para toda a rede pública do Distrito Federal.

Ao abordar a Educação Ambiental em uma perspectiva ampla, evidencia-se a necessidade da construção de novos paradigmas que considerem o ser humano em suas dimensões interior, individual e coletiva. A formação integral exige a articulação entre aspectos sociais, econômicos, políticos e ambientais, em diálogo com valores que sustentem um modelo de sociedade mais justo e sustentável.

> A educação poderá auxiliar muito na transmissão e no fortalecimento de valores autotranscendentes, que envolvem as dimensões individual, social e planetária, como igualdade, justiça social, respeito ao outro e às diversas formas de vida, entre outros, visando a emergência de novas maneiras de ser e de estar no mundo (Corrêa; Dansa; Pato, 2014).

Diante da relevância da Educação Ambiental e da singularidade do Cerrado como bioma de savana no Brasil, cuja dinâmica ecológica exerce influência direta sobre a vida de populações rurais e urbanas, mas que enfrenta constante degradação de seus recursos naturais, e considerando o arcabouço normativo que lhe dá suporte, composto pela Política Nacional de

[3] Informação verbal do ministro Camilo Santana na 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP30), em Belém, no Pará, em 12 de novembro de 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/mec-apresenta-politica-de-educacao-ambiental-na-cop30.

Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), pela Política Distrital de Educação Ambiental (PDEA), pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014, 2018) e pelas Diretrizes Básicas para a Educação do Campo (Distrito Federal, 2019), impõe-se a seguinte questão de pesquisa: **em que medida o Cerrado e a Educação do Campo têm sido objeto de investigação nas produções científicas publicadas nos últimos cinco anos?**

Essa questão gerou o levantamento apresentado no próximo item (a Revisão Sistemática).

2.3 O Cerrado como matriz pedagógica

A centralidade do Cerrado no debate educacional do Distrito Federal foi formalmente estabelecida pela Lei nº 7.053/2022 (Distrito Federal, 2022), que institucionalizou a Semana do Cerrado no calendário letivo. Essa medida, somada às diretrizes do Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA), que elege o bioma como eixo norteador e busca reforçar "pertencimento ao Cerrado e valorizar sua sociobiodiversidade" (Distrito Federal, 2018, p. 16), confere um imperativo legal e curricular ao estudo aprofundado do bioma.

Essa necessidade institucional alinha-se de forma estratégica à Educação do Campo, compreendida como uma proposta político-pedagógica que visa responder às necessidades e especificidades das populações rurais, respeitando suas culturas, modos de vida, territorialidades e saberes tradicionais (Caldart, 2004; Arroyo, 2012). Trata-se de uma educação comprometida com a emancipação social e com a valorização das práticas agroecológicas, da luta pela terra e da construção de um conhecimento que parte da realidade vivida pelas comunidades rurais.

Nessa perspectiva, o Cerrado emerge como um espaço fundamental de estudo e de resistência. Conhecido como a "caixa d'água do Brasil" (Sano; Almeida; Ribeiro, 2008, p. 9), esse bioma abriga uma imensa sociobiodiversidade e é o território de diversos povos e comunidades tradicionais que resistem, historicamente, aos processos de expropriação causados pela expansão do agronegócio e pela monocultura (Almeida, 2012). Para tanto, o Cerrado não pode ser compreendido apenas em sua dimensão ecológica, mas, sobretudo, em sua dimensão sociocultural e política.

A articulação estratégica entre a Educação do Campo e o Cerrado visa construir uma educação socioambiental crítica que transcenda abordagens conservacionistas ou tecnicistas (Loureiro, 2006).

O fortalecimento da Educação Ambiental e o estudo sobre o Cerrado no Distrito Federal encontram eco em iniciativas de divulgação científica e popular, como as desenvolvidas pelo Museu do Cerrado (2026). Nessa plataforma, a Educação Socioambiental é apresentada como um campo de saber que integra a preservação dos recursos naturais à justiça social, reforçando a ideia de que o bioma não é apenas um cenário, mas um território vivo que exige um olhar pedagógico sensível e comprometido com a sustentabilidade das populações que nele habitam. Para reforçar a Lei nº 7.053/2022 (Distrito Federal, 2022), o Museu do Cerrado (2026) assevera que:

> A preparação da Semana do Cerrado deve ocorrer durante todo o ano em todos os aspectos da triangulação da educação, promovendo um processo educacional desde a sua base, que contemple todas as modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino médio (Museu do Cerrado, 2026, n.p.).

O reconhecimento do ambiente vivido como parte da própria história pessoal e comunitária é um fator essencial na formação de atitudes inovadoras, pois se cria um elo afetivo que favorece o cuidado e a defesa da natureza. Esse processo de construção da identidade territorial demonstra a força educativa da vivência no bioma, conforme exemplifica Oliveira (2019, p. 124): “essas experiências, mesmo que primárias, contribuíram para despertar o nosso interesse, culminando, anos depois, na nossa escolha para a formação acadêmica em Biologia, um legado da convivência e cultura familiar”.

Esse relato evidencia como as vivências cotidianas e o vínculo estabelecido com o território, ainda na infância, podem se transformar em motivação duradoura para a atuação científica e ambiental. A Escola do Campo deve, assim, potencializar essa conexão para transformar o estudante em sujeito ativo na preservação de seu ecossistema.

Além disso, a Educação do Campo se contrapõe à lógica do capital, que transforma o Cerrado em mercadoria. Ao valorizar os conhecimentos tradicionais e promover a reflexão crítica, a escola do campo contribui para a formação de uma consciência socioecológica. Nesse sentido, é urgente reconhecer a sabedoria ancestral, que nos convida a repensar a sociabilidade para incluir seres humanos e não humanos (Krenak, 2022).

Uma análise crítica sobre a presença do bioma nos documentos referenciais revela uma lacuna significativa em sua abordagem. Em um estudo sobre os documentos referenciais da educação nacional, Carvalho e Rocha (2023) constataram que, em sua maioria, os instrumentos normativos que regem o ensino não abordam o Cerrado de forma explícita. Essa ausência é vista pelas autoras como um problema que demanda atenção urgente das políticas educacionais.

> O Cerrado, como um importante bioma brasileiro, apresenta particularidades e desafios únicos, tanto ambientais quanto sociais, que mereceriam uma atenção mais específica e detalhada por parte das políticas educacionais. No entanto, a ausência de referências explícitas ao Cerrado nos documentos normativos pode resultar em uma lacuna no reconhecimento da importância desse bioma no contexto educacional (Carvalho; Rocha, 2023).

A partir dessa constatação, evidencia-se que a inserção do Cerrado na prática pedagógica, especialmente no contexto da Educação do Campo, exige a superação de um déficit institucional e a promoção de iniciativas curriculares locais que supram essa ausência normativa.

Para tanto, este referencial teórico parte da compreensão de que o Cerrado, enquanto território vivo e diverso, deve ser incorporado à Educação do Campo como um eixo estruturante da matriz pedagógica, das práticas e da formação dos sujeitos. Essa articulação é fundamental para a construção de uma educação contextualizada, comprometida com a defesa dos bens comuns e com a reprodução social e cultural das comunidades que habitam e cuidam deste bioma.

Contudo, apesar de os achados contribuírem de forma pontual para a proposta desta pesquisa, o levantamento de Revisão Sistemática possibilitou constatar que ainda há lacunas, evidenciando a necessidade de ampliação das pesquisas, das experiências educativas e dos debates em torno das práticas de ensino-aprendizagem envolvendo o Cerrado e suas comunidades no Brasil, em especial na perspectiva da Educação do Campo.

2.4 Sustentabilidade socioambiental

A sustentabilidade, segundo Gadotti (2008), vai além da preservação ambiental: trata-se de uma nova forma de conceber o mundo, com base na ética, na solidariedade e na justiça social. Em sua obra “Educar para a Sustentabilidade”, o autor defende que a educação deve ser capaz de formar sujeitos conscientes de sua responsabilidade com o planeta e comprometidos com práticas sustentáveis no cotidiano (Gadotti, 2008). Para o autor, “a sustentabilidade significa uma nova maneira igualitária, livre, justa, inclusiva e solidária de as pessoas se unirem para construírem os seus mundos de vida social” (Gadotti, 2008, p. 14). Nesse sentido, a educação assume papel estratégico ao propor uma transformação cultural e pedagógica que promova o cuidado com a vida em todas as suas formas.

A sustentabilidade socioambiental é um conceito que vai além da preservação ambiental, integrando as dimensões ecológica, social, econômica e cultural da vida. Ela propõe

uma nova forma de viver, produzir e se relacionar com o meio ambiente e com os outros, baseada na justiça social, na solidariedade e no respeito à diversidade.

A construção de uma educação comprometida com o Cerrado exige o rompimento com modelos pedagógicos meramente reprodutores do sistema de exploração vigente. Para que a Escola do Campo cumpra seu papel de salvaguarda do bioma, ela deve se constituir como um solo fértil para a conscientização política, no qual o aprendizado sobre o território esteja diretamente vinculado a um novo projeto de sociedade. Sob essa ótica, a prática educativa transcende a sala de aula e se assume como um compromisso ético com a preservação da vida e a justiça socioambiental, conforme aponta Gadotti (2008):

> Educar para um outro mundo possível é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica. É educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto é uma educação para a sustentabilidade (Gadotti, 2008, p. 106).

Essa visão amplia a compreensão da sustentabilidade como um projeto civilizatório, no qual a educação desempenha papel central na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

Morin (2011, p. 89), ao tratar da complexidade e da crise de percepção do mundo moderno, destaca que “devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão”. Para o autor, não é possível pensar a sustentabilidade sem uma profunda revisão dos paradigmas fragmentados da ciência tradicional. Assim, a sustentabilidade socioambiental exige uma abordagem transdisciplinar e integradora, que considere os desafios ecológicos em articulação com os desafios éticos, políticos e culturais de nosso tempo.

A sustentabilidade socioambiental, quando pensada a partir das realidades do campo, assume um caráter profundamente político e pedagógico, especialmente no que diz respeito à preservação de biomas como o Cerrado. Esse território, considerado o berço das águas e abrigo de rica biodiversidade e de saberes tradicionais, vem sendo ameaçado pela expansão do agronegócio, da monocultura e pelo desmatamento acelerado.

É imprescindível que as discussões sobre sustentabilidade estejam centradas na defesa incondicional da vida em todas as suas formas. Essa abordagem vai além de práticas pontuais e exige o fortalecimento de valores coletivos, éticos e territoriais. Como destaca Lanza (2006),

> A sustentabilidade da vida se faz formando e nutrindo comunidades. Traduzido para a esfera humana, isso quer dizer respeito pela integridade cultural e pelos direitos básicos das comunidades à autodeterminação, auto-organização e acesso ao espaço, aos recursos naturais, às fontes de energia e outras para as necessidades básicas (Lanza, 2006, p. 253).

Nesse sentido, a sustentabilidade deve ser compreendida como parte de um processo de transformação social que reconhece e respeita as diversidades culturais, sociais e ambientais, assegurando o acesso equitativo aos bens comuns e promovendo, assim, a justiça ambiental como condição para um futuro sustentável e inclusivo.

O filósofo e escritor indígena Ailton Krenak expressa sua preocupação com o futuro do planeta, ou seja, com o futuro da própria humanidade na Terra. Segundo o autor, "enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a Terra" (Krenak, 2020, p. 21). Sabe-se, portanto, que os povos originários, assim como as comunidades tradicionais, têm protagonizado a luta pela permanência em seus territórios e pela preservação dos biomas, em especial o Cerrado, onde habitam diversos povos e comunidades que mantêm uma relação profunda com a terra e seus ciclos naturais.

Nessa perspectiva, é urgente promover uma educação comprometida com a defesa dos territórios e com o fortalecimento das comunidades que historicamente preservam esse bioma, destacando a importância do diálogo com os povos do Cerrado e seus conhecimentos ecológicos ancestrais. Assim, educar para a sustentabilidade no Cerrado é também educar para a emancipação, reconhecendo as lutas camponesas e o protagonismo dos sujeitos do campo na construção de um modo de vida em harmonia com a natureza, em uma prática que articula justiça social, cuidado ambiental e dignidade humana. Como afirma Freire (1996, p. 35), "[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a".

Assim, educar para a sustentabilidade no Cerrado é também educar para a emancipação, reconhecendo as lutas camponesas e o protagonismo dos sujeitos do campo na construção de um modo de vida em harmonia com a natureza, em uma prática que articula justiça social, cuidado ambiental e dignidade humana. No âmbito da Educação para a Sustentabilidade, o conceito transcende a dimensão estritamente ambiental e adquire profundidade ético-política e social. Essa expansão conceitual é defendida por Gadotti (2008), para quem a sustentabilidade se alinha à filosofia do bem viver: "a sustentabilidade é, para nós, o sonho do bem viver: sustentabilidade é o equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é a harmonia entre os diferentes" (Gadotti, 2008, p. 63).

Nessa perspectiva, o autor destaca o papel fundamental da educação como vetor de transformação, alertando que “o processo educacional pode contribuir para humanizar o nosso modo de vida. Temos que fazer escolhas. Elas definirão o futuro que queremos” (Gadotti, 2008, p. 62). Desse modo, a sustentabilidade deve ser compreendida como um imperativo de justiça social e ambiental, exigindo que a prática educativa fomente a reflexão crítica e a tomada de decisões conscientes sobre o futuro do território.

Conforme as orientações estabelecidas pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014, 2018), a sustentabilidade deve ser compreendida e tratada não como um tema isolado, mas como um dos eixos transversais estruturantes do processo de ensino-aprendizagem. Essa determinação posiciona a preocupação ambiental e o desenvolvimento social como princípios norteadores que devem permear e articular o planejamento e a prática pedagógica em todas as áreas do conhecimento.

3 TERRITÓRIOS EM FOCO: AS UNIDADES ESCOLARES COMO CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E INVESTIGAÇÃO

3.1 A Educação do Campo como práxis da Educação Ambiental: perspectivas de transformação socioambiental

A Educação do Campo, forjada historicamente nas lutas pelo direito à terra e por uma educação pública de qualidade, mantém um vínculo intrínseco com a Educação Ambiental. Essa relação fundamenta-se na necessidade de garantir a permanência dos sujeitos no campo, o que exige o reconhecimento, a valorização e a preservação dos biomas que sustentam suas existências. Nesse sentido, a Escola do Campo atua como um espaço de conscientização crítica sobre o território, conforme observam Mendes e Maia (2022):

> A educação escolar pode ser um meio para o desvelamento da realidade aos cidadãos, torna-se prioritário refletir como a Educação do Campo pode contribuir para que os indivíduos entendam as condições de vida impostas a eles, podendo contar, para isso, com processos educativos ambientais que tematizem o ambiente onde vivem, reconhecendo o que tem sido deflagrado a ele (Mendes; Maia, 2022, p. 1).

