

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ENGENHARIA
CÂMPUS DE ILHA SOLTEIRA

JOÃO HENRIQUE SILVA VERA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: a
experiência do Educandário Humberto de Campos na consolidação de uma
comunidade educadora na Chapada dos Veadeiros (GO)

Ilha Solteira (SP)

2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Câmpus de Ilha Solteira

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRONOMIA

JOÃO HENRIQUE SILVA VERA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: a
experiência do Educandário Humberto de Campos na consolidação de uma
comunidade educadora na Chapada dos Veadeiros (GO)

Tese apresentada à Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira –
Unesp como parte dos requisitos para obtenção do título de
Doutor no Programa de Pós-graduação em Agronomia.

Especialidade: Sistema de produção

Prof. Dr. Antonio Lázaro Sant’Ana

Orientador

Ilha Solteira (SP)

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Desenvolvida pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

V473e Vera, João Henrique Silva.
Educação do campo e desenvolvimento sustentável: a experiência do educandário Humberto de Campos na consolidação de uma comunidade educadora na Chapada dos Veadeiros (GO) / João Henrique Silva Vera. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2024
164 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Sistema de Produção, 2024

Orientador: Antonio Lázaro Sant'Ana
Inclui bibliografia

1. Educação emancipadora. 2. Pedagogias ativas. 3. Bem viver. 4. Desenvolvimento territorial. 5. Agroecologia.

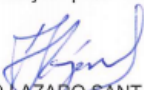
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável: a experiência do Educandário Humberto de Campos na consolidação de uma comunidade educadora na Chapada dos Veadeiros (GO)

AUTOR: JOÃO HENRIQUE SILVA VERA

ORIENTADOR: ANTONIO LAZARO SANT ANA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em AGRONOMIA, área: Sistemas de Produção pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. ANTONIO LAZARO SANT ANA (Participação Virtual)
Departamento de Fitotecnia, Tecnologia de Alimentos e Sócio-Economia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP

Pesquisadora Dra. ANA MARIA COSTA (Participação Virtual)
Centro de Pesquisa Agropecuária dos Cerrados / Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA

Profa. Dra. FLAVIANA CAVALCANTI DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Fitotecnia, Tecnologia de Alimentos e Sócio-Economia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP

Pesquisador Dr. JOÃO PAULO GUIMARÃES SOARES (Participação Virtual)
Centro de Pesquisa Agropecuária dos Cerrados / Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA

Prof. Dr. LAURO KENJI KOMURO (Participação Virtual)
Departamento de Agronomia / Fundação Educacional de Andradina - FEA

Ilha Solteira, 16 de novembro de 2023

DEDICATORIA

Dedico essa tese a todos Educadores da grande comunidade educadora, guerreiros que usam a amor, a dedicação e o conhecimento em busca do Bem Viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus criador, a Jesus, Mestre e amigo de todos os momentos, aos mentores espirituais que tanto me amparam, a minha esposa Thamilis, minha filha Luna, minha mãe, meu pai, meus avós e meus irmãos. e toda a minha família consanguíneas. Sempre grato pelo apoio, pela paciência e pelo amor incondicional. Agradeço muito a todos Comunitários da Cidade da Fraternidade (minha segunda família), bons amigos que tanto me ajudam, principalmente aqueles estiveram mais próximos, me deram suporte, motivação e apoio para executar esse trabalho. Agradeço todo o acolhimento, apoio, suporte e inspiração. Agradeço aos agricultores familiares de toda região da Cidade da Fraternidade, pelo apoio e confiança, vocês me inspiram com a arte de plantar e colher com tanto amor. Agradeço a Unesp e ao Programa de Pós-Graduação em Agronomia, por tantas oportunidades e tantos conhecimentos oferecidos. Aos funcionários do DFTASE, sempre prontos para auxiliar. Agradeço ao amigo Lauro, por sempre me apontar caminhos de evolução com esse do doutorado. Gratidão imensa por ter conhecido, convivido e por ter sido orientado por um passe tão nobre como meu orientador Antonio Lázaro Sant`Ana.

EPÍGRAFE

*Deus é meu Pai.
A Natureza é minha Mãe.
O Universo é meu Caminho.
A Eternidade é meu Reino.
A Imortalidade é minha Vida.
A Mente é meu Lar.
O Coração é meu Templo.
A Verdade é meu Culto.
O Amor é minha Lei.
A Forma em si é minha Manifestação.
A Consciência é meu Guia.
A Paz é meu Abrigo.
A Experiência é minha Escola.
O Obstáculo é minha Lição.
A Dificuldade é meu Estímulo.
A Alegria é meu Cântico.
A Dor é meu Aviso.
A Luz é minha Realização.
O Trabalho é minha Bênção.
O Amigo é meu Companheiro.
O Adversário é meu Instrutor.
O Próximo é meu Irmão.
A Luta é minha Oportunidade.
O Passado é minha Advertência.
O Presente é minha Realidade.
O Futuro é minha Promessa.
O Equilíbrio é minha Atitude.
A Ordem é minha Senha.
A Beleza é meu Ideal.
A Perfeição é meu Destino.*

Chico Xavier

Resumo

A pesquisa realizada buscou analisar, a partir da reflexão científica sobre a Educação do Campo e o desenvolvimento sustentável, na perspectiva da constituição de uma comunidade educadora, as diversas experiências educativas realizadas na escola do campo Educandário Humberto de Campos (EHC), denominada “Escola do Bem Viver”, localizada na Chapada dos Veadeiros, mais especificamente na Cidade da Fraternidade, no município de Alto Paraíso de Goiás-GO. Para tanto foi realizado um estudo de caso descritivo-exploratório, que utilizou além de pesquisa com base em fontes secundárias e documental, entrevistas semiestruturadas junto a professores, gestores e outros agentes envolvidos com as atividades do EHC; sendo que parte dos dados foram obtidos por meio de pesquisa participante do autor, enquanto coordenador pedagógico da Escola. Para análise dos resultados estabeleceu-se uma comparação entre as práticas pedagógicas do EHC, os ODS 2 e 4 e os princípios da Educação do Campo. Obteve-se evidências de que o EHC conquistou grandes avanços na tentativa de se estabelecer como um instrumento mediador para o desenvolvimento sustentável na região, especialmente no que se refere a novas perspectivas de ensino inspiradas na Educação do Campo e no desenvolvimento sustentável. Apesar dos avanços nas mudanças pedagógicas, a proposta da comunidade educadora ainda está em construção, dependendo de maior união e participação das famílias para identificar os caminhos possíveis para que esse processo não somente permaneça, mas também se intensifique, pois demonstrou potencialidade para solucionar vários problemas que permeiam o território da Chapada dos Veadeiros.

Palavras-chave: Educação emancipadora; Pedagogias ativas; Bem viver; Desenvolvimento territorial; Agroecologia.

Summary

The research carried out sought to analyze, based on scientific reflection on Field Education and sustainable development, from the perspective of establishing an educational community, the various educational experiences carried out at the Educandário Humberto de Campos (EHC) rural school, called “Escola do Bem Viver”, located in Chapada dos Veadeiros, more specifically in Cidade da Fraternidade, in the municipality of Alto Paraíso de Goiás-GO. To this end, a descriptive-exploratory case study was carried out, which used, in addition to research based on secondary and documentary sources, semi-structured interviews with teachers, managers and other agents involved with EHC activities; part of the data was obtained through participatory research by the author, as the School's pedagogical coordinator. To analyze the results, a comparison was established between the pedagogical practices of the EHC, SDGs 2 and 4 and the principles of Field Education. Evidence was obtained that the EHC has achieved great advances in the attempt to establish itself as a mediating instrument for sustainable development in the region, especially with regard to new teaching perspectives inspired by Field Education and sustainable development. Despite advances in pedagogical changes, the educational community's proposal is still under construction, depending on greater unity and participation of families to identify possible paths so that this process not only continues, but also intensifies, as it has demonstrated the potential to solve several problems that permeate the territory of Chapada dos Veadeiros.

Keywords: Emancipating Education; Active Pedagogies; Living Well; Territorial Development; Agroecology.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Síntese ilustrativa da Tese
- Figura 2. Área de Proteção Ambiental (APA) do Território Pouso Alto: p. 30
- Figura 3: Limites do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros-PNCV de 1961 a 1990: p. 38
- Figura 4: Limites atuais do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros-PNCV: p. 38
- Figura 5: Limites da APA do Pouso Alto com seus respectivos Zoneamentos: p. 40
- Figura 6: Mapa da área do PEAP e Assentamento Esusa com a divisão dos lotes: p. 42
- Figura 7: Mapa região da Cidade da Fraternidade e Educandário Humberto de Campos: p. 46
- Figura 8. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ONU): p. 65
- Figura 9: Síntese da Matriz Curricular do Ensino Médio (1ª a 3ª série): p. 76
- Figura 10: Mosaico de Fotos do Projeto de turma Doma de Cavalos 2019 p. 104
- Figura 11: Jardim sensorial ecológico no Educandário Humberto de Campos: p. 105
- Figura 12: Mutirão realizado no Educandário Humberto de Campos: p. 107
- Figura 13: Oficina de Sementes de Crioulas “Aprender Fazendo”, realizada no Educandário Humberto de Campos: p. 109
- Figura 14: Grupos de Responsabilidade do educandário Humberto de Campos: p. 111
- Figura 15: Celebração junto à Manguba no educandário Humberto de Campos: p. 112
- Figura 16: 5ª Edição Olimpíada de Humanidades, em 2022, Educandário Humberto de Campos: p. 114
- Figura 17: 6ª Edição da Olimpíada de Humanidades, em 2023, Educandário Humberto de Campos: p. 115
- Figura 18: Mosaico de Fotos da apresentação dos alunos na I Feira Científico-Cultural do EHC: p. 119
- Figura 19: Comparativo da Horta - 2021 e 2022 – do Educandário Humberto de Campos: p.122
- Figura 20: Desenho do Banco de Sementes do Educandário Humberto de Campos: p. 123
- Figura 21: Projeto Banco de Semente do Educandário Humberto de Campos: p. 125
- Figura 22: Início da implantação do SAF no Educandário Humberto de Campos: p. 128
- Figura 23: Visita à Câmara Municipal – Trilha Formativa “Toda a Forma de Poder” do Educandário Humberto de Campos: p. 129

LISTA DE TABELAS

Tabela I - Síntese das Ferramentas analíticas metodológicas: p. 33

Tabela II - Projetos de Turma de 2018, 2019, 2022 e 2023 do EHC: p. 102

LISTA DE SIGLAS

Agroinovachapada - Agrobiodiversidade, insumos e técnicas de manejo na composição de sistemas de produção de base ecológica na Chapada dos Veadeiros

APA - Área de Proteção Ambiental

APROSPERA - Associação dos Produtores Agroecológicos do Alto São Bartolomeu

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAR - Cadastro Ambiental Rural

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEB - Conselho de Educação Básica

CIFRATER – Cidade da Fraternidade

CIEJA Campo Limpo - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CNPJ - Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica

COOPER - Cooperativa dos Produtores Agroecológicos

CONANE - Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EHC - Educandário Humberto de Campos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENJAP – Encontro de Jovens de Alto Paraíso

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ESALQ - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz

GFE – Grupo de Fraternidade Espírita

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMS – Instituto Marista de Solidariedade

IPEARTES – Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte-Educação e Tecnologias Sustentáveis

MEC - Ministério da Educação

MOFRA – Movimento da Fraternidade

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OH - Olimpíadas de Humanidades

ONG - Organização não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

OSCAL - Organização Social Cristã Espírita André Luiz

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PANCS – Planta Alimentícias não Convencionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEAP – Parque Estadual Águas do Paraíso

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNCV – Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROEM - Promoção Educativa do Menor

PTP – Plano de Trabalho Permanente

SAF – Sistemas Agroflorestais

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECIMA - Secretária do Meio Ambiente, Recursos hídricos, Infraestrutura, Cidade e Assuntos Metropolitanos

SEDUCE - Secretária de Educação, Cultura e Esporte

SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa

TCCV - Território da Cidadania da chapada dos Veadeiros

UCs – Unidades de Conservação

UNB - Universidade de Brasília

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WWF - World Wide Fund for Nature

ZUE – Zona de Uso Especial

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	23
1.1. Inter-relação entre desenvolvimento sustentável e a educação do campo.....	24
1.2. Problemas de pesquisa.....	25
1.2.1. O êxodo rural dos jovens e os desafios da sucessão na agricultura família...	25
1.2.2. O avanço da fronteira agrícola e os impactos socioambientais no território .	26
1.2.3. Fechamento e precariedade das escolas do campo	27
1.3. Objetivos.....	28
1.3.1. Objetivo geral.....	28
1.3.2. Objetivos específicos	28
1.4. Procedimentos metodológicos	29
CAPÍTULO 1: UM OLHAR SOBRE O TERRITÓRIO: dos povos originários aos movimentos de formação da escola.....	34
1.1 Histórico da ocupação do território Chapada dos Veadeiros e formação do município de Alto Paraíso de Goiás.....	34
1.2. As unidades de conservação e a proposta educativa do EHC	36
1.2.1. O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiro (PNCV).....	36
1.2.2. APA Pouso Alto: Estratégia de proteção das Unidades de Conservação (UC)	39
1.2.3. Parque Estadual Águas do Paraíso.....	41
1.3. A participação da Cidade da Fraternidade na “germinação” do turismo esotérico e turismo religioso na região.....	43
1.4. Movimento da Fraternidade (MOFRA): movimentando a criação da obra Cidade da Fraternidade.....	44
1.5. Criação da Cidade da Fraternidade.....	45
1.6. Fundação da escola do campo Educandário Humberto de Campos (EHC)	49
1.7. A Criação da Cooperativa dos Produtores Agroecológicos – Cooper Frutos do Paraíso.....	51
1.8. O encontro do Movimento da Fraternidade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): formação da proposta do EHC.....	52
1.9. Implantação do Projeto Escola do Bem Viver.....	53
1.10. Os primeiros passos da Comunidade Educadora	54
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO, AGROECOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCADORA NO TERRITÓRIO DO BEM VIVER.....	56
2.1 Educação do Campo	56

2.1.1 Da Educação Rural à Educação do Campo.....	56
2.1.2 Histórico da Educação do Campo: caminhada de luta.....	57
2.1.3 Caminhos para construção do projeto de Educação do Campo nas escolas ...	57
2.1.4 Princípios da Educação do Campo.....	59
2.1.5 Educandário Humberto de Campos (EHC) e a busca pela identidade da Educação do Campo	61
2.2 Agroecologia: novo paradigma da educação	63
2.2.1 Agroecologia na educação do campo.....	64
2.3 Desenvolvimento Sustentável.....	66
2.3.1 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	67
2.3.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	69
2.3.4 Educação integral.....	70
2.4 A comunidade educadora alicerçada pela educação do campo	71
2.5 Bem Viver: proposta territorial abraçada pelo Educandário Humberto de Campos	73
CAPÍTULO 3: COMUNIDADE EDUCADORA NA PERSPECTIVA DE IMPLANTAÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	76
3.1. Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018.....	76
Projeto Intercâmbio Educador Transformador do EHC	80
Experiências pedagógicas os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2 e 4.....	81
Projeto Transformar	82
Projeto Canteiros.....	82
Projeto Empreendedorismo Jovem Agroecológico.....	83
Projeto Inovagrochapada,– Capacitação e visita à sistemas de produção de base ecológica.....	84
Olimpíada de Humanidades (OH): 2018 e 2019/2020.....	87
Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos	93
Pedagogia de Projetos	93
Educação Infantil	95
Projeto Grupos de Responsabilidade	96
O EHC e o Desenvolvimento Sustentável	97
CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E PROJETOS MEDIADOS PELO EHC	98
4.1. Um breve contexto sobre a construção do capítulo	98
4.2. A Educação do Campo avançando como princípio do EHC.....	98
4.2.1. Buscando as leis que garantem os direitos da Educação do Campo.....	99
4.3. Dispositivos Pedagógicos	101

4.3.1. Projetos de turma	101
4.3.2. Mutirão.....	108
4.3.3. Aprender Fazendo	110
4.3.4. Grupos de responsabilidade	112
4.4.1. Educação infantil: ecoalfabetização.....	113
4.4.2. Olimpíada de Humanidades (OH): 2021, 2022 e 2023.....	114
4.4.3. Comunidade que Recicla	118
4.4.4. Programa Mundo Profissional	120
4.4.5. Feira Científico-Cultural	121
4.4.6. Projeto Horta Agroecológica	123
4.4.7. Bordando Territórios Educativos	125
4.4.8. Banco de Sementes Crioulas	126
4.4.9. Projeto e livro Educador Transformador	130
4.5. Criação de Espaços Educativos Agroecológicos	131
4.5.1. Viveiro de mudas da Escola.....	131
4.5.2. Sistema agroflorestal e produção orgânica do EHC	131
4.5.3. Unidade de Referência das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs)	132
4.6. Trilha Formativa do Novo Ensino Médio.....	132
4.7. O EHC e a Educação do Campo.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	1410

APRESENTAÇÃO

Motivação da pesquisa e os caminhos percorridos

Sou filho do cerrado, suas belezas e biodiversidade sempre estiveram ao meu redor, impactando profundamente a minha vida como um todo. Nasci no município de Coromandel - MG, um belo cerrado localizado na região do Alto Paranaíba. Apesar de ter nascido lá, nunca vivi em Coromandel - MG, morei até meus 12 anos de idade na movimentada cidade de Uberlândia - MG, região do triângulo mineiro, também rodeado pelo cerrado, mas já não tão preservado. Apesar de viver na cidade até os 12 anos de idade, entre 1 até os 10 anos (1986 até 1996), praticamente todas as férias viajavamos para a fazenda dos meus avós localizada à aproximadamente 40 km de Três Lagoas - MS, local onde ainda havia um cerrado bem preservado, às margens do Rio Sucuriú. Em meio as belas árvores tortuosas, meu avô criava o seu gado, minha vó cozinhava deliciosas receitas e a família usufruía de um belo refúgio para passar as férias. Ali, posso dizer que foi o meu “reino encantado”, ainda carrego muitas memórias afetivas deste local, lembrando sempre das expedições pelo campo de cerrado, com meus pais e avós, nadando nos rios e represas, colhendo frutas como jatobá e a goiaba e visualizando muitos animais silvestres como os veados, tatus, as emas, seriemas, araras e o procurado lobo guará. O bioma estava na plenitude da sua biodiversidade, trazendo encantamento na observação de uma criança, abraçada por tantas belezas.

Essa primeira experiência familiar afetiva me fez criar vários sentimentos que hoje motivam essa pesquisa educativa no cerrado. O bioma foi palco de momentos felizes junto a pessoas que eu amo, esse processo fixou memórias positivas, e é explicado pela educação estética, metodologia usada nas aulas do Educandário Humberto de Campos.

A escolha pela profissão de médico veterinário e pedagogo foram base para essa pesquisa que discute questões da área de educação do campo e extensão rural junto a famílias de agricultores familiares. Atualmente consigo entender que as vivências de infância na fazenda foram a base da inspiração profissional, porém, demorei para compreender que as práticas convencionais de criação animal causam muitos impactos ambientais no cerrado e que a postura de um profissional da área de ciências agrárias precisa ter um olhar para todo o agroecossistema.

Na fazenda dos meus avós, em Três Lagoas- MS, a principal atividade era a pecuária extensiva, sendo assim, na época, também criei grande afinidade pela lida com o gado e pelos

cavalos, nosso principal meio de transporte e trabalho do campo. Também tinha grande apreço pelos funcionários da fazenda, pessoas humildes, na qual eu adorava conviver, sempre aprendia algo sobre a vida no campo e provava comidas deliciosas.

Em 1996, meus avós venderam a fazenda e compraram um sítio no município de Nova Granada, interior de São Paulo, um local de transição entre cerrado e mata atlântica, onde seguiram criando cavalos e gado nelore em sistema extensivo. Aos 12 anos (1998), fui morar no sítio com meus avós, sempre participei das atividades de manejo do gado com muito entusiasmo e nas horas livres me divertia entre pescaria, passeio nas matas, colheita de frutas e cuidados com os cavalos. Cursei o Ensino Fundamental II ali mesmo, em Nova Granada -SP, onde pegava o transporte escolar e viajava todos os dias para ir ao colégio, conhecendo na prática, a dura realidade dos alunos do campo que só possuem a escola da cidade como opção de estudo.

Essa vivência afetiva junto ao meio rural em momentos de lazer, influenciou diretamente em minhas decisões profissionais e me fez criar intensa paixão pelo bioma cerrado, a qual considero uma das grandes motivações para realizar essa pesquisa. Por outro lado, a influência e o incentivo para atividade econômica pecuária também me trouxe um olhar sobre uso da terra mais voltado para a obtenção de lucro, onde era preciso melhorar as pastagens através da retirada das plantas espontâneas, de modo que o resultado econômico fosse melhor, sem uma preocupação mais profunda com os impactos ambientais que essa atividade poderia causar.

Quando cheguei no ensino médio, retornei para Uberlândia - MG, onde concluí a educação básica e decidi prestar vestibular. Devido à grande afinidade pelas ciências agrárias e a paixão pelos cavalos, em 2006 decidi cursar medicina veterinária na Faculdade de Ciência Agrárias de Andradina (FEA), 30 km de Três Lagoas - MS, meu sentimento era de estar voltando para aquela região onde estava enraizada minhas memórias afetivas.

A região de Andradina - SP é um território de muitos contrastes, é conhecida até hoje como “Terra do Rei do Gado”, durante décadas a pecuária de corte foi a principal atividade econômica do município, porém, trata-se de um território que passou por muitas ocupações dos movimentos sociais, vivendo diversos conflitos de disputas pelas terras, sendo criados mais de três dezenas de assentamentos rurais, fortalecendo a cultura da agricultura familiar na região. Nesse ambiente me formei médico veterinário, convivendo com colegas filhos de fazendeiros e de agricultores familiares assentados da reforma agrária, a grande maioria bolsista do Proni,

assim como eu. Realizávamos aulas práticas de assistência veterinária para ambos, fazendeiros e assentados, nessa vivência foi possível conhecer um pouco mais as realidades e interesses de cada grupo.

Apesar de ter tido a oportunidade dessa vivência, na época eu ainda não tinha muito conhecimento sobre os desafios da questão agrária brasileira e o quanto essa temática pode influenciar os rumos do desenvolvimento dos territórios. Ainda tinha um pensamento muito influenciado pela lógica do capital, na qual a terra tem como principal função a extração de riqueza. Com a evolução do conhecimento durante a faculdade passei a ter um olhar focado na produção animal intensiva. Como meu entendimento sobre o agroecossistema era restrito, eu entendia que o foco da profissão deveria ser melhorar a nutrição, sanidade e genética dos animais pecuários para obter maiores ganhos de performance e colaborar com a sociedade, seja na produção de alimento de origem animal, ou na melhoria das condições física dos cavalos atletas.

Durante o curso, apesar de ter sentido afinidade pela área de assistência veterinária para agricultores familiares, o amor pelos cavalos e o meu entendimento de mundo, me fizeram direcionar a carreira veterinária para área da clínica equina de cavalos de alta performance, mercado de trabalho voltado para as elites. Também tive grande afinidade pela área de pesquisa, principalmente na parasitologia veterinária, sendo assim, fiz meu estágio final na área de clínica e cirurgia de equinos na Espanha.

Na Espanha, meu orientador de estágio foi o veterinário Martín Fernandez Callejo, um excelente clínico e cirurgião de equinos, mas além das suas habilidades profissionais é uma pessoa muito religiosa e humanitária, possui grande apreço pelo franciscanismo, sendo assim, marcou minha vida não só como um grande professor da área veterinária, mas também como exemplo fé, amor pelos animais, pela natureza e impressionante sentimento de caridade por pessoas em situação de vulnerabilidade social. Voltei ao Brasil com uma visão mais ampliada pelas questões socioambientais e motivado para trabalhar com mais conexão com as pessoas e demais elementos da natureza.

Ao terminar o estágio na Espanha, retornei ao Brasil para concluir o curso de Veterinária, em seguida ingressei no mestrado em Ciência e Tecnologia Animal na Unesp de Dracena, continuando a pesquisar na área de parasitologia dos equinos.

Em Dracena - SP, segui fazendo pesquisas em diversas áreas da equinocultura, mas também aumentando fortemente minha afinidade pela a área de etologia e bem-estar animal,

me tornando membro e representante da pós-graduação na comissão de ética e bem-estar animal do campus da UNESP de Dracena por dois anos. Conhecer pela ótica científica as necessidades de bem-estar que cada espécie de animal doméstico precisa ter, foi muito importante em minha vida e no direcionamento da minha carreira, comecei a desconstruir muitos conceitos que eu tinha sobre a criação intensiva de animais pecuários.

Foi em Dracena-SP (2012) que minha direção profissional iria começar a ter uma grande reviravolta. Curiosamente o despertar não foi só no meio acadêmico, mas também no campo espiritual/religioso. Em Dracena - SP tive oportunidade de conhecer o Grupo de Fraternidade Espírita Severino Chagas, entidade ligada à Cidade da Fraternidade, onde está localizado o Educandário Humberto de Campos, o objeto principal deste estudo.

Desde de criança frequentei casas espíritas com a minha família, tendo grande apreço pela doutrina espírita, quando conheci o Grupo de Fraternidade Espírita Severino Chagas fui logo criando afinidade pelas pessoas e procurando me ingressar nas atividades de trabalho assistenciais do Grupo. Em um dia de trabalho, um amigo da casa, Sérgio Leite, o “Serginho”, me falou da existência da Cidade da Fraternidade, contando parcialmente sua história, dizendo que estava localizada em uma linda área rural de cerrado da Chapada dos Veadeiros e que lá existia um projeto social de educação de crianças e jovens filhos de agricultores familiares assentados, onde também, anualmente, no período de carnaval, acontecia um encontro de mocidades espíritas com a participação das famílias dos assentamentos rurais, sendo realizadas atividades socioambientais em um ambiente de vivência fraternal. O evento chama-se Comemofra, Confraternização das Mocidades Espíritas do Movimento da Fraternidade.