A Educação do Campo tem sua origem nas lutas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais pela garantia de direitos fundamentais, como o acesso à terra e à educação pública, gratuita e de qualidade. Segundo Souza (2018, p. 16), "nas conquistas em favor da terra e da educação, a articulação com os movimentos sociais se revela como um grande diferencial, demonstrando que essa luta só pode ser protagonizada por esses sujeitos". Trata-se, assim, de compreender que a Educação do Campo é fruto de inúmeras lutas e que, muitas vezes, ainda requer processos formativos voltados à valorização das conquistas e à compreensão dos desafios presentes nas contradições, conforme observa Caldart (2010):

> A Educação do Campo toma posição, age, a partir de uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão sobre educação ou projeto de sociedade). Sim, ela nasce da 'experiência de classe' de camponeses organizados em Movimentos Sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim, a Educação do Campo inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das Políticas Públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem (Caldart, 2010, p. 105).

O direito à educação, nesse contexto, abrange todas as etapas da formação, desde a educação infantil até o ensino superior. Ressalta-se o protagonismo dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na construção da proposta político-pedagógica que deu origem à Educação do Campo, compreendida como resultado de processos de mobilização, resistência e elaboração coletiva (Caldart, 2004; Molina; Jesus, 2004). Parte-se do princípio de que essa educação deve ser construída do campo e no campo, respeitando as especificidades socioculturais, territoriais e produtivas das populações camponesas. Como destaca Arroyo (2007), trata-se de uma educação que rompe com a lógica homogeneizadora da escola urbana e reconhece os sujeitos do campo como portadores de saberes, culturas e modos de vida próprios, que devem ser valorizados no processo educativo.

No Distrito Federal, a Educação do Campo é garantida por diretrizes próprias estabelecidas no Plano Distrital de Educação (PDE), especialmente na Meta 8: “garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, em escolas do campo, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudos” (Distrito Federal, 2015, p. 29).

Dessa forma, a integração entre essas duas modalidades permite que os educandos do Cerrado não apenas compreendam os desafios socioambientais de sua região, mas também se reconheçam como protagonistas na defesa de seu modo de vida e da integridade ecológica de seu território.

Ao discutir a preservação do Cerrado em Escolas do Campo, é imperativo compreender a Educação Ambiental para além de uma visão meramente preservacionista ou técnica. Ela deve ser entendida como uma ferramenta de emancipação que permite aos sujeitos do campo interpretar as complexas teias de relações que sustentam o seu território. Sob essa perspectiva crítica, a escola torna-se um espaço de desconstrução de padrões de consumo e de valorização das identidades tradicionais, buscando um equilíbrio entre o desenvolvimento humano e a integridade biológica do ecossistema. Segundo Medina (1998 *apud* Brasil, 2000),

> A Educação Ambiental como processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado (Medina, 1998 *apud* Brasil, 2000, p. 18).

A Educação Ambiental adotada neste estudo transcende a conservação biológica, alinhando-se à visão de Medina (1998), que a define como um processo de construção de novas relações sociais, econômicas e culturais. Para a autora, essa modalidade educativa deve ser

capaz de respeitar e incorporar as diversidades, incluindo minorias étnicas, populações tradicionais e a perspectiva de gênero. Ao transpor esse pensamento para o contexto das escolas do campo no Distrito Federal, compreende-se que a autonomia das comunidades para decidirem caminhos alternativos de desenvolvimento sustentável é fundamental. Essa liberdade de escolha, contudo, deve ocorrer em harmonia com os limites dos ecossistemas do Cerrado, reconhecendo-os como o "substrato de nossa própria possibilidade de sobrevivência como espécie" (Medina, 1998, p. 18).

Nesse contexto, tem-se na Educação do Campo uma modalidade de ensino com função social transformadora, marcada pela capacidade de estabelecer vínculos entre o processo educativo e a consolidação das práticas da Educação Ambiental. Caldart *et al.* (2012) abordam o conceito de Educação do Campo como:

> [...] a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart *et al*., 2012, p. 259).

Com o objetivo de nortear a organização do trabalho pedagógico e orientar as unidades escolares do campo da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em seus níveis central, intermediário e local, foram criadas as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019). Essas diretrizes foram elaboradas para implementar:

> [...] a Política de Educação Básica do Campo, instituída por meio da Portaria 419/2018-SEEDF, com base em um conjunto de princípios e de procedimentos que objetivam atender a população do campo em suas variadas formas de produção da vida, a saber: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos), povos da floresta, e demais populações que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Objetiva, ainda, alinhar as políticas educacionais da SEEDF, voltadas para a população do campo, aos marcos normativos federais da Educação do Campo, bem como aos documentos regulatórios da Educação Pública do Distrito Federal, visando a orientar o trabalho pedagógico das unidades escolares do Campo (SEEDF, 2019, p. 8).

Conforme as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2019), a Educação Ambiental (EA) deve ser concebida como um processo contínuo e espontâneo, iniciado desde a primeira infância. O documento normativo preconiza o caráter transversal da EA, indicando que o tema não deve constituir uma disciplina específica, mas ser intrinsecamente compreendido e abordado no âmbito do eixo mais amplo da educação para a sustentabilidade.

3.2 Escolas do Campo do Distrito Federal: contextualização histórica dos territórios da pesquisa

A Rede Educacional do Distrito Federal (DF) compreende, atualmente, 83 Escolas do Campo, incluindo os Centros de Educação Infantil (CEI). Além desse conjunto, a Escola Parque Natureza (EPN), localizada na Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Brazlândia, configura-se igualmente como Escola do Campo, embora possua um regime de atendimento diferenciado. A EPN acolhe estudantes provenientes tanto das Escolas do Campo quanto daquelas situadas na zona urbana, desenvolvendo atividades em horário complementar ao período regular de aulas.

A **Tabela 2**, localizada nos apêndices, apresenta o panorama das 83 Escolas do Campo do Distrito Federal. Os dados estão organizados por Região Administrativa (RA) e por Coordenação Regional de Ensino (CRE) de localização, detalhando o quantitativo de estudantes atendidos por unidade e as modalidades de ensino por elas ofertadas.

No contexto das Escolas do Campo, é essencial que a formação docente cultive a consciência crítica e a sensibilidade necessárias ao cotidiano das comunidades rurais. A educação, nesse cenário, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a valorização das práticas sociais, culturais e produtivas inerentes ao local. Nessa perspectiva, a formação docente precisa dialogar com a realidade do campo, reconhecendo os saberes tradicionais e estimulando a participação ativa das famílias e dos movimentos sociais na definição dos projetos pedagógicos. Como observa Rocha (2021, p. 22), "[...] o desafio foi de pensar a Escola do Campo numa perspectiva mais ampla e transformadora, que está em construção e que se faz necessária em um processo intenso de debate e de transformação das práticas escolares para a construção da Escola do Campo". Essa reflexão evidencia que a consolidação de uma escola verdadeiramente do campo depende de um processo contínuo de debate, de reestruturação curricular e de práticas pedagógicas que articulem ciência, cultura e território, garantindo que os estudantes se reconheçam como protagonistas de seu espaço e de sua história.

As Escolas do Campo no Distrito Federal surgem a partir das demandas das comunidades rurais, que historicamente enfrentam desigualdades no acesso à educação, especialmente no que diz respeito à infraestrutura, à formação docente e à adequação curricular às realidades do campo. A expansão da ocupação rural no Distrito Federal (DF) está diretamente ligada aos fluxos migratórios de trabalhadores e trabalhadoras oriundos de diversas regiões do país, especialmente do Nordeste, que contribuíram para a construção de Brasília e, posteriormente, ocuparam áreas rurais para a produção agrícola e a formação de comunidades. Inicialmente marcadas por improvisações e pela ausência de políticas públicas específicas, essas escolas passaram por importantes avanços a partir da consolidação da Educação do Campo como proposta político-pedagógica, sobretudo com a atuação de movimentos sociais, sindicatos e articulações com universidades.

> Uma política de Educação do Campo requer, portanto, o reconhecimento de que a cidade não é superior ou mais avançada se comparada ao campo e, a partir desta compreensão, deve impor novas relações, baseadas na horizontalidade e na solidariedade. Nessa concepção o campo é visto, acima de tudo, como um espaço de cultura singular, rico e diverso (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 14).

No Distrito Federal, esse processo foi fortalecido por programas como o Pronacampo e por ações articuladas entre a Secretaria de Educação e instituições como a Universidade de Brasília (UnB), contribuindo para a formação de professores, a valorização das práticas e saberes locais e a inserção de temas como o Cerrado e a agroecologia no currículo escolar. Para Rocha (2021),

> [...] o debate sobre a formação continuada de professores, pois se compreende que qualquer processo formativo tem como objetivo superar as formas desiguais e excludentes a que estudantes e professores da educação básica do campo estão inseridos, passando pela formação dos educadores (Rocha, 2021, p. 15).

A partir da década de 2000, houve um movimento nacional para reconhecer e valorizar a Educação do Campo como uma modalidade distinta da Educação Básica, com diretrizes próprias que consideram as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. No Distrito Federal, esse movimento culminou na publicação da Portaria nº 419/2018-SEEDF, que instituiu a Política Pública de Educação do Campo, estabelecendo diretrizes para a organização curricular e o trabalho pedagógico nas Escolas do Campo (Distrito Federal, 2019).

Essas iniciativas refletem um esforço contínuo para garantir uma educação de qualidade e contextualizada para as populações do campo, reconhecendo a diversidade e a riqueza cultural dessas comunidades e promovendo sua inclusão no sistema educacional de forma equitativa e respeitosa (Rocha, 2021).

3.3 O território como lugar de vida: caracterização e contexto das escolas pesquisadas

3.3.1 CED INCRA 9

O Centro Educacional INCRA 9 constitui-se como uma unidade escolar estratégica para a Educação do Campo no Distrito Federal. Localizado no Núcleo Rural Alexandre Gusmão (BR-070, km 16, Gleba 03), a instituição está inserida em um território marcado pela trajetória da reforma agrária no Brasil. Os assentamentos que circundam a escola foram institucionalizados a partir da década de 1970 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o objetivo de promover a democratização do acesso à terra e a organização da produção agrícola familiar. O CED INCRA 9 faz parte de uma unidade de conservação e compõe a Área de Proteção Ambiental da Bacia do Rio Descoberto.

A gênese do CED INCRA 9 está intrinsecamente ligada à necessidade de assegurar o direito à educação aos filhos de trabalhadores e trabalhadoras rurais que ocupavam a região. Antes de sua fundação, o isolamento geográfico impunha barreiras severas ao acesso escolar, obrigando o deslocamento para centros urbanos distantes, como Ceilândia-DF e Brazlândia-DF.

Originalmente denominada Escola Rural INCRA 9, a unidade passou por reordenações administrativas, sendo vinculada à Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga (antiga divisão regional).

Atualmente, o CED INCRA 9 apresenta uma organização curricular complexa para atender às diversas demandas do território, ofertando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A escola destaca-se por sua multifuncionalidade, abarcando as seguintes etapas e modalidades: Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais); Ensino Médio – organizado em regime de semestralidade; Educação de Jovens e Adultos (EJA) – oferta do 1º e 2º segmentos, cumprindo um papel social essencial na alfabetização e na continuidade de estudos para trabalhadores e trabalhadoras do campo que não tiveram acesso à escola na idade convencional.

O perfil socioeconômico da comunidade atendida pelo CED INCRA 9 reflete as contradições do campo brasileiro, onde a subsistência está atrelada à precarização do trabalho rural. A maioria das famílias apresenta baixo poder aquisitivo, com rendimentos mensais que raramente excedem um salário mínimo. Observa-se uma dependência significativa do trabalho informal, manifestada pelas diárias prestadas a produtores rurais da região, o que acentua a instabilidade financeira e a vulnerabilidade social dos sujeitos do campo.

No que tange à infraestrutura estatal, a unidade escolar assume um papel simbólico e prático de extrema relevância: ela representa, muitas vezes, a única face visível do Estado no território. A ausência de outros equipamentos públicos, como centros de saúde, postos de segurança ou espaços de assistência social, configura um cenário de isolamento institucional, no qual a escola transborda sua função pedagógica para se tornar o principal ponto de apoio e referência da comunidade.

Nesse contexto, a organização civil resiste por meio de espaços coletivos, como o salão comunitário e a associação de moradores, que funcionam como polos de articulação local. A identidade cultural da região constitui um mosaico de matrizes migratórias, com forte representatividade das tradições nordestinas e goianas. Esses traços culturais não apenas moldam o cotidiano da comunidade, mas também oferecem um vasto repertório para a construção de uma educação contextualizada, que reconheça a história e os saberes tradicionais desses sujeitos como base para a prática educativa.

3.3.2 CED PAD - DF

O Centro Educacional PAD-DF, situado na rodovia BR-251, sob a jurisdição da Coordenação Regional de Ensino (CRE) Paranoá/Itapoã, está inserido em um território de singular complexidade socioeconômica: o Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal (PAD-DF). Diferentemente de outros assentamentos de reforma agrária, o PAD-DF, iniciado em 1977, foi concebido sob a lógica da incorporação de terras ao capital agroindustrial, selecionando produtores com alta qualificação técnica e capacidade financeira para a correção química dos solos do Cerrado (Distrito Federal, 2024).

Inaugurado em 18 de agosto de 1988, o CED PAD-DF consolidou-se como uma instituição de grande porte na Educação do Campo. Em 2025, a unidade atende a uma demanda de 1.077 estudantes, distribuídos em 41 turmas que abrangem desde os Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, além das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos e Educação em Tempo Integral.

A centralidade da escola para o território é evidenciada pelo seu vasto raio de atendimento, que transpõe as fronteiras do Distrito Federal. O público discente é oriundo de um mosaico de localidades, incluindo núcleos rurais (Capão Seco, Quebrada dos Neres e Lamarão); assentamentos (Patrícia e Aparecida); e municípios do entorno (GO) (Marajó e Alphaville).

Essa dispersão geográfica impõe desafios logísticos severos, com estudantes percorrendo trajetos de até 42 km (como no caso da localidade de Sussuarana) para assegurar o acesso à educação pública, o que reforça a função da escola como principal polo de integração social da região.

O contexto ambiental do PAD-DF é marcado por uma transformação profunda da paisagem original. A implantação do programa resultou em significativas modificações físicas e espaciais, caracterizadas pela supressão em larga escala da vegetação nativa do Cerrado para a expansão da monocultura e da pastagem tecnificada. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da unidade, esse processo relegou os modos de vida e os cultivos tradicionais à memória dos antigos moradores, que foram realocados para lotes menores (Distrito Federal, 2024).

Entretanto, o território revela uma contradição produtiva fundamental que incide diretamente na formação da identidade dos sujeitos: modelo hegemônico (caracterizado pelo agronegócio de larga escala, alta tecnificação e uso intensivo de insumos químicos); modelo agroecológico (paralelamente à grande produção, a região abriga uma concentração de horticultura orgânica no Distrito Federal, indicando a coexistência, ainda que desigual, entre a lógica do capital e as práticas de sustentabilidade).