Saber da existência da Cidade da Fraternidade naquele contexto me deixou entusiasmado para conhecê-la, veio à tona mais uma vez, diversas memórias afetivas, passei a imaginar o projeto social, em meio ao belíssimo cerrado do Brasil central, na sequência já comecei a me programar para conhecer esse possível paraíso dos meus sonhos.

No período do feriado de carnaval de 2012, fui pela primeira vez até a Cidade da Fraternidade para participar da Comemofra. Perto da chegada, ainda no caminho, eu já estava impressionado com a beleza do cerrado da Chapada dos Veadeiros, me trazendo diversas memórias afetivas da infância relacionadas ao bioma. Lá participei de um encontro muito marcante, eu estava imerso em um clima fraternal entre pessoas oriundas de diferentes realidades sociais. Dentre os participantes estavam viajantes residentes das grandes metrópoles brasileiras, jovens e crianças dos assentamentos e acampamentos, todos juntos, estudando

melhores caminhos para que resolver questões socioambientais e socioemocionais, realizando atividades de plantio de árvores com leitura de poemas, teatros, criando um clima de respeito profundo pela natureza, formando um ambiente tão harmônico que emocionava muitas pessoas, esse evento marcou fortemente minha maneira de enxergar o mundo e me inspirou ir em busca de novos propósitos para viver.

Retornei da Chapada dos Veadeiros para Dracena - SP muito tocado, com sede de viver mais harmonizado com a natureza e com as pessoas mais necessitadas, inspirado para realizar ações sociais mais colaborativas, querendo servir a causa socioambiental de maneira mais efetiva.

Assim fiz, na chegada a Dracena - SP, comecei a construir diversos projetos e colocar em prática. Dentre eles a criação de uma Horta Mandala Agroecológica em um terreno na periferia da cidade; uma banca na feira para venda de sanduíches naturais, organização de cursos do SENAR sobre Hortas orgânicas e outras atividades relacionadas à área socioambiental. Nessa época conheci minha esposa Thamilis, que se tornou grande companheira na luta por essas causas.

No ano seguinte estava mais uma vez presente na Cidade da Fraternidade, o tema do encontro estava relacionado à permacultura, consegui mobilizar 10 outros amigos e amigas de Dracena - SP para também participarem do evento Comemofra. Para tanto, estudamos previamente a temática com o objetivo de colaborar na aplicação de técnicas durante o evento. Sem perceber, naquele momento eu estava me tornando um trabalhador da causa socioambiental, porém com um enfoque pedagógico mais fraternal, buscando proporcionar vivências espiritualizantes, onde a arte educação proporcionava uma conexão mais profunda entre pessoas e os outros seres da natureza.

Quando terminei o Mestrado em Dracena - SP, retornei para Andradina - SP para trabalhar como professor de ensino superior na mesma faculdade onde me formei, a FEA. Lá estava eu novamente naquele território cheio de contrastes. Entrei como professor de Clínica e Cirurgia de Grandes Animais e Prática Hospitalar de Grandes Animais, posteriormente comecei a estudar e me preparar para atuar também na área de extensão rural, até finalmente surgir a oportunidade, em janeiro de 2016, também me tornei professor dessa disciplina.

Enquanto professor de Prática Hospitalar de Grandes Animais e Extensão Rural, comecei a mudar meu enfoque de carreira, eu sentia grande afinidade pela temática da Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, comecei a priorizar aulas práticas de

campo nos assentamentos, levando os alunos do curso de medicina veterinária para vivenciarem aulas que envolviam as temáticas agroecológicas. No fundo, eu buscava construir uma ementa que ajudasse os alunos a enxergar o que eu não enxerguei enquanto aluno, tentando fazê-los compreender mais profundamente sobre a importância da agricultura familiar e a necessidade de buscarmos um Desenvolvimento Rural Sustentável.

Tive um grande parceiro nesse processo na construção da disciplina de Extensão Rural na FEA, o professor Fernando Morelli, mestre que muito me ensinou sobre o Desenvolvimento Rural Sustentável no território. Extensionista experiente, juntos promovemos alguns dias de campo, muitas aulas práticas e visitas técnicas, tentando proporcionar aos alunos vivências práticas junto a agricultores(as) familiares.

No ano de 2015, surgiu a oportunidade de dar aulas diretamente para os filhos de agricultores assentados da reforma agrária. Adentrei como professor nos cursos técnicos em Agropecuária e Agronegócio da ETEC Sebastiana Augusta de Moraes, tendo também o curso de Técnico em Agropecuária na modalidade Pedagogia da Alternância. Essa escola também foi de grande impacto na motivação da pesquisa que hoje realizo, ela me trouxe muito aprendizado e mais inspiração para temáticas socioambientais. Foram muitas oportunidades de capacitações em áreas que abrangem a agroecologia e educação do campo, muito estudo para ministrar as aulas teóricas e práticas, realização de aulas práticas e principalmente a grande oportunidade de trabalhar com educadores muito engajados com a agroecologia e o Desenvolvimento Rural Sustentável do território.

Na ETEC conheci o universo das sementes crioulas, dos sistemas agroflorestais e da produção apícola agroecológica. Tive grandes mestres na ETEC, pessoas atuantes na construção da Educação do Campo, dentre eles destaco a atuação dos professores Lauro Kenji Komuro, Rodolfo Scapim, Luiz Gustavo Rostichelli e Leandro Pereira Barradas, além de gestores engajados em oportunizar possibilidades de atuação nessas áreas.

Estando conectados com pessoas executoras dos processos educativos para agricultura familiar em Andradina - SP, pude fazer parte de diversos cursos, congressos, simpósios e encontros onde se discutia a questão agrária brasileira. Fui aprendendo e vivendo na prática a busca pela superação dos desafios e problemáticas que envolvem essa temática. Aos poucos fui sendo envolvido nesse processo educativo, me apaixonando pela luta da Educação do Campo e agroecologia na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

No ano de 2017, conheci o meu atual orientador, o professor Antônio Lázaro Sant'Ana, participávamos de encontros para discutir questões de desenvolvimento territorial e realização de eventos na área. Em 2018, ingressei no Programa de Doutorado em Agronomia pela UNESP – Campus de Ilha Solteira. Enquanto doutorando cursei disciplinas que iriam me dar base para assistência técnica junto agricultores familiares, dentre elas: Agroecologia, produção e conservação de sementes, produção de arroz e feijão, preservação do cerrado, conservação de recursos genéticos vegetais. Também frequentei os grupos de estudo em Agroecologia (GAISA) e Extensão Rural (Guatambú), ambos orientados pelo Professor Lázaro. Também foi possível realizar estágio docência com meu orientador na disciplina de Sociologia Rural, na sequência ministrei por um ano essas aulas como professor substituto para os cursos de Agronomia e Zootecnia.

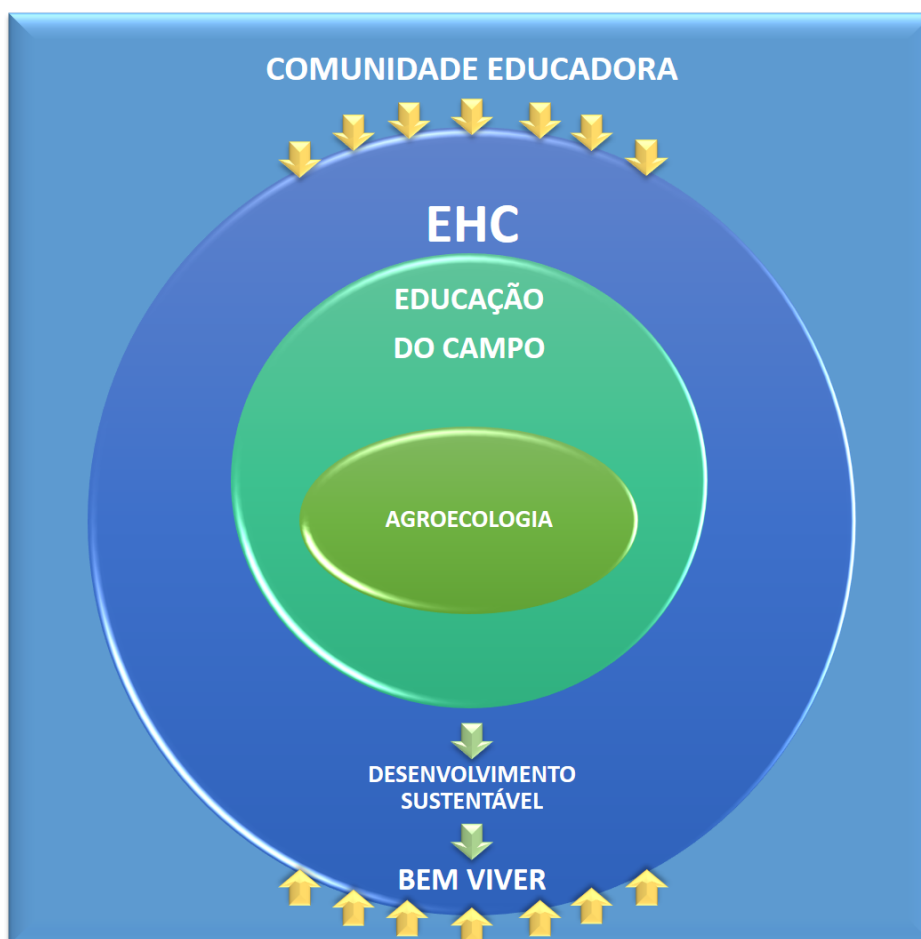
Comecei a escrever essa tese realizando diversas viagens para a Chapada dos Veadeiros, entrevistando pessoas do território, sempre projetando, junto a família, um dia morar na Cidade da Fraternidade e viver a cerradania na região da Chapada dos Veadeiros. Não esperava ser tão rápido, em 2020, em meio a pandemia, recebi o convite da Escola do Campo Educandário Humberto de Campos para atuar na coordenação pedagógica e, desde 2021, estamos aqui, me tornei pai em 2022 e hoje vivo com a esposa e família no cerrado da Cidade da Fraternidade, pesquisando e trabalhando com muita motivação para preservar esse ambiente cheio de belezas, desafios e contrastes.

A inspiração da pesquisa parte do momento em que eu acompanhei as transformações do Educandário desde o ano de 2016, quando surgiu a proposta da Escola do Bem Viver. Estudando os conceitos do Bem Viver e algumas ferramentas pedagógicas que a equipe estava utilizando para transformação da escola, formulei uma hipótese em minha mente. Seria possível inspirar uma comunidade inteira para ser educadora dos sonhos coletivos? Fiquei curioso para saber como esse projeto funcionaria. A partir daí, com apoio do meu orientador transformam em objeto de estudo. Outra pergunta que nos rodeava era. Como uma escola poderia trabalhar, estimulando a consolidação de uma comunidade educadora, valorizando os saberes de todos do território, de modo que, unidos se unissem em propósito de Bem Viver?, Imaginei mesmo que que as metodologias da Educação do Campo, a Educação Integral e a Agroecologia, conseguissem proporcionar evolução nas metas globais dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentáveis (Objetivo Globais com grandes propósitos, porém, algumas contradições. Naquele momento desejei que a escola evoluísse, que essa comunidade educadora conseguisse Bem Viver na essência de um novo propósito verdadeiramente fraterno. Desejei fazer parte desse

mergulho no cerrado, aprendendo e auxiliando no estímulo ao despertar da consciência para criação de sentimentos mais profundos entre nós seres humanos, e com a natureza

Apresento uma imagem ilustrativa (Figura 1) que retrata a inspiração da tese. A lógica se explica quando pensamos que a comunidade educadora (já existente) somente precisa ser consolidada. Dentro dela está um grande palco (Educandário Humberto de Campos - EHC) em constante transformação. As ferramentas usadas são os princípios e práticas de Educação do Campo e Agroecologia. O objetivo é que a comunidade educadora se aproprie dessas ferramentas libertadoras, não só para atingir metas globais de desenvolvimento sustentável mas para construir juntos o sonhado território do Bem Viver.

Figura 1: Síntese ilustrativa da tese.



Fonte: Próprio autor, 2023.

Estrutura do texto da tese

Além desta apresentação com a descrição das origens e motivações e inspirações da pesquisa, o texto também é composto por quatro capítulos e as considerações finais, que são resumidamente apresentados a seguir:

- INTRODUÇÃO

- (CAPÍTULO 1): UM OLHAR SOBRE O TERRITÓRIO: dos povos originários aos movimentos de formação da escola

Neste Capítulo buscamos caracterizar o território da Chapada dos Veadeiros com seus potenciais, desafios e contradições, apresentando o processo histórico da formação da comunidade e da escola, as transformações ocorridas no Educandário e apresentar as proposta pedagógica com seus princípios e valores.

- CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, COMUNIDADE EDUCADORA E TERRITÓRIO DO BEM VIVER

Discutimos teoricamente a Educação do Campo, Agroecologia, desenvolvimento sustentável, comunidade educadora e Território do Bem Viver. O objetivo foi criar embasamento para posteriormente analisar todas experiências pedagógicas relatadas na tese.

- CAPÍTULO 3: O EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS E OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O estudo realizado neste Capítulo foi motivado pelas mudanças pedagógicas que já vinham acontecendo, desde 2016, no EHC, após assinatura do acordo de cooperação para formação da Escola do Viver (Escola Transformadora), com o intuito de cumprimento de metas dos ODS em Alto Paraíso. Deste modo, pretendeu-se contribuir enquanto baliza para reflexão científica sobre a implementação de novos Dispositivos Pedagógicos e Projetos que podem ter cooperado com a proposta de atingir metas dos ODS, especialmente as metas de dois ODS: Fome zero e agricultura sustentável (ODS 2) e Educação de qualidade (ODS 4).

- CAPÍTULO 4: O EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INTER-RELACIONADAS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O capítulo tratou sobre os avanços da Educação do Campo nas propostas do EHC. Especialmente apresentou, analisou e discutiu sobre experiências pedagógicas inter-relacionadas com a proposta de Educação do Campo, fazendo correlações com os princípios da

Educação do Campo conforme documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005).

- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração da tese procuramos refletir a inter-relação dos dispositivos pedagógicos implantados no EHC com as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis e os princípios da Educação do Campo na perspectiva de constituição de uma comunidade educadora. Buscamos, ao final, refletir sobre a eficiência das vivências do EHC que sinalizam a constituição da comunidade educadora na perspectiva do território do Bem Viver.

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo e o desenvolvimento sustentável têm sido temas cada vez mais discutidos no Brasil, especialmente em regiões que sofrem mais intensivamente com o avanço da fronteira agrícola e o desmatamento. Nesse contexto, a presente tese se propõe analisar o caso da Escola do Campo Educandário Humberto de Campos (EHC), uma Escola do Campo com proposta inovadora, localizada em um assentamento rural, dentro de uma área de preservação ambiental (APA), no sensível e ameaçado cerrado da Chapada dos Veadeiros, Estado de Goiás.

A Chapada dos Veadeiros, que se estende por uma área de 21.475 km², encontra-se na Microrregião Geográfica do Nordeste Goiano e foi reconhecida como um dos Territórios da Cidadania. A região é responsável pela elaboração e implementação da estratégia de desenvolvimento sustentável. Também possui o título de Reserva da Biosfera e foi reconhecida como patrimônio natural da humanidade pela UNESCO. Suas características ecológicas são únicas e de grande importância, despertando interesse de todo o mundo (BARBOSA,2008).

Diante dessa percepção da necessidade do desenvolvimento sustentável nessa região, no ano de 2018, foi elaborado um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) para o Educandário Humberto de Campos, tendo como objetivo a constituição de uma comunidade educadora, adotando a além da Educação Integral, a Educação do Campo como um dos seus princípios para atingir metas de desenvolvimento sustentável no território. A partir daí, iniciou-se um projeto intitulado “Escola do Bem Viver”, criado para cumprimento de metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)

A escolha do caso desta referida Escola se justifica pelo seu potencial de contribuição para o debate sobre a Educação do Campo e o desenvolvimento sustentável no Brasil. Não buscaremos analisar a Escola como um todo, o foco desta pesquisa esteve nas inovações pedagógicas propostas pelo EHC que possam auxiliar nas discussões sobre Educação do Campo e Educação para o desenvolvimento sustentável. Tratamos desse assunto analisando os dispositivos pedagógicos e projetos diretamente relacionados com a Educação do Campo e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis.

O estudo foi realizado através de pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas, dados de fonte secundária, análise documental e registros em caderno de campos durante o período de pesquisa participante do autor. As entrevistas foram realizadas com os professores, comunitários e lideranças do território. As observações foram realizadas através de anotações

nas participações de atividades da escola e na comunidade local. A análise documental e bibliográfica foi realizada a partir dos documentos produzidos pela escola e pesquisadores atuantes na região.

1.1. Inter-relação entre desenvolvimento sustentável e a educação do campo

Até meados dos anos 1970, o desenvolvimento era identificado apenas com progresso material, predominava a visão do desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, pois o enriquecimento levaria espontaneamente à melhoria dos padrões sociais. Com a evolução das ideias sobre o desenvolvimento das sociedades humanas, desde 1987 o adjetivo sustentável vem sendo incluído no desenvolvimento (VEIGA, 2005).

Segundo Romeiro (2012), para ser sustentável, o desenvolvimento deve ser economicamente sustentado (ou eficiente), socialmente desejável (ou incluyente) e ecologicamente prudente (ou equilibrado), podendo também abranger as dimensões políticas e culturais.

Compreende-se que o conceito de “desenvolvimento sustentável”, visto de forma crítica, tem um componente educativo formidável, pois como afirma Gadotti (2008), a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação.

Diante deste cenário, o desenvolvimento encontra grandes desafios, principalmente a dificuldade de preservar e expandir as liberdades substantivas que as pessoas hoje desfrutam sem comprometer a capacidade das futuras gerações disporem de liberdade semelhante ou maior (VEIGA, 2005). Para superar estes desafios, a educação parece ser a principal ferramenta transformadora, em especial a educação do campo, que está ligada de maneira mais direta com o meio rural, com a luta para superar os problemas do campo como a concentração fundiária, a pobreza rural e a carência de jovens sucessores na agricultura familiar.

Segundo Costa e Cabral (2016), o modelo de educação chamado de rural está marcado por uma relação homem-natureza em desarmonia, tendo o campo apenas como lugar de produção de mercadoria e riquezas, não como espaço de vida digna, de produção de existência e de inúmeras possibilidades. O que chamamos de Educação do Campo é um novo paradigma que vem sendo construído com o protagonismo dos sujeitos do campo.

De acordo com o documento "Referências para uma Política Nacional de Educação para o Campo" (BRASIL/MEC, 2005), a educação para o desenvolvimento sustentável deve ser baseada na ideia de que o local pode ser transformado a partir de suas potencialidades.

A educação rural oferecida aos agricultores familiares, ao longo da história brasileira, alvo dos interesses dos governantes, apresenta-se como uma expansão da educação urbana, planejada a partir de um modelo desenvolvido em outro contexto sociocultural, político, econômico e histórico, com um currículo desarticulado com a cultura, os valores, os princípios e os conceitos dessa população (COSTA; CABRAL, 2016).

Ao analisar a conjuntura do campo brasileiro, Michelotti (2007) já ressaltava a necessidade de expansão e consolidação da Educação do Campo em nossa sociedade, devido, sobretudo, "(...) a forte ofensiva do agronegócio, que coloca em risco diversas conquistas históricas da reforma agrária e exige uma resposta dos sujeitos do campo em várias dimensões, inclusive na da produção".

Ao visar implementar processos de formação humana, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias dos povos do campo (CALDART, 2008), o movimento da Educação do Campo precisa desenvolver práticas educativas que contribuam para ruptura com os modelos de ciência e produção de conhecimento que serviram de base para estruturar o modo de produção capitalista na agricultura (CALDART, 2008; VENDRAMINI, 2010; MOLINA, 2010).

Nesse sentido, a pesquisa irá analisar diversas possibilidades existentes para transformação de escolas convencionais no meio rural em Escolas do Campo não convencionais, tendo como perspectivas a superação do êxodo rural e a promoção da sucessão na agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável dos territórios.

1.2. Problemas de pesquisa

1.2.1. O êxodo rural dos jovens e os desafios da sucessão na agricultura família

O êxodo rural é um fenômeno caracterizado pelo deslocamento de pessoas das áreas rurais para as áreas urbanas. Esse processo ocorreu em diversos locais do mundo, mas nas últimas décadas vêm acontecendo de forma intensa no Brasil (FROEHLICH *et al.*, 2011). Milhões de pessoas deixaram o campo em busca de melhores condições de vida nas cidades, dentre esses grupos, destaca-se a juventude rural.

Com a migração dos jovens do campo, a sucessão na agricultura familiar se torna um desafio para a agricultura e o desenvolvimento rural sustentável no Brasil, pois a segurança alimentar da população depende da produção da agricultura familiar, com o envelhecimento da população do campo, sem perspectiva de sucessão, a problemática se torna cada vez mais séria (LOBLEY *et al.*, 2010; COSTA, 2012; CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999). A falta de sucessores também pode levar ao abandono das terras, sendo vendidas e utilizadas para outras atividades ambientalmente mais impactantes, como a monocultura convencional para a produção de *commodities*, a mineração e a construção civil (XAVIER *et al.* 2017).

Esse processo tem sido observado na região estudada, onde a especulação fundiária está cada vez mais intensa, pressionando muitas famílias assentadas a vender ou arrendar seus lotes para produtores de *commodities*.

Segundo Possebon (2021), a média de alunos matriculados nos anos de 2018, 2019 e 2020 no Educandário Humberto de Campos foi de 230 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio e contando também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No dia 03 de novembro de 2023 o EHC caminha para encerrar o ano com apenas 183 alunos matriculados. Ocorrendo uma redução de 21,4% de alunos matriculados. Esses números sinalizam o êxodo rural dos jovens e de seus familiares, demonstrando correlação com o avanço da Fronteira Agrícola que se é observado constante no Assentamento.

1.2.2. O avanço da fronteira agrícola e os impactos socioambientais no território

O avanço da fronteira agrícola é um fenômeno crescente no Brasil, tem causado sérios impactos ambientais, sociais e econômicos. No Estado de Goiás, esse avanço também tem causado perdas expressivas da cobertura de cerrado ano após ano (DIAS; OLIVEIRA, 2020).

O cerrado é um bioma rico em biodiversidade, mas está sendo devastado pela abertura de novas áreas para atividades agropecuárias. Entre os principais motivos desse desmatamento estão o plantio de soja e a criação de animais. De acordo com um estudo de Machado *et al.* (2004), o cerrado perde 2,2 milhões de hectares de áreas nativas por ano e os autores avaliavam que se esse alto índice de desmatamento continuasse, o bioma poderia ser integralmente extinto até 2030.

Segundo COSTA, *et. al* (2022) que realizaram análise socioeconômica e produtiva com produtores do Assentamento Sílvia Rodrigues, a maioria dos produtores rurais dos

assentamentos locais entrevistados demonstra uma preferência acentuada por práticas de cultivo orgânico e sustentável, com uma forte possibilidade de adoção desses métodos em outras fazendas que ainda operam sob práticas tradicionais. Contudo, a proximidade da agricultura moderna e intensiva na região circunvizinha já está trazendo consequências imediatas como a proliferação da mosca branca. Mais preocupante ainda é o potencial risco que a agricultura de grande porte representa para a integridade e certificação dos cultivos orgânicos, em virtude de problemas como contaminação cruzada por via aérea e a introdução de organismos geneticamente modificados nas áreas de resguardo onde foram encontradas divesas sementes crioulas.

O estudo disponibilizado pela plataforma SIEG-Mapas analisou os impactos ambientais da exploração dos recursos naturais de forma intensiva no estado de Goiás, demonstrando que a região da Chapada dos Veadeiros é predominantemente uma região de alta vulnerabilidade ambiental (SIEG-Mapas, 2014). Enfim, o avanço da fronteira agrícola para regiões de assentamentos rurais na Chapada dos Veadeiros tem, mais uma vez, ocasionado uma pressão sobre as pequenas propriedades rurais, levando, em outra perspectiva, ao êxodo rural e atingindo principalmente os jovens do campo.

1.2.3. Fechamento e precariedade das escolas do campo

A educação desempenha um papel importante no êxodo rural dos jovens. Regiões rurais com pouca ou nenhuma escola, ou com escolas com infraestrutura precária, que oferecem um ensino voltado para as cidades, acabam por incentivar os jovens a deixar o campo (CASTRO, 2007). Nesse contexto, não basta apenas ter uma escola, para promover o desenvolvimento sustentável dos territórios, os princípios da Educação do Campo e agroecologia precisam ser e praticados no processo de construção da Educação Básica no Campo, episódio que ainda está pouco estruturado no Brasil.

As escolas rurais não deveriam apenas se localizar no campo, mas também conectar-se com a realidade e saberes dos sujeitos que vivem lá. Precisam ensinar sobre a história de luta das famílias rurais, valorizar a cultura regional e as características ambientais dos territórios. Além disso, deveriam oferecer uma educação que esteja alinhada às necessidades das comunidades locais (MOLINA; FREITAS, 2011).

O EHC, por ser uma escola particular filantrópica, depende da doação dos Fraternistas que acreditam na proposta de educação integral do ser, uma que promova o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social do educandos. Para manter o nível de qualidade e inovação, depende também dos convênios com o município e do estado. Porém, essas renovações de convênios são historicamente complicadas, deixando um ambiente de instabilidade na comunidade escolar. Portanto, mesmo se esforçando para promover uma Educação do Campo alinhada com o território, não se diferencia do caso da maioria das Escola do Campo brasileiras, que lutam constantemente para manter a qualidade e não fechar as portas.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo geral

O presente trabalho buscou analisar, a partir da reflexão científica sobre a Educação do Campo e o desenvolvimento sustentável, na perspectiva da constituição de uma comunidade educadora, as diversas experiências educativas realizadas, a partir de 2018, na Escola do Campo Educandário Humberto de Campos (EHC), localizada na Área de Preservação Ambiental Pouso Alto, na Chapada dos Veadeiros.

1.3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar o território da Chapada dos Veadeiros com seus potenciais, desafios e contradições;
- Apresentar os caminhos percorridos nas transformações pedagógicas da Escola na perspectiva da formação de uma comunidade educadora;
- Apresentar, analisar e discutir a implementação de projetos e dispositivos pedagógicos relacionados com as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis ODS (2 e 4) no Educandário Humberto de Campos;
- Apresentar os caminhos percorridos pela Escola para se estabelecer como Escola do Campo;
- Apresentar e analisar a implementação de dispositivos pedagógicos e projetos relacionados com a Educação do Campo, correlacionando-os com os princípios da Educação do Campo na referida Escola;

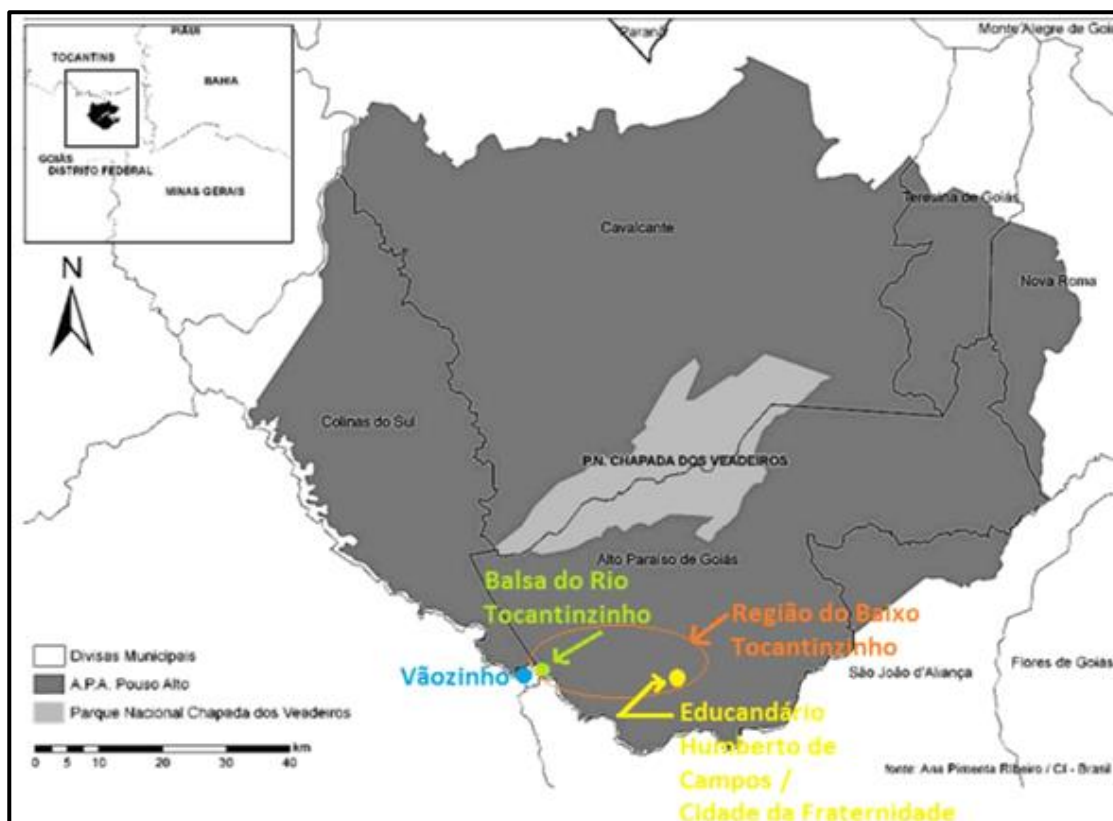
- Analisar a criação e utilização de espaços educativos agroecológicos no EHC;
- Analisar as práticas pedagógicas e vivências do EHC que sinalizam a constituição da comunidade educadora na perspectiva do Território do Bem Viver;
- Analisar se as ações da Escola do Campo Educandário Humberto de Campos têm se estabelecido como um instrumento mediador para o desenvolvimento rural sustentável na região da APA do Território do Pouso Alto;

1.4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa ocorreu na Escola do Campo Educandário Humberto de Campos (EHC), que foi fundada em 1966 pelo grupo pioneiro da comunidade cristã-espírita Cidade da Fraternidade e está localizado na área rural, há 35 km do núcleo urbano de Alto Paraíso de Goiás - GO, pertencendo à Área de Proteção Ambiental (APA) do território Pouso Alto (Figura 2). Atende, sobretudo, estudantes do Assentamento Sílvia Rodrigues, bem como do Assentamento ESUSA, Acampamento Dorcelina Folador, e moradores da Balsa do Rio Tocantinzinho, Vãozinho e demais regiões circundantes.

O EHC é uma escola particular, filantrópica, gerida pela OSCAL – Organização Social Cristã-Espírita André Luiz e conveniada com a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUC-GO) e com a Secretaria de Educação do Município de Alto Paraíso de Goiás.

Figura 2. Área de Proteção Ambiental (APA) do Território Pouso Alto.



Fonte: CI Brasil, 2007 (Adaptado pelo autor).

No dia 19 de dezembro de 2016, estabeleceu-se um acordo de cooperação entre o Estado de Goiás, o Município de Alto Paraíso de Goiás (GO) e a Associação Awaken Love, para o desenvolvimento de políticas públicas, estudos e ações voltadas à implementação dos 17 ODS, no município de Alto Paraíso de Goiás (Goiás, 2016). Embora sejam objetivos globais, para serem aplicáveis, devem dialogar com ações regionais e locais.

Para implantação de ações estabelecidas no acordo de cooperação na região, a Escola do Campo Educandário Humberto de Campos (EHC), conveniada com a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUC) do Estado de Goiás, foi escolhida para o processo de transição de modelo de escola convencional para um modelo de escola inovadora, a partir de 2017. A proposta teve como base a consolidação de uma comunidade educadora. Em 2018, ocorreu a modificação do PPP da escola e deu-se início ao projeto “Escola do Bem Viver”, no âmbito da implantação dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) no Estado de Goiás.

Essa agenda, estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com 169 metas, aprovados em Assembleia Geral das Nações Unidas, criada para direcionar ações visando o desenvolvimento ambiental, econômico e social por parte dos 195 países que assinaram um acordo que deve ser cumprido entre 2015 e 2030 (PNUD, 2015).

A análise do processo educativo estudado ocorreu através de métodos qualitativos. Um dos métodos utilizados foi o estudo de caso, pois é no processo de apresentação e avaliação dos dados que surge a possibilidade de compreender o modelo educativo e suas contribuições específicas no desenvolvimento familiar e comunitário dos atores envolvidos. O importante neste tipo de estudo foi demonstrar as diversas dimensões presentes na situação ou problema, obtendo uma visão holística. Esse tipo de abordagem evidenciou a complexidade natural das situações, abordando a inter-relação dos componentes (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Outro método de estudo adotado para descrição dos dados foi o Descritivo-Exploratório. Segundo Gil (2008), a pesquisa tem caráter descritivo quando relata determinado fenômeno ocorrido no ambiente ou determinadas características da população e exploratório quando são feitas interações com as pessoas envolvidas, buscando conhecer melhor os processos em questão.

Para elaboração da tese, também foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de diversas fontes, tais como os livros, publicações periódicas (jornais e revistas), documentos eletrônicos e impressos diversos. Para pesquisa documental, foram utilizados o Estatuto Social da Oscar de 2023, o Projeto Político Pedagógico (PPP), Relatórios de Atividades produzidos pelo Conselho Gestor da Escola e acordos de cooperação entre instituições.

Alguns resultados da pesquisa foram obtidos por meio entrevistas semiestruturadas em áudio e estruturadas com questões discursivas, em que os entrevistados responderam por escrito e de múltipla escolha, em que é escolhida a opção entre alternativas.

Entre fevereiro de 2018 e fevereiro de 2020, foram realizadas seis viagens para região da Chapada dos Veadeiros para captação de dados e entrevistas com professores, coordenadora pedagógica, diretora do EHC, pesquisadora da EMBRAPA envolvida com a escola, coordenador do grupo Rede Agroecologia, coordenador da cooperativa local e coordenador da Associação Silvio Rodrigues. Ocorreram também participações em reuniões online entre cooperados na sede da cooperativa, entre professores nas reuniões pedagógicas da escola, visitas às feiras livres da região e visitas aos agricultores (pais de alunos) nas glebas.

Em janeiro de 2021 fui convidado pela gestão para assumir a coordenação pedagógica do Educandário Humberto de Campos em meio a pandemia devido ao Covid 19. A partir daí, passei a morar na comunidade Cidade da Fraternidade e trabalhar 30 horas semanais na escola, colaborando com a equipe na execução dos projetos pedagógicos e, assim, a pesquisa também ganhou um caráter de observação participante, inserida no conjunto das metodologias denominadas de qualitativas e utilizada em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam a generalização de teorias interpretativas (MÓNICO, 2017). Não menos “científico” do que os outros métodos de investigação, a observação participante constitui uma metodologia humanista, uma adaptação necessária da ciência às diferentes matérias dos estudos sobre o Homem (MÓNICO, 2010).

Cabe mencionar que, no momento da construção do estudo apresentado no capítulo 4 desta tese, eu (autor) estava como coordenador pedagógico da escola, sendo utilizada, mas a metodologia de observação participante. Segundo Brandão (1984, p. 12) na utilização da metodologia observação participante é necessário que o cientista e sua ciência tenham, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir. Além do caráter de observação participante, essa investigação também caracteriza-se como uma pesquisa participante e pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007).

Desta maneira foi realizado um aprofundamento nos conhecimentos da realidade regional e das relações vivenciadas na escola, sendo possível captar dados qualitativos importantes.

Para apresentar os dados da investigação, iremos usar siglas, acrescidas do ano em que o material foi coletado. Por exemplo, se uma Entrevista Estruturada por Escrito foi realizada no ano de 2022, sinalizaremos esse material como (EEE, 2022). Para as Entrevistas Semiestruturadas em Áudio, utilizamos (ESA, ano); já em relação à Entrevista Livre em Áudio (ELA, ano); a Observações Participantes aparecerá como (OP, ano) e as Pesquisas Bibliográficas Documentais (PBD, ano).

Tabela I: Síntese das Ferramentas analíticas metodológicas

Quais?	Com Quem?
Entrevistas Estruturadas por Escrito (EEE)	Professores e Gestores
Entrevistas Semiestruturadas em Áudio (ESA)	Professores, Ex Professores, Gestoras, Agricultores Familiares e Comunitários.
Entrevista Livre em Áudio (ELA)	Agricultores, Comunitários, Professores e Gestoras
Observações Participantes (OP)	Professores, Ex Professores, Gestoras, Agricultores Familiares e Comunitários
Pesquisas Bibliográficas Documentais (PBD)	OSCAL e EHC

A gestora de junho de 2018 a dezembro de 2020 chamava-se Alessandra Marques Possebon e de janeiro de 2021 até a data de defesa dessa tese, novembro de 2023, era Adriana Riquena da Costa.

Foram realizadas entrevistas livres com dois educadores locais - Edson Cesar Marques Filho e Alessandra Marques Possebon - que, além de trabalharem muitos anos no EHC e terem participado de todo o processo de transformação da escola, realizaram também suas pesquisas de doutorado em Educação, pela Universidade de Brasília, estudando o próprio processo de transformação do Educandário. Por isso, também ambos foram citados diversas vezes ao longo desse trabalho.

CAPÍTULO 1: UM OLHAR SOBRE O TERRITÓRIO: dos povos originários aos movimentos de formação da escola.

1.1 Histórico da ocupação do território Chapada dos Veadeiros e formação do município de Alto Paraíso de Goiás

O Brasil central foi ocupado por humanos há cerca de 12 a 10 mil anos, no início do Holoceno. Os grupos indígenas que habitavam a região da Chapada dos Veadeiros eram, predominantemente, do tronco linguístico Jê, povos nômades e se alimentavam de plantas, peixes e animais de pequeno, médio e grande porte (RIBEIRO, 2020).

Há registros da presença bandeirante na região central do Brasil desde 1592. Os conflitos entre colonizadores e indígenas, que marcaram o início da ocupação territorial, demonstram a resistência dos povos originários às tentativas de escravidão (LA RANJEIRA *et al.* 2021).

A chegada efetiva dos bandeirantes à região que hoje corresponde ao Estado de Goiás, ocorre na segunda década do século XVIII, intensificando os conflitos territoriais entre os colonizadores, fortalecidos pelos escravos negros, e os povos indígenas que já habitavam a região central do Brasil. Esse quadro se agravou nas décadas seguintes, com a descoberta e exploração do ouro (ALBUQUERQUE, 1998).

Os Goyazes, etnia que dá nome ao Estado de Goiás, foram os primeiros a serem extintos em um processo histórico de etnocídios. A maioria das etnias locais e nacionais também passaram por processos similares, mas muitas resistiram, como o povo indígena Avá Canoeiro, de tronco linguístico Tupi. Esse povo habitava a área desse estudo e foi praticamente extinto, restando apenas uma dezena de pessoas que atualmente habitam a Terra Indígena Avá Canoeiro, na Chapada dos Veadeiros, declarada em 1996 e em processo de homologação (SILVA 2016; SOUZA, 2018).

O movimento em busca do ouro levou à constituição do povoado de São Félix em 1736 e Cavalcante, em 1740. Com a maior ocupação branca vinda do leste e do sul para as regiões centrais do país, houve isolamento ou retração dos povos indígenas, de forma ampliada, para as áreas norte e oeste do território brasileiro (SILVA, 2016; SANTOS, 2013).

Com a decadência de São Félix, devido aos fortes conflitos com os Avá-Canoeiros, Cavalcante assumiu o papel de capital regional e liderou a ocupação de toda a Chapada dos Veadeiros até meados do século XX (LIMA,2014).

Nesse processo, Cavalcante (GO) tornou-se o centro de exploração aurífera, mas com o esgotamento do ciclo do ouro, a cidade passou a se dedicar à pecuária extensiva e à agricultura de arroz, açúcar, feijão, mandioca, milho, café e, em seguida, o trigo.

O esgotamento da exploração mineral levou à estagnação econômica da região, que impulsionou a produção de trigo em larga escala. Em Cavalcante (GO), o trigo já era cultivado desde 1748, quando imigrantes egípcios trouxeram sementes da Bahia (RIBEIRO, 2020). O trigo veadeiro, como ficou conhecido, foi produzido na região até a década de 50 do século XX e chegou a ser exportado. Viajantes que estiveram na região no século XIX destacaram a qualidade do trigo veadeiro e adaptação ao território. Porém, com o fim da escravidão e a ascensão do garimpo de cristal para exportação, no final do século XIX, a produção do Trigo Veadeiro declinou sensivelmente, causando a erosão genética (LARANJEIRA *et al.* 2021).

No ano de 2003, a variedade de trigo veadeiro foi resgatada pelo agricultor da Cidade da Fraternidade - Sinomar Machado de Carvalho - que obteve o acesso ao grão através do banco de germoplasma da Embrapa Biotecnologia e Recursos Genéticos. Sinomar plantou o trigo por duas décadas, distribuindo-o na região. Atualmente, o trigo veadeiro é cultivado pelos alunos do Educandário Humberto de Campos-EHC, fato que iremos abordar no capítulo 4 deste estudo.

A Primeira Guerra Mundial interrompeu o comércio exterior de cristais, o que levou a Chapada dos Veadeiros a se concentrar na pecuária. No meio do século XX, o governo brasileiro incentivou a ocupação do interior do país, incluindo Goiás. O número de fazendas em Goiás aumentou de 16.000 para 60.000. A mudança da capital do estado para Goiânia também ajudou a economia goiana. A Segunda Guerra Mundial aumentou a demanda por cristais, o que levou a um novo *boom* na exploração de cristais em Goiás. Cerca de 17.000 garimpeiros se mudaram para a Chapada dos Veadeiros, fundando a Baixa dos Veadeiros, atual Vila de São Jorge, onde hoje encontra-se a entrada principal do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros. A construção de Brasília (a partir de 1956) e a criação do cristal sintético levaram ao fim da exploração de cristais na Chapada dos Veadeiros (MONICCI, 2019; OLIVEIRA, 2009).

Em 1953, a Vila de Veadeiros, nomeado posteriormente como Alto Paraíso de Goiás, tornou-se independente de Cavalcante e atualmente é o município de maior expressão na Chapada dos Veadeiros. O nome "Veadeiros" pode ter duas origens possíveis: ou é devido à abundância de veados na área, cuja carne era amplamente consumida na região em tempos

passados, ou pode derivar do nome dado aos cães de caça especializados em veados, conhecidos como veadeiros (COSTA *et al.*, 2022).

O município se situa no Planalto Central brasileiro, com coordenadas geográficas de 14°07'57" de latitude e 47°30'36" de longitude e uma altitude de 1.232,61 metros. O clima da região é tropical e apresenta estações secas. Além da área central, o município também engloba 4 outras localidades principais: o Distrito de São Jorge, o Povoado de Moinho, Povoado do Sertão e o Aglomerado conhecido como "Cidade da Fraternidade".

Segundo o Censo Demográfico de 2022 do IBGE, Alto Paraíso de Goiás tinha uma população estimada de 10.298 habitantes e uma área 259.138,98 de hectares. Os dados demográficos indicam um município em crescimento moderado, com desafios a serem enfrentados no que diz respeito à educação e renda da população.

1.2. As unidades de conservação e a proposta educativa do EHC

As Unidades de Conservação (UCs) constituem espaços que incorporam tanto mosaicos quanto corredores ecológicos. Essas áreas são fundamentais não apenas do ponto de vista econômico, mas também na manutenção da sociobiodiversidade. Além disso, atuam como fornecedores de serviços ambientais e criam potenciais oportunidades de negócios. Uma Área de Proteção Ambiental (APA)

(...) é uma área em geral extensa, com um certo grau de ocupação humana, dotada de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais (...) uso sustentável é a exploração do ambiente de maneira a garantir a perenidade dos recursos ambientais renováveis e dos processos ecológicos, mantendo a biodiversidade e os demais atributos ecológicos, de forma socialmente justa e economicamente viável (ESTADO DE GOIÁS, p.1 2016).

O EHC está localizado dentro da UC de uso sustentável, a APA do Pouso Alto e às margens de duas UC de proteção integral, o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV) e o Parque Estadual Águas do Paraíso (PEAP).

1.2.1 O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiro (PNCV)

O PNCV é uma unidade de proteção integral de grande impacto no território. Conhecido internacionalmente pelas belezas cênicas de suas cachoeiras, exerce também uma função

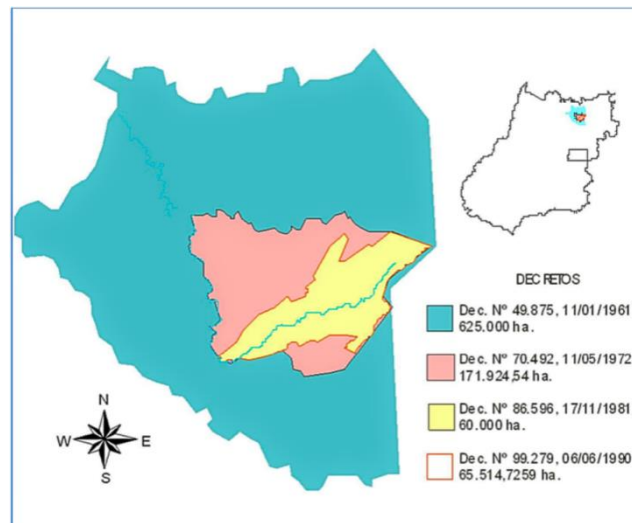
importante na conservação da biodiversidade do cerrado de altitude, auxiliando no abastecimento de grandes bacias hidrográficas brasileiras.

Segundo Laranjeira (2021), ele surgiu a partir da mudança de sede do governo federal para Brasília (DF), tendo um papel fundamental na conexão do Centro-Oeste brasileiro com as principais áreas políticas e econômicas do país. Este movimento teve impactos políticos significativos, incluindo a fundação do Parque Nacional do Araguaia em 1959 e do Parque Nacional do Tocantins em 1961, atualmente Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV), ambas as iniciativas lideradas pelo então presidente Juscelino Kubitschek.

Quando fundado em 1961, o PNCV originalmente abrangia 625 mil hectares, mas esse tamanho foi diminuído para aproximadamente 172 mil hectares em 1972 e, mais tarde, para cerca de 65 mil hectares em 1981. No ano de 2001, a UNESCO concedeu ao Parque a designação de Patrimônio Natural Mundial, levando a uma expansão da área para 235 mil hectares por meio de um decreto presidencial. No entanto, devido a uma decisão do Supremo Tribunal Federal, essa expansão foi revogada, mantendo a área em 65 mil hectares por um período prolongado. Somente em 2017, após extensas discussões, consultas públicas e negociações complexas envolvendo o Estado de Goiás, o Governo Federal e várias entidades da sociedade civil, a área foi finalmente ampliada para 241 mil hectares (LARANJEIRA, 2021).

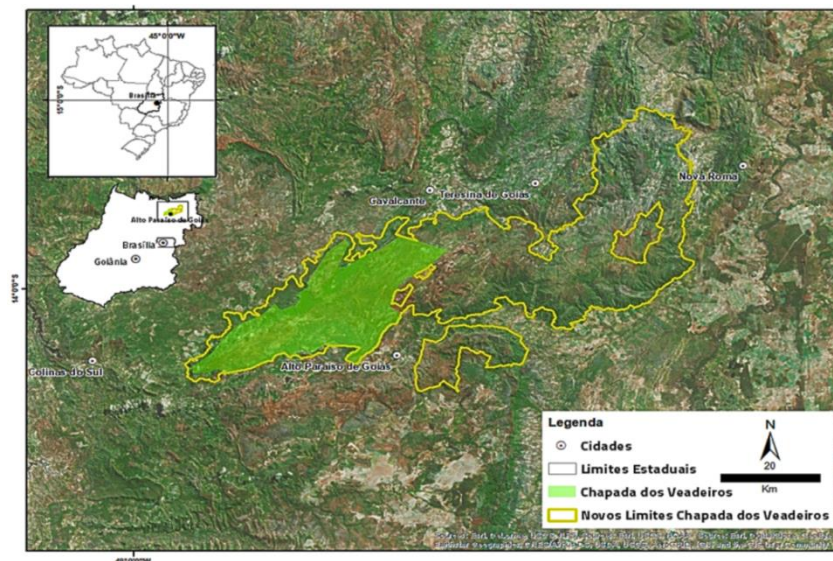
Quando o PNCV abriu suas portas ao público em 1991, o ecoturismo começou a ser visto como uma nova fonte de receita. Isso foi possível graças à colaboração entre entidades governamentais e ONGs, que trabalharam juntas na capacitação de profissionais especializados em turismo ecológico e na fundação da Associação dos Condutores de Visitantes da Chapada dos Veadeiros. O treinamento desses guias teve como objetivo a transição de trabalhadores da mineração para o setor de ecoturismo, fortalecendo assim a economia local da Vila São Jorge e estabelecendo uma relação inovadora entre as autoridades e os antigos garimpeiros. Além disso, o IBAMA e a WWF-Brasil lideraram iniciativas para educar o público sobre a importância ambiental do PNCV.

Figura 3: Limites do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros-PNCV de 1961 a 1990



Fonte: Ribeiro (2020)

Figura 4: Limites atuais do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros-PNCV



Fonte: Lourenço (2017)

As práticas de ensino do EHC focadas na educação do campo e sustentabilidade se alinham com o objetivo do PNCV de promoção do turismo sustentável na região e promoção da educação ambiental. Anualmente o EHC, em parceria com o Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte-Educação e Tecnologias Sustentáveis (IPEARTES), organiza visitas pedagógicas ao PNCV, onde os alunos do ensino médio aprendem sobre as características únicas dessa unidade de conservação e a importância da preservação da biodiversidade deste

local. Esse processo é guiado por condutores locais com autorização para conduzir dentro do PNCV, juntamente com professores especialistas da área socioambiental.

Para que a consciência ambiental seja criada, as experiências educativas precisam ser impactantes. Em 2022, foi possível acompanhar essa experiência e perceber a empolgação dos alunos que participaram da trilha formativa no PNCV. Entre visualização de belezas impressionantes e banhos de cachoeiras com águas cristalinas, a experiência se torna impactante. Grande parte dos alunos, apesar de residirem em assentamentos relativamente perto do PNCV, nunca tinham visitado o Parque.