Inserida em um campo estruturado pela tecnificação e pela lógica de mercado, a escola não é apenas um espaço de ensino, mas um território de disputa de sentidos. A identidade do estudante do campo nessa região é moldada pelo contraste permanente entre o ser produtivo do agronegócio e o ser sustentável da agricultura orgânica. Assim, a práxis educativa no CED PAD-DF é atravessada por essa dualidade, exigindo uma Educação Ambiental que dialogue criticamente com os impactos da monocultura, sem desconsiderar as potencialidades agroecológicas latentes no território.

3.3.3 CED Pipiripau II

O Centro Educacional Pipiripau II, situado no Núcleo Rural Pipiripau II, em Planaltina-DF, configura-se como uma instituição histórica e estratégica para a Educação do Campo. Sua localização geográfica confere-lhe uma responsabilidade socioambiental singular, uma vez que

a unidade está inserida em um território de alta sensibilidade hídrica e de complexidade social, marcado pela coexistência de áreas de preservação e por conflitos fundiários.

Fundada em 2 de abril de 1969, originalmente sob a denominação de Escola Rural Pipiripau II, a instituição possui raízes profundas na ocupação do solo de Planaltina-DF. Atualmente, a unidade atende a uma demanda de 463 estudantes, abrangendo todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O corpo discente reflete a diversidade e as contradições do campo brasileiro. A escola recebe filhos e filhas de trabalhadores rurais assalariados, meeiros e, predominantemente, de famílias vinculadas à luta pela terra. Destaca-se o atendimento a comunidades de acampamentos e assentamentos ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tais como Oziel Alves II, 8 de Março e Roseli Nunes. Nessas áreas, a realidade escolar é atravessada pela precariedade estrutural, com famílias enfrentando dificuldades históricas de acesso a direitos básicos, como água potável e energia elétrica.

A relevância ambiental do CED Pipiripau II é definida por sua inserção na Bacia Hidrográfica do Alto São Bartolomeu e pela extrema proximidade (aproximadamente 3 km) com a Estação Ecológica de Águas Emendadas (ESECAE). Esse posicionamento coloca a escola no divisor de águas do continente, uma região em que nascentes vertem simultaneamente para as bacias do Tocantins-Araguaia e do Paraná.

Essa localização estratégica reforça a identidade do Cerrado como berço das águas e constitui o eixo central da proposta pedagógica da escola. No entanto, esse patrimônio natural encontra-se sob constante vulnerabilidade antrópica. A análise documental indica um histórico de uso e ocupação desordenada do solo no entorno, marcado por práticas agrícolas intensivas que resultam em riscos de contaminação humano-ambiental e em disputas severas pelo acesso e uso da água.

Em suma, o CED Pipiripau II estabelece-se como um polo educativo de resistência e vanguarda. Sua identidade institucional é forjada na tensão entre a pressão do agronegócio e a necessidade de conservação do bioma. Ao pautar a problemática hídrica e a preservação do Cerrado em seu currículo, a escola não apenas cumpre sua função normativa, mas também atua como um agente político que conecta a sobrevivência dos trabalhadores do campo à sustentabilidade dos ecossistemas que sustentam o Distrito Federal.

3.4 Formação de professores e Educação Ambiental Crítica: perspectivas e práticas em Escolas do Campo no Distrito Federal

A formação de professores constitui um pilar fundamental para a construção de uma educação emancipadora e socialmente engajada. Diante das transformações políticas, culturais e tecnológicas, o debate sobre a docência transcende a dimensão técnica e exige uma reflexão ética, crítica e interdisciplinar. A formação deve configurar-se como um processo que considere a integralidade da formação humana.

Como salienta Caldart (2023, p. 34), "a escola como espaço de relações que visam à formação humana, precisa pensar em intencionalidades que atendam às necessidades formativas dos sujeitos que no dia a dia a compõem". Desse modo, a escola torna-se um ambiente essencial para que as relações humanas floresçam, refletindo uma educação verdadeiramente autônoma e libertadora.

A formação docente deve estar enraizada nas lutas sociais, reconhecendo o professor como um intelectual que produz conhecimento a partir de sua prática. Por essa razão, além da formação inicial, é imprescindível que os educadores busquem a formação continuada. Para que a educação seja efetivamente assegurada com qualidade e compromisso social, o Estado desempenha um papel fundamental na garantia desse processo.

O compromisso com uma política educacional integrada ao território é reafirmado pelo Plano Distrital de Educação (PDE, 2015-2025). Ao estabelecer, na Meta 8, a garantia da educação básica a toda a população camponesa em unidades escolares situadas no próprio campo, o plano evoca a necessidade de uma identidade pedagógica própria. Essa identidade, contudo, só se materializa por meio da Meta 16, que vincula a qualidade do ensino à formação contínua e em nível de pós-graduação dos profissionais da educação. Sob essa perspectiva, a formação de professores deixa de ser uma exigência burocrática para se tornar o alicerce de uma educação crítica; é por meio do aprofundamento teórico em cursos de especialização, mestrado e doutorado que o educador desenvolve a autonomia necessária para converter as metas governamentais em práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade e com a preservação do Cerrado.

Entretanto, a eficácia dessas metas de formação depende da superação de modelos puramente genéricos que desconsideram as particularidades dos sujeitos e dos territórios. No contexto do Distrito Federal, a formação docente deve transpor a capacitação técnica e instrumental, a fim de consolidar uma formação específica e contextualizada, capaz de instrumentalizar o professor para o debate sobre as contradições do desenvolvimento rural.

Assim, a pós-graduação dos profissionais que atuam em Escolas do Campo deve fomentar o diálogo entre os saberes científicos e a realidade do bioma, permitindo que a prática pedagógica ambiental deixe de ser um tema transversal isolado para se tornar uma ação de resistência e de afirmação da vida no Cerrado.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo do DF (Distrito Federal, 2019) institucionalizam a formação continuada como estratégia para suprir as lacunas da formação inicial no que tange às realidades camponesas. Ao determinar que profissionais sem trajetória específica participem de ações formativas, o Estado reconhece que a atuação nessas escolas exige um repertório teórico e metodológico diferenciado. Essa conformidade com os princípios da Política de Educação Básica do Campo visa garantir que o educador atue como um mediador capaz de articular o currículo formal à defesa do bioma Cerrado, no caso do Distrito Federal, e ao fortalecimento das identidades locais.

Fundamentada nos princípios da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação é definida como um direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania. No contexto da Educação do Campo, essa premissa exige que o fazer pedagógico seja assumido como um ato transformador. Assim, a atuação dos educadores deve estar alinhada a uma perspectiva emancipatória, que reconheça a escola pública como um espaço de resistência e de afirmação dos direitos das comunidades diante das pressões do modelo de desenvolvimento hegemônico.

Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia”, afirma que o ato de ensinar é indissociável da ética, do respeito à identidade cultural e da autonomia do educando (Freire, 1996). Sob essa ótica, a docência em Escolas do Campo configura-se como um compromisso político-pedagógico que transcende a transmissão de conteúdos, assumindo-se como um ato de liberdade e de leitura crítica do mundo. Ao superar a lógica da educação bancária, a prática docente constitui-se como um processo dialógico, no qual os saberes sobre o Cerrado e a realidade camponesa não são apenas temas, mas o próprio fundamento da construção coletiva do conhecimento.

Essa construção coletiva e dialógica, fundamentada na autonomia freiriana, encontra eco na perspectiva da complexidade proposta por Morin (2000). Em “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, o autor defende que a formação docente deve transpor a fragmentação do conhecimento, exigindo que o professor articule diferentes saberes para compreender a realidade em sua totalidade. No contexto das Escolas do Campo, essa abordagem é essencial para que o educador aprenda a lidar com as incertezas do território e

cultive uma consciência planetária, reconhecendo a interdependência vital entre a sobrevivência do bioma Cerrado, a organização social camponesa e o equilíbrio da natureza.

Em convergência com o pensamento de Freire (1996) e Morin (2000), Rocha (2021) enfatiza que a formação docente deve estar intrinsecamente vinculada às matrizes socioculturais do território camponês. Para a autora, a Escola do Campo constitui-se como um território de disputa e transformação social, o que exige do educador uma sensibilidade epistemológica capaz de reconhecer os saberes produzidos pelas populações tradicionais. Nessa perspectiva, a docência transcende o ensino convencional para se consolidar como uma prática contextualizada e comprometida com a justiça social, na qual o currículo é tecido a partir da realidade e das lutas históricas dos sujeitos do campo.

Nesse cenário, a Educação Ambiental assume um papel central como mediadora entre os saberes tradicionais e a resistência política no campo. Ela deixa de ser um componente curricular isolado para se tornar a lente pela qual se lê e se interpreta o território, permitindo que os sujeitos compreendam as forças que ameaçam sua própria existência. No entanto, para que essa educação não se reduza a práticas meramente ilustrativas ou comportamentais, é necessário que a formação docente esteja ancorada em uma vertente que questione as raízes das desigualdades. Como afirmam Dias e Avanzi (2019, p. 151), “cabe ressaltar que entendemos que a formação desse sujeito para atuar com a EA nas escolas não resulta, apenas, da formação inicial em um curso de graduação, mas de todo o percurso formativo que atravessa e é atravessado por sua história de vida”.

As contribuições de Maia (2015) tornam-se fundamentais ao postular que a formação de professores em Educação Ambiental deve romper com visões meramente conservacionistas ou comportamentalistas. Para o autor, a formação crítica exige que o educador compreenda a dimensão política do meio ambiente, sendo capaz de questionar o modelo de desenvolvimento predatório que fragmenta a relação entre ser humano e natureza.

Assim, a preparação docente não se limita ao domínio de conteúdos biológicos, mas constitui-se como um processo de construção de uma consciência social capaz de atuar nas contradições do território, transformando a escola em um espaço de resistência e de práxis transformadora.

A trajetória da Educação Ambiental no Distrito Federal não se dissocia das histórias de vida e dos percursos formativos dos educadores que atuaram como pioneiros na região. Conforme analisam Dias e Avanzi (2020), a inserção da EA nas escolas brasilienses é fruto de um atravessamento entre políticas públicas, movimentos sociais e a subjetividade docente, resultando em um processo de enraizamento que remonta à década de 1970.

Um dos marcos centrais dessa trajetória é a criação da Escola da Natureza, em 1996, consolidando-se como um centro de referência para a formação de educadores ambientais e para o atendimento a estudantes da rede pública (Soria, 2012 *apud* Dias; Avanzi, 2020).

Esse processo de institucionalização foi acompanhado por importantes conquistas políticas locais, tais como a criação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (GTEA-DF), em 2004; a promulgação da Lei nº 3.833/2006, denominada de Política de Educação Ambiental do DF (Distrito Federal, 2006); e a consolidação do Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA), em 2017 (Distrito Federal, 2017).

A efetivação de uma matriz pedagógica centrada no Cerrado exige mais do que diretrizes teóricas; requer continuidade e enraizamento do corpo docente no território. Todavia, o cenário do Distrito Federal revela um desafio estrutural: a acentuada dependência de contratos temporários. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023), sistematizados pela organização não governamental "Todos Pela Educação", indicam que a rede opera com apenas 43% de professores efetivos. Embora contratações tenham ocorrido em 2025, o Sindicato dos Professores do DF (SINPRO/DF) aponta que o regime de contratação temporária ainda abarca cerca de 70% dos docentes em sala de aula (SINPRO/DF, 2024).

Essa realidade contrapõe-se à Meta 18 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que prevê a existência de, no mínimo, 90% de docentes efetivos. Para além da questão trabalhista, a precarização do vínculo, marcada pela ausência de plano de carreira e pela instabilidade institucional, gera o que Oster *et al.* (2024) denominam fragilização do vínculo profissional. No contexto das Escolas do Campo do DF, essa rotatividade é particularmente danosa, pois projetos pedagógicos de longo prazo, essenciais para a compreensão das dinâmicas sazonais e ecológicas do bioma, sofrem constantes interrupções.

A alta rotatividade impede que o educador estabeleça laços duradouros com a comunidade e com o ecossistema local. Como o Cerrado exige uma observação sensível e contínua, a substituição frequente de docentes fragmenta o saber e compromete o acompanhamento dos projetos de intervenção socioambiental. Assim, a precarização denunciada pelo SINPRO/DF (2024) e analisada por Oster *et al.* (2024) não compromete apenas a valorização da carreira, mas atinge o cerne da qualidade do ensino, tornando a sustentabilidade um tema abstrato diante da dificuldade de permanência do professor no cotidiano escolar.

4 O CERRADO EM PERSPECTIVA: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA, A POLÍTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A análise dos dados fundamenta-se na articulação entre os achados da pesquisa documental e bibliográfica, as percepções emergentes das entrevistas semiestruturadas e as evidências registradas na observação participante. Essa abordagem permite que a fundamentação teórica e os documentos normativos das instituições sejam consubstanciados pela dinâmica dialógica dos sujeitos e pela vivência cotidiana no chão da escola.

Assim, a análise não se fragmenta por técnica, mas se organiza em torno de eixos de sentido, nos quais o dito (documentos), o falado (entrevistas) e o vivido (observação) convergem para revelar as múltiplas dimensões do fenômeno educativo investigado, garantindo uma interpretação densa da realidade das três escolas, mediante a articulação conjunta dos dados documentais, bibliográficos, observacionais e narrativos.

Para a estruturação deste capítulo, optou-se por apresentar, inicialmente, os trechos das entrevistas realizadas com o corpo docente e com os(as) estudantes, organizados com base no roteiro de perguntas para, em seguida, proceder às análises. Essa escolha metodológica tem o propósito de garantir o protagonismo dos sujeitos da pesquisa, preservando a autenticidade e a riqueza de suas narrativas. A partir da exposição dessas falas, conduz-se a análise e a discussão das informações coletadas. As perguntas e as respostas apresentam-se a seguir.

4.1 A percepção dos professores e professoras sobre a temática saberes do Cerrado e o trabalho na escola

Quanto à pergunta “Como você define o Cerrado?”, a fala dos(as) docentes evidencia a urgência de desconstruir visões estereotipadas e pejorativas sobre o bioma, frequentemente orientadas por um padrão estético. Ao ressignificar as “árvores tortas” e reconhecer a função ecológica de cada elemento, a prática pedagógica atua diretamente na construção do pertencimento. Compreender-se como parte integrante do Cerrado rompe com a invisibilização do território e constitui o alicerce para que os(as) estudantes fortaleçam sua identidade camponesa, assumindo, consequentemente, uma postura ativa na valorização e na defesa desse ecossistema.

> O que as pessoas podem pensar que é feio, ele não é feio, ele é diferente de uma árvore grande, de outro bioma [...], às vezes tem essas árvores tortas, um cajuzinho do Cerrado. Cada um tem a sua função ali dentro. [...] Trabalhar o Cerrado é importante para o estudante perceber que ele faz parte daquele meio, né? E que esse Cerrado precisa ser preservado.