1.2.2. APA Pouso Alto: Estratégia de proteção das Unidades de Conservação (UC)

A Área de Proteção Ambiental (APA) do Pouso Alto, localizada na Chapada dos Veadeiros, foi criada em 2001 pelo estado de Goiás, com uma área de 872 mil hectares. A APA abrange os municípios de Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Teresina de Goiás, Colinas do Sul, São João D'Aliança e Nova Roma. Ela foi criada estrategicamente para mitigar os impactos negativos da redução do Parque e passou a ser uma espécie de zona de amortecimento do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV) (LIMA; FRANCO, 2014). A APA do Pouso Alto tem um plano de manejo que é o:

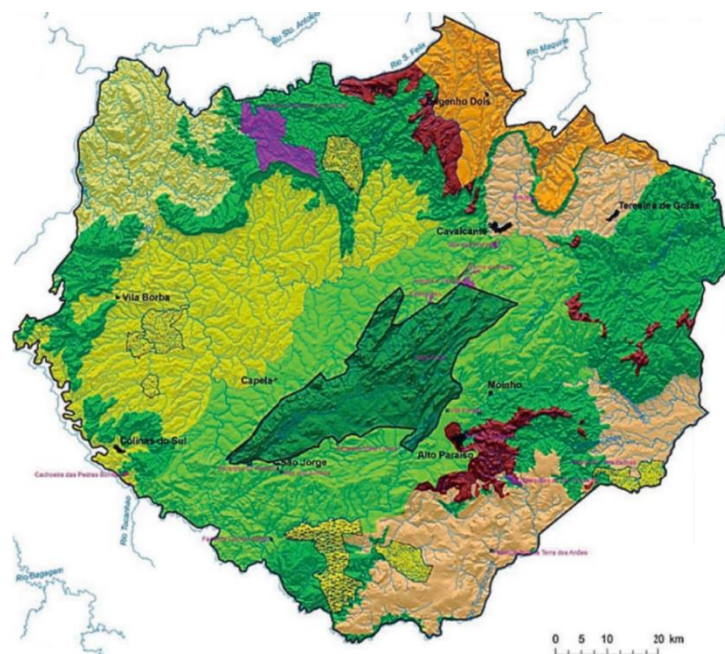
(...) o documento técnico mediante o qual, com fundamento nos objetivos gerais de uma unidade de conservação, se estabelece o seu zoneamento e as normas que devem presidir o uso da área e o manejo dos recursos naturais, inclusive a implantação das estruturas físicas necessárias à gestão da unidade. Portanto, o Plano de Manejo da APA de Pouso Alto tem como objetivo principal estabelecer o zoneamento e normatização das áreas dentro da unidade de conservação, ou seja, disciplinar o uso definindo onde, quanto e como podem ser utilizadas as áreas, tendo sempre como foco o desenvolvimento sustentável e a proteção ambiental (ESTADO DE GOIÁS, p.1 2014).

A escola do Campo Educandário Humberto de Campos, está localizada na região Sul da APA do Pouso Alto. Dentro de uma zona de uso especial (ZUE), denominada Projeto de Assentamento Silvio Rodrigues Esse território, por estar localizado dentro de um assentamento de reforma agrária, possui objetivo de desenvolvimento sustentável voltado para atividades de produção da agricultura familiar.

A produção de alimentos - em sistema agroecológicos, no assentamento rural onde está localizado o EHC - pode exercer uma função de cinturão verde para proteção dos parques na

região central da APA. Além disso, as práticas sustentáveis desses sistemas oferecem alimentos mais saudáveis para as merendas escolares, os moradores dos municípios e os turistas que frequentam a região. Porém, por estarem na fronteira com as fazendas da zona de uso agropecuário intensivo, o que tem ocorrido é uma forte especulação fundiária, com a venda de parcelas para produtores de *commodities*, levando a instalação de monoculturas que criam maiores impactos socioambientais negativos (SMITH, 2007). Esta tendência representa um desvio da proposta de desenvolvimento de uma agricultura sustentável nessa área, em detrimento do bem-estar ecológico da APA.

Figura 5: Limites da APA do Pouso Alto com seus respectivos Zoneamentos



Fonte: Águas, Laranjeira, Silva (2021)

Neste contexto é aqui que a educação para o desenvolvimento sustentável, como proposta pelo EHC, se torna fundamental. Além de instruir sobre melhores práticas agrícolas, a escola pode atuar como um catalisador para a consciência comunitária em relação à importância da sustentabilidade (UNESCO, 2017). Ao fazer isso, pode-se combater a especulação fundiária e as práticas agrícolas insustentáveis, que atualmente ameaçam a integridade ecológica da região.

Observa-se que muitas das parcelas do Assentamento Silvio Rodrigues estão trabalhando em escala de monocultura. Esse processo de desmanche da reforma agrária para atividades de agricultura convencional pode causar graves impactos socioambientais na região, de modo que a educação para o desenvolvimento sustentável se torna um processo de extrema necessidade para a região.

Uma das propostas do EHC é a promoção de educação para produção de alimentos em sistemas agroecológicos sem utilização de agrotóxicos, estimulando, portanto, o processo da criação de uma região protetora dos parques circundantes: o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV) e o Parque Estadual Águas do Paraíso (PEAP). A agroecologia, em sua essência, prioriza a sustentabilidade e a biodiversidade, o que poderia mitigar os riscos ambientais na região (ALTIERI, 2002).

A proposta de educação, oferecida pelo EHC, poderia, portanto, servir como um modelo viável para outros assentamentos e comunidades que estão localizadas dentro ou ao redor das APAs. Com a implementação e promoção de práticas agrícolas sustentáveis e educação ambiental, é possível não apenas conservar o ecossistema local, mas também fomentar um desenvolvimento territorial equilibrado e sustentável.

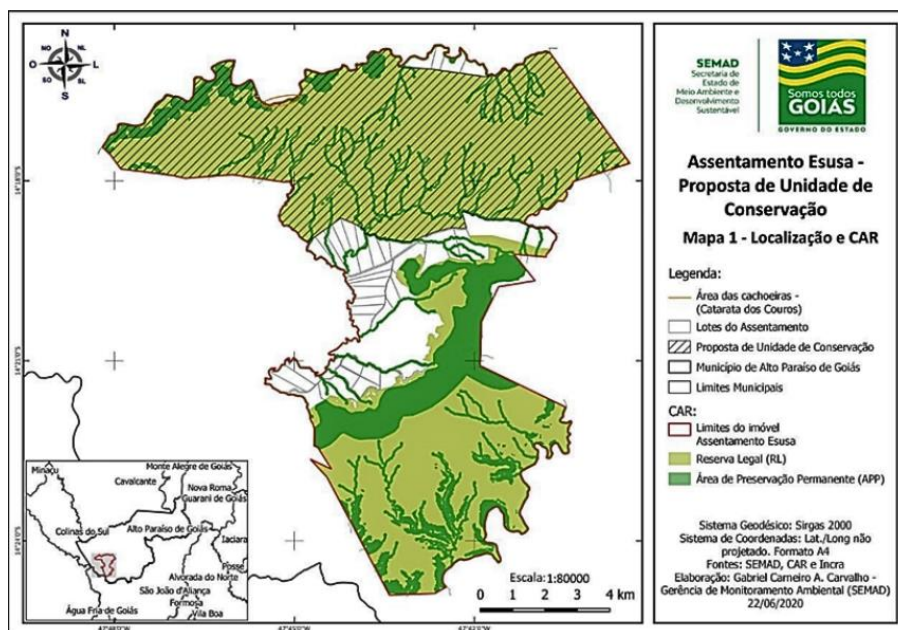
1.2.3. Parque Estadual Águas do Paraíso

Conforme destacado pelo Governo do Estado de Goiás (2021), o Parque Estadual Águas do Paraíso (PEAP) foi estabelecido como uma Unidade de Conservação (UC) de proteção integral mediante o Decreto Estadual nº 9.712 de 14 de setembro de 2020. Está localizada na área das Cascatas do Rio dos Couros, essa UC possui proposta de uma gestão conjunta entre o Governo Estadual e a Prefeitura Municipal de Alto Paraíso de Goiás.

O EHC está situado a 16,2 km do PEAP, tendo muitos alunos morando às margens da UC, principalmente na divisa sul, onde estão localizados o Assentamento Esusa e o Acampamento Dorcelina Folador.

A área de criação do parque faz parte do patrimônio natural mundial pela UNESCO, reconhecida por sua importância ecológica. Situada no município de Alto Paraíso de Goiás, com 5.682,44 ha, na Mesorregião da Chapada dos Veadeiros, considerada uma das áreas prioritárias para a conservação do bioma Cerrado pelo Ministério do Meio Ambiente desde 2007 (ESTADO DE GOIÁS, 2020)

Figura 6: Mapa da área do PEAP e Assentamento Esusa com a divisão dos lotes.



Fonte: Águas, Laranjeira, Silva (2021)

Segundo o Governo do Estado de Goiás (2021), em site oficial da Secretaria do Meio Ambiente, entre os objetivos da criação do PEAP estão a preservação do ecossistema nativo, da geodiversidade e da biodiversidade, bem como da beleza cênica da região. Em relação à sustentabilidade local, levando em consideração aspectos histórico-culturais, socioeconômicos e paisagísticos, a proposta da criação desse parque também envolve a melhoria da qualidade de vida das comunidades locais. Uma das abordagens é estimular atividades econômicas que estejam em sintonia com as metas de conservação.

O PEAP e o EHC têm objetivos intrinsecamente alinhados. Ambas as instituições se concentram na preservação da biodiversidade, mas vão além, abordando aspectos socioeconômicos e culturais locais. A proximidade geográfica e ideológica entre o PEAP e o EHC fornece uma oportunidade única para a colaboração em projetos educacionais focados na sustentabilidade. Segundo a UNESCO (2017), a educação para o desenvolvimento sustentável

é crucial para equipar as pessoas com o conhecimento, as habilidades e os valores necessários para moldar um mundo mais sustentável.

Com muitos alunos do EHC vivendo nas proximidades do PEAP, especialmente nas áreas dos assentamentos Esusa e do Acampamento Dorcelina Folador, a Escola pode servir como um ponto de contato importante para disseminar informações e valores sobre conservação e sustentabilidade. Segundo Ballantyne e Packer (2002), a educação ambiental em um contexto comunitário tem um impacto direto e significativo nas atitudes e comportamentos ambientais.

A colaboração entre o PEAP e o EHC, em ações conjuntas de práticas educativas na comunidade, pode trazer resultados significativos em termos de engajamento e ação ambiental. Essa relação não apenas beneficia ambas as instituições, mas também fortalece a comunidade local, proporcionando à mesma ferramentas para um futuro mais sustentável.

1.3. A participação da Cidade da Fraternidade na “germinação” do turismo esotérico e turismo religioso na região

A introdução do movimento espiritual e esotérico na região teve suas raízes no esperantismo, que estabeleceu a primeira instituição educacional agrícola da região, conhecida como Fazenda Bona Espero, por volta da metade dos anos 1950. Na década seguinte, mais precisamente em dezembro de 1963, uma nova instituição educacional agrícola foi criada, desta vez sob a égide do espiritismo Kardecista, e recebeu o nome de Cidade da Fraternidade (ALTO PARAÍSO DE GOIÁS, 2021).

Esse desenvolvimento marcou um ponto de inflexão na migração local, atraindo uma variedade de indivíduos interessados em espiritualidade. Esse influxo de pessoas com inclinações místicas e alternativas inaugurou um novo capítulo em um já longo histórico da região. A consequência foi um enriquecimento da diversidade cultural local, estabelecendo no território uma busca por tolerância da diversidade e convivência pacífica com o meio ambiente. Atualmente, o patrimônio cultural e histórico de Alto Paraíso se tornou um chamariz turístico, com o turismo emergindo como um dos pilares econômicos da comunidade (ALTO PARAÍSO DE GOIÁS, 2021).

Percebe-se que a Cidade da Fraternidade, comunidade que fundou e ainda trabalha em prol do Educandário Humberto de Campos (EHC), teve influência marcante na solidificação do patrimônio cultural e histórico do município de Alto Paraíso de Goiás. Ainda hoje, quase 60

anos após a sua fundação, podemos observar que a Cidade da Fraternidade segue causando impacto na região, agora também na proposta de uma escola não convencional.

1.4. Movimento da Fraternidade (MOFRA): movimentando a criação da obra Cidade da Fraternidade

A origem da comunidade Cidade da Fraternidade se deu através da criação do Movimento da Fraternidade (MOFRA), inspirado por mensagens espirituais psicografadas a partir de 1946, com início em Belo Horizonte - MG. As mensagens discorreram sobre a necessidade de criação de um movimento nacional que iria colaborar com o progresso espiritual do Brasil. Em 1949, foi fundado o primeiro Grupo da Fraternidade Espírita (GFE) do país e, ao longo dos anos, foram criados mais de uma centena. Esses grupos seguem uma diretriz comum, chamada de Plano de Trabalho Permanente (PTP). O PTP foi dividido em 4 eixos: ensino da Doutrina Espírita, criação de ambientes espiritualizantes, tarefas de passes e assistência social. Em 1956, foi criada a Organização Social Cristã Espírita André Luiz (OSCAL) para gerir as ações desses grupos (OLIVEIRA, 2022; POSSEBON, 2021).

A OSCAL, em Estatuto de 2003, define Fraternidade como: “a prática do - Amai-vos uns aos outros, fazendo da solidariedade e da paz os instrumentos para a expansão do Amor Universal entre as criaturas, harmonizando-as com a natureza” OSCAL, p.13, 2023).

A Cidade da Fraternidade tem compromisso com a implantação de atividades e projetos relacionados com a proteção ambiental, agroecologia e demais ações pertinentes ao desenvolvimento social e economicamente sustentável, podendo firmar parcerias que promovam a integração das famílias do seu entorno nos projetos (OSCAL, p.13, 2023).

Essa proposta da OSCAL, instituição mantenedora do Educandário Humberto de Campos, justifica todo esse envolvimento em atividades educativas que buscam o desenvolvimento integral do ser em harmonia com a utilização dos recursos naturais.

Segundo Oliveira (1998), o Movimento da Fraternidade consiste na colaboração voluntária de indivíduos conscientes que têm como objetivo disseminar e aplicar os princípios do Evangelho de Jesus, conforme interpretados pela Doutrina Espírita, codificada por Allan Kardec. O foco é oferecer compaixão e assistência aos que sofrem, proporcionando apoio paternal a crianças desprotegidas e auxílio material e emocional a pessoas enfermas ou em situação de vulnerabilidade. Funcionando como uma espécie de componente dentro do

Movimento Espírita, o movimento busca revitalizar o Cristianismo em sua forma mais pura e simples, estendendo sua influência fraterna para além dos círculos espíritas, seja no ambiente doméstico, profissional ou social.

O MOFRA, com sua forte inclinação para assistir crianças em situação de vulnerabilidade social e vivência em harmonia com a natureza, a partir de 1956, começa a se movimentar no sentido de criação de uma obra coletiva.

1.5. Criação da Cidade da Fraternidade

Em dezembro de 1958, representantes dos Grupos da Fraternidade Espírita, conhecidos como "bandeirantes da fraternidade", iniciaram sua missão de viajar para explorar terras em Goiás, especialmente perto de Brasília - DF, para avaliar a viabilidade de estabelecer uma obra que seria nomeada Cidade da Criança, sob administração da OSCAL. Eles se reuniram com autoridades locais, fizeram anúncios em rádio e exploraram várias áreas.

A expedição fraternista passou a sobrevoar a vasta região da Chapada dos Veadeiros, contemplando esplêndidas planícies, adornadas por sóbrias colinas de topografia de estonteante beleza. Altitude próxima de 1.200 metros, água abundante e clima agradável, áreas cortadas por estrada estadual com conexão até Brasília. Detendo-se no Município de Veadeiros, observaram-se terras boas para o plantio de mandioca, trigo, milho e frutas em geral, mas regulares ou fracas para atividade de pecuária ou culturas de arroz e feijão (OLIVEIRA, 1998, p. 10).

Atraídos por sua beleza natural, clima agradável e potencial agrícola, o grupo recebeu uma oferta de doação de terras por um fazendeiro local, mas o custo era um obstáculo para a instituição. No entanto, a região foi considerada ideal para o projeto, dados seus recursos naturais. O grupo então retornou a São Paulo para discutir a aquisição da terra.

Em 1959, um engenheiro recém-chegado ao GFE Irmão Aniceto, de Goiânia, foi nomeado Chefe da Inspetoria Regional do Fomento Agrícola, que abrangia treze núcleos agrícolas do Governo Federal, incluindo o Núcleo Triticola de Veadeiros, em Alto Paraíso (GO), na Chapada dos Veadeiros. Em um relatório ao Ministério da Agricultura, o engenheiro destacou o grande potencial produtivo da região e partilhou a busca da OSCAL por terras:

Desejo mencionar neste relatório, a existência de uma organização interessada em fundar, nessa região, uma cidade – Comunidade-rural, destinada a abrigar crianças, propiciando-lhes educação integral, preparação profissional e moral. Trata-se de uma

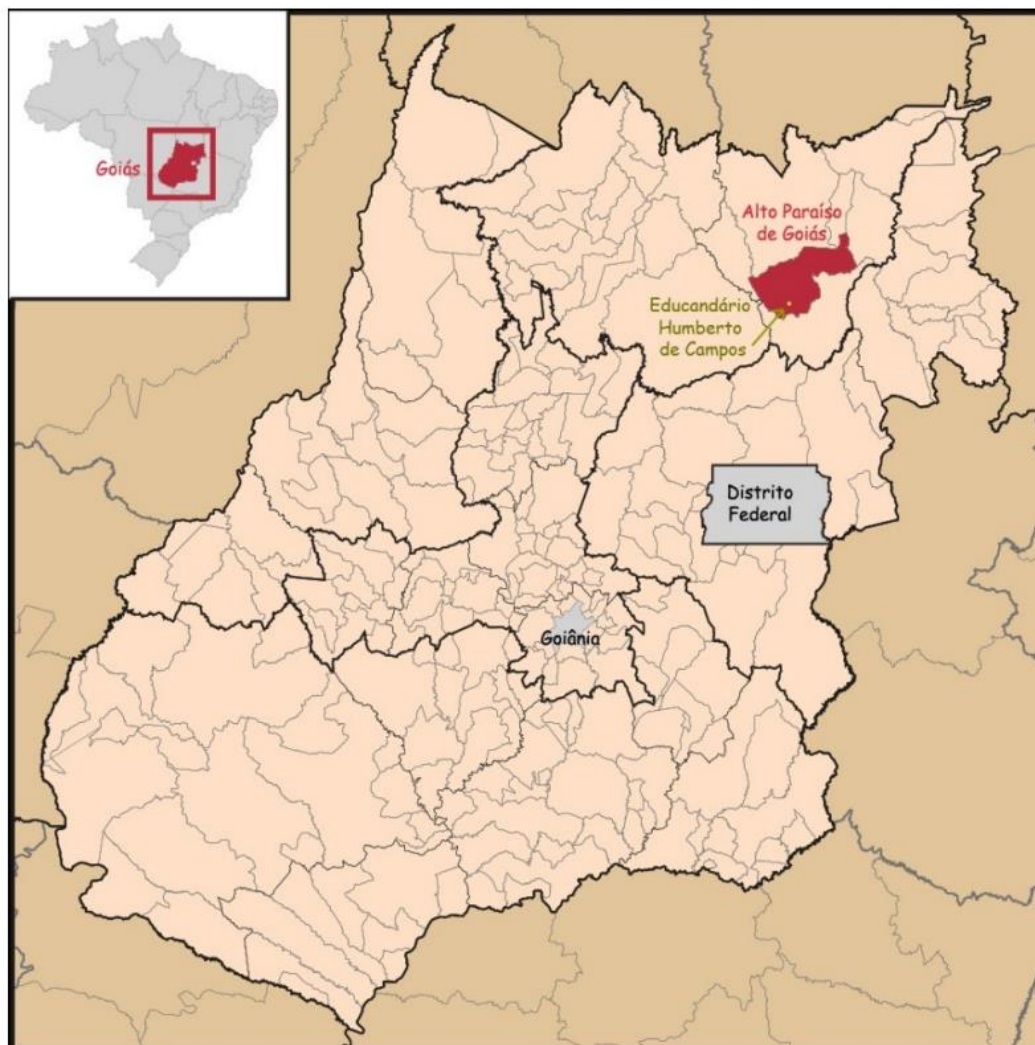
Sociedade Civil com personalidade jurídica de âmbito nacional e de ordem cultural, educacional e assistencial. A OSCAL – Organização Social Cristã André Luiz, que pretende, pelos seus próprios meios, adquirir 2.420 hectares de terras para edificação da Cidade da Criança. Considero que a própria OSCAL poderia ajudar na ocupação das terras do Núcleo Tritícola e, ao meu ver, para uma boa utilização, seria interessante dividi-lo em glebas máximas de 50 hectares para abrigar famílias (OLIVEIRA, 1998).

Segundo Oliveira (1998, p. 10), em agosto de 1959, os integrantes do comitê responsável pela compra de terras fizeram progressos significativos para concretizar seus planos. O otimismo e a empolgação eram palpáveis entre todos. Dois membros foram até a Chapada dos Veadeiros para uma missão exploratória, mantendo também consultas contínuas com guias espirituais. Realizaram várias viagens, trocaram correspondências e consultas frequentes, e ganharam o apoio de outros simpatizantes de Grupos da Fraternidade. A celebração foi intensa quando os guias espirituais deram seu aval para finalizar o acordo.

Em 1966, a OSCAL adquiriu terras na Chapada dos Veadeiros, município de Alto Paraíso, com vistas à fundação da Cidade da Criança. A primeira aquisição foi de 200 alqueires¹ (960 hectares) da Fazenda Paraíso, do Sr. Dimas de Almeida Salermo. Em seguida, a OSCAL recebeu a doação de 300 alqueires (1.452 hectares) dos herdeiros do Sr. José Gomes dos Anjos. Por fim, a OSCAL comprou mais duas áreas de terras anexas, uma com 15 alqueires e outra com 30 alqueires (OLIVEIRA, 1998, p. 10).

¹ A medida “alqueire” varia entre os estados brasileiros, em Goiás é equivalente a 4,84 hectares, enquanto no estado de São Paulo, por exemplo, corresponde a 2,42 hectares.

Figura 7: Mapa região da Cidade da Fraternidade e Educandário Humberto de Campos



Fonte: Elaborado por Possebon (2021), a partir do mapa disponível em Acesso em 10 agosto 2023 às 17h.

No mesmo mês, toda a comunidade fraternista foi informada sobre a compra de terras na Chapada dos Veadeiros, localizada no município de Veadeiros (futuramente renomeado para Alto Paraíso), com o objetivo de estabelecer a Cidade da Criança.

O nome inicial para a sonhada comunidade era Cidade da Criança. Posteriormente, devido à descoberta da existência de outra instituição com o mesmo nome, optou-se pelo nome Cidade da Fraternidade.

De acordo com Oliveira (2022), no ano de 1960, na cidade de Guaratinguetá-SP, em um Grupo de Fraternidade Espírita ligado ao Movimento da Fraternidade, foi psicografada uma mensagem que abordava a fundação da Cidade da Fraternidade:

Numa tarde maravilhosa no plano espiritual, há mais de cem anos, reuniram-se espíritos amigos, cheios de fé e abnegação, a fim de traçarem o roteiro de futuras lutas missionárias na superfície da Terra. Sob a bênção misericordiosa de numes tutelares de alcandorados dotes de espírito, uniram pensamentos e corações implorando a Jesus lhes concedesse a oportunidade do trabalho efetivo em favor de numerosas entidades que pretendiam retornar à carne, libertadas dos laços da família tradicional, de maneira a iniciarem no mundo novo sistema de viver para poderem servir sem os agulhões dos laços consanguíneos. A atmosfera saturara-se com o perfume das almas bem formadas e tudo era oração e amor. O Divino Senhor da Vinha enviou-lhes amorosamente o seu sublime apoio e então, companheiros especializados e categorizados expuseram os planos superiores da Cidade da Fraternidade, futura organização de Paz Cristã a ser edificada no seio do Brasil. Ali encontrariam os pequeninos sem teto, o amor verdadeiro e a liberdade cristã-espírita, capazes de lhes dar a orientação segura, a formação moral adequada a prepará-los para as experiências espinhosas dos deveres e provas com Jesus. Foram convocados, então, centenas de espíritos de boa vontade, criaturas que possuíam no coração e na mente os princípios do Cristianismo primitivo e o Evangelho vivo. Foram selecionados, escrupulosamente, de acordo com as conquistas amealhadas no curso das reencarnações milenares, para os diversos e variados misteres da tarefa. Médiuns, administradores, mestres de educação, colaboradores de toda a natureza foram chamados ao renascimento na Terra, com a liberdade de serem os esteios da nova comunidade. Naquela tarde, todos ali compareceram. A Cidade da Fraternidade, plasmada no seio do infinito, sentiu o primeiro sopro da vida espiritual na mente e na alma daquela centena de milhares de servidores abnegados da causa. O júbilo e a alegria derramaram de todos os olhares e as primeiras entidades começaram a descer às trevas do mundo, para iniciarem a preparação do terreno. Estavam lançados os fundamentos da Cidade da Fraternidade. (Mensagem do espírito Scheilla, psicografada pelo médium Rafael Américo Ranieri) (OLIVEIRA, 2022).

Psicografia, segundo a doutrina Espírita codificada por Allan Kardec, é a capacidade de determinados médiuns em receber mensagens de pessoas desencarnadas (KARDEC, 2002). Essa mensagem foi amplamente divulgada dentro do MOFRA, provocando grande entusiasmo nas pessoas ligadas aos Grupos de Fraternidade Espírita espalhados por vários lugares do Brasil.

A obra visava criar uma comunidade que oferecesse um novo sistema de vida, focado em assistência social e educação cristã-espírita. A localização da obra também foi sugerida por psicografia, na qual, justamente a região mencionada, foi a Chapada dos Veadeiros em Goiás. A justificativa se dava pelas características geográficas e ambientais favoráveis para criação de

um ambiente espiritualizante em harmonia com a natureza. A comunidade foi inicialmente planejada para acolher crianças órfãs em situação de risco, sendo um modelo de acolhimento familiar.