A percepção do professor G situa o Cerrado no centro de uma disputa territorial. Ao refletir sobre as consequências da fundação de Brasília e da expansão do modelo agrícola hegemônico, ele evidencia que a sala de aula deve constituir-se como um espaço de resistência e desvelamento. Como o docente enfatiza: "é preciso falar dos povos do Cerrado, e principalmente das consequências políticas e ambientais... [e formar] esse olhar crítico, em relação à continuidade, digamos, essa tragédia continuada de destruição desse bioma, por conta do agronegócio".

A reivindicação do professor J explicita uma lacuna estrutural no currículo das Escolas do Campo. Ao equiparar a relevância ecológica e hídrica do Cerrado à da Amazônia, ressaltando que sua importância "chega perto", o docente argumenta que o tema transcende a transversalidade e exige um espaço curricular próprio: "tinha que ter o Cerrado especificamente". Essa postura evidencia a urgência de políticas educacionais que legitimem o bioma não apenas como um cenário periférico, mas como objeto central e autônomo de estudo no Distrito Federal. Para o professor J: "o Cerrado é um dos biomas mais ricos do mundo, em questão de fauna e flora. Fora a quantidade de água, nascentes… é importantíssimo, eu digo que é tão importante quanto a Amazônia".

Em relação à pergunta "O que o Cerrado representa para vocês enquanto educadores(as)?", as respostas evidenciam múltiplas dimensões atribuídas ao bioma no contexto educativo: "o bioma faz parte da construção cultural e histórica dos alunos, ajudando-os a se entenderem como agentes históricos"; "é uma oportunidade para instigar o olhar crítico na juventude frente à hegemonia e aos danos causados pelo agronegócio na região"; "representa a necessidade de ajudar os alunos a compreenderem onde vivem e qual é o real papel de suas famílias dentro das engrenagens do agronegócio"; "representa um tema urgente que deve estar obrigatoriamente inserido na didática e na interdisciplinaridade, pois o bioma está se acabando"; "é um tema necessário, mas os educadores e as escolas ainda o abordam muito pouco".

Quanto à pergunta "O tema do Cerrado aparece nas atividades pedagógicas?", as respostas indicam diferentes formas de inserção do bioma no cotidiano escolar, variando entre abordagens sistemáticas, interdisciplinares e pontuais: "sim, de forma interdisciplinar"; "eu trabalho com textos e crônicas nas aulas de português"; "sim, por meio da análise de paisagem,

conversas sobre queimadas e debates sobre a qualidade do ar"; "na disciplina de História não aparece diretamente no currículo formal, ocorrendo apenas de forma transversal em eventos específicos"; "sim, nas aulas de Filosofia ele é inserido nas discussões sobre ética ambiental, biopolítica e na relação entre o homem e a natureza"; "sim, nas disciplinas de História e nas trilhas formativas, eu trabalho sobre a continuidade de outros biomas, os povos do Cerrado e os impactos socioambientais da economia"; "é planejado para o quarto bimestre, quando se ensina sobre clima e vegetação no currículo de Geografia e História".

Quanto à pergunta "Na percepção de vocês, o currículo da escola dialoga com o território?", o professor C avalia que a escola tenta se adaptar ao máximo às necessidades da região, funcionando, muitas vezes, como um ponto de apoio social. Já o professor F assegura que esse diálogo aparece de forma incipiente, indicando que há intenção de territorializar o currículo, mas o bioma frequentemente surge apenas de modo pontual, não como um eixo estruturante que orienta o processo de ensino-aprendizagem.

O professor G é enfático ao afirmar que o trabalho de conectar os conteúdos ao território recai, em grande medida, sobre a iniciativa e o perfil do próprio docente. Ele ressalta, ainda, a grave carência de material didático específico para as Escolas do Campo.

Em relação à pergunta sobre se trabalhar o Cerrado contribui para o fortalecimento da identidade, as respostas foram majoritariamente positivas ao afirmarem essa necessidade. Para o professor D, há uma forte convicção de que o ambiente influencia significativamente a estrutura cultural e identitária dos sujeitos. Por sua vez, o professor G aponta um desafio identitário relevante ao destacar que os alunos já possuem uma identidade camponesa vinculada ao modo de vida do agronegócio, demonstrando maior admiração por máquinas e fertilizantes do que pelas formas tradicionais de resistência no campo. Para o professor M, "é fundamental, pois frequentemente os alunos conhecem mais sobre a Amazônia do que sobre o bioma em que vivem".

Quanto à pergunta: "Durante a sua formação inicial e continuada, você teve acesso a conteúdos sobre o Cerrado e sua importância?" Algumas respostas confirmaram ter formação continuada para essa temática. "Na faculdade de História, o assunto foi introduzido por um professor de história ambiental. E o Programa Escola da Terra também contribuiu para a nossa visão crítica sobre os povos locais". O professor J possui formação em técnico agrícola e fez especialização em Educação do Campo, o que lhe proporcionou grande base.

O Programa Escola da Terra é uma política pública educacional voltada para a formação continuada de educadores(as) que atuam em Escolas do Campo e em comunidades quilombolas. No âmbito da Universidade de Brasília (UnB), é um programa do Programa Nacional de

Educação do Campo (PRONACAMPO), do Ministério da Educação (MEC). No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação atua em regime de colaboração, mobilizando a rede, incentivando os professores(as) e realizando o acompanhamento pedagógico nas Escolas do Campo.

O propósito fundamental do Programa Escola da Terra na UnB é instrumentalizar os professores com referenciais acadêmicos e políticos para qualificar o ensino nas áreas rurais. O programa busca romper com a lógica de transposição dos currículos urbanos para as escolas das áreas rurais, ou seja, as Escolas do Campo, promovendo a criação de metodologias e materiais pedagógicos que respeitem a identidade, a cultura e as necessidades das populações camponesas. Para Santos (2021, p. 27), "pensar a formação de educadores do campo não é possível sem pensar, como referência, à Escola do Campo. Daí o processo de busca de referenciais que tributem ao pensamento sobre a escola uma concepção coerente com a Educação do Campo".

Desde a sua 1ª edição no DF em 2018, o programa tem atuado como um catalisador para que as Escolas do Campo desenvolvam seus próprios Inventários da Realidade e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) verdadeiramente enraizados no território, muitas vezes servindo de base para que os professores(as) ingressem, posteriormente, na especialização em Educação do Campo oferecida pela mesma universidade.

Quanto à pergunta: "Quais os principais desafios para incorporar o Cerrado como matriz pedagógica nas práticas da escola?" As respostas foram as seguintes: para o professor B, "o desafio é cultural; requer aplicação prática das leis, além de livros didáticos com conteúdo regionalizado e formação contínua"; para o professor D, ele aponta desafios estruturais, argumentando que "o sistema educacional foca em vestibulares e no mercado de trabalho, ignorando temas locais"; para o professor F, "o maior obstáculo é elevar o tema de algo 'pontual' para uma matriz pedagógica central que oriente toda a escola".

O professor G destaca a constante rotatividade dos educadores, a ausência crônica de materiais focados no campo e a falta de uma formação sistematizada sobre o bioma. Para o professor K, "os livros didáticos são genéricos e não trazem literatura, história ou geografia aprofundada sobre a região Centro-Oeste/DF". O professor M aponta uma barreira estrutural severa: segundo a observação dele, 90% dos professores moram na área urbana e estão distantes da realidade rural, além de não dominarem o tema.

Em relação à pergunta: "Quais estratégias ou metodologias vocês consideram mais eficazes para abordar o Cerrado com os/as estudantes?" As respostas foram diversas, entre elas, relacionar os problemas diários (escassez de água, fuligem de queimadas) com o bioma e

promover debates que desenvolvam o senso crítico; buscar provocar um questionamento crítico nos alunos sobre seus próprios referenciais e a modernidade, apontando novos horizontes além do agronegócio padrão; a adaptação de livros didáticos; e o compromisso dos professores urbanos em buscarem especialização e estudo contínuo sobre a realidade do campo.

Quanto à pergunta: "Como a escola poderia fortalecer o vínculo entre a comunidade local e o conhecimento sobre o Cerrado?" Os professores(as) acreditam na troca mútua, em que os pais ensinam práticas tradicionais (como o uso do jatobá) e a escola fornece conhecimentos formais que a comunidade ainda não possui. Destacam que a escola já é um ponto de apoio para a comunidade, restando desenvolver ainda mais essa relação por meio de diálogos sobre desmatamento e queimadas acidentais. Defendem que a estratégia central é manter o aprimoramento dos projetos atuais, escutando as necessidades da base estudantil e viabilizando recursos de apoio e formações consistentes aos professores. Propõem ações diretas de conscientização da comunidade, como enviar panfletos e realizar palestras para os pais nas reuniões escolares, visando combater a prática cultural prejudicial das queimadas.

4.2 A percepção dos(as) estudantes em relação aos saberes do Cerrado e ao trabalho pedagógico

Na sequência, destacam-se os trechos mais representativos das entrevistas realizadas com estudantes de diferentes etapas da Educação Básica (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio), permeados pela análise qualitativa que estrutura este capítulo.

A narrativa da estudante I, aluna dos Anos Iniciais e moradora do Assentamento Oziel Alves, introduz uma dimensão profunda de pertencimento e identidade camponesa à pesquisa. Vivenciando de perto as contradições do território rural, desde o orgulho histórico da fundação do assentamento por sua família até a ameaça real das queimadas, a educanda demonstra uma visão crítica aguçada sobre o espaço escolar. Ao constatar a ausência de áreas verdes e de projetos ambientais ativos após a pandemia de covid-19, ela reivindica o protagonismo discente e sugere intervenções práticas, evidenciando o desejo de transformar a escola em um reflexo vivo do bioma: "sim, me sinto parte porque eu nasci lá e meu pai fundou o assentamento. A gente pode fazer um mutirão para plantar ao redor da escola, no caso ali perto da quadra. Não tem nada. Eles tiraram o campinho ali do lado, eles podiam fazer uma horta".

A entrevista com o estudante K (11 anos, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental) insere na pesquisa a realidade da distorção idade-série, um desafio histórico e estrutural que ainda atravessa as escolas públicas, especialmente no contexto das populações do campo.

Contudo, a defasagem escolar do educando contrasta com a sua profunda e aguçada leitura de mundo. Trazendo na memória a transição da vulnerabilidade urbana (a "invasão") para a conquista da terra no assentamento, o estudante revela um saber prático sobre o bioma mediado pelo trabalho familiar. Seu relato evidencia o Cerrado como espaço de extrativismo, subsistência e, acima de tudo, de afeto e felicidade territorial:

> Quando nós morávamos lá para a invasão em 2018, o meu pai saía para o Cerrado, procurando essas frutas como o cajuzinho do Cerrado. Aqui no assentamento eu já vi...Só que ainda tá verde. Daqui uns dias tá bom. Me sinto parte desse território, eu me sinto muito feliz (Estudante K).

A análise das respostas da estudante A, dos Anos Finais, revela uma compreensão consolidada e multidimensional sobre o Cerrado, evidenciando o êxito de uma abordagem pedagógica interdisciplinar, perpassando disciplinas como Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa. A educanda demonstra não apenas o domínio conceitual das características físicas do bioma, reconhecendo sua fitofisionomia de savana, raízes profundas e troncos retorcidos – e de sua biodiversidade local (com destaque para o pequi, o ipê, o lobo-guará e a Bacia do Rio Descoberto) –, mas, sobretudo, manifesta um forte sentimento de pertencimento territorial. Fica evidente que, para a estudante A, o Cerrado não é um objeto de estudo distante, mas o seu próprio lugar de vida.

> Aqui na escola, eles só fazem esse tipo de trabalho assim, quando está na Semana do Cerrado, ou quando tem algum evento que o governo traz. Acho que devem fazer mais projetos, trabalhos com os alunos, mais passeios ecológicos, fazer um teatro com as crianças que gostam. Porque a gente é mais jovem, gosta muito de fazer essas coisas mais teatral. Aí eu acho que seria muito mais interessante fazer um projeto pro ano todo (Estudante A).

A fala da estudante B, também dos Anos Finais, avança na percepção do pertencimento e da responsabilidade intergeracional. Ao relatar suas vivências com a agrofloresta escolar e os passeios ecológicos, a educanda demonstra compreender que a preservação do Cerrado não é apenas um conteúdo curricular, mas uma garantia de futuro para os jovens que desejam permanecer no campo, como evidencia o relato a seguir:

> Eu acho bem importante ensinar a preservação do Cerrado para os alunos. Depois a gente vai crescendo e isso tudo fica para a gente. A gente pode continuar aprendendo sobre o Cerrado, continuar estudando como a gente pode proteger, como a gente pode fazer com que cada vez mais a gente possa ver o Cerrado aqui onde a gente mora (Estudante B).

No que tange à coleta de dados no CED PAD DF, fez-se necessária uma adaptação metodológica. Devido à não autorização para a gravação em áudio das entrevistas com os discentes, optou-se pela aplicação de questionários impressos. Contudo, observou-se que a dinâmica de preenchimento ocorreu de forma colaborativa entre a maioria dos estudantes, resultando em respostas homogeneizadas que, em certa medida, limitaram a profundidade do diálogo com os objetivos da pesquisa, evidenciando, inclusive, lacunas entre o discurso docente e a percepção relatada pelos estudantes. Diante desse cenário de respostas coletivas, optou-se por destacar a contribuição da estudante G, do 3º ano do Ensino Médio, única a responder de forma autônoma e individualizada, cujos dados oferecem subsídios consistentes para a análise. A seguir, estão alguns trechos das respostas do questionário.

> Importante, sim. Quanto mais conhecimento sobre o lugar onde vivemos, é melhor. Precisamos aprofundar mais. Sim me sinto parte do território, porque através dos projetos convivemos mais com a vegetação e suas curiosidades. A escola pode ajudar cultivando mais plantas do Cerrado e desenvolvendo estudos ou projetos sobre o tema (Estudante G).

4.3 O Cerrado entre documentos e práticas: limites, contradições e potencialidades nas escolas pesquisadas

Ao sintetizar os projetos do CED INCRA 9 e sua relação com o estudo do Cerrado, observa-se uma contradição importante. Apesar do esforço prático da comunidade escolar em promover a Educação Ambiental, a análise documental revela lacunas críticas que enfraquecem a contextualização territorial da instituição. Destacam-se, nesse cenário, duas ausências significativas nos registros oficiais da escola: a invisibilidade do bioma Cerrado e a falta de integração da Barragem do Descoberto como objeto de estudo, embora sejam desenvolvidos projetos relacionados a essa temática no dia a dia da escola.

O bioma Cerrado, matriz ecológica do Distrito Federal e da região, não é citado em nenhum momento no Inventário da Realidade nem no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa omissão é crítica e contradiz o princípio da contextualização ambiental. Ao negligenciar o Cerrado, a escola deixa de explorar a biodiversidade local e a importância das espécies nativas, a hidrografia e o papel do Cerrado como “caixa d'água do Brasil”, bem como as questões de conservação e os impactos do avanço agropecuário na região.