As crianças vinham de instituições de acolhimento ou separadas legalmente de suas famílias por questões diversas. Elas eram tuteladas pela organização e recebiam cuidados de famílias voluntárias da comunidade. O objetivo inicial era acolher um total de dois mil jovens, que seriam oficialmente adotados pela entidade e sustentados por meio de contribuições de patrocinadores de diversas áreas do Brasil. Essas doações eram angariadas de campanhas feitas pelos Grupos da Fraternidade e membros da OSCAL, bem como por meio de atividades agrícolas desenvolvidas nas terras da Cidade da Fraternidade (POSSEBON, 2021).

Através da motivação dos “Fraternistas”, os Grupos de Fraternidade Espírita foram mobilizando seus colaboradores para dar início à obra Cidade da Fraternidade. No mês de dezembro de 1963, caravanas de pessoas foram deslocadas para Brasília:

No ano de 1963, no município de Alto Paraíso de Goiás, se inaugura a Cidade da Criança. Com o objetivo de abrigar crianças órfãs, a instituição em pouco tempo constrói uma escola, o Educandário Humberto de Campos, o que atraiu várias pessoas para a região (CAMPOS, 2020).

Deste modo foi fundada a cidade da Fraternidade, sede do Educandário Humberto de Campos-EHC.

1.6. Fundação da escola do campo Educandário Humberto de Campos (EHC)

Campos (2020) menciona que na fundação da Cidade da Fraternidade, em 1963, foram construídos diversos barracões de tijolos de adobe e cobertura de folha de indaiá. O objetivo, além da moradia dos pioneiros, era a recepção de diversos “Fraternistas” para o encontro da 5ª Semana da Fraternidade, que ocorreu em 1964. Após esse encontro, um desses barracões se tornou sede para uma escola, a princípio apenas para os filhos do casal que lá morava, Romilda e Andalécio.

A notícia da construção da nova escola atraiu a chegada de novas pessoas na região, as quais construíram ranchos às margens do rio. A escola foi inaugurada em fevereiro de 1966, não mais para apenas três, mas para trinta crianças. Batizada inicialmente de “Escola Primária Humberto de Campos”, mais tarde passou a se chamar “Educandário Humberto de Campos”,

EHC. A inauguração da escola não somente amparou dezenas de crianças como, também, simbolizou o exercício do propósito da comunidade (CAMPOS, 2020, p.XX).

Segundo Possebon (2022, p. 27), em entrevista com Romilda Rinco (primeira professora e diretora da escola), somente em 1969, as primeiras salas de alvenaria foram construídas, assim como a biblioteca e um pequeno auditório. Segundo Romilda, “a mudança dos alunos para o prédio novo foi muito emocionante”.

A escola foi renomeada para Educandário Humberto de Campos (EHC) e passou a oferecer até a oitava série. Os professores eram formados por meio de projetos públicos de formação de professores, como o Minerva, que oferecia formação a distância via rádio (POSSEBON, 2021).

O EHC se tornou o ponto focal da comunidade. A Escola sempre buscou ir além do currículo padrão, incorporando atividades práticas e culturais. Com o tempo, a Escola passou por várias fases e adaptações, incluindo a formação de professores e a implementação de novos métodos pedagógicos. O EHC também se tornou um centro de convergência social, especialmente após mudanças na legislação que afetaram o modelo de acolhimento de crianças da comunidade.

As várias transformações da Escola e da comunidade, ao longo dos anos, buscaram a adaptação às necessidades e realidades locais. Projetos ligados às artes como teatros e oficinas, criação de horta escolar e outras diversas alternativas foram implementadas, sempre com o objetivo de oferecer uma educação mais completa e engajada com a comunidade. Posteriormente, o EHC também estabeleceu convênio com instituições como a Prefeitura de Alto Paraíso de Goiás e o Governo do Estado de Goiás, no intuito de ampliar a capacidade de atendimento de suas atividades educacionais (OP, 2023)

Segundo Campos (2022), o modelo de lares-família para adoção de crianças funcionou até o início da década de 1990, quando mais de 300 crianças foram atendidas. A partir dos anos 1990, o modelo de atendimento à criança em lares-família entrou em questionamento e a Cidade da Fraternidade passou por um período de mudanças, incluindo a revisão de sua missão institucional. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e mudanças drásticas na legislação, a Cidade da Fraternidade deixou de poder adotar crianças. Isso levou a um período de esvaziamento de pessoas e de propósito, pois a comunidade havia sido fundada com o objetivo de criar lares para crianças carentes.

1.7. A Criação da Cooperativa dos Produtores Agroecológicos – Cooper Frutos do Paraíso

Em 1998, Cidade da Fraternidade encerrava suas atividades na produção agroflorestal, e, na busca de novas formas de subsistência, cria o Condomínio Rural da Cidade da Fraternidade através de suas propriedades rurais: Fazenda Paraíso, Fazenda Lajedo e Fazenda Luiz Velho, que foram divididas em 34 (trinta e quatro) glebas, com aproximadamente 40 ha (quarenta hectares) para cada condômino. Tal ação permitiu iniciar diversas atividades agrícolas, como o cultivo de arroz, peixe, açúcar mascavo, leite, frango, ovos, soja, milho, feijão, melancia, tomate, mandioca, abacaxi, hortaliças e artesanato extrativista. Houve a tentativa em resgatar o cultivo do Trigo Veadeiros e, destes, o que mais obteve destaque foi o açúcar mascavo.

Por não possuir CNPJ, o Condomínio Rural da Cidade da Fraternidade não podia comercializar seus produtos formalmente, fato que motivou a criação de uma cooperativa para atender tal demanda. Levantou-se o perfil produtivo, capacidade produtiva, buscou-se conhecer o mercado, parcerias, treinamento em cooperativismo e associativismo, além de informações coletadas com moradores do entorno do condomínio, tudo isto com a relevante colaboração de uma estagiária da ESALQ, entrevista com Marques Filho (ELA, 2023).

Foram gastos, aproximadamente, 6 (seis) meses em reuniões nas dependências do EHC, acordos e treinamentos para que o grupo se considerasse apto para a criação de uma cooperativa. Nasce então a Cooperativa Agroecológica dos Produtores Rurais do Município de Alto Paraíso de Goiás e Região Ltda. em 20 de maio de 2006, ainda com o nome fantasia “Frutos do Paraíso” e com 26 cooperados fundadores. É concebida por meio da iniciativa de um grupo de pessoas, moradores, trabalhadores e voluntários da Cidade da Fraternidade.

No final de 2009, a diretoria tomou conhecimento dos programas do Governo Federal: Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o que motivou a ampliação do quadro de cooperados objetivando a comercialização, através de programas públicos voltados para a agricultura familiar.

Assim, em 27 de maio de 2010, aprovou-se a reforma do Estatuto, a adesão de novos cooperados e o Plano de Trabalho para os próximos três anos e passou a adotar a razão social, Cooperativa Agroecológica dos Produtores Rurais do Município de Alto Paraíso de Goiás e Região Ltda., e o nome fantasia, “Cooper Frutos do Paraíso”. Ampliou-se de 26 para 173 integrantes seu quadro de cooperados e seu raio de ação, então restrito apenas em Alto Paraíso de Goiás, passou a envolver os demais municípios do Território da Cidadania da Chapada dos

Veadeiros (TCCV): Campos Belos, Cavalcante, Colinas do Sul, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, São João d'Aliança e Teresina de Goiás.

Em 2012, a Cooper Frutos do Paraíso conquistou parcerias significativas: UnB-Cerrado, no Projeto de Bolsa Ecológica para Jovens; Instituto Marista de Solidariedade - IMS, na inserção no Programa de Comercialização Solidária; SEBRAE/GO, no Projeto PAIS. Recebeu o Prêmio “PAA na Tela”. Também ganhou, da Cidade da Fraternidade, a doação de 433,95 ha, e criou, com isso, a Fazenda Frutos do Paraíso. Recebeu, através do TCCV, um micro-ônibus com a finalidade coletiva de contribuir com o transporte através do território.

Em 2023, a Cooperativa passou a ter mais de 300 cooperados, operou ativamente em 5 municípios do território, e pretendia chegar aos 8 municípios. Apresentou avanços na gestão, na produção e principalmente no acesso ao mercado público que contribuiu para inserir os agricultores familiares na comercialização. Vinha avançando na organização nuclear dos cooperados, utilizando a nomenclatura estatutária de seccional, através da promoção de lideranças locais, que assumiam a responsabilidade de estimular os demais cooperados a contribuir na execução dos programas PAA e PNAE, no seu respectivo núcleo.

A cooperativa apresentou um papel ativo no território, realizou parcerias com prefeituras e outras organizações da sociedade civil, com a finalidade de inserir o agricultor familiar na comercialização via programas públicos. Grande parte dos alimentos, utilizados na merenda do EHC, eram entregues pela Cooperativa.

Ela possuía parceria com o EHC na aprovação de editais e projetos educativos que promoviam o desenvolvimento sustentável do território. Muitos produtores (pais dos alunos) e alunos do EHC eram capacitados por meio de cursos, dias de campo e apoio para fomentar tais projetos.

1.8. O encontro do Movimento da Fraternidade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): formação da proposta do EHC.

Segundo Campos (2020), o ano de 2003 marcou o encontro do Movimento da Fraternidade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Apesar de alguns conflitos iniciais no momento da ocupação das terras pelo MST, o encontro trouxe alguns benefícios para a comunidade Cidade da Fraternidade. A vinda de famílias e crianças incentivou o retorno da assistência social, resgatando e ampliando o objetivo original da comunidade. A

região se tornou mais plural e aberta a novas iniciativas, atraindo apoiadores com ideologias e filosofias diferentes.

Essa pluralidade implicou na transformação social do EHC. O local passou a ser também um centro social do assentamento, que recebeu o nome de Silvio Rodrigues. A maior parte das famílias assentadas valorizavam bastante a escola e beneficiavam-se dela.

(...) o que iria mudar em 2003, com a chegada do MST. A escola agora está cheia de crianças novamente, estas oriundas de várias partes do país e com diferentes crenças e visões de mundo. A Cidade da Fraternidade passa a fazer parte do assentamento Silvio Rodrigues e a escola, muito mais diversa e inspirada pelo crescente espírito de sustentabilidade do município de Alto Paraíso, assume o compromisso da educação transformadora (CAMPOS, 2020).

Segundo Possebon (2022), desde 1970, a Cidade da Fraternidade já possuía uma boa produção agropecuária, com destaque para feijão, arroz, soja, trigo, folhagens e gado leiteiro (POSSEBON, 2021). A proposta de produção tinha destinação para alimentação das crianças e comunitários e venda do excedente para a subsistência do projeto Cidade da Fraternidade.

A Cidade da Fraternidade, apesar de ter realizado monoculturas na região, foi uma das organizações pioneiras no incentivo de produção agroecológica no território, recebendo apoio da Universidade Federal de Goiás (UFG), Embrapa e de programas governamentais para incentivo à produção de base ecológica.

A chegada do MST, com seu propósito e ideias de produção agroecológica, trouxe um ponto de convergência, em termos de propósito, com a Cidade da Fraternidade. Esse processo auxiliou na construção do método pedagógico atual do EHC, que incentivava a produção agrícola sustentável. O Educandário Humberto de Campos se tornou um ponto de encontro da diversidade das pessoas de ambos movimentos, mas, ao mesmo tempo, um local de partilha de propostas que se uniam pelos propósitos da educação do campo, agroecologia e desenvolvimento sustentável.

1.9. Implantação do Projeto Escola do Bem Viver

No EHC, desde 2013, havia um pequeno grupo de estudo semanal chamado Grupo de Estudo Eurídepes Barsanulfo, após a reunião pedagógica, alguns professores interessados iniciaram estudos sobre diversos temas relacionados à educação transformadora. Alguns desses

educadores foram visitando e fazendo formações imersivas por conta própria em algumas escolas pelo país que eram consideradas inovadoras, entrevista com Marques Filho (ELA).

Em 2016, com a assinatura do Decreto Estadual nº 8.824/2016 deu-se origem à formação de um comitê intersecretarial dedicado à concretização do Projeto Alto Paraíso – Território do Bem Viver. Este comitê é liderado pela Secretaria do Meio Ambiente, Recursos Hídricos, Infraestrutura, Cidades e Assuntos Metropolitanos (Secima), contava com a participação ativa do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, que atuava em nome da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduc) na execução do projeto (ALCÂNTARA, 2022).

A partir desse momento, a coordenadora do Ciranda da Arte, Luz Marina de Alcântara, passou a realizar visitas à região para implantação do projeto na perspectiva de construir ações de cumprimento das metas da ODS 4 (Educação de Qualidade).

1.10. Os primeiros passos da Comunidade Educadora

Para compreender os primeiros passos do processo de união do EHC com o projeto de implantação da Comunidade Educadora, foi realizada uma entrevista com o Professor Dr. Edson Cesar Marques Filho, morador da comunidade Cidade da Fraternidade, professor do EHC na ocasião e frequentador do grupo de estudo Eurípedes Barsanulfo. O mesmo esteve colaborando diretamente na implantação do projeto Escola do Bem Viver, na perspectiva da Comunidade Educadora.

Quando perguntado sobre os primeiros passos, o Professor Dr. Edson respondeu:

Em 2016, estávamos estudando bastante as ideias do Pacheco (Professor lusitano José Pacheco), uma proposta de comunidade de aprendizagem. Nesse momento, eu lembro da Alessandra (Professora, na época) começar a estudar também para tentar ingressar no doutorado e aí ela trouxe referenciais teóricos não só de comunidade de aprendizagem, mas de comunidade educadora, flertando também com uma perspectiva de educação integral, que é uma perspectiva da Singer, de você precisar do território para você poder se educar. (MARQUES FILHO, 2023)

Segundo Pacheco, (2014) as comunidades têm a oportunidade de se formar por meio do impulso de profissionais conscientes da necessidade de um novo paradigma de desenvolvimento. Trata-se de uma comunidade que se dedica ao aprendizado e à geração de um desenvolvimento humano que seja sustentável.

Na época, a equipe da Luz Marina, que estava chegando no território, foi convidada pelo Tutor do EHC na época, José Estevão Rocha Arantes, para visitar a Cidade da Fraternidade. Esse encontro possibilitou união de ideias, despertando possibilidades.

Nesse encontro, ocorreu esse “casamento” de quem estava começando a se responsabilizar pela política pública aqui no território, com o desejo de algumas pessoas aqui desse local de fomentar, de desenvolver uma comunidade educadora que já não é igualzinho a comunidade de aprendizagem do Pacheco, mas que dialoga, em grande medida, com isso também (MARQUES FILHO, 2023).

A partir desse encontro, Luz Marina partilha a proposta de realizar um Encontro Jovens de Alto Paraíso (ENJAP), o qual proporcionaria uma rica oportunidade de escutar os jovens (sujeito central da proposta) do território sobre a escola que eles sonhavam.

Inicialmente os recursos para implantação da proposta eram mínimos, mas como os envolvidos estavam fortemente engajados na perspectiva da criação da comunidade educadora, criou-se então um esforço mútuo, entre a equipe da Seduce, liderada por Luz Marina e voluntários da comunidade Cidade da Fraternidade e Alto Paraíso de Goiás.

Segundo Alcântara (2022), no final do ano de 2016, após escuta de 420 jovens das escolas de Alto Paraíso de Goiás, as informações coletadas nas consultas foram organizadas pelos integrantes do Coletivo Educador Ipeartes naquele período, fornecendo um diagnóstico essencial para a formulação conceitual e metodológica do Primeiro Encontro Jovem de Alto Paraíso (Enjap), além de contribuir para futuras propostas do Ipeartes.

Com a utilização deste conteúdo, o grupo de educadores estruturou o evento voltado para os jovens de Alto Paraíso, apoiando-se em dois eixos fundamentais: a integração da arte no processo educativo e a sustentabilidade de todos os seres vivos.

O Educandário Humberto de Campos (EHC), em colaboração com o IPEARTES, deram os primeiros passos na consolidação da comunidade educadora.

Ao fomentarem essa instância de diálogo e ponderação com significativa participação dos jovens da comunidade, estavam se alinhando com o quarto objetivo dos ODS. Isso se deve ao fato de que o evento incentivou a educação voltada para o desenvolvimento sustentável, a apreciação da diversidade cultural e o estímulo a uma cultura de paz e não violência, aspectos fundamentais para uma educação de qualidade pautada no ODS 4.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DO CAMPO, AGROECOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: a busca pela consolidação da comunidade educadora no território do bem viver

2.1 Educação do Campo

Antes de iniciarmos a discussão sobre a Educação do Campo, é preciso diferenciar a Educação rural da Educação do Campo.

2.1.1 Da Educação Rural à Educação do Campo

A escola do campo foi constituída através do Movimento de Educação do Campo. As características, embates e conquistas foram amealhadas, a partir das lutas sociais e práticas educativas alavancadas pelos movimentos sociais. Refletir sobre esse aspecto nos auxilia a esclarecer o quanto ainda existe de desafio para que as escolas localizadas no meio rural possam estar em consonância com os princípios desse movimento, atendendo às necessidades específicas dos sujeitos do campo (MOLINA; FREITAS, 2011).

A educação rural está justamente no contraponto, remetendo ao histórico das escolas localizadas no meio rural, com a precariedade dos espaços físicos, baixa qualidade de ensino e totalmente desconectada das necessidades dos povos do campo.

É preciso enfatizar que o uso do termo “campo” é uma conquista aclamada pelos movimentos sociais, desde a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e deve ser utilizada pelas instituições de governo e suas políticas públicas educacionais. Mesmo sendo insistentemente utilizado nos meios acadêmicos, em muitas ocasiões, ainda ocorre a utilização inadequada do termo (ARROYO; FERNANDES, 1999).

O emprego da expressão Educação do Campo, inicialmente Educação Básica do Campo, aparece a partir das discussões de preparo para a I Conferência de Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 e, depois, a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília, no ano de 2002 (CALDART, 2012). Essa discussão tinha como objetivo dar identidade à luta do movimento camponês.

Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é

inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica (CALDART, 2015).

2.1.2 Histórico da Educação do Campo: caminhada de luta

A educação rural no Brasil teve suas origens no período colonial, mas foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. No entanto, a falta de políticas efetivas e a exclusão das comunidades rurais resultaram em uma educação rural precária e desigual (BRASIL, 2002).

A partir da década de 1980, movimentos sociais - como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - começaram a reivindicar uma educação mais inclusiva e contextualizada para as comunidades rurais, em um processo de diálogo (CALDART, 2004), ainda sem apoio de políticas públicas.

Nesse sentido, ocorreu a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” , em Luziânia-GO, a qual demarcou um debate histórico sobre o futuro das escolas brasileiras rurais e, no começo do século 21, foram estabelecidas várias diretrizes e regulamentações para orientar as escolas do campo em suas particularidades.

Entre essas, destacam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, introduzidas em 2002, e a implementação da Pedagogia de Alternância em 2006. Além disso, a Resolução nº 02 CEB/CNE de 2008 define normas e princípios para a formulação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi lançado em 2010, seguido por um decreto em 2014 que torna mais difícil o fechamento de escolas rurais (BRASIL, 2002; 2006; 2008; 2010; 2014).

Essas iniciativas culminaram na criação de políticas públicas mais reforçadas e na abrangência da Educação do Campo nos planos de educação nacionais e, conseqüentemente, estaduais. Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos, como o fechamento de escolas do campo e a falta de formação específica para professores que atuam nessas áreas.

A implementação de currículos adaptados e a inclusão interdisciplinar de temas como agroecologia são passos necessários para a consolidação da Educação do Campo na prática (ALTIERI, 2014).

2.1.3 Caminhos para construção do projeto de Educação do Campo nas escolas

A preocupação com as particularidades do campo está evidenciada na Resolução CNE/CEB n. 01, de 3 de abril de 2002, que constitui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, a qual estabelece:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo (...) constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...) contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Essa resolução busca orientar as escolas do campo para que estas, ao construírem o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), organizem-se focalizando a realidade e os interesses dos sujeitos do campo. Com isso, os discentes terão contato com conteúdos mais ajustados com a sua realidade, tornando as aulas mais atraentes e bem-sucedidas, evitando a evasão e repetência, situações muito comuns nas escolas do campo.

Nessa perspectiva, o aparelhamento de um PPP específico para o contexto regional, respeitando e considerando as peculiaridades de uma escola do campo, estará de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que no seu escopo tem como finalidade “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997).

Um grande desafio da Educação do Campo no Brasil é que, comumente, os componentes curriculares são pensados a partir da perspectiva urbana, não fornecendo para o seu aluno um currículo que valorize as especificidades do meio em que vive. Dessa forma, ao terminar seus estudos, esse jovem tende a ir para os centros urbanos, em busca de oportunidades que dialoguem com sua bagagem cultural construída na escola.

Segundo Altieri (2014), a agroecologia, agricultura orgânica, soberania alimentar e reforma agrária, entre outros aspectos, precisam fazer parte da proposta pedagógica. Esses são temas indispensáveis para a preparação do educando, possibilitando encarar lutas pelos seus direitos, promovendo ações que pressionem as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para/com os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A Educação do Campo, dialogando com a proposta de Educação Integral, traz uma perspectiva de educação com a ideia de que, para garantir sua qualidade, é preciso considerar a concretude do processo educativo. Compreende ainda, fundamentalmente, a relação da aprendizagem do aluno com a sua vida e com a comunidade na qual está inserido. Portanto, para construir um forte capital social, na perspectiva de uma comunidade educadora, é fundamental que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também incluam práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico e geral, constituam o currículo necessário à vida em sociedade.

Portanto, para que o EHC evolua como escola do campo, é preciso fortalecer a proposta de consolidação de uma comunidade educadora, tornando as famílias protagonistas no processo educativo. A organização curricular precisará contemplar os valores da escola de maneira transversal, incluindo tanto os conhecimentos adquiridos em situações formais como informais. O currículo e o calendário escolar precisarão estar em conformidade com as características e necessidades do território.

2.1.4 Princípios da Educação do Campo

O termo "princípios" refere-se a um conjunto de regras fundamentais, normas, leis ou diretrizes que servem como alicerce para a tomada de decisões, ação e comportamento dentro de um determinado contexto. Em outras palavras, são os pilares que sustentam uma estrutura ideológica, ética ou prática (BRASIL/MEC, 2005).

Na Educação do Campo, os princípios atuam como diretrizes orientadoras que ajudam a moldar o currículo, a metodologia de ensino, a gestão escolar e até mesmo as relações interpessoais dentro do ambiente educacional. São particularmente importantes em contextos rurais, onde as necessidades e desafios são distintos daqueles encontrados em ambientes urbanos.

Segundo as “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005), são seis os princípios pedagógicos da Educação do Campo:

1) Princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.

Este princípio destaca a importância da escola não apenas como um espaço para a transmissão de conhecimento, mas como um ambiente onde os alunos são formados como

sujeitos ativos e críticos. A educação é vista aqui como um meio para a emancipação, permitindo que os alunos se tornem cidadãos engajados, informados e que podem contribuir para a transformação social.

2) Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo.

Este princípio reconhece a importância de integrar diversos tipos de conhecimento no currículo, incluindo saberes locais e indígenas, conhecimentos técnicos e científicos, e habilidades práticas. Isso não apenas torna o aprendizado mais relevante para os alunos, mas também valoriza e preserva o patrimônio cultural e intelectual das comunidades rurais.

3) Princípio pedagógico dos espaços e dos tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem.

Este princípio aborda a flexibilidade necessária na organização dos espaços e tempos educativos, reconhecendo que a aprendizagem pode ocorrer em diversos contextos e ritmos. Isso é particularmente relevante para a educação do campo, na qual as necessidades e os contextos dos alunos podem ser muito diferentes daqueles em ambientes urbanos.

4) O princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos.

Este princípio enfatiza a importância de contextualizar a educação dentro das realidades locais e regionais. Isso significa que o currículo e as práticas pedagógicas devem ser sensíveis às questões sociais, culturais e ambientais que são pertinentes para a comunidade.

5) O princípio pedagógico da educação como estratégia do desenvolvimento sustentável.

Este é um princípio crucial que liga a educação ao desenvolvimento sustentável. Ele reconhece que a educação é uma ferramenta poderosa para abordar os complexos desafios socioambientais que as comunidades rurais enfrentam, desde a conservação dos recursos naturais até a promoção da justiça social.

6) O princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Este último princípio destaca a necessidade de uma relação colaborativa entre as escolas rurais e o sistema educacional mais amplo. Isso implica em uma troca bidirecional de recursos e conhecimentos, em que as escolas do campo não são apenas beneficiárias passivas, mas também contribuem para o sistema educacional como um todo (BRASIL/MEC, 2005).

Cada um desses princípios contribui para uma visão global da educação do campo sensível às necessidades e realidades dos alunos e das comunidades do campo e estão alinhados com objetivos mais amplos de desenvolvimento sustentável e a justiça social.

Compreendendo que essas diretrizes fundamentais influenciam a eficácia dos programas educacionais, a satisfação dos alunos e a melhoria das comunidades rurais, no Capítulo 4 deste estudo, utilizamos os princípios da educação do campo como pilares de análise e discussão dos dispositivos pedagógicos e projetos executados no EHC.

2.1.5 Educandário Humberto de Campos (EHC) e a busca pela identidade da Educação do Campo

O EHC, desde de sua fundação, possui características que se identificam com a proposta da educação do campo. No início, por residirem na Cidade da Fraternidade, os alunos participavam de atividades agrícolas como piscicultura, horticultura, ações que os qualificavam tecnicamente para atividades de agricultura familiar. Porém, somente em 2019, a proposta passou a fazer parte do Programa Político Pedagógico-PPP, contemplando ações importantes vinculadas aos princípios da Educação do Campo.

2.1.5.1 Criação do Conselho Gestor

Uma das estratégias inovadoras foi a criação do Conselho Gestor, um modelo de gestão participativa, dentre os componentes da comunidade escolar, possuindo duas vagas para o coletivo de familiares dos educandos e outras duas para representarem da comunidade na coordenação de vínculos comunitários.

A criação do Conselho Gestor representa uma inovação significativa na gestão educacional, especialmente na educação do campo. É um exemplo prático do princípio da autonomia e colaboração, permitindo que diferentes atores tenham voz ativa na gestão escolar.

Tratando-se de alunos que são filhos de agricultores familiares, oriundos de movimentos sociais ligados à reforma agrária, essa proposta dá voz participativa para os comunitários nas ações da escola. Ao incluir esses membros, o Conselho assegura que a gestão escolar esteja alinhada com as necessidades e realidades locais. Sendo assim, o conselho emerge como uma estratégia inovadora e eficaz para a promoção de uma educação do campo mais inclusiva, democrática e sustentável.

2.1.5.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA) com base na Pedagogia da Alternância

Conforme estabelecido pela resolução CEE/CP n. 08, datada de 9 de dezembro de 2016, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é voltada para indivíduos que, por diversas razões, não frequentaram a escola na idade apropriada ou não conseguiram concluir seus estudos. A EJA na modalidade da Pedagogia da Alternância tem a finalidade de aumentar o nível educacional dos trabalhadores rurais da região, oferecendo diplomas equivalentes ao Ensino Fundamental e Médio. Além disso, a EJA visa contribuir para o desenvolvimento sustentável e melhorar a qualidade de vida de todos os envolvidos (GOIÁS, 2016).

Para Jesus (2011, p.11),

A alternância é o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e Comunidade (...) Pensar o campo numa perspectiva que não seja somente do ponto de vista da produção é, antes de tudo, concebê-lo como espaço de vida, das manifestações culturais, das lutas e (re)existência, das contradições, das disputas territoriais que estão sendo deflagradas com a expansão do agronegócio.

Em agosto de 2017, o EHC passou a oferecer o EJA, que inicialmente funcionou no período da noite, em formato contínuo, de segunda a sexta, sem alternância. A partir de agosto de 2018, a proposta da EJA passou para o formato de alternância, em que as aulas aconteciam em 3 (três) dias presenciais e 2 (dois) não-presenciais, objetivando superar a dualidade entre trabalho intelectual e manual, e possibilitando a melhoria efetiva da qualidade de vida dos moradores do campo, com novas oportunidades de emprego e também ampliando suas possibilidades empreendedoras, seguindo até os dias de hoje nesse formato.

A implementação da EJA, através da Pedagogia da Alternância, representou uma inovação pedagógica significativa para a educação do campo da Escola. Nessa perspectiva, a Matriz Curricular propôs uma formação que possibilita a interação e cooperação, oferecendo condições para o estudante aprender e construir seu conhecimento de forma dinâmica e interativa.

Foi adotada a Metodologia da Pedagogia da Alternância, prevendo tempos na escola e tempos na comunidade, com o desenvolvimento de projetos que colaborassem para a harmonia de suas famílias e da localidade onde vivem. Nesta experiência, cada estudante assume seu papel de protagonista e de autor do seu processo individual e coletivo de transformação, colaborando para a valorização do campo, realidade da maioria dos estudantes da EJA.

Diante do contexto da Educação do Campo, uma nova organização curricular foi apresentada, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas e da matriz curricular em

consonância com o contexto dos educandos. A proposta pedagógica foi orientada pela Metodologia de Projetos, a partir de um eixo temático e/ou tema gerador. Esta metodologia compreende o processo de desenvolvimento do conhecimento, por meio de sensibilizações, investigações, análises, reflexões que envolvam a realidade social e os saberes dos sujeitos pertencentes a comunidade, de forma interdisciplinar, que possam resultar em novas tecnologias sociais.

A Pedagogia da Alternância permite uma integração eficaz entre o conhecimento acadêmico e o saber local, valorizando ambos. A alternância entre tempos na escola e na comunidade permite uma educação mais enraizada no contexto local. Ela pode ser um excelente meio para a incorporação de princípios agroecológicos na educação, especialmente quando os projetos desenvolvidos pelos estudantes envolvem práticas sustentáveis de uso da terra e recursos naturais.

2.2 Agroecologia: novo paradigma da educação

A sustentabilidade na produção agropecuária vem se tornando uma necessidade urgente. Dia após dia, pesquisas trazem constatações de mudanças climáticas que ameaçam a sobrevivência e qualidade de vida das populações, em ordem mundial.

A Revolução Verde, processo de modernização da agricultura, em escala global, que ocorreu a partir da década de 1960, trouxe muitas mudanças e, conseqüentemente, impactos socioambientais. Dentre o pacote tecnológico proposto, estavam a incorporação de maquinários na produção, fertilizantes, agrotóxicos e semente geneticamente modificadas. Embora tenha se registrado ganhos produtivos em diversos países, a Revolução Verde trouxe consigo conseqüências negativas para os pequenos produtores, para o ordenamento do território e para o meio ambiente. Entre estas, podemos citar processos erosivos, assoreamento de rios, contaminação do solo por parte do uso excessivo de agrotóxicos, perda da biodiversidade, entre outros. A Revolução Verde também aumentou a dependência de sementes patenteadas e a concentração fundiária, alterando a cultura dos agricultores familiares que encontraram dificuldades para se inserir nos novos moldes técnico-produtivos (SOUZA; ARAÚJO, 2019).

A Agroecologia é uma ciência ou disciplina científica que oferece um conjunto de princípios, conceitos e métodos para estudar, planejar, analisar, (re)desenhar, avaliar os agroecossistemas, tendo como objetivo desenvolver sistemas agrícolas que sejam mais sustentáveis (ALTIERI, 1995).

De acordo com Caporal (2009), a Agroecologia visa a integração dos conhecimentos tradicionais dos agricultores com conhecimentos de diversas áreas científicas. Isso facilita não apenas o entendimento, a análise e a avaliação crítica do modelo vigente de desenvolvimento agrícola, mas também a formulação de estratégias inovadoras para o desenvolvimento rural e a criação de métodos de cultivo mais sustentáveis sob uma ótica transdisciplinar.

A agroecologia apresenta-se como uma abordagem alternativa à agricultura convencional. Seus estudos são de grande relevância para a agricultura familiar, contribuindo para a segurança alimentar, valorizando os conhecimentos e as tradições das comunidades rurais. A agroecologia, portanto, desempenha um papel fundamental na "transformação social" dos povos do campo, visando alterar as dinâmicas de produção agrícola mais impactantes. Como ciência interdisciplinar, a agroecologia promove práticas que melhoram a fertilidade do solo e aumentam sua capacidade de sequestro de carbono, além de incentivar a diversidade de culturas plantadas e a redução da dependência de fertilizantes artificiais (ALTIERI, 2004).

Dentro do cenário da Reforma Agrária, a agroecologia pode ser considerada eixo central para as discussões atuais, lideradas pelos movimentos sociais do campo, visando a concepção de um novo modelo de sociedade baseado na agricultura sustentável de pequena escala. Além da dimensão de ciência, a Agroecologia pode ser considerada uma prática social, trazendo um conjunto de tecnologias, estando suas concepções ainda em fase de desenvolvimento. No contexto da Educação do Campo, a Agroecologia se posiciona como um componente chave contra-hegemônico da formação profissional, pensada e aplicada para a classe trabalhadora do campo (MADUREIRA *et al.*, p. 17, 2018).

Em todas as definições da agroecologia, podemos perceber a busca articulada por formas alternativas de produção, bem estar social, na segurança alimentar e na convivência harmônica com outros seres da natureza.

Altieri e Nicholls (2020) destacam a importância da educação no avanço da agroecologia. Nesse sentido, uma educação voltada para a agroecologia tem o potencial de contribuir para a formação de agricultores que sejam mais conscientes e comprometidos com a causa e também com a promoção de um consumo mais sustentável da população.

2.2.1 Agroecologia na educação do campo

Em meio à era da globalização, a escola do campo assume uma função importante no desenvolvimento das comunidades rurais. É por meio de sua estrutura educacional que as

comunidades escolares do campo almejam uma integração mais ampla em aspectos sociais, culturais e econômicos, além de atuarem como propagadoras de conhecimentos, práticas sociais e culturais. Portanto, frente aos maiores níveis de opressão enfrentados pelos habitantes do campo, torna-se essencial a busca por formas de libertação (BUNDCHEN, 2020).

A agroecologia transcende a simples troca de insumos ou método de produção agrícola, deve ser compreendida em sua totalidade, em uma visão multidimensional (SOUSA, 2017). A Educação do Campo segue na mesma direção, pois o propósito de ambas é a formação de sujeitos que cooperam para a conquista de uma sociedade justa.

Agroecologia, aliada à Educação do Campo, emerge não como uma novidade, mas como o resultado de um histórico de reivindicações e lutas de movimentos sociais, organizações da sociedade civil e povos do campo. A integração da agroecologia ao currículo escolar é vista como um passo para uma educação libertadora, reconhecendo o campo como um espaço rico em cultura, diversidade e identidades em constante evolução (BUNDCHEN, 2020, p.10).

A inserção da disciplina de agroecologia na matriz curricular e a construção de uma ementa alinhada com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, estão entre as maiores dificuldades das escolas do campo ainda nos dias de hoje (2023).

Um outro grande desafio para a educação em Agroecologia consiste em partir das realidades específicas, revalorizando os saberes tradicionais de cada localidade, adaptando suas especificidades às técnicas e conhecimentos agroecológicos já estabelecidos (SOUZA *et al.*, 2018, p. 17).

A construção de uma ementa agroecológica pautada na BNCC é um exercício de equilíbrio delicado, pois esta é constituída de diretrizes educacionais que devem ser seguidas em todo o território nacional, mas a agroecologia demanda um olhar localizado, que valorize os conhecimentos e práticas específicas de cada comunidade. A ementa deve, portanto, ser suficientemente flexível para abraçar a diversidade e a especificidade do campo, mas estruturada o suficiente para cumprir os requisitos nacionais.

No Educandário Humberto de Campos (EHC), a legislação da Educação do Campo, fruto de lutas e conquistas dos movimentos sociais, abriu o caminho para essa integração curricular. A inserção da Agroecologia como disciplina do 8º ano à 3ª série, reflete um compromisso com uma educação que é, ao mesmo tempo, global em sua consciência e local em sua aplicação (OP, 2021)

As Escolas do Campo possuem como obstáculo significativo, a capacitação de educadores. Não basta ter domínio sobre a agroecologia como ciência; os professores precisam estar aptos a transmitir seus princípios de forma que ressoe com a vivência dos alunos. Isso implica em uma formação que vá além do plano acadêmico, englobando uma compreensão empática e conhecimento das necessidades regionais.

2.3 Desenvolvimento Sustentável

O Desenvolvimento Sustentável emerge como uma resposta à necessidade de mudança paradigmática, em outra direção, distinta do modelo social historicamente estabelecido, que tem gerado profundos impactos ambientais e uma série de desafios para alcançar a harmonia entre a atividade produtiva e a preservação da integridade ambiental do planeta (GONZALEZ, 2020).

Este conceito de “desenvolvimento sustentável”, especificamente, aparece depois, no início da década de 1980 e fica conhecido a partir de 1987, por meio do Relatório Brundtland. Na década de 1970 Sachs propôs o conceito de ecodesenvolvimento. O evento que marcou significativamente o seu lançamento foi a Conferência da Biosfera em Paris e a fundação da Organização Não Governamental Clube de Roma em 1968 (BARROS, 2007).

Segundo Santos (2017), o termo desenvolvimento sustentável também foi utilizado durante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1979.

Feil (2017) ressalta que o uso do termo desenvolvimento sustentável ganhou destaque nas décadas de 1980 e 1990, ficando em projeção global em 1987 através da Comissão Brundtland. Ele também aponta que, no início dos anos 1990, o conceito de desenvolvimento sustentável foi impulsionado pelo aumento significativo na qualidade e quantidade de legislações ambientais, bem como aos acordos internacionais que não só estruturaram um novo propósito para as mudanças ambientais, mas também causaram uma transformação na política internacional.

De acordo com Bastos e Souza (2013, p.211), a Conferência de Estocolmo, em 1972, representa um marco histórico, devido a criação de um fórum para reavaliar o paradigma de desenvolvimento humano, propondo até mesmo a criação de um Plano de Ação Global. Neste evento, foram discutidas questões fundamentais relacionadas ao desenvolvimento, ao crescimento econômico e à conservação ambiental. A conferência se destacou como um divisor de águas, e sua Declaração final emergiu como um “Manifesto Ambiental” significativo:

Chegamos a um ponto na História em que devemos moldar nossas ações em todo o mundo, com maior atenção para as consequências ambientais. A ignorância ou a indiferença podem causar danos maciços e irreversíveis ao meio ambiente. Por outro lado, por meio do maior conhecimento e de ações mais sábias, podemos conquistar uma vida melhor para nós e para a posteridade, com um meio ambiente em sintonia com as necessidades e esperanças humanas (...) Defender e melhorar o meio ambiente para as atuais e futuras gerações se tornou uma meta fundamental para a humanidade (ONU BRASIL, 1972).

O conceito de desenvolvimento sustentável ganhou maior visibilidade e uma estrutura mais definida, a partir da Agenda 21, documento aprovado na Cimeira na Conferência do Rio em 1992, mesmo com suas contradições e ambiguidades. Em um esforço para redefinir o desenvolvimento em uma nova perspectiva, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) introduziu formalmente os conceitos de "Desenvolvimento Humano" em 1990 e "Desenvolvimento Humano Sustentável" em 1992, que mais tarde foram adotados pela ONU em 1994. A década de 1990 foi marcada por diversas tentativas de conciliar as visões divergentes das décadas anteriores, focando em premissas de significativa importância e relevância contemporânea, conforme apontado por Freitas em (2001).

A proposta do Educandário Humberto de Campos (EHC) é consolidar uma comunidade educadora utilizando as metodologias da Educação do Campo e a Agroecologia como pilares para promover o desenvolvimento sustentável da região.

2.3.1 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2015), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, também conhecidos como Objetivos Globais, são um chamado universal para ação contra a pobreza, proteção do planeta e para garantir que todas as pessoas tenham paz e prosperidade. Esses 17 Objetivos (Imagem 7), possuem 169 metas e são interconectados, de maneira que o sucesso de um ODS envolve o combate a temas que estão associados a outros objetivos.

Também conhecidos como “Agenda 2030” para o Desenvolvimento Sustentável, foram aprovados, em dezembro de 2015, na Assembleia Geral das Nações Unidas, criada para direcionar ações estratégicas visando o alcance do desenvolvimento ambiental, econômico e social por parte dos 193 países que a assinaram (BRASIL, 2017).

Figura 8. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ONU).



Fonte: PNUD (2015).

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos discutem os problemas socioambientais e sugerem uma modificação de hábitos e costumes, de maneira que se tornariam mais eficientes se fossem incluídos nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas e envolvessem toda a comunidade no processo de implantação.

“As comunidades poderão constituir-se a partir da iniciativa de profissionais atentos à necessidade de um novo modelo de desenvolvimento (...) Uma comunidade que aprende e produz desenvolvimento humano sustentável” (PACHECO, 2014, p. 74).

Durante a primeira década e meia do século 21, período em que foram implantados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) pelo PNUD, ocorreu uma situação ambígua. Houve, inegavelmente, redução no ritmo do desmatamento; mais inovação no aparato regulatório, nas políticas públicas e programas setoriais; e mais ações de controle de abusos e crimes ambientais. Ao mesmo tempo, houve o fortalecimento dos setores produtivos intensivos em recursos naturais; uma agenda de grandes obras de infraestrutura, muitas delas com considerável impacto sobre populações tradicionais e natureza; e um aumento da dependência das fontes fósseis e poluentes de energia (FAVARETO, 2019).

Para que não ocorra essa reincidência na execução dos ODS, será necessário evoluir e traçar novas estratégias, pensadas individualmente para cada região, dando enfoque ao desenvolvimento do ser integral, que compreende, conservar e lutar pela sua cultura e pelo

desenvolvimento de sua comunidade. Os ODS, embora sejam objetivos globais, para serem aplicáveis, devem dialogar com ações regionais e locais.

Desde de 2016, quando a cidade de Alto Paraíso de Goiás (GO), adota a proposta de se tornar modelo de cidade sustentável, a partir do cumprimento das 17 ODS, a escola do campo Educandário Humberto de Campos (EHC), estabeleceu parcerias para implantação de um projeto educacional nomeado Escola do Bem Viver, na perspectiva de formação de uma comunidade educadora e cumprimento de metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, principalmente o objetivo 4: Educação de qualidade (GOIÁS, 2016).

Essa proposta apresenta-se bem ousada devido a amplitude de objetivo e alguns conflitos existentes entres as propostas do Bem Viver, Comunidade Educadora e ODS. Porém iremos analisar nos capítulos 3 e 4, a aplicação da referida proposta, por meio da implantação de dispositivos pedagógicos, projetos, formações mediante parcerias e ampliação dos espaços educativos.

2.3.2 Educação para o Desenvolvimento Sustentável

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) convoca uma reflexão filosófica profunda que transcende a mera transmissão de conhecimentos, mergulhando na essência das inter-retroações da vida com seu meio ambiente. A vida, esse *continuum* que brotou na Terra há cerca de 3,8 bilhões de anos, é o resultado de uma evolução cósmica que persiste em sua dinâmica energética de transformação. A busca por sustentabilidade planetária não é apenas um desafio técnico ou científico; é, fundamentalmente, um desafio filosófico educacional que exige uma mudança paradigmática radical em nossos padrões de comportamento, em nossas práticas diárias e, mais profundamente, uma revisão do imaginário coletivo, o reservatório de nossas crenças e estruturas epistêmicas (COLLADO, 2016).

Essa jornada filosófica na EDS nos desafia a repensar e reimaginar nossa relação com o mundo, não como seres separados e dominadores, mas como parte integrante de um sistema vivo e interconectado. Requer que reconheçamos a interconexão de todos os seres e sistemas e que reavaliemos o significado do progresso e do bem-estar. A EDS, portanto, não é apenas uma questão de adicionar um novo conteúdo curricular; é uma questão de transformar a essência da educação.

De acordo com a visão promovida pela UNESCO (2005), o Programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é essencialmente uma questão de valores éticos, com o

respeito emergindo como o tema central. Inclui o respeito ao próximo, tanto com os que compartilham o presente conosco quanto aqueles que herdarão o futuro, bem como o respeito pela diversidade cultural, pelo meio ambiente e pelos recursos naturais do planeta. Contudo, a própria UNESCO admite que um dos grandes desafios é fomentar uma transformação nas atitudes e comportamentos da população global, o que requer uma harmonização das nossas capacidades intelectuais, morais e culturais para alinhar-se com esses valores.

Mudar atitudes e comportamentos enraizados é uma tarefa difícil, exige não só um processo educativo escolar bem definido, mas também políticas públicas, iniciativas sociais e um compromisso coletivo.

2.3.4 Educação integral

Segundo MEC (2017), a Educação Integral pode ser compreendida como:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.

Trata-se de uma educação que compreende cada ser humano como único, com características e potencialidades próprias; uma educação comprometida com a transformação social, ambiental que dialoga com a vida e com os desafios cotidianos, levando o estudante a reconhecer o lugar onde vive e a vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento. Esta profunda interação entre escola e comunidade pode auxiliar na compreensão da diversidade em seus amplos aspectos e, conseqüentemente, na superação de preconceitos, como os estereótipos de classe social, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (Singer, 2016).

Diante deste contexto de comunidade educadora com educação integral, o Educandário Humberto de Campos propôs em seu Projeto Político Pedagógico, a criação de projetos pedagógicos que promovam o desenvolvimento dos estudantes em múltiplas dimensões, para a construção do sujeito autônomo, crítico, participativo na cidadania e no cuidado ambiental e da região.

Esses projetos vem repercutindo além dos muros da escola, envolvendo toda a comunidade de maneira a valorizar e desenvolver os potenciais educativos da região em que está situada, utilizando espaços físicos como praças, laboratório de agroecologia *in situ*, centros comunitários, quadras de esportes, associações, cooperativas, igrejas, glebas de produção orgânica, dentre outros, com a perspectiva de transformar os espaços em centros educativos, concebendo uma nova percepção de educação, em que a escola aparece como catalisadora dos potenciais educativos da comunidade (EHC, 2018).

2.4 A comunidade educadora alicerçada pela educação do campo

O ser humano, por excelência, não escapa da educação. Desde as primeiras comunidades primitivas, homens e mulheres realizavam atividades educativas em seus vários espaços de convivência. Aprender e ensinar eram e são práticas cotidianas que se fazem a partir da relação de seres humanos entre si, com a cultura e com as coisas com as quais tem contato. O saber, o fazer, o ser e o conviver se encontram numa dialeticidade antropológica que determina o cotidiano da vida das pessoas (NASCIMENTO, 2009).

Segundo Brandão (2002), educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de experiências culturais em que, ao vivenciar tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isso através da inclusão de sabedoria em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações, feitos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira destaca essa concepção ampla de educação:

Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Um grande desafio da educação do campo no Brasil é que, comumente, os componentes curriculares são pensados a partir da perspectiva urbana, não fornecendo para o seu aluno da área rural um currículo que valorize as especificidades do meio em que vive. Dessa forma, ao terminar seus estudos, esse jovem tende a ir para os centros urbanos, em busca de oportunidades que dialoguem com sua bagagem cultural construída na escola.

O diálogo da escola com a comunidade na construção das propostas pedagógicas é de extrema importância. Considerando essa questão, a proposta pedagógica do Educandário Humberto de Campos (EHC), orientada pelas concepções de Comunidade Educadora e Educação do Campo prevê em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a ampliação de possibilidades dos espaços e tempos educativos e valorização dos saberes dos educandos, educadores, funcionários e comunidade escolar, considerando a importância dos diversos saberes e que a educação se dá na vida. Sendo assim, a proposta de formação de uma comunidade educadora faz parte das bases da educação do campo (EHC, 2020).

Pelo entendimento de que o processo educativo se ocorre durante todo o tempo nas relações sociais e afetivas que se desenvolvem, e não de forma restrita ao período de atividades acadêmicas, o EHC se coloca como propulsor de experiências educativas potencializadoras da consciência de que todos comunitários são educadores e que possuem corresponsabilidade na educação das crianças e jovens. Sob esse aspecto, a vivência de valores e princípios éticos é observada e estimulada a todo instante, tanto quanto o acolhimento e o cultivo da espiritualidade em seu sentido pleno e universalista (EHC, 2020).

Se a aprendizagem se dá a partir das relações das pessoas umas com as outras, faz-se imprescindível o diálogo da escola com seu contexto, fazendo-se um agente de transformação do território onde se insere.

Algumas das ações para a consolidação dessa comunidade educadora estão descritas no PPP (EHC, 2020):

- a) Mapeamento geográfico dos educadores comunitários e suas habilidades na região;
- b) Conceber processo de interação com a comunidade para diagnóstico das demandas que possam orientar projetos a serem desenvolvidos e aperfeiçoar outros em andamento;
- c) Proporcionar uma tomada de consciência da comunidade em torno de seus problemas e também de suas riquezas materiais e imateriais;
- d) Relacionar conteúdos curriculares com saberes locais, visualizando e aplicando conhecimentos de maneira Inter e transdisciplinar;
- e) Incentivar e colaborar na elaboração de projetos educativos a partir dos conteúdos curriculares, dos interesses dos estudantes e educadores e das necessidades da comunidade;

f) Incentivar a concepção de canais de diálogo entre comunidade e escola, através de ações como mutirões de trabalho coletivo e outros possíveis espaços de diálogo a serem concebidos, de acordo com as demandas;

i) Incentivar a apropriação pela comunidade de resultados (materiais ou imateriais) elaborados a partir dos projetos, de maneira que se tornem tecnologias para o desenvolvimento local;

j) Estabelecer uma sistemática de avaliação anual do processo de implantação permanente da comunidade educadora.

2.5 Bem Viver: proposta territorial abraçada pelo Educandário Humberto de Campos

O Bem Viver representa uma compilação de pensamentos que surgem como novas opções aos modelos tradicionais de desenvolvimento. Este conceito tem ganhando múltiplas interpretações, abrindo portas para abordagens inovadoras, tanto no âmbito teórico quanto no prático. Trata-se de um conhecimento em formação que precisa ser adaptado de acordo com as especificidades de cada ambiente social e ecológico (GUDNYAS, 2016, p.1).

É preciso compreender que o Bem Viver não sintetiza uma ideia única com proposta totalmente pronta, menos ainda já concluída. Diversos autores retratam suas compreensões sobre o conceito. Porém, a inspiração dessa proposta surge a partir dos povos originários andinos, encontrando expressões próprias nas demais comunidades indígenas do Equador e Bolívia, onde passou a fazer parte das novas constituições desses países em 2008 e 2009, respectivamente.

Segundo Acosta, (2016, p. 69):

O Bem Viver não pretende assumir o papel de um imperativo global, como sucedeu com o desenvolvimento em meados do século 20. O Bem Viver é, por um lado, um caminho que deve ser imaginado para ser construído, mas que, por outro, já é uma realidade. O Bem Viver será, então, uma tarefa de (re)construção que passa por desarmar a meta universal do progresso em sua versão produtivista e do desenvolvimento enquanto direção única, sobretudo em sua visão mecanicista do crescimento econômico e seus múltiplos sinônimos. O Bem Viver apresenta-se como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida. Não se trata simplesmente de um receituário materializado em alguns artigos constitucionais, como no caso do Equador e da Bolívia. Tampouco é a simples soma de algumas práticas isoladas e, menos ainda, de alguns bons desejos de quem trata de interpretar o Bem Viver à sua maneira.