Diante dessas omissões documentais locais, emerge um paradoxo em relação às normativas mais amplas. O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, assim como as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo, traz, em seu escopo, orientações

e conteúdos que contemplam a temática do Cerrado, a Educação Ambiental e a sustentabilidade de forma transversal. No entanto, a análise documental e a observação participante revelam que há um descompasso entre o que está prescrito no currículo, o que é formalizado no PPP da escola e o que efetivamente acontece na sala de aula.

A ausência de menção ao Cerrado indica que a Educação Ambiental, embora presente, pode estar focada em questões genéricas de meio ambiente, desvinculando o estudante de sua identidade ecológica imediata.

Em relação à Barragem do Descoberto, sendo um dos principais mananciais de abastecimento do Distrito Federal e um elemento de grande relevância hídrica e social na região, não consta como objeto de estudo ou projeto nos documentos analisados, embora seja desenvolvido, na prática, um projeto voltado para a conscientização da comunidade escolar acerca da importância desse manancial.

Embora o CED INCRA 9 demonstre um engajamento sociocomunitário louvável e utilize o perfil dos(as) estudantes para moldar seus projetos, a delimitação temática ainda não contempla, como matriz pedagógica, o Cerrado e os estudos sobre o Rio Descoberto. Esse direcionamento contextualizado é um ponto necessário, pois alinha a prática pedagógica à realidade social e econômica da comunidade, conforme previsto nos princípios da Educação do Campo.

Sobre o CED PAD-DF, que está inserido em uma localização voltada para a exploração da natureza, dos recursos naturais e da mão de obra de camponeses e camponesas, a definição de Educação do Campo está presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e deve ser analisada à luz de seu contexto de origem, que se estabelece como um paradigma de resistência e de luta social, em oposição direta à lógica dominante de exploração intensiva do agronegócio dos recursos naturais, característica do PAD-DF. Importa ressaltar que a escola aborda as disciplinas de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal, no qual é assegurado que “a educação é mais que o desenvolvimento de conteúdos e habilidades racionais” (Distrito Federal, 2014, 2018), pois “faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2009, p. 26-27).

A adoção do termo “Educação do Campo” é um ato político e conceitual. Conforme explicitado por Roseli Caldart, a expressão foi escolhida para:

> Incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o **s**entido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. [...] se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (Kolling; Nery; Molina, 1999 *apud* Caldart, 2012, p. 26).

A escola integra explicitamente os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e a Agenda 2030 (Meta 4 – Educação de Qualidade). Essa diretriz global é traduzida em projetos práticos que buscam a sustentabilidade como solução pedagógica e de gestão.

A escola utiliza eventos e projetos para fortalecer a identidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e estabelecer um vínculo político com os movimentos sociais, o que constitui um contraponto à lógica do PAD-DF.

Embora não haja um projeto específico no PPP com o nome “Estudo do Cerrado”, a análise indica uma crescente explicitação do bioma, muitas vezes ligada a parcerias e a séries específicas. Apesar dos avanços, o desafio reside em garantir que o estudo do Cerrado não se restrinja a projetos pontuais ou a uma série específica, mas que se incorpore ao currículo regular, alinhando a forte crítica socioeconômica da Semana Camponesa a uma sólida ecologia do bioma.

O agronegócio, materializado pelo PAD-DF, historicamente promoveu a retirada da vegetação nativa do Cerrado para a monocultura e o pastoreio, priorizando a produção em larga escala e o capital técnico dos produtores selecionados.

Essa dinâmica de expansão agrícola ilustra, de forma contundente, o processo histórico que culminou nas taxas alarmantes de desmatamento na capital federal, confirmando o cenário crítico de redução de até 73% do bioma, alertado por Ferri (2018). No território do PAD-DF, a lógica mercadológica impôs uma profunda alteração na paisagem, substituindo a complexa sociobiodiversidade do Cerrado pela homogeneidade das monoculturas. Diante dessa intensa disputa territorial e da vulnerabilidade ecológica, reafirma-se a urgência de fortalecer a Educação do Campo nessa região, com a necessidade de assumir o Cerrado como sua matriz pedagógica para contrapor-se à lógica puramente extrativista e formar sujeitos críticos e engajados na defesa de seu território.

Em contrapartida, a Educação do Campo eleva o conceito de camponês e a preservação cultural e ambiental como pauta central. Para tanto, a inclusão dessa definição no PPP da escola, localizada em uma área de forte influência do agronegócio, estabelece uma tensão dialética

fundamental para a pesquisa: a lógica do agronegócio no PAD-DF, focada na produtividade econômica e na exploração do Cerrado, enquanto a lógica da Educação do Campo no PPP está focada na cultura, na identidade dos trabalhadores, incluindo indígenas, quilombolas e camponeses que lutam pela terra, e na sobrevivência de modos de vida que não são pautados pelo lucro intensivo.

Em relação aos projetos que constam no PPP, pôde-se observar que a instituição é teoricamente engajada com a sustentabilidade e a identidade do campo, buscando conciliar o conhecimento acadêmico com a realidade prática dos/das estudantes.

No entanto, a síntese aponta para uma distinção essencial: o bioma Cerrado é uma palavra-chave importante, mas geralmente é abordado como parte de um guarda-chuva mais amplo (Sustentabilidade/ODS) e não como um eixo temático exclusivo, exceto em projetos específicos e recentes, desenvolvidos pontualmente por alguns professores(as), e não como projeto da instituição.

Apesar dos avanços, o desafio reside em garantir que o estudo aprofundado do Cerrado não se restrinja a projetos pontuais ou a uma série específica, mas que se incorpore ao currículo regular, alinhando a forte crítica socioeconômica da Semana Camponesa a uma sólida ecologia do bioma.

A análise das entrevistas, amparada pela observação participante, revelou uma importante inconsistência curricular no CED PAD-DF: embora o corpo docente reporte abordagens densas sobre ética ambiental e sustentabilidade, os estudantes tendem a restringir o tema Cerrado às áreas de Ciências e Geografia.

O CED Pipiripau II demonstra um histórico notável de engajamento em temas ambientais e de reconhecimento externo, tendo em vista a participação em curso de extensão com o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS/UnB), no qual os(as) estudantes atuaram como multiplicadores em questões de saúde, alimentação e educação ambiental. Essa intervenção foi objeto do artigo acadêmico “Educação Ambiental, Segurança Alimentar e Sustentabilidade” (Kornijezuk; Zaneti; Laranjeira, 2008).

Estudantes da escola conquistaram os três primeiros lugares no Concurso Nacional de Desenhos sobre o Cerrado, promovido pela Embrapa, em meio a 526 instituições de todo o país. Esse fato atesta a capacidade da escola de mobilizar e contextualizar o estudo do Cerrado em suas práticas.

A escola adota o alinhamento com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Agenda 2030 da ONU (2015), destacando os objetivos relacionados à pobreza, à

fome, à educação de qualidade, à água potável, à vida terrestre e ao combate às alterações climáticas, o que reforça o caráter abrangente de sua preocupação socioambiental.

A análise dos projetos pedagógicos do CED Pipiripau II demonstra que o estudo do Cerrado está intrinsecamente ligado ao seu eixo de Sustentabilidade, embora com diferentes níveis de especificidade e abrangência. O principal diferencial dessa escola é que ela possui um projeto com o Cerrado explicitamente no título, o que não foi observado nas outras escolas pesquisadas, indicando um avanço na contextualização ambiental.

O alinhamento do PPP com os ODS e a Agenda 2030 não é apenas teórico, mas é fomentado por meio de abordagens no dia a dia, palestras e atividades pedagógicas específicas. A escola assume o compromisso de suprir suas necessidades atuais, "primando pela conservação do meio ambiente" (Distrito Federal, 2025b, p. 45), estabelecendo a sustentabilidade como princípio ético e prático.

Essa visão de sustentabilidade é materializada em projetos como:

a) O Jardim como Espaço Pedagógico: embora trate de áreas verdes de forma geral, tem como objetivo despertar a sensibilidade para a manutenção dessas áreas e a qualidade de vida. No contexto do Cerrado, que é o bioma circundante, a manutenção dessas áreas verdes escolares serve como um microcosmo para a compreensão da necessidade de conservação da flora nativa.
b) Conhecendo e Interpretando o Cerrado que nos Cerca: este projeto representa o ponto máximo de contextualização da escola. Seu objetivo é conhecer a biodiversidade do Cerrado em sua totalidade: paisagens, belezas, ameaças e problemas. Ao incluir as "ameaças e problemas", a escola incorpora a dimensão crítica e de intervenção no bioma. O fato de ser realizado no período da Semana do Cerrado (data específica no calendário letivo) indica que a escola utiliza essa comemoração como um eixo de mobilização e aprofundamento temático.
c) O Projeto Plenarinha: de âmbito distrital e voltado à Educação Infantil, tem como objetivo central a formação da cidadania mediante o protagonismo infantil, enfatizando a autonomia, a iniciativa e a valorização das vozes das crianças em torno de seus direitos e necessidades. Suas práticas pedagógicas alinham-se aos eixos estruturantes de educar, cuidar, brincar e interagir, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças como sujeitos históricos e ativos do processo.

Embora o tema deste projeto, estabelecido formalmente no PPP da escola para a 13ª edição de 2025, fosse "Sinfonia da criatividade: criando um mundo melhor através da

musicalidade e brincadeiras", o tema foi redirecionado para a preservação e valorização do Cerrado. De acordo com a observação participante ocorrida na data de 27/08/2025, as atividades ocorreram com a participação das duas escolas: CED Pipiripau II e CEI Girassol, ambas da CRE de Planaltina DF.

O evento culminante do projeto "Plenarinha na Educação Infantil" abordou a importância do Cerrado por meio de músicas e apresentações, evidenciando a capacidade da escola de priorizar a contextualização ambiental local. Essa adaptação reforça o compromisso da instituição em permear o tema Cerrado desde as etapas iniciais da Educação Básica, utilizando a musicalidade e o lúdico como ferramentas para a sensibilização ecológica.

A análise documental do CED Pipiripau II evidencia um nível significativo de aprofundamento no estudo do Cerrado, materializado em um projeto que tem o bioma como objeto principal, abrangendo desde a contemplação de suas belezas até a discussão de suas ameaças. Contudo, apesar dessa formalização, os dados coletados nas entrevistas indicam que, na prática escolar, a abordagem do tema ainda se mantém restrita à Semana do Cerrado ou a atividades pedagógicas pontuais.

O cenário delineado pela pesquisa aponta para três dinâmicas distintas da prática pedagógica em relação ao bioma. A primeira dinâmica é a da prática silenciada nos documentos, evidenciada no CED INCRA 9, no qual, paradoxalmente, a temática não está registrada no PPP, mas ocorre no cotidiano pelas mãos dos educadores. A segunda dinâmica é a do trabalho incipiente, observada no CED PAD-DF, no qual o tema existe nas intenções documentais (sob o guarda-chuva genérico da Sustentabilidade/ODS), mas a execução prática esbarra nas fortes contradições territoriais do agronegócio, restringindo-se a intervenções pontuais. Por sua vez, a terceira dinâmica é a do trabalho materializado em múltiplos projetos, cujo expoente é o CED Pipiripau II. Nessa instituição, a convergência entre o documento e a prática atinge seu ponto mais avançado, com projetos institucionalizados, como o projeto "Conhecendo e Interpretando o Cerrado que nos Cerca" e a adequação do projeto "Plenarinha", demonstrando em que medida e como o trabalho pedagógico com o bioma ganha materialidade.

4.4 Teoria, identidade e território: a materialização do ensino do Cerrado em Escolas do Campo

A abordagem pedagógica cotidiana vai muito além do mero cumprimento documental. Na verdade, a pesquisa revela que a prática pedagógica, muitas vezes, supre as falhas dos documentos oficiais, sendo movida pela urgência da realidade vivida.

Na maioria das vezes, os educadores(as) são mobilizados pela emergência socioambiental e pela necessidade de sobrevivência do território. Apresentam com clareza definições sobre o Cerrado como o berço das águas e têm conhecimento de que o bioma sofre uma tragédia continuada de destruição pelo agronegócio. A motivação central é formar a consciência crítica, ajudando os(as) estudantes a se entenderem como agentes históricos e a compreenderem o papel de suas famílias diante da hegemonia do agronegócio. Trabalhar o Cerrado é visto como um tema urgente, pois se trata de um bioma ameaçado que necessita de intervenções socioambientais e políticas.

Quando o tema Cerrado passa a ser trabalhado, especialmente de forma prática, ocorrem mudanças estruturais significativas, embora esbarrem em desafios crônicos. Quando a escola promove ações práticas, como caminhadas ecológicas e projetos de arborização, os(as) estudantes desenvolvem um forte sentimento de pertencimento territorial. Ocorreram afirmações de que os projetos os fazem se sentir parte do Cerrado e de que cultivar plantas ajuda a proteger o bioma. Contudo, verifica-se uma mudança de perspectiva crítica: os(as) estudantes percebem que o ensino sobre o Cerrado não deve ser apenas pontual, restrito a datas comemorativas, demandando projetos contínuos.

A pesquisa evidencia que trabalhar o bioma Cerrado em uma Escola do Campo não é apenas uma adequação de conteúdo, mas a ocupação de um espaço pedagógico privilegiado. Há uma diferença substancial na recepção e na construção desse conhecimento. Diferentemente de estudantes do meio urbano, para quem o Cerrado muitas vezes se apresenta como um conceito abstrato ou distante, os(as) estudantes do campo já convivem organicamente com o território. Saberes práticos, como o tempo de colheita do cajuzinho do Cerrado ou a vivência das queimadas, já fazem parte de seu repertório. A escola, portanto, atua como um espaço de sistematização e reflexão crítica de uma vivência que já é inerente à identidade desses sujeitos.

Em relação aos(às) educadores(as), trabalhar o Cerrado expõe uma lacuna estrutural na vida dos(as) docentes das Escolas do Campo. Detectou-se, por meio da pesquisa, que grande parte desses docentes mora na área urbana, portanto distante da realidade rural, e também desconhece o tema do Cerrado na legislação, assim como não apresenta formação específica em Educação Ambiental nem sobre o bioma Cerrado. A mudança estrutural elencada pelos docentes é a necessidade de adaptação de materiais didáticos e a busca incessante por formação continuada, já que a graduação original não dispõe dessa modalidade.

A atuação do Programa Escola da Terra demonstra ser o divisor de águas nesse processo. As escolas e os(as) docentes que possuem influência direta desse programa ou de formações continuadas específicas em Educação do Campo apresentam posturas pedagógicas

profundamente distintas, enquanto educadores sem essa base tendem a reproduzir currículos urbanos ou a abordar o Cerrado apenas em datas comemorativas.