Apesar dessa multiplicidade, é possível somar ideias e chegar a uma conclusão mais bem definida sobre o Bem Viver. Segundo Sbardelotto, (2010, p.14-15), os aspectos centrais da concepção ancestral do Bem Viver são:

1 - Uma dimensão social – Propõem-se medidas de equilíbrio e de reciprocidade entre os seres humanos, abrindo caminhos de solidariedade. O exercício dos direitos das pessoas, das comunidades e dos povos se dá em um equilíbrio entre sociedade e natureza, e entre os seres humanos. Para isso, cada um está disposto a receber e a dar em reciprocidade, em uma sociedade em que se prima pela solidariedade. A Vida Boa é, então, um dom compartilhado que gera bem-estar para todos, e não apenas para alguns. Nesse sentido, essa meta não é alcançável em termos individuais. Trata-se de uma meta que abrange a todos, respeitando a diversidade que se apresenta em cada sociedade.

2 - Uma dimensão econômica – A sociedade deve medir seu bem-estar não tanto pelas cifras macroeconômicas, mas sim pela qualidade de vida de todos os seus integrantes. A Vida Boa também considera a questão dos recursos naturais não com fins de exploração, mas sim em um contexto de conservação e de convivência mútua entre natureza e o ser humano.

3 - Uma dimensão cultural – O conceito indígena de Vida Boa propõe que se considere cada país ou nação como uma cultura e sociedade plurais, atentas ao particular e reconhecendo a contribuição de todas as minorias. O conceito de *SumakKawsayse* apresenta então como uma proposta alternativa ao estilo de vida materialista, centrado em um progresso econômico social que privilegia uma produção orientada ao consumo, à acumulação de capitais, em detrimento, muitas vezes, dos bens culturais.

4. Uma dimensão religioso-transcendental – O bem produzido pela sociedade, além de visar aumentar o nível de vida, com critérios ecológicos e de justiça social, também propõe e inclui um critério de transcendência e de bem-estar.

Essas quatro dimensões fundem-se e interagem em um único sistema harmonioso de convivência e de reciprocidade.

Na perspectiva de Gudnyas (2016), o Bem Viver pode ser construído em três Planos: das ideias, dos discursos e das práticas.

No plano das ideias, há uma crítica profunda às fundações ideológicas do desenvolvimento, particularmente sua associação com a noção de progresso. A segundo plano envolve o discurso e a validação desses conceitos. O Bem Viver se diferencia de narrativas que exaltam o crescimento econômico ou o consumo material como medidas de bem-estar, ele foca em uma qualidade de vida que engloba tanto seres humanos quanto a natureza. Finalmente, o terceiro plano é a da ação prática. Isso pode envolver iniciativas políticas para mudanças, planos de governo, legislações e a exploração de alternativas ao modelo de desenvolvimento tradicional. O desafio é transformar as teorias do "Bem-Viver" em estratégias e ações tangíveis, evitando cair nas armadilhas das abordagens convencionais que são frequentemente criticadas. Além disso, é necessário que essas ações sejam viáveis (GUDNYAS, 2016).

Para que o Bem Viver consiga avançar em todas as dimensões deve incluir indiscutivelmente o processo educacional e a educação, com qualidade de despertar a consciência, pode se apropriar desse rico propósito do Bem Viver.

A proposta de parceria do IPEARTES e EHC para a consolidação de uma comunidade educadora inspirada no Bem Viver, parece ser um caminho promissor diante da profundidade e aplicabilidade desse conceito. Já os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), apesar da grande relevância de algumas metas, foram criados para atender interesses de diversos países com propósitos distintos, adentrando um campo de dimensões às vezes contraditórias. A Chapada dos Veadeiros, por estar dentro da APA de Pouso Alto, sendo conhecida internacionalmente pelo ecoturismo e turismo espiritual fortemente ligado a relações de paz e harmonia, apresenta características relevantes para experimentação dessas práticas.

CAPÍTULO 3: COMUNIDADE EDUCADORA NA PERSPECTIVA DE IMPLANTAÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Um breve contexto sobre a construção do capítulo

A construção desse capítulo foi inspirado nas mudanças pedagógicas do EHC que começaram a ocorrer no início de 2016, após assinatura do acordo de cooperação para implantação do projeto nomeado “Escola do Bem Viver” em uma parceria com o Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis (IPEARTES), com o intuito de consolidar uma Comunidade Educadora e cumprir as metas dos ODS no município de Alto Paraíso de Goiás

Essa pesquisa foi realizada entre 2018 e 2020 (Antes da Pandemia de Covid 19), enquanto visitante do Educandário Humberto de Campos, pós nesse momento o eu (autor) não trabalha na escola.

3.1. Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2018

Desde 2016, o Educandário Humberto de Campos vinha implementando gradualmente transformações pedagógicas que incluíram a capacitação de educadores, a adoção da pedagogia de projetos, bem como práticas voltadas ao fortalecimento da comunidade educadora. Porém, somente em 2018, ocorrem mudanças significativas no PPP.

Já no conceito do PPP, de 2018, observa-se a proposta da comunidade educadora:

O projeto pedagógico explícito e implícito na estrutura e no cotidiano do Educandário Humberto de Campos é o de uma Comunidade Educadora, tendo em vista os valores que encoraja, a qualidade de vida e a convivência que oferece, as celebrações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara, todos voltados para a reflexão e ampla participação, destinados a ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente. (EHC, 2018)

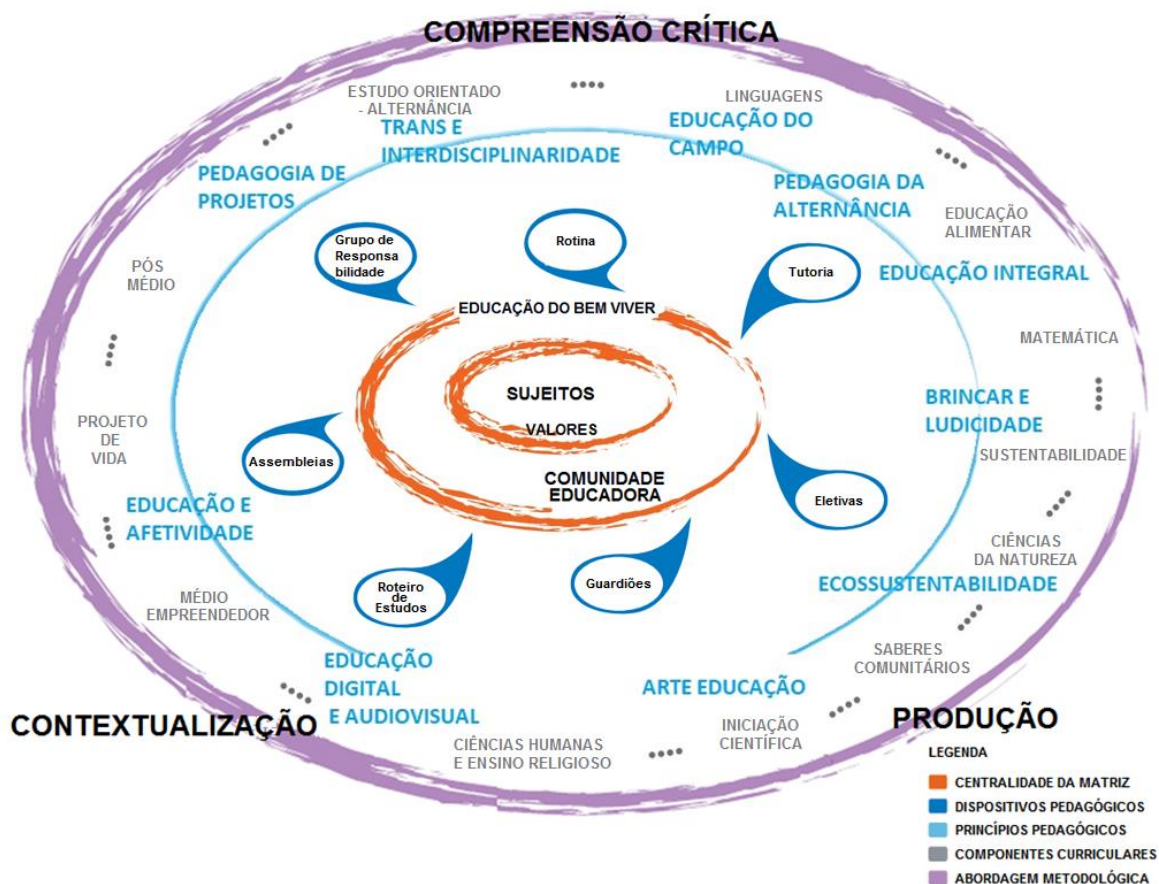
Ao se partir da perspectiva de que a educação não é problema da “escola”, e sim uma responsabilidade da comunidade, pode-se dizer que a união das partes na formação de uma comunidade educadora é essencial. O incentivo desta cultura em comunidade do campo, articulada pela escola, pode conquistar o que Coleman (1990) chama de “capital social”, o que significa uma entidade que não é singular e sim uma variedade de diferentes entidades que

possuem duas características em comum: consistem em algum aspecto de uma estrutura social e conseguem facilitar algumas ações dos indivíduos que estão no interior desta estrutura.

A articulação destes dois componentes (Escola - Comunidade) foi essencial para o desenvolvimento da proposta de trabalho do Educandário Humberto de Campos, sendo que a melhoria da formação escolar precisou ocorrer por meio da oferta de atividades diversificadas no período de jornada escolar.

No PPP foi apresentado, de maneira sintética, a matriz curricular do Ensino Médio (Imagem 8), inspirada na matriz de formato circular, a qual reflete a intencionalidade de que tanto os princípios e aspectos metodológicos, quanto os dispositivos e componentes curriculares sejam dinâmicos, criados e recriados de acordo com as demandas (EHC, 2018). Na centralidade da matriz estão os sujeitos (educandos e educadores), que em sua relação com a comunidade, a partir dos valores essenciais da Escola, constituem a Educação do Bem Viver.

Figura 9: Síntese da Matriz Curricular do Ensino Médio (1ª a 3ª série)



Fonte: (EHC, 2018).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) enfatiza a criação de uma Comunidade Educadora, em que a educação se estende além das salas de aula e permeia todos os aspectos da vida comunitária. Este modelo educacional encontra ressonância profunda com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2 e 4, que visam acabar com a fome e promover a educação de qualidade, respectivamente.

Para tanto, a escola passou a realizar diversas atividades em parceria com outras instituições e voluntários da comunidade. As ações incluem projetos de educação ambiental, agroecologia, empreendedorismo juvenil, horta escolar, agrofloresta, reforço escolar em matemática e língua portuguesa, robótica, astronomia, implantação de energia solar e viagens pedagógicas de alunos e educadores para aquisição de novos conhecimentos. Alguns desses projetos serão discutidos na sequência.

Os Princípios Pedagógicos do EHC descritos em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) são: Educação Integral, Educação do Campo, Pedagogia de Projetos, Arte Educação, Educação e Afetividade, Educação Digital e Audiovisual, Pedagogia da Alternância, Brincar e Ludicidade e Ecosustentabilidade. Seus valores são baseados na solidariedade, responsabilidade, empatia, respeito, afetividade e honestidade (EHC, 2018).

A Educação Integral, um dos pilares do PPP do EHC, alinha-se com o ODS 4 ao buscar o desenvolvimento dos estudantes na sua integralidade (Intelectual, física, emocional, espiritual, social e cultural). Não se trata apenas de transmitir conhecimento, mas de formar cidadãos conscientes, críticos e capazes de contribuir para um mundo mais justo e sustentável.

A inclusão da Educação do Campo como princípio pedagógico do EHC se correlaciona diretamente com o ODS 2, que enfatiza a necessidade de uma agricultura sustentável e segurança alimentar. Ao integrar projetos como educação ambiental, agroecologia, empreendedorismo juvenil, horta escolar, agrofloresta, o EHC valoriza os saberes locais e incentiva os estudantes a desenvolverem soluções para os desafios de sua própria comunidade.

A Pedagogia de Projetos no contexto do EHC, é uma metodologia ativa que permite aos alunos aplicarem o conhecimento em situações reais da realidade do campo específica para a chapada dos Veadeiros, promovendo a segurança alimentar e nutricional (ODS 2), consequentemente também a qualidade educacional (ODS 4). Projetos que envolvem a criação de hortas escolares, por exemplo, ensinam sobre nutrição, biologia e ecologia, enquanto fomentam a consciência sobre a origem dos alimentos e a importância da sustentabilidade.

A Arte Educação e a Educação Digital e Audiovisual são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, habilidades essenciais para a inovação na resolução dos problemas relacionados à fome e à precariedade da educação.

A Pedagogia da Alternância, que intercala períodos de aprendizado na escola com períodos em casa ou na comunidade, reforça a conexão dos alunos com seu ambiente rural, possibilitando conciliar o estudo e trabalho, promovendo uma compreensão mais profunda das realidades locais, o que é vital para alcançar tanto o ODS 2 quanto o ODS 4.

O princípio de Brincar e Ludicidade reconhece a importância do jogo e da brincadeira como formas valiosas de aprendizagem, enquanto a Ecosustentabilidade enfatiza a necessidade de práticas que respeitem e preservem o meio ambiente, um aspecto crucial para a segurança alimentar e a educação sustentável (EHC, 2020)

Os valores de solidariedade, responsabilidade, empatia, respeito, afetividade e honestidade são a base sobre a qual o EHC busca consolidar a comunidade educadora, sendo essenciais para alcançar os ODS.

Em suma, o PPP do EHC implantado em 2018, trouxe reflexões e buscou atuar como catalisador para o alcance dos ODS 2 e 4. Ao integrar esses objetivos em sua estrutura e cotidiano, o EHC demonstra como a educação do campo pode ser uma força transformadora, não apenas para o indivíduo, mas para toda a comunidade rural. Porém a implantação prática enfrenta muitos obstáculos com a capacitação dos professores e a falta de entusiasmo dos jovens.

Em entrevista com a Diretora do EHC, em janeiro de 2019, foi possível perceber que, mesmo diante de um PPP aparentemente impulsionador, os desafios quanto a motivação de transformação e o envolvimento da comunidade eram obstáculos que ainda precisavam ser superados.

Em Entrevistas Livre por Áudio (ELA) com a Diretora Prof. Dra. Alessandra Marques Possebon, em 2019 obtemos o seguinte relato:

Para que a transformação dos métodos pedagógicos reflita com eficiência na aprendizagem do aluno, existem necessidades fundamentais, o envolvimento sincero dos professores, da comunidade e dos alunos. Em nossa experiência no EHC, percebeu-se que inicialmente apenas aproximadamente 50% dos professores estavam motivados com as mudanças da Escola, ao longo do tempo, com algumas capacitações sensibilizantes e resultados sendo observados, esse percentual foi aumentando gradualmente. Em relação ao envolvimento da comunidade, tivemos ainda mais

dificuldade, mesmo a Escola realizando vários convites de participação, enviando representantes nas propriedades, talvez por residirem em propriedades rurais distantes do núcleo escolar, e terem compromissos com suas lavouras e criações é mais difícil envolvê-los, mas estamos priorizando e pouco a pouco evoluindo nessa aproximação.

Projeto Intercâmbio Educador Transformador do EHC

Ao compreender que para um projeto transformador se desenvolver em sua plenitude, há necessidade de uma equipe de educadores muito engajada e capacitada, a Gestão do EHC e alguns professores, em parceria com apoiadores ligados ao movimento da fraternidade, criaram o Projeto Intercâmbio Educador Transformador. Entre abril e junho de 2019, 25 educadores visitaram escolas consideradas transformadoras em várias partes do país, reunindo experiências inspiradoras para melhorarem ainda mais sua prática e ampliarem a transformação pedagógica do Educandário Humberto de Campos. Após o retorno, os educadores compartilharam suas vivências com o restante da equipe. Em agosto deste mesmo ano foi realizado o Seminário Educador Transformador e a produção de um livro coletivo que foi publicado em agosto de 2020.

Foram visitadas as seguintes escolas:

Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras - PB), Escola Gabriel Prestes (São Paulo - SP), CIEJA Campo Limpo (Capão Redondo - SP), Escola Amorim Lima (São Paulo - SP), Escola Luiza Mahin (Salvador - BA), Escola Alan Pinho Tabosa (Pentecoste - CE), Serviço de Tecnologia Alternativa - SERTA (Glória do Goyta - PE), Escola Waldir Garcia (Manaus - AM), Escola Vila Verde (Alto Paraíso de Goiás - GO), e Escola do Parque da Cidade - Promoção Educativa do Menor - Proem (Brasília - DF) (EHC, 2019).

Os professores viajaram em duplas ou trios, vivenciando durante uma semana as atividades realizadas pela escola visitada.

O projeto de visitas foi compartilhado na Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), em Brasília em junho de 2019 e em março de 2023, possibilitando a ampliação da rede de contatos do Educandário Humberto de Campos e inspirando outras escolas às novas possibilidades de formação dos educadores.

O Professor Dr. Edson Cesar Marques Filho, realizou seu doutorado pesquisando a transformação do corpo docente do EHC, segundo ele:

O Intercâmbio mostrou que é possível no sentido de trazer para mais perto da realidade prática o exercício de uma educação transformadora, deixou mais evidente a necessidade de que é preciso experienciar para saber como fazer ou para se inspirar a querer saber como fazer uma educação transformadora. Serviu também para referendar o PPP diminuindo os embates, em relação à proposta transformadora do PPP do EHC, entre os professores e, de algum modo, trouxe contribuições para sete educadores atuantes no EHC (MARQUES FILHO, 2023).

O processo de visita dos professores a outras escolas inovadoras, também está diretamente relacionado com a meta 4.c do ODS 4, que visa aumentar o contingente de professores qualificados.

Segundo Santos (2015), sem a formação de professores/monitores engajados e comprometidos, o ensino e a educação sustentável para o campo ficarão comprometidos.

Experiências pedagógicas os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2 e 4

No Educandário Humberto de Campos foram realizadas, nos últimos anos, diversas atividades pedagógicas com intuito de alcançar objetivos internos de desenvolvimento do ser integral e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), que são coletivos. O estudo em questão se propôs apresentar e analisar alguns projetos e processos educativos que estão diretamente relacionados com algumas importantes metas dos ODS 2 e 4, executados no EHC entre 2018 e 2020.

Parte-se do pressuposto de que:

(...) a educação para a vida sustentável pode ser melhor praticada se toda a escola for transformada numa comunidade de aprendizado. Nessa comunidade de aprendizado, professores, alunos, administradores e pais estão todos interligados numa rede de relacionamentos, trabalhando juntos para facilitar o aprendizado. O ensino não flui de cima para baixo, mas há uma troca cíclica de conhecimento. O foco está no aprendizado, e todos no sistema são ao mesmo tempo professores e aprendizes (CAPRA, 2003, p. 252).

Os ODS podem constituir-se em uma excelente oportunidade de transformação da educação, a implantação destes objetivos tem a ver com as seguintes questões: “i) Por qual caminho isso pode ser alcançado? ii) Quais ações públicas e privadas devem ser implantadas? iii) Como enfrentar as possíveis contradições entre as várias dimensões da Agenda 2030?” (CONSTANZA *et al.*, 2014)

Para isso, as pessoas e principalmente os profissionais da educação, em seus locais de atuação, precisam compreender esse novo modelo de desenvolvimento e novas propostas de educação, em que os sujeitos, seus valores e sua participação social estejam no centro da mudança.

Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável

Segundo a PNUD (2015), o ODS 2 apresenta metas para acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável. Diversos projetos implantados no EHC possuem relações com esse ODS, entre os quais destacam-se o Projeto Transformar, Projeto Canteiros, Projeto Empreendedorismo Jovem Agroecológico, Projeto Agroinovachapada e Projeto Feira de Saberes e Sabores da Roça. Estes projetos serão tratados a seguir.

Projeto Transformar

Por meio do Projeto Transformar, realizado na comunidade Cidade da Fraternidade, com apoio do EHC, há o incentivo para os alunos desenvolverem uma relação espiritual e ética com a natureza. Durante o horário letivo, duas vezes por semana, alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental I do EHC, realizam práticas como visitas à unidade de capacitação do Projeto Transformar, o qual promove aos alunos vivências no “Viveiro Escola”, na área de coleta de sementes nativas, áreas de recuperação, área de cultivo, além dos experimentos desenvolvidos em parceria com a Embrapa (OP, 2019)

Meta 2.4: Ao promover práticas como a coleta de sementes nativas em áreas de recuperação, o projeto está diretamente relacionado com a garantia de sistemas sustentáveis de produção de alimentos e a implementação de práticas agrícolas resilientes que aumentem a produtividade e a produção, ajudem a manter os ecossistemas e fortaleçam a capacidade de adaptação às mudanças climáticas.

Meta 2.5: Através do trabalho com sementes nativas e a preservação da diversidade genética das plantas, o projeto contribui para a manutenção da diversidade genética de sementes e plantas cultivadas, que é fundamental para a resiliência e sustentabilidade da agricultura.

Projeto Canteiros

O referido Projeto foi realizado pelos alunos do Ensino Fundamental II e corpo docente do EHC, teve como objetivo implantar canteiros para produção de hortaliças agroecológicas na

Escola. Toda produção foi destinada ao consumo na merenda da Escola. Após a implantação, os alunos passaram a obter produtos que complementam sua alimentação na Instituição, servindo também como uma forma de aprendizado para valorização da terra e dos vegetais. Esse projeto se encerrou no final de 2019.

Meta 2.1: Ao garantir que a produção dos canteiros (agroecológicos) de maneira que sejam utilizados os produtos na alimentação escolar, o projeto contribui para o acesso a alimentos mais seguros e nutritivos.

Meta 2.3: Embora a meta mencione dobrar a produtividade agrícola e a renda dos pequenos produtores, o projeto dos canteiros pode ser visto como uma iniciativa educacional que promove práticas agrícolas sustentáveis entre os jovens, o que pode levar a um aumento da produtividade agrícola a longo prazo.

Meta 2.4: O projeto promove práticas agrícolas resilientes e sustentáveis, como a agroecologia, que ajudam a manter os ecossistemas e melhorar a qualidade da terra e do solo.

Projeto Empreendedorismo Jovem Agroecológico

Foi implantado no EHC, em fevereiro de 2019, o Projeto Empreendedorismo Jovem Agroecológico. Trata-se de uma parceria com o Grupo Rede Agroecologia, Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis - Ipeartes e EHC.

O Projeto teve como objetivo despertar nos jovens (2º e 3º ano do Ensino médio) o empreendedorismo voltado para o campo, demonstrando o potencial dos projetos agroecológicos na região (REDE AGROECOLOGIA, 2019).

Na primeira etapa do Projeto foi realizada uma discussão com os alunos sobre seus sonhos e perspectivas profissionais. Após ouvir as explicações dos jovens quanto ao futuro profissional, foram apresentadas duas propostas, de modo que os alunos escolheriam uma delas para ser realizada no contra turno da Escola. A primeira proposta era o Empreendedorismo Jovem Agroecológico, por meio da qual seriam realizadas diversas oficinas com temas voltados à agroecologia (plano de negócio agrícola, permacultura, ecoturismo, cursos de avicultura agroecológica, horticultura de base agroecológica, agrofloresta, controle biológico de pragas, compostagem, associativismo e cooperativismo) e a segunda proposta seria um estudo preparatório para o ENEM, nomeado estudo Pós-médio.

Segundo o relatório do coordenador do projeto (BARBOSA, 2019):

Já nesta primeira discussão percebemos grande apatia e falta de interesse destes estudantes para com atividades no contra turno, mesmo assim foram-lhes apresentadas duas opções, uma que seria referente a este projeto (Empreendedorismo Jovem Agroecológico) e outro o Pós-médio. A grande maioria demonstrou interesse em participar do Pós-médio (REDE AGROECOLOGIA, 2019).

Para compreender melhor os motivos das escolhas dos alunos, obter contato mais próximo com as famílias e divulgar as diretrizes do projeto Empreendedorismo Jovem Agroecológico, foram realizadas diversas visitas individuais às propriedades (glebas de reforma agrária) dos jovens futuros empreendedores. Também foi aplicado um questionário para os estudantes e familiares.

Os resultados demonstram que uma pequena minoria demonstrou interesse em atividades empreendedoras ou mesmo aprofundar uma pesquisa voltada para o empreendedorismo agroecológico. Praticamente todos já falam em um curso superior, nas mais diversas áreas, mas praticamente todos reconhecem que não estão se preparando para o ENEM, pelo menos como deveriam para garantir uma vaga na Universidade. Outro ponto que ficou claro é o excessivo tempo gasto com o uso de celulares, principalmente nas redes sociais, o que também foi confirmado durante o diagnóstico das visitas (REDE AGROECOLOGIA, 2019).

A partir do diagnóstico, foi possível perceber que antes da realização das oficinas, era necessário realizar um conjunto de ações esclarecedoras e motivadoras junto aos jovens sobre o tema agroecologia. Nesse momento passou-se a realizar atividades que envolvesse os alunos e a comunidade por meio do projeto Inovagrochapada, descritos no item a seguir.

O projeto empreendedorismo juvenil citado no ODS 2, além de estar relacionado com a agricultura sustentável, compreende a meta 4.4 do ODS 4, que diz o seguinte: até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Meta 2.4: Este projeto visa despertar nos jovens o interesse pelo empreendedorismo agroecológico, o que está alinhado com a promoção de práticas agrícolas sustentáveis e resilientes.