O corpo docente que é amparado por formações continuadas consegue articular o conteúdo curricular à urgência territorial. O Programa Escola da Terra atua, portanto, rompendo a lacuna da formação inicial urbana de grande parte desses educadores, instrumentalizando-os para transformar o que seria uma aula em uma ferramenta de fortalecimento da identidade camponesa e de resistência diante da hegemonia de modelos exploratórios, como o agronegócio.

A invisibilidade da temática do Cerrado nos materiais didáticos é evidenciada por Carvalho e Rocha (2023), que apontam que os documentos normativos e referenciais da educação nacional não abordam o Cerrado de forma explícita. Isso se aproxima do relato feito pelos docentes, que denunciam a ausência de materiais focados na Educação do Campo e referentes a livros didáticos genéricos.

Em relação à devastação do bioma, a literatura descreve a conversão agressiva do Cerrado em monoculturas, especialmente pelo agronegócio. Nas entrevistas, os professores do CED PAD-DF (área de agronegócio) vivenciam essa teoria, definindo o cenário como uma tragédia continuada de destruição do ecossistema promovida pelo capital.

Evidenciou-se uma contradição nas escolas pesquisadas, que é a presença do agronegócio e a teoria da Educação do Campo (Caldart, 2004; Arroyo, 2012). Esta pressupõe o resgate do conceito histórico do camponês e de suas lutas sociais e ambientais. No entanto, a realidade do CED PAD-DF revela uma contradição profunda: os(as) professores(as) relatam um grande desafio identitário, pois os(as) estudantes possuem uma identidade camponesa já vinculada ao modo de vida do agronegócio, admirando as máquinas e os fertilizantes, e não as resistências tradicionais do campo.

Em relação à transversalidade teórica e à prática, os documentos normativos (Currículo em Movimento, PDEA, Diretrizes Básicas da Educação do Campo) exigem que a Educação Ambiental e a sustentabilidade sejam eixos transversais, permeando todas as disciplinas continuamente. Contudo, a pesquisa revela uma contradição: o bioma surge predominantemente de modo pontual, restrito a eventos como a Semana do Cerrado ou a disciplinas isoladas, como Ciências e Geografia, não conseguindo se firmar como uma matriz integradora real de toda a escola.

5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CERRADO: A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O presente capítulo constitui-se como um relato de experiência analítico, cujo objetivo específico é descrever e refletir sobre a implementação de projetos socioambientais em Escolas do Campo do Distrito Federal, investigando a eficácia da linguagem artística, notadamente a poesia e a música, como ferramentas de mediação didática para o estudo e a valorização do bioma Cerrado. Parte-se da premissa de que a educação é, em essência, um caminho para a transformação social, política, ambiental e socioeconômica. Desse modo, a inserção deste relato na dissertação visa materializar a articulação entre o referencial teórico investigado e a intervenção vivenciada no cotidiano escolar.

A trajetória aqui analisada consolida-se a partir da transição de quase duas décadas de atuação em escolas da zona urbana para o desenvolvimento e a coordenação de projetos em Escolas do Campo. Essa mudança, vivenciada especialmente na Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Ceilândia-DF, exigiu um aprofundamento teórico-metodológico. Foi nas escolas Centro de Ensino Fundamental (CEF) Boa Esperança e Escola Classe (EC) Lajes da Jibóia que o trabalho pedagógico voltado para a Educação Ambiental tomou uma proporção mais intencional, impulsionado pela participação em formações como o Programa Escola da Terra e a Especialização em Educação do Campo.

A especialização, fruto de uma parceria interinstitucional entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), constituiu um marco decisivo nesta trajetória intelectual e profissional. Esse curso de pós-graduação não se limitou à transmissão teórica, mas promoveu uma imersão crítica nas bases da Educação do Campo como política pública e direito humano, consolidando um compromisso ético-político com as populações rurais e tradicionais. Por meio desse diálogo acadêmico e institucional, compreendeu-se a importância de uma escola que não apenas atenda ao campo, mas que seja do campo, respeitando suas temporalidades, sua sociobiodiversidade e sua vocação emancipatória.

Compreendendo que a educação e a cultura caminham lado a lado, sendo esta última a força que molda e dá significado às práticas, buscou-se romper com a rigidez da transmissão tradicional. A poesia, a música e o teatro foram incorporados como ferramentas pedagógicas centrais nas vivências na Educação Básica. O relato a seguir detalha como essa especialização foi o alicerce para que as propostas de Educação Ambiental deixassem de ser ações isoladas e se tornassem parte de um projeto educativo estruturante e comprometido com a justiça social e

ambiental, reconhecendo o território do Cerrado não apenas como espaço geográfico, mas como matriz de saberes e de resistência.

A vivência pedagógica relatada em Escolas do Campo do Distrito Federal permite transcender a mera descrição de atividades, revelando desdobramentos analíticos que respondem diretamente aos questionamentos desta pesquisa. Observou-se, na prática, que o desenvolvimento de projetos temáticos fomenta maior engajamento tanto dos estudantes quanto da equipe docente. No entanto, a implementação de diretrizes legais, como a Lei nº 7.053/2022 (Distrito Federal, 2022), que institui a Semana do Cerrado, revelou uma lacuna estrutural significativa: a ausência de materiais didáticos específicos e contextualizados sobre o bioma.

Diante dessa carência material, a produção autoral de textos e poemas por parte dos educadores emergiu não apenas como um recurso lúdico, mas como uma intervenção metodológica intencional e necessária. A inserção da arte no cotidiano escolar provou ser um elemento catalisador no processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo a abordagem didática e humanizando a relação entre educador e estudante.

Ao utilizar a poesia como ferramenta pedagógica central, reinterpretando obras da literatura brasileira para a realidade do Cerrado, foi possível construir uma ponte cognitiva e afetiva com os estudantes. A experiência evidenciou que temas complexos, como a urgência da preservação ambiental e os riscos das queimadas, puderam ser abordados de forma sensível e criativa. A preservação do Cerrado deixou de ser um conceito teórico distante para se tornar uma questão pessoal e emocional, despertando um sentimento de pertencimento e responsabilidade territorial. Os poemas “Os Ipês”, “Canção do Cerrado”, “Bom dia pro Cerrado”, “Amor ao Cerrado” e “Cantiga da Água” encontram-se nos apêndices.

Em complemento ao trabalho de campo e à pesquisa desenvolvida nas escolas, estabeleceu-se uma importante articulação com a ação cultural “Viva o Cerrado Vivo”, projeto financiado pelo Fundo de Apoio à Cultura (FAC) da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Distrito Federal. Nesse projeto, atuei diretamente como assessora pedagógica e palestrante, sendo responsável pela apresentação e contextualização da “Semana do Cerrado” no calendário letivo. Essa participação garantiu uma conexão direta e prática com o arcabouço legal explorado nesta dissertação.

A iniciativa contemplou a visita a seis escolas públicas do DF, situadas nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do Recanto das Emas e do Núcleo Bandeirante, com apresentações realizadas em parceria com os grupos de teatro popular Mamulengo Fuzuê e Caco de Cuia. Destaca-se a relevância da inclusão do CED Agrourbano Ipê (CRE do Núcleo Bandeirante) entre as unidades contempladas. Por se tratar de uma Escola do Campo,

estrategicamente localizada na área rural do Combinado Agrourbano de Brasília (CAUB I), sua participação reforçou o vínculo e a pertinência das ações culturais e pedagógicas com o contexto da Educação do Campo, objeto central desta pesquisa.

Conclui-se, a partir desta vivência, que a arte funciona como um pilar fundamental para uma educação emancipatória. O relato demonstra que, na Educação do Campo, o currículo ganha força quando dialoga com a sociobiodiversidade e respeita as temporalidades locais. As criações poéticas, ao emergirem das demandas reais do chão da escola, transformaram o Cerrado de um simples tema de estudo em uma verdadeira fonte de inspiração e ferramenta de intervenção curricular, consolidando uma prática pedagógica comprometida com a justiça social e ambiental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa reuniu evidências para afirmar que a Educação Ambiental e a Sustentabilidade, assim como o estudo do Cerrado, embora estejam previstos nos principais documentos nacionais e regionais relacionados à educação formal, ainda enfrentam profundos desafios para se materializarem no chão da escola. Ficou demonstrado que o estudo do Cerrado não é apenas uma exigência curricular, mas uma condição necessária e fundamental para uma educação significativa, compromissada com a preservação da vida e com o fortalecimento das comunidades que habitam esse território.

O levantamento de revisão sistemática realizado na Plataforma CAPES (2025), com os descritores Cerrado, Educação do Campo, documentos referenciais e comunidade escolar, evidenciou expressivas lacunas acadêmicas. Essa escassez bibliográfica reforça a urgência de ampliar as pesquisas, as experiências educativas e os debates em torno das práticas de ensino-aprendizagem que envolvam o bioma e suas comunidades no Brasil, especialmente sob a ótica crítica e emancipatória da Educação do Campo.

Ao longo do estudo, destacou-se a potencialidade do Cerrado não apenas como recurso natural estruturante, mas, impreterivelmente, como formador da identidade e da cultura de sua população. Partiu-se da hipótese de que o corpo docente atuaria em relação ao tema de forma transversal, mas que, na prática, o Cerrado apareceria de modo pontual, restrito a datas comemorativas como o Dia Mundial da Água, o Dia Mundial do Meio Ambiente e o Dia do Cerrado.

A imersão em campo, estruturada em três Escolas do Campo do Distrito Federal, com formações sociopolíticas, culturais e fundiárias distintas, permitiu responder aos questionamentos centrais desta pesquisa. Em relação à forma como as escolas abordam o Cerrado em cumprimento aos documentos referenciais (Currículo em Movimento, Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal e PDEA), conclui-se que há um expressivo descompasso entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

A pesquisa revelou que as motivações para o ensino do Cerrado transcendem a mera obediência às normativas. Os(as) educadores(as) inserem a temática em suas práticas impulsionados, sobretudo, pela urgência socioambiental do território, como as constantes queimadas, a escassez hídrica e o avanço predatório da monocultura. Entretanto, a consolidação do bioma como matriz pedagógica esbarra em entraves estruturais severos, como a invisibilidade do tema nos materiais didáticos nacionais, a origem predominantemente urbana

do corpo docente, a ausência de formação continuada e a altíssima rotatividade de professores em regime temporário. Esses fatores fragmentam o ensino e inviabilizam a continuidade de projetos ecológicos de longo prazo.

Quanto às mudanças estruturais na vida dos(as) educandos, educadores e da comunidade escolar, constatou-se que o processo de ensino-aprendizagem ganha sentido real quando transpõe os muros da escola. O sentimento de pertencimento territorial dos(as) estudantes é despertado com vigor por meio de vivências práticas, como caminhadas ecológicas, o contato com agroflorestas e projetos de arborização.

A pesquisa desvelou uma complexa disputa de narrativas identitárias no interior das salas de aula. Em territórios fortemente marcados pela presença do agronegócio, evidenciou-se a tensão entre a preservação da memória e da resistência camponesa tradicional e o fascínio exercido pelas tecnologias do modelo agrícola hegemônico sobre a juventude.

Importante ressaltar que esta pesquisa foi possível devido ao envolvimento com os trabalhos em Escolas do Campo do Distrito Federal. A transição das escolas urbanas para as Escolas do Campo representou muito mais do que uma mudança geográfica na trajetória docente; foi um divisor de águas que ressignificou a práxis pedagógica. O encontro com a Educação do Campo, alicerçado pelas formações estruturantes do Programa Escola da Terra e da Especialização em Educação do Campo, pela Universidade de Brasília, permitiu compreender o território não como um mero cenário, mas como um espaço vivo de identidade, saberes e resistência. Ao abraçar a pedagogia do território, a sala de aula expandiu-se, integrando as temporalidades e a sociobiodiversidade das populações rurais ao fazer educativo.

Diante das lacunas de materiais didáticos contextualizados, a inserção da arte, corporificada na poesia, na música e no teatro, emergiu não apenas como um recurso lúdico, mas como uma ferramenta de intervenção crítica e emancipatória. Ao transformar a carência em criação autoral, obras como “Os Ipês”, “Canção do Cerrado” e “Bom Dia pro Cerrado” tornaram-se o fio condutor de uma Educação Ambiental enraizada. O Cerrado, com suas belezas e fragilidades, assumiu o protagonismo no PPP das escolas, mobilizando comunidades escolares inteiras em projetos como o “Festival Eco Esperança” e o “Cerrado Inspirações”, além de extrapolar os muros da escola por meio de parcerias culturais significativas.

Essa caminhada reafirma a premissa freiriana de que a boniteza da prática docente reside na união inseparável entre a ética e a estética. O uso da poesia em escolas do campo do Distrito Federal provou ser um poderoso motor de afeto e pertencimento, humanizando o ensino e engajando os(as) estudantes na defesa de seu bioma. A educação que pulsa nesses versos e projetos é a prova de que educar no e para o campo, tecendo a ciência com a sensibilidade

poética, é um ato de profundo amor e um compromisso irrenunciável com a justiça social, ambiental e com a preservação de todas as formas de vida no planeta Terra.

Retomando a questão central que norteou esta pesquisa: como as escolas do campo do Distrito Federal abordam a questão do Cerrado?, a investigação revelou que essa dinâmica é multifacetada e se encontra em um processo de transição. O Cerrado, ausente nos livros didáticos e ainda incipiente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas, emerge a partir da iniciativa de educadores e educadoras. É, sobretudo, por meio desse esforço coletivo e criativo do corpo docente que o bioma tem buscado se consolidar como um território vivo de saberes, identidade e resistência.

Essa constatação torna-se evidente ao se dialogar com os objetivos delineados para este estudo específico. Verificou-se que o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, o Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA) e as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo oferecem um arcabouço legal e teórico robusto. Contudo, a materialização dessas diretrizes nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas pesquisadas (CED Pipiripau, CED INCRA 9 e CED PAD-DF) demonstrou que a inserção do bioma exige uma intencionalidade que ainda está aquém daquela preconizada nos documentos norteadores.

Ao mapear os momentos em que o Cerrado é trabalhado como Projeto Pedagógico (segundo objetivo específico), constatou-se que a temática ganha força e capilaridade por meio de ações pontuais, culminâncias e eventos ao longo do ano letivo. Diante da carência de materiais didáticos específicos e contextualizados, é na formulação de propostas próprias (muitas delas permeadas pela arte, pela música e pela poesia, a exemplo da instituição da Semana do Cerrado no calendário letivo) que a Escola do Campo encontra seu principal mecanismo para traduzir a sociobiodiversidade do território para a sala de aula.

A pesquisa evidenciou, de forma contundente, que o sucesso e a profundidade dessas abordagens estão intrinsecamente ligados à formação continuada do corpo docente (terceiro objetivo específico). A participação em programas estruturantes, como a Escola da Terra e a especialização voltada à Educação do Campo, atua como um divisor de águas. É por meio dessa imersão crítica que os educadores adquirem o suporte conceitual e metodológico necessário para superar a transposição de currículos urbanos, passando a atuar sob a ótica das comunidades e da valorização dos saberes populares.

Ao retomar o percurso investigativo desta dissertação, torna-se evidente que a inserção do relato de experiência (quarto objetivo específico) não figurou apenas como um registro histórico das atividades docentes, mas consolidou-se como o esteio metodológico que permitiu validar, na prática, os pressupostos teóricos aqui defendidos. A vivência em Escolas do Campo

do Distrito Federal demonstrou que a Educação Ambiental crítica e contextualizada exige mais do que a transmissão de conteúdos; ela demanda uma práxis pedagógica que reconheça o território como matriz de saberes e resistência.

A análise da implementação de projetos socioambientais revelou que diretrizes legais, a exemplo da Lei nº 7.053/2022, que instituiu a Semana do Cerrado no calendário letivo, esbarram em lacunas estruturais, notadamente a ausência de materiais didáticos específicos para o estudo do bioma. Foi justamente nessa lacuna que surgiu a criatividade docente na elaboração autoral de materiais, mediada pela poesia, música e teatro, rompendo com a rigidez da transmissão tradicional e transformando a carência estrutural em inovação metodológica.

Conclui-se que o uso da arte na Educação do Campo transcende o caráter puramente lúdico, assumindo o papel de ferramenta de intervenção curricular e de humanização. As produções poéticas permitiram que a preservação do Cerrado deixasse de ser uma abstração para se tornar uma questão de pertencimento afetivo e identitário para as e os estudantes. Dessa forma, o relato de experiência responde diretamente ao problema desta pesquisa, evidenciando que educadores e educadoras do campo não são meros executores de currículos engessados, mas intelectuais transformadores que recriam a escola a partir da urgência e da beleza de seu próprio território.

A trajetória aqui analisada reforça o argumento de que a Escola do Campo cumpre sua vocação emancipatória quando alia o rigor acadêmico à sensibilidade cultural, garantindo que a defesa do bioma Cerrado seja, indissociavelmente, a defesa das vidas e das culturas que nele habitam.

Em suma, ao se analisar essa conjuntura (objetivo geral), as mudanças percebidas no processo de ensino-aprendizagem são significativas. Para os(as) estudantes, o estudo do Cerrado deixa de ser algo distante para se tornar o reconhecimento de seu próprio lugar de pertencimento, gerando engajamento e consciência socioambiental. Para educadores, educadoras e a comunidade escolar, consolida-se uma práxis que não apenas atende ao campo, mas é do campo, transformando a escola em um polo de defesa da vida, do Cerrado, das águas e da cultura camponesa no Distrito Federal.

Por fim, esta dissertação demonstra que o ensino do Cerrado em Escolas do Campo do Distrito Federal é, antes de tudo, um ato político de (re)existência. Para que as intencionalidades dos documentos oficiais se convertam em práxis educativa transformadora, faz-se urgente a formulação de políticas públicas que garantam a produção de materiais didáticos contextualizados, a formação continuada e, fundamentalmente, a fixação dos educadores em seus territórios de atuação.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. O campo brasileiro em disputa: a expansão do agronegócio e a resistência dos povos do campo no século XXI. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: reflexões para formação de educadores. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019. v. 9, p. 99-120.

ALMEIDA, A. W. B. **Territórios do conhecimento**: diversidade sociocultural e processos de territorialização. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, M. Os movimentos sociais, a política e a pedagogia do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (org.). **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 23-35.

BARBOSA, A. S. **Cerrado**: a constelação do meio dia. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2022.

BARBOSA, A. S. Povos indígenas do Cerrado. **Revista Xapuri Socioambiental**, Formosa GO, ano 2, n. 26, p. 10-15, 2016. Disponível em: https://xapuri.info/wp-content/uploads/2022/07/REVISTA-26.pdf. Acesso em: 26 abr. 2026.

BARBOSA, A. S. Um universo chamado Cerrado: um universo chamado Cerrado na visão de um antropólogo que pensa como ecologista cultural. **Revista Xapuri Socioambiental**, 22 maio de 2022. Disponível em https://xapuri.info/um-universo-chamado-cerrado/. Acesso em: 15 jun. 2022.

BERNARDES, A. Desde a construção, Brasília viu encolher em dois terços sua vegetação. **Correio Braziliense**, Brasília, 15 abr. 2012. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/04/15/interna_cidadesdf,297945/desde-a-construcao-brasilia-viu-encolher-em-dois-tercos-sua-vegetacao.shtml. Acesso em: 4 fev. 2023.

BIZERRIL, M. **Cerrado**: o que o brasil pode aprender com ele. São Paulo: editora Saraiva, 2023.

BIZERRIL, M. X. A. **O Cerrado para educadores(as)**: sociedade, natureza e sustentabilidade. São Paulo: editora Haikai, 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 41. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
BRASIL. Ministério da Educação. **MEC apresenta Política de Educação Ambiental na COP 30**. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/mec-apresenta-politica-de-educacao-ambiental-na-cop30. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola da Terra**: formação de professores. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Mapeamento do uso e cobertura do Cerrado**: Projeto TerraClass Cerrado. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2015. 69p.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 15.089, de 7 de janeiro de 2025. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 jan. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15089-7-janeiro-2025-796856-publicacaooriginal-174030-pl.html. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2000. Disponível em: https://olma.org.br/wp-content/uploads/2017/02/PanoramaEAEFundamental2000.pdf#page=17. Acesso em: 18 fev. 2026.

CALDART, R. S. A educação do campo: notas para uma discussão sobre práticas e projetos em construção. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 45-75.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPANHA NACIONAL EM DEFESA DO CERRADO. **Campanha Nacional em Defesa do Cerrado**. Disponível em: https://www.campanhacerrado.org.br/. Acesso em: 10 dez. 2025.

CARVALHO, G. R.; ROCHA, I. R. **O Cerrado como matriz política e pedagógica na Educação do Campo**. 2023. Monografia (Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo) – Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/36951/1/2023_GleycianeDeCarvalho_IolandaRocha_tcc.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316

CORRÊA, R.; DANSA, C.; PATO, C. Educação Ambiental e ecologia humana: **contribuições para um debate**. *In*: MARQUES, J. (org.). **Ecologias Humanas**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014, v. 1, p. 207-216.

DEUS, P. H. M.; ROQUE, F. A importância de aulas teóricas e de campo para abordar questões ambientais do bioma cerrado: um estudo de caso. **Revista Prática Docente**, [*s. l.*], v. 5, n. 2, p. 1124-1138, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n2.p1124-1138.id745. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/452. Acesso em: 10 fev. 2025.

DIAS, D. B.; AVANZI, M. R. Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professores(as) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal/Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/14700. Acesso em: 19 fev. 2026.

DIAS, D. O.; MIZIARA, F. O Cerrado como patrimônio nacional: a inclusão do Cerrado no §4º do artigo 225 da Constituição Federal. **Cerrados**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/4153/4634. Acesso em: 25 ago. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Lei nº 3.833, de 27 de março de 2006 [Lei de política de Educação Ambiental do Distrito Federal]. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal, cria o Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal, complementa a Lei Federal nº 9.795/ 99 no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, 4 abr. 2006. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/54488/Lei_3833_27_03_2006.html. Acesso em: 15 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Lei nº 7.053, de janeiro de 2022. Dispõe sobre a inclusão da Semana do Cerrado, prevista nas Leis nº 1.417, de 11 de abril de 1997, e nº 4.939, de 19 de setembro de 2012, no calendário letivo da rede de ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal: seção 1, Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/741f319543ce439c8d42e2b2e28cac9c/Lei_7053_2022.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.053%2C%20DE%2005%20DE%20JANEIRO%20DE%202022&text=Art.,5%20a%2011%20de%20setembro. Acesso em: 19 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Lei nº. 7.228, de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 5.771, de 14 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a aplicação dos recursos financeiros oriundos do Tesouro do Distrito Federal na alimentação escolar e dá outras providências, para incluir frutos e produtos nativos do cerrado entre os alimentos a serem adquiridos da agricultura familiar. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a9f2e0352919444292fa2ff8de262029/Lei_7228_2023.html. Acesso em: 10 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação - PDE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/03/PDE_2015_2024_valid2025.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 742, de 28 de julho de 1994. Dispõe sobre a preservação e a proteção das áreas de cerrado no Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, 1994. Disponível em: https://www.sema.df.gov.br/documents/6196895/8519430/Lei-Distrital-n-742-de-1994.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20419%2C%20DE%2020,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Distrito%20Federal.&text=CONSIDERANDO%20a%20Lei%20Distrital%20n%C2%BA,Art. Acesso em: 19 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: Centro Educacional (CED) INCRA 9. Brasília: SEEDF, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: Centro Educacional (CED) PAD-DF. Brasília: SEEDF, 2025a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: Centro Educacional (CED) PIPIRIPAU II. Brasília: SEEDF, 2025b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Meio Ambiente [SEMA]. **Plano Distrital de Educação Ambiental**: PDEA. Brasília: SEMA, 2018. Disponível em: https://www.ibram.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/PDEA_final-3.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. **Bioma Caatinga**. Brasília, DF: Embrapa, [2025]. Disponível em: https://www.embrapa.br/agencia-de-informacao-tecnologica/tematicas/bioma-caatinga. Acesso em: 23 jul. 2025.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. **Sobre o Matopiba**. Brasília, DF: Embrapa, [2015]. Disponível em: https://www.embrapa.br/tema-matopiba/sobre-o-tema. Acesso em: 21 fev. 2025.

FERRI, G. K. Os impactos ecológicos da construção de Brasília. **Café História**, 1 ago. 2018. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/impactos-ecologicos-brasilia/. Acesso em: 15 mar. 2023.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, A. C. Educação ambiental e a sustentabilidade do Cerrado. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, [*s.l.*], v. 4, n. 4, p. 287-301, 2013. Disponível em: https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/181. Acesso em: 10 jan. 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2000

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, G.; DOMINGUINHOS. Lamento sertanejo. *In*: GIL, G. **Refazenda** [LP]. Rio de Janeiro: WEA, 1975. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

GLOBO. Relatório registra alta de 20% do desmatamento no Cerrado em 2021. **Redação Galileu**, 18 jul. 2022. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Um-So-Planeta/noticia/2022/07/relatorio-registra-alta-de-20-do-desmatamento-no-cerrado-em-2021.html. Acesso em: 12 mar. 2023.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOMES, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **EM TESE – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027. Acesso em: 10 abr. 2025.

GUÉNEAU, S. **Alternativas para o bioma Cerrado:** agroextrativismo e uso sustentável da sociobiodiversidade. Brasília, DF: IEB Mil Folhas, 2020.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa de biomas e sistema costeiro-marinho do Brasil**: escala 1:250.000. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/informacoes_ambientais/estudos_ambientais/biomas/mapas/biomas_e_sistema_costeiro_marinho_250mil.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

KORNIJEZUK, N. B. S.; ZANETI, I. C. B. B.; LARANJEIRA, N. P. F. Educação Ambiental, segurança alimentar e sustentabilidade: o caso de uma intervenção sócio-educativa na Bacia Hidrográfica do Alto São Bartolomeu. *In*: ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 4., 2008, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, 2008.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Focus groups**: a practical guide for applied research. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

LANZA, D. Tirando partido do ativismo juvenil urbano: alfabetização para a justiça ambiental. *In*: CAPRA, F. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica**: contribuições para a construção de uma escola democrática. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, J. S. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

MAPBIOMAS BRAZIL. **Matopiba passa a Amazônia e assume a liderança do desmatamento no Brasil**. RAD, 2023. Disponível em: https://brasil.mapbiomas.org/2024/05/28/matopiba-passa-a-amazonia-e-assume-a-lideranca-do-desmatamento-no-brasil/#:~:text=Mas%20pela%20primeira%20vez%20desde,e%20a%20Amaz%C3%B4nia%20por%2025%25. Acesso em: 20 fev. 2025.

MENDES, C. B.; MAIA, J. S. S. Educação do campo na perspectiva da educação ambiental: interlocuções necessárias. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, p. 1-19, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/72187/50884. Acesso em: 12 fev. 2026.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Bioma Cerrado**. Brasília, DF: MMA, [2025]. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/biomas/cerrado.html. Acesso em: 20 abr. 2023.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTTA, A. C. O. **O bioma Cerrado no ensino médio**: percepção de alunos, professores e a abordagem do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica) – Campus Urutaí, Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1902. Acesso em: 23 fev. 2026.

MUSEU DO CERRADO. **Educação/Educação Socioambiental**. [2026]. Disponível em: https://museucerrado.com.br/educacao/. Acesso em: 18 fev. 2026.

MYERS, N. *et al*. Biodiversity hotspots for conservation priorities. **Nature**, v. 403, n. 6772, p. 853-858, 2000. Disponível em: https://sdmmp.com/upload/SDMMP_Repository/0/038n1thz2kcdwfpqs7jy6mrvg4xb59.pdf. Acesso em: 26 abr. 2026.

OLIVEIRA, F. P.; ARAÚJO, L. A.; SILVA, P. R. S. Do Matopiba À BNCC: questão agrária, educação do campo e currículo em tempos de neoliberalismo extremado. **Revista de Políticas Públicas**, [*S.l.*], v. 24, p. 294-311, 16 set. 2020 Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/15146. Acesso em: 19 mar. 2025.

OLIVEIRA, R. I. R. **Experiências com expedições a campo e a educação do sujeito**: fragmentos de passagens em diferentes contextos da história de vida do professor. 2019. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122019-131540/fr.html. Acesso em: 26 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Carta de Belgrado**. Dispõe sobre o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Iugoslávia, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ODS 15 – Vida terrestre**. Brasília: ONU Brasil, [2015?]. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/15. Acesso em: 22 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. PROGRAMA DE MEIO AMBIENTE DA ONU (PNUMA). **Declaração de Tbilisi**. Geórgia, 1977. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/sites/201/2022/02/declaracao-tblisi-1977.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023

ROCHA, E. N. Sobre a proposta pedagógica e metodologia do curso Escola da Terra. *In*: ROCHA, E. N. *et a*l. (org.). **Escola da Terra**: formação de professores das escolas do campo do Distrito Federal. Brasília: Liber Livro, 2021. p. 14-25

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 26 abr. 2026.

SANO, E. M.; ALMEIDA, S. P.; RIBEIRO, J. F. (org.). **Cerrado**: ecologia e flora. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2008.

SANTOS, C. A. A formação de educadores da educação do campo: do projeto educativo aos processos formativos nas escolas do campo. *In*: ROCHA, E. N. *et a*l. (org.). **Escola da Terra**: formação de professores das escolas do campo do Distrito Federal. Brasília: Liber Livro, 2021. p. 27-34

SAUER, S. Questão eco-agrária: extrativismo agrário, mudanças climáticas e desmatamento no Brasil. **Revista NERA**, UNESP,2024. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/10185. Acesso em: 16 mar. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Pressupostos Teóricos. Brasília, DF: SEEDF, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental. 2. ed. Brasília, DF: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Curriculo_em_movimento_do_Distrito_Federal___Ensino_fundamental__2018_.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Médio. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf. Acesso em 23/09/2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

SOUZA, C. M. **Da educação rural à educação do campo**: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. 2018. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/34759. Acesso em: 26 abr. 2026.