Projeto Inovagrochapada, – Capacitação e visita à sistemas de produção de base ecológica

Após a reflexão do diagnóstico vinculado ao Projeto Empreendedorismo Jovem Agroecológico, em de julho de 2019, o EHC sediou uma roda de conversa com agricultores da região para apresentação do projeto “Agrobiodiversidade, insumos e técnicas de manejo na composição de sistemas de produção de base ecológica na Chapada dos Veadeiros - Agroinovachapada”. Trata-se de um acordo de cooperação entre Embrapa, Cooperativa Frutos do Paraíso e parceria com o EHC. O objetivo desse Projeto é fortalecer os sistemas locais de produção de base ecológica e a conservação do patrimônio biocultural e dos recursos genéticos em toda a região da Chapada dos Veadeiros e uma das etapas iniciais foi capacitar jovens e produtores com visitas às unidades da EMBRAPA. O projeto também propôs a realização de um diagnóstico socioeconômico e produtivo que foi realizado com a participação de alunos e uma professora do EHC, publicado por (COSTA et. al, 2022).

Esse diagnóstico teve uma grande importância para direcionar os projetos pedagógico da escola. Através dele foi comprovada uma necessidade de auxílio aos produtores dos assentamentos da reforma agrária devido a demanda por implementação de um serviço público de assistência técnica e extensão rural à altura das necessidades locais. Essa iniciativa teria potencial de gerar efeitos econômicos e sociais na região.

A o projeto, vinculado a diversas unidades da EBRAPA proporcionou na sequencias capacitações relacionadas à identificação e ao fomento a práticas de manejo sustentáveis, redesenho de paisagens e ao uso da agrobiodiversidade na Chapada dos Veadeiros.

Em agosto de 2019 deu-se início ao Projeto, sendo realizadas em diversas etapas: capacitação de estudantes do EHC; levantamento de dados por meio de pesquisa comunitária, realizada pelos próprios estudantes junto aos seus familiares; mutirões na horta da Escola e na comunidade e criação de canteiros de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) na Escola. A Embrapa disponibilizou o material genético de 28 PANCs que foram plantadas nos canteiros da Escola com a participação de alunos, docentes e pesquisadores da Empresa. O projeto deu continuidade com ações em diversas áreas de pesquisa como: Produção de hortaliças, Produção de Frutas no Cerrado, Criação do Banco da Agrobiodiversidade; Sistema Agrosilvipastoril, Sistemas Agroflorestais, Cooperativismo, Viveirocultura, Parasitologia Animal, Melhoramento Genético para Bovinolcutura Leiteira no Cerrado, Redesenho de propriedade rural entre outros.

Ao longo do segundo semestre, as PANCs foram colhidas e inseridas na merenda escolar através de receitas elaboradas pelas cozinheiras e os alunos do grupo de responsabilidade de alimentação.

Em busca de solucionar a desmotivação dos jovens diagnosticada pelo Projeto Empreendedorismo Jovem Agroecológico, a equipe do Projeto Inovachapada promoveu no mês de março de 2020 uma viagem com os jovens do Ensino Médio até Brasília-DF e Planaltina DF, por meio da qual os jovens participaram dos seguintes Workshops e atividades:

- 1º Workshop: “Alternativa de cultivo para a produção no contexto da agricultura familiar” (Embrapa Cerrado);
- Diálogos e visita ao Instituto Federal, Campus Planaltina;
- 2º Workshop “Produção orgânica e agroecológica: prática e modelo agrícola” (Embrapa Hortaliças);
- 3º Workshop “Técnicas Alternativas de Manejo Agroecológica na Produção Animal”. (Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia - Cenargen);
- 4º Workshop “Conservação da Agrobiodiversidade *ex situ* e *in situ/on farm*: banco pedagógico de sementes e rede de guardiões”. (Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia - Cenargen);
- 5º Workshop “Produção Orgânica e Agroecológica: conhecendo a Associação dos Produtores Agroecológicos do Alto São Bartolomeu – Aprospira (OP, 2020).

A sensibilização de jovens, para o aprendizado de novas técnicas de manejo apresentados nos projetos citados, demonstram um ponto forte a ser considerado. A cultura da agroecologia pode colaborar com o desenvolvimento rural sustentável da região, principalmente quando se leva em consideração as questões ambientais, já que o EHC está localizado dentro de Território da APA do Pouso Alto.

Esse Território possui extrema importância ambiental em âmbito nacional e vem sofrendo com o avanço do grande agronegócio. Nessa região ainda se encontra as raras áreas de cerrado de altitude preservado, porém os assentamentos na localidade estão rodeados por grandes propriedades rurais envolvidas na produção de *commodities* como o milho e principalmente a soja.

Meta 2.4: O projeto focou na partilha de conhecimentos que virão fortalecer os sistemas locais de produção de base ecológica, o que está em consonância com a meta que objetiva garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos.

Meta 2.5: Ao trabalhar com Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) e promover a diversidade genética, o projeto contribui no objetivo de manutenção da diversidade genética de sementes e plantas cultivadas.

Olimpíada de Humanidades (OH): 2018 e 2019/2020

A Olimpíada de Humanidades é uma proposta da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) para cumprimento da agenda da Organização das Nações Unidas (ONU), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sobretudo em seu quarto quesito, que diz respeito à Educação de Qualidade. É execução é realizada pelo Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte/Educação e Tecnologias Sustentáveis (IPEARTES). A Olimpíada de Humanidades (OL) propicia ação educativa interdisciplinar entre as áreas de Arte e Ciências Humanas e suas Tecnologias por meio do desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem Significativa, construídos por estudantes e professores(as) de Ensino Médio das escolas localizadas na região da APA Pouso Alto (IPEARTES, 2023).

Segundo Ipeartes (2023) a Olimpíada de Humanidades acontece em cinco etapas, a saber:

- 1ª. Etapa- Sensibilização ao tema e formação dos professores e estudantes realizada pelos educadores do Ipeartes. É a etapa de aprofundamento teórico sobre as questões a serem pesquisadas e da elaboração do projeto de pesquisa-ação.

- 2ª. Etapa – Trilha Científica no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV), com o intento de aprimorar o olhar científico para questões locais. É o momento quando os estudantes podem conhecer e reconhecer a grande biodiversidade e riqueza do local onde vivem. É, para muitos estudantes, o primeiro estudo de campo sobre a região em que habitam. É também um momento pleno de significação pela presença, troca de saberes, onde a Escola amplia-se para além dos muros e passa a agir no mundo.

- 3ª. Etapa – Desenvolvimento da pesquisa-ação. Nesta etapa os estudantes colocam em movimento todo o estudo, pesquisa e planejamento desenvolvido anteriormente. É o momento de atuar ativamente na comunidade, buscando solucionar os problemas levantados. É nesta etapa que buscam atuar em âmbitos políticos, sociais, transformadores da realidade local.

Desenvolvem projetos de revitalização, de conscientização, de demandas por leis e outras questões necessárias. Após essa grande transformação, fazem a culminância do projeto em sua escola e compartilham o saber com toda a comunidade, em uma grande celebração e partilha dos saberes/ações fomentadas ao longo do ano.

- 4ª. Etapa – Festival de Humanidades – grande encontro da juventude da APA Pouso Alto. O Festival de Humanidades é a etapa na qual os jovens dos seis municípios se encontram para partilhar os projetos desenvolvidos nas diferentes unidades educacionais; é o momento da divulgação científica do que fizeram em um grande congresso estudantil em que são promovidas rodas de conversa, troca de saberes; aprendem e ensinam em oficinas. Um momento rico e potente para promover as habilidades de futuros pesquisadores e líderes da juventude. Momento de partilhar com outros jovens, como cada realidade desenvolveu conhecimentos a partir do mesmo tema estudado e de como encontraram soluções diferentes para seus problemas locais.

- 5ª. Etapa – Turismo Educacional – Esta etapa é a premiação que finaliza a Olimpíada, momento dos estudantes conhecerem melhor o estado de Goiás, saindo da região de Pouso Alto e reconhecendo as goianidades em outras partes. Momento de terem aulas *in loco* nas cidades históricas, museus, teatros e na capital do estado. Esta etapa promove a pesquisa histórica, o sentimento de pertença, a vivência estética e ampliação de mundo (IPEARTES, 2023).

A reflexão humanística envolve um repensar global, regional e local acerca de valores humanos, num contexto de crescentes desafios econômicos, sociais e ambientais, que vão nos exigir, cada vez mais, uma maior cooperação, equidade e convergência entre os povos. Aspectos vinculados ao contexto sociocultural-histórico-espacial-político e filosófico peculiares à Área de Proteção Ambiental - Pouso Alto (APA-Pouso Alto), derivados de relações e experiências coletivas, podem promover a cidadania e mudanças de paradigmas rumo ao bem viver coletivo (IPEARTES, 2023).

Nesse sentido, a realização de uma Olimpíada de Ciências Humanas e Arte no Território da APA de Pouso Alto, nas unidades educacionais, fomenta uma real ampliação e empoderamento das comunidades educadoras frente às transformações incontornáveis que o sistema-mundo opera em todos os campos da existência humana. Necessário se faz agir de forma articulada e humanizada em uma perspectiva que permita novas e melhores possibilidades de se coexistir (IPEARTES, 2023).

O Educandário Humberto de Campos (EHC) participou de todas as edições da Olimpíada de Humanidades realizada pelo IPEARTES/ SEDUC, sendo que na segunda edição a escola sediou o Festival de Humanidades que reuniu jovens e educadores de todas as escolas participantes (OP, 2023)

A Olimpíada de humanidades é um dos projetos mais impactantes perante a proposta de valorizar a cultura local e estimular o desenvolvimento sustentável, pois possui ampla carga horária, podendo colaborar no protagonismo jovem, na valorização dos saberes comunitários, na ampliação da interdisciplinaridade, na valorização das diversas expressões artísticas, possibilitando aos jovens ampliarem seu universo cultural e sendo participantes diretos em ações que estimulam a cidadania.

Em entrevista com a Diretora Alessandra Possebon sobre a Olimpíada de Humanidades, obtivemos o seguinte relato.

Percebemos um grande desenvolvimento de alguns educandos participantes da Olimpíada de Humanidades em relação a assumir responsabilidades, ter uma postura de liderança, desenvolvimento na escrita e interpretação, respeitar e cuidar da escola. Destaque especial para a aluna Sabrina, que teve a oportunidade de ir para a Bélgica na primeira edição e nos relatou o quanto essa experiência mudou sua vida, a fazendo acreditar ainda mais em seu potencial, em ser uma agente de transformação social. Aprendemos muito enquanto educadores a trabalhar a partir dos interesses dos educandos e das relações que eles têm com a comunidade e com a região em que vivem.

Os educadores do EHC que participaram das Olimpíadas se tornaram protagonistas dentro da escola no desenvolvimento de outros projetos, incentivando os colegas a terem olhares ampliados em relação à educação.

Alguns alunos que participaram de três edições enquanto alunos do ensino médio, demonstraram o seu desenvolvimento ao longo dos anos. No início tiveram uma participação muito tímida, pouco envolvente nas ações e inibidos para práticas artísticas como teatros e apresentações com oratória em público, já no último ano se tornam protagonistas.

I Olimpíada de Humanidades 2017

Na primeira olimpíada de humanidades realizada no ano de 2017 o tema geral foi “Desafios e Responsabilidades para um Planeta em Transição”. O EHC trabalhou com um projeto intitulado “Educandário Humberto de Campos em ação: Retratando as suas origens”.

Esse Projeto pretendeu estimular o pertencimento da comunidade escolar em relação ao Educandário Humberto de Campos por meio do reconhecimento dos seus cinquenta anos de história, visando motivar essa comunidade para uma maior participação na construção do seu futuro. Neste contexto, foi realizado uma linha do tempo para retratar a história do EHC. Os alunos construíram uma rota identificando quem eram e o que desejariam ser no futuro. Esse processo resgatou o forte papel da Escola nesse território singular que é Chapada dos Veadeiros – APA do Pouso Alto. Na construção do projeto, ocorreu o resgate histórico da Escola de maneira contextualizada e reflexiva. Construíram uma apresentação teatral e uma fotonovela que está exposta desde 2018 no corredor da escola, hoje é um mural cuidado por todos, sente-se que é motivo de orgulho dos estudantes no sentido de amor e reconhecimento da própria história.

II Olimpíada de humanidades 2018

Na segunda edição trabalhou-se o tema geral: “Resgatando origens e memórias através dos elementos da natureza”. Nessa ocasião os alunos do EHC buscaram valorizar a cultura da cavalgada e folia do divino.

O Projeto intitulado Cavalgando Memórias, reuniu duas expressões culturais importantes em nossa região: a Folia de Reis e a Cavalgada e o momento de culminância do projeto reuniu muitos moradores da comunidade, de diferentes religiões que celebraram junto com os estudantes a vida comunitária. O Projeto trouxe muita emoção quando um dos estudantes, relatou que por conta desse trabalho ele aprendeu o que era fé, algo que está muito além de qualquer religião.

O documentário dessa etapa realizada no Educandário está disponível no Youtube do Ipeartes com o título: “Cavalgando Memórias - Documentário (II Olimpíada de Humanidades)”

III Olimpíada de humanidades 2019/2020

Com a pandemia do Covid 19, no ano de 2020 foi mantido o mesmo tema de 2019, a fim de concluir de maneira remota algumas atividades vivenciadas no ano de 2019.

O tema geral da III Olimpíada de humanidade foi “Bioeconomia: Diversidade e Riqueza para o Desenvolvimento Sustentável”, trabalhando em vários aspectos, valorização da diversidade, nas reflexões sobre o desenvolvimento de áreas rurais no Brasil, Estado de Goiás e na região, em especial no cerrado, no resgate da cultura tradicional, nas possibilidades de outras concepções de economia mais ligadas à cooperação do que à competição, na educação

em relação à aspectos como alimentação, saúde e bem estar, técnicas de construção, manejo da terra, formas de organização econômica e social, cultura local e cuidado com as pessoas (IPEARTES, 2023).

Na apropriação, foram realizados estudos e pesquisas de campo relacionadas aos saberes locais; Agricultura familiar (agroecologia); História da região; Outras formas de economia (bioeconomia e economia solidária); Formas de organização social e econômica (cooperativa e associação); Pertencimento cultural e histórico; Valorização e cuidado das riquezas naturais; Turismo (rural, ecológico, histórico e cultural); Sustentabilidade (desenvolvimento sustentável e permacultura) (IPEARTES, 2023).

A partir da compreensão da diversidade de saberes existentes na Macrorregião do Educandário Humberto de Campos, que envolve cerca de 700 pessoas vindas de vários estados do país, é concebido o tema do EHC para a participação na III edição da Olimpíada: “Valorizar os conhecimentos tradicionais, gerando trocas de saberes intergeracionais para concebermos um futuro melhor para a região” (IPEARTES, 2023).

Para tanto foi realizada uma ampla pesquisa na região, entrevistando moradores e realizando um levantamento da história e das habilidades da comunidade. Incluiu ainda uma visita à Prefeitura do município de Alto Paraíso de Goiás, onde foi apresentado o Projeto e firmado o apoio para a realização de uma feira na Escola chamada “Saberes e Sabores da Roça” e a concepção de um “totem” virtual chamado caixa de memória, permitindo interações do público com a pesquisa realizada.

A I Feira, realizada em novembro de 2019, reuniu grande número de pessoas da comunidade rural e do município. A Feira contou com a apresentação de projetos dos educandos, jogos e investigação científica trazida pela Embrapa, participação das mulheres *Raízeras* da região, grande diversidade de produtos e apresentação de música regional (IPEARTES, 2023).

Metas 2.3 e 2.4 do ODS 2

Os projetos relatados promovem relação direta com as metas 2.3 e 2.4 do ODS 2 que pretende garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas resilientes, que aumentem a produtividade e a produção dos pequenos agricultores,

mantendo os ecossistemas, melhorando progressivamente a qualidade da terra e do solo, oportunizando acesso seguro e igual à terra e agregação de valor aos seus produtos.

Porém a Meta 2.c parece não estar coerente com a realidade da região. A mesma propõe adotar medidas para garantir o funcionamento adequado dos mercados de *commodities* de alimentos e seus derivados, medida que potencializa a produção de desse tipo de produto do grande agronegócio.

No entorno e dentro de algumas áreas de assentamentos na região, percebe-se um aumento progressivo da produção de soja, prática que desmata áreas de cerrado de altitude e utiliza uma grande quantidade de agrotóxico. Esse tipo de produção é altamente impactante para o meio ambiente, causador de exclusão social e aumento de concentração de renda e poder na região.

Segundo Favareto (2019), os pactos firmados na agenda 2030 são importantes para o Brasil. Os ODS significam um convite a pensar novas formas de relação entre sociedade e natureza, com a expansão do bem-estar e a conservação dos recursos naturais no centro das preocupações. Porém, a trajetória recente do país parece ir em contramão em relação aos objetivos discutidos e acordados. O país legou como herança uma economia especializada e dependente da exportação de *commodities*, intensiva em uso de recursos naturais.

Segundo PNUD (2015), a educação é fundamental para a conscientização e preparação das gerações futuras que irão realizar um desenvolvimento verdadeiramente sustentável, porém a inclusão da meta 2.c parece não ser coerente as demais propostas que norteiam os ODS.

A educação cria e produz historicamente em cada sociedade humana tipos de crenças, valores, códigos de conduta, morais, ideias, símbolos e, também, várias camadas de especialistas conforme suas necessidades. Por isso, a educação perpassa pelo imaginário das pessoas, bem como, pela ideologia dos grupos sociais constituídos. Mas, essa educação pode educar para transformar o mundo em que se vive ou, pelo contrário, pode deseducar e manter as pessoas escravas de um sistema de poder, perpetuado a partir de processos de exploração do ser humano, o que determina a inutilidade de processos educativos já que constituem práticas de desumanização (NASCIMENTO, 2009).

O fato do EHC estar promovendo projetos de educação contextualizados com a realidade dos assentamentos e acampamentos rurais, valorizando as históricas lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária, possibilita a formação de alunos críticos e

conhecedores do seu ambiente social. Esse conhecimento pode empoderar os jovens e torná-los capazes de romper com os modelos produção capitalista na agricultura, que foram estruturados diante de uma educação rural precária.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

O ODS 4 pretende assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Alguns métodos pedagógicos experiências no EHC possuem relação direta com metas citadas no ODS 4, entre esses estão a Pedagogia de Projetos, a capacitação de professores, a Educação Integral e a formação de grupos de responsabilidade.

Pedagogia de Projetos

A pedagogia de projetos surgiu no início do século XX, porém o método foi atualizado e difundido por Hernández (1998) o qual foi nomeado “projetos de trabalho”:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88-89).

Para buscar ampliar as possibilidades de formação dos educadores sobre a pedagogia de projetos, a partir de agosto de 2018, o EHC passou a realizar grupo de estudo entre professores, utilizando o método círculos pedagógicos. Nos primeiros encontros foram apresentadas pautas de interesse dos educadores e estudados os princípios da Escola em pequenos grupos. Os estudos foram compartilhados ao final do semestre com todos os grupos nos seguintes temas: círculos restaurativos, educação de matriz afro brasileira, educação do campo e pedagogia de projetos. Foram realizados também quatro Conselhos de Projetos em que cada tutor de turma apresentou o projeto realizado na turma e contou com o apoio das sugestões dos colegas, fortalecendo a união do grupo, a troca de conhecimentos e a colaboração (EHC, 2019).

Para o desenvolvimento prático deste método pedagógico, um dos primeiros passos discutidos entre a equipe de trabalhadores, direção e professores, foi a criação e socialização de didáticas diferenciadas, próprias para a nova geração e própria para uma escola do campo. Os

professores precisariam estar confiantes e convictos de que a escola pode mudar a vida de crianças, adolescentes e jovens da comunidade e que a comunidade deve fazer parte dessa educação, assegurando o desenvolvimento integral de todos (EHC, 2019)

A pedagogia de projetos já ocorre em algumas escolas brasileiras, um diferencial relevante observado no EHC foi a preparação dos professores, uma vez que muitos docentes podem se sentir inseguros e não preparados para a mudança. Esta ação de capacitação está diretamente relacionada com o ODS 4, principalmente com a meta 4.1 que enfatiza a necessidade do método pedagógico para conduzir a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes e a meta 4.c, que reivindica aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados através da pesquisa e socialização dos estudos nos grupos adotados (PNUD,2015).

Em 2018 os educadores e educadoras conseguiram colocar em prática a metodologia de aprendizagem por projetos, por meio de um grande projeto temático, cada turma passou a ter um projeto, escolhido pelos educandos junto ao educador tutor de cada turma.

Ao compreender a importância dos saberes construídos estarem engajados no desenvolvimento sustentável de seu entorno, o projeto de turma daquele ano foi nomeado “Articulando os saberes da comunidade”. As turmas do Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio, experienciaram o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar.

Os temas do projeto eram os seguintes:

2º ano: tintas produzidas com base dos pigmentos naturais do cerrado; 3º ano: museu com a valorização dos artistas da Chapada dos Veadeiros; 4º ano: comidas do campo e 5º ano: esmagamento da agricultura familiar pelo agronegócio na região do Assentamento Sílvio Rodrigues; 6º ano: educação matemática; 7º ano: Estatuto da Criança e do Adolescente; 8º ano: Cartografia do Assentamento Sílvio Rodrigues; 9º ano: Comunicação escolar; 1ª série Ensino Médio (EM): inteligências digital; 2ª série EM: estudos sociológicos; 3ª. série EM: Materiais recicláveis e design (EHC, 2019).

Os/As estudantes idealizaram um cronograma e sua realização, exercitando sua autonomia, criatividade e socialização.

Esta perspectiva educacional busca, assim, a superação da escola como único lugar educador, na medida em que propicia, “uma permanente aprendizagem, realizada a todo momento e em múltiplos contextos sociais” (PACHECO, 2014) dialogando e valorizando os diferentes saberes da comunidade, os diversos espaços educativos, os educadores populares, a

cultura e a riqueza local. Essa visão educacional também busca investigar e diagnosticar os desafios da região onde situa-se a escola e, principalmente, identificar as forças, os sonhos e as possibilidades de transformação desse território.

Os temas propostos e estudados pelos jovens em seus projetos de turma, relacionam-se com diversos ODS, porém de forma mais intensa com a meta 4.4 do ODS 4, na proposta de valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Neste sentido, uma educação consciente no aspecto socioambiental, que analisa as verdadeiras problemáticas e necessidades do território em que está inserida, poderá contribuir na formação de jovens protagonistas no processo de preservação ambiental e de resgate dos valores culturais da região. Além disso, a interação entre instituições e grupos sociais (como a Escola, os agricultores, os alunos e os professores) pode fortalecer o capital social na região, formando sujeitos capazes que pressionar o poder público por iniciativas de preservação do cerrado e transformação social.

Educação Infantil

A educação infantil inspirada nos princípios da Educação Integral e Educação Estética, foi nomeada Casa da Criança, vislumbrando a quebra do modelo em que as crianças eram separadas por séries. Foi assim concebida a união das crianças do Jardim e 1º ano.

Iniciado em fevereiro de 2018, em cada dia da rotina de trabalho era vivenciado algo em que as crianças tivessem no centro do processo, e as educadoras assumissem o papel de pesquisadoras.

Ocorreram três círculos de formação de professores para organizar a rotina. Cada dia da semana a criança vivenciava um dispositivo, um ambiente pedagógico ou experiência. Percebeu-se que ao entender que todos os momentos do dia são importantes, os passeios pelo entorno com o misto de árvores de outras regiões e as árvores do cerrado, por exemplo, é o lugar dos sabores, texturas, cores e dos odores. Os diversos ambientes podem tornar-se um ateliê pedagógico. Dentre essas ações, firmaram o dia da natureza, no mesmo dia em que uma das educadoras desenvolveu uma ação de cuidado e responsabilização por uma árvore de Manguba, plantada 2002, e todos os anos é celebrado seu aniversário em forma de sensibilização (EHC, 2019).

Esse projeto executa vivências pedagógicas contidas na meta 4.7 (ODS 4), que propõe uma educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência (PNUD, 2015).

Esse processo educativo realizado no EHC, está vinculado com a método de Educação Integral, que valoriza todos os espaços como eminentemente educativos, integrando a escola como um todo em uma teia social, amplificando a aprendizagem.

A atividade “Dia da Natureza” tem relação direta com a Educação Estética, que segundo GRÜN (1994) é um tipo de educação que traz um vínculo afetivo com a natureza, que provoca uma sensibilidade na percepção da existência do *outro*, neste caso o *outro* seria a natureza que se dirige a nós. A partir daí, apreendemos que o *outro* é parte de nós, o que pode influenciar no posicionamento ético dos alunos diante da preservação ambiental.

Essa nova maneira de olhar para o mundo sugere uma nova relação entre sociedade e natureza, o que na região onde estão inseridos esses alunos do EHC é fundamental para a conservação da biodiversidade do cerrado de altitude.

Projeto Grupos de Responsabilidade

Em janeiro de 2018 deu-se início ao Projeto Grupos de Responsabilidade, em que foram formados grupos de estudantes (Diversas séries) e educadores para atuarem em alguma área específica de interesse coletivo da Escola (exemplos: alimentação, visitas, biblioteca, comunicação), buscando solução de problemas, divisão de tarefas, trabalho em grupo, pesquisas e estudo coletivo. Tal dispositivo colabora com uma gestão mais participativa, dando protagonismo e, conseqüentemente, sensação de pertencimento aos estudantes na evolução da escola, permitindo assim o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e socioemocionais. Os grupos possuem membros de diversas séries, do 4º ano do Ensino Fundamental I a 3ª. Série do Ensino Médio - com número de vagas determinado (EHC, 2019).

O trabalho em equipe e de gestão faz com que cada indivíduo