SOUZA, M. L. V.; ANDRIGUETO, A. C.; SOUZA, R. C. P. F. **Educando pelas trilhas do cerrado**: um roteiro de ações para introduzir a educação ambiental em escolas e comunidades. Brasília: Redes de Sementes do Cerrado, 2015.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título: **O ESTUDO DO CERRADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL.**

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é: Analisar como as Escolas do Campo no Distrito Federal abordam o Cerrado e as mudanças percebidas na vida dos educandos, educadores e na comunidade, em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para: Subsidiar a pesquisa. Se você não quiser participar do estudo, isso não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma atividade em grupo e de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora cada sessão (2 h ao total), bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As fitas serão ouvidas por mim e por uma assistente experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a esclarecer sobre o estudo do Cerrado no Distrito Federal, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para a própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no _____. Possui vínculo com a UNB através do Programa de Pós graduação em Meio ambiente e Desenvolvimento Rural - PPG- MADER, sendo a aluna Iolanda Rodrigues Rocha a pesquisadora principal, sob a orientação da Profª Dra. Eliene Novaes Rocha . As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte no telefone 61 991578868, ou e-mail rochaiolanda27@gmail.com. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura do participante ou responsável: _____

Data: _____

Endereço_____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):_____

Nome:_____

Data: _____

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E NARRATIVA

Eu, _____abaixo assinado(a), autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Universidade de Brasília (UnB), a utilizar minha voz e imagem, registrada em dispositivo gravador, somente para fins de estudo sem exposição em qualquer veículo de mídia, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização desta será para fins da pesquisa“ O ESTUDO DO CERRADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - NAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL”, coordenada pela pesquisadora, Iolanda Rodrigues Rocha, sob a Orientação da Profa. Dra. Eliene Novaes Rocha. A pesquisa tem como objetivo: Analisar como as Escolas do Campo no Distrito Federal abordam o Cerrado e as mudanças percebidas na vida dos educandos, educadores e na comunidade, em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

promovendo_____

_____

_____, tendo um grupo de professores e um grupo de estudantes, em cada uma das três instituições de ensino seguintes: CED INCRA 9 CRE Ceilândia; CED PAD-DF CRE São Sebastião; CED PIPIRIPAU - CRE Planaltina, como estudo de caso.

Assinatura: _____

Nome Legível: _____

CPF: _____

_____ , _____de _____ de 20__.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA O CORPO DOCENTE DAS ESCOLAS

O Cerrado como matriz pedagógica na sua escola

Objetivo: Compreender a percepção dos professores sobre a presença do Cerrado nas práticas pedagógicas da escola.

Instruções: As respostas devem refletir sua opinião e experiência. Não existe resposta certa ou errada.

1. Percepções e Saberes sobre o Cerrado

- Como vocês definem o Cerrado?
- O que o Cerrado representa para vocês enquanto educadores(as) que atuam em uma escola do campo?

2. Práticas Pedagógicas e o Tema Cerrado

- O tema do Cerrado aparece nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola? Se sim, como?
- Vocês já trabalharam o bioma Cerrado de forma interdisciplinar (ligando a outras áreas como História, Geografia, Ciências, etc.)? Poderiam compartilhar exemplos?
- Existem projetos ou atividades extracurriculares que abordam o Cerrado ou questões socioambientais locais?

3. Currículo, Território e Identidade

- Na percepção de vocês, o currículo da escola dialoga com o território onde ela está inserida?
- Vocês acreditam que trabalhar o Cerrado contribui para o fortalecimento da identidade dos/as estudantes do campo? Por quê?

4. Formação Docente e Desafios

- Durante sua formação inicial e/ou continuada, vocês tiveram acesso a conteúdos sobre o Cerrado e sua importância? Quando e como?
- Quais são os principais desafios para incorporar o Cerrado como matriz pedagógica nas práticas da escola?
- O que vocês consideram necessário para que esse tema seja melhor trabalhado na escola?

5. Propostas e Caminhos Possíveis

- Que estratégias ou metodologias vocês consideram mais eficazes para abordar o Cerrado com os(as) alunos(as)?
- Como a escola poderia fortalecer o vínculo entre a comunidade local e o conhecimento sobre o Cerrado?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O CORPO DISCENTE DAS ESCOLAS

O Cerrado como matriz pedagógica na sua escola

Objetivo: Compreender a percepção dos estudantes sobre a presença do Cerrado nas práticas pedagógicas da escola.

Instruções: As respostas devem refletir sua opinião e experiência. Não existe resposta certa ou errada.

1. Você já ouviu falar sobre o bioma Cerrado em alguma aula na escola?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não tenho certeza

2. Em quais disciplinas o tema Cerrado foi abordado?

( ) Ciências

( ) Geografia

( ) História

( ) Língua Portuguesa

( ) Artes

( ) Outra: _____

3. O que você aprendeu sobre o Cerrado nas aulas?

_____

_____

_____

4. A sua escola realiza projetos, eventos ou atividades sobre o Cerrado?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não sei dizer

Se respondeu “sim”, descreva uma atividade que você lembra:

_____

_____

5. Você conhece plantas, animais ou rios na região do Cerrado? Pode citar alguns?

_____

_____

6. Você acha importante aprender sobre o Cerrado na escola? Por quê?

_____

_____

7. Você se sente parte do território onde vive? Sabe se ele faz parte do Cerrado?

_____

_____

8. Como você acha que a escola pode ajudar a proteger o Cerrado?

_____

_____

9. Você já participou de alguma atividade de preservação ambiental promovida pela escola?

( ) Sim

( ) Não

Se sim, qual?

_____

10. Deixe aqui uma sugestão de atividade ou projeto que você gostaria que a escola fizesse sobre o Cerrado:

_____

_____

APÊNDICE E - POEMAS AUTORAIS

OS IPÊS

Brancos

Roxos

Amarelos

Em buquês

Embelezam

O Cerrado

Os belos ipês.

Ipês brancos

Como lindos lavancos

Ipês amarelos

São alegres e belos

Rosas e roxinhos

São tão bonitinhos

Ipês pretos, Oh não!!!!

Queimar é destruição.

Iolanda Rocha

CANÇÃO DO CERRADO

Minha Terra tem Cerrado.

Onde encanta beija-Flor.

As aves que aqui habitam.

Tem alegria, beleza e dor.

Nosso céu é estrelado.

Nossos córregos buritizais.

Nossas árvores têm mais vida.

Derrubadas nunca mais.

Ao sonhar no meio da noite.

Pela vida sinto amor.

Minha terra tem Cerrado.

Onde encanta o beija-flor

Minha terra tem belezas.

Pássaros, rios de muito valor.

Ao sonhar no meio da noite.

Pela vida sinto amor.

Minha terra tem Cerrado.

Onde encanta o beija-flor.

Não permita Deus que eu morra.

Sem carinho, respeito e amor.

Sem que desfrute das belezas.

E alivie a minha dor.

Ajude com o Cerrado vivo.

Onde encanta o beija-flor.

Iolanda Rocha

BOM DIA PRO CERRADO

Alegria, alegria

Bom dia pro Cerrado

Vamos cuidar

Pra ter sempre ao nosso lado

Preservar o planeta

O Cerrado, cerradinho e cerradão

Quem cuida da natureza, defende a vida

E tem amor no coração

É fauna, é flora

Bem-te-vi, sabiá

Pato mergulhão, onça pintada, lobo guará

Cajuzinho, pequi, baru, cagaita

Ipê, lobeira, buriti e jatobá

No Cerrado tem de tudo

Uma savana brasileira

É o berço das águas

Proteção pra vida inteira.

Iolanda Rocha

AMOR AO CERRADO

O Cerrado tem encantos

Que nos inspiram a amar

O vento que aqui balança

E os pássaros a cantar.

Vivo aqui me perguntando

Como posso te ajudar?

O Cerrado nos dar tudo

É preciso preservar.

Refletir neste momento

Fazer a contemplação

As cores desta savana

Caliandra meu coração

Pássaros de muitos tons

Muitos sons e emoção

E as veias interligadas

Nas águas do ribeirão.

A grandeza do Cerrado

Está sendo ameaçada

Uma incansável luta

Deve ser logo abraçada

Pra vida continuar

E a história conservada.

Vamos fazer nossa parte

E ter a vida preservada.

Iolanda Rocha

CANTIGA DA ÁGUA

Água pra viver

Embalar a esperança

De salvar as plantas

Rios mares e animais

Eu quero água pra fazer comida

Água é fonte da vida

Que digam as rosas e as margaridas

Arar a terra e fazer cantiga

Eu vou bater pandeiro

Eu vou socar pilão

Vou defender a terra

Na pegada do baião

Eu vou bater com o pé

Eu vou bater com a mão

Vou proteger a água

Na pegada do baião.

Iolanda Rocha e Beirão Neves

APÊNDICE F - TABELA COM AS ESCOLAS DO CAMPO

Tabela 2 – Escolas do Campo localizadas na zona rural do Distrito Federal por Região Administrativa/CRE, modalidades ofertadas e quantitativo de alunos atendidos.

Região Administrativa/CRE	Nome da escola	Modalidade	Nº de alunos
BRAZLÂNDIA	CED 4	Ensino fundamental e Médio	143
	CED INCRA 08	Ensino fundamental e Médio	876
	CED Irmã Regina Velanes Regis	Ensino fundamental, Médio e EJA	753
	CEF Vendinha	Ensino fundamental	525
	CEI 03	Ensino Infantil	—-----
	EC Almécegas	Ensino Infantil e Ensino Fundamental	77
	EC Bucanhão	Ensino infantil e Ensino Fundamental	74
	EC Chapadinha	Ensino infantil e Ensino Fundamental	196
	EC INCRA 06	Ensino fundamental	147
	EC INCRA 07	Ensino infantil e Ensino Fundamental	173
	EC 01 INCRA 08	Ensino infantil e Ensino Fundamental	572
	ECPA da Torre	Ensino infantil e Ensino Fundamental	181
	EP da Natureza	Recebe alunos/as de escolas do campo e da cidade	—-----
CEILÂNDIA	CED Incra 09	Ensino infantil, fundamental e médio	381
	CEF BOA ESPERANÇA	Ensino fundamental e EJA	296

	EC Córrego das Corujas	Ensino fundamental	84
	EC Jibóia	Ensino infantil, fundamental e médio	85
	EC LAJES DA JIBÓIA	Ensino fundamental	183
GAMA	CED Engenho de Lajes	Ensino infantil, fundamental, médio e EJA	441
	CED Casa Grande	Ensino infantil, fundamental, médio e EJA	353
	CEF Ponte Alta do Baixo	Ensino infantil e Ensino Fundamental	166
	CEF Ponte Alta Norte	Ensino fundamental	290
	EC Córrego Barreiro	Ensino infantil e Ensino Fundamental	102
	EC Ponte Alta de Cima	Ensino infantil e fundamental	93
	CEF Tamanduá	Ensino infantil e fundamental	280
NÚCLEO BANDEIRANTE	CED Agrourbano Ipê do Riacho Fundo	Ensino fundamental e médio	699
	EC Agrovila II	Ensino fundamental	323
	EC Ipê	Ensino infantil e fundamental	372
	EC Kanegae	Ensino Fundamental	157
	EC Riacho Fundo	Ensino Fundamental	583
PARANOÁ	CEF Buriti Vermelho	Ensino Fundamental	101
	CED PAD/DF	Ensino Fundamental, médio e EJA	932
	EC Café sem Troco	Ensino infantil e	329

		fundamental	
	EC Capão Seco	Ensino infantil e fundamental	106
	EC Cariru	Ensino infantil e fundamental	60
	EC Cora Coralina	Ensino infantil e fundamental	301
	EC Alto Interlagos	Ensino infantil e fundamental	144
	EC Itapeti	Ensino fundamental	73
	CEF Jardim II	Ensino infantil e fundamental	119
	EC Lamarão	Ensino infantil e fundamental	147
	EC Natureza	Ensino infantil e fundamental	188
	EC Quebrada dos Neres	Ensino infantil e fundamental	85
	EC Sobradinho Dos Melos	Ensino infantil e fundamental	225
	EC Sussuarana	Ensino infantil	—------
PLANALTINA	CED Osório Bacchin	Ensino fundamental e médio	240
	EC Vale Verde	Ensino fundamental	109
	CED Taquara	Ensino infantil, fundamental, médio e EJA	´474
	CED Várzeas	Ensino infantil, fundamental e médio	570
	CEF Bonsucesso	Ensino fundamental	472
	CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco	Ensino infantil e fundamental	194

	CED Pipiripau II	Ensino infantil, fundamental e médio	443
	CEF Rio Preto	Ensino infantil e fundamental	306
	CEF São José	Ensino infantil e fundamental	158
	EC Barra Alta	Ensino infantil e fundamental	19
	EC Coperbrás	Ensino infantil e fundamental	137
	EC Estância do Pipiripau	Ensino infantil e fundamental	40
	EC ETA 44	Ensino infantil e fundamental	75
	EC Frigorífico Industrial	Ensino fundamental	90
	EC Monjolo	Ensino fundamental e EJA	78
	EC Palmeiras	Ensino infantil	—--
	EC Pedra Fundamental	Ensino infantil e fundamental	88
	EC Córrego do Meio	Ensino infantil e fundamental	98
	EC Rajadinha	Ensino infantil e fundamental	98
	CEI Girassol	Educação Infantil	30
	EC Reino das Flores	Ensino infantil e fundamental	69
SAMAMBAIA	EC Guariroba	Ensino infantil e fundamental	262
SANTA MARIA	CEF Sargento Lima	Ensino infantil e fundamental	507
SÃO SEBASTIÃO	CEF Nova Betânia	Ensino infantil e	609

		fundamental	
	EC Aguilhada	Ensino fundamental	132
	EC Cachoeirinha	Ensino infantil e fundamental	101
	EC São Bartolomeu	Ensino infantil e fundamental	121
SOBRADINHO	CED Professor Carlos Ramos Mota	Ensino fundamental, médio e EJA	706
	EC Basevi	Ensino infantil e fundamental	198
	EC Boa Vista	Ensino infantil e fundamental	129
	EC Catingueiro	ensino infantil e fundamental	87
	EC Córrego do Ouro	Ensino infantil e fundamental	30
	EC Lobeiral	Ensino infantil e fundamental	149
	EC Ribeirão	Ensino infantil e fundamental	43
	EC Santa Helena	Ensino fundamental	135
	EC Sítio das Araucárias	Ensino infantil e fundamental	152
	EC Córrego do Arrozal	Ensino infantil e fundamental	188
	EC Sonhem de Cima	Ensino infantil e fundamental	124
	CEF Queima do Lençol	Ensino fundamental	573

Legenda: Os dados das escolas foram retirados do site https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar. Dados do IDEB de 2023.
Fonte: Adaptado pela autora (2023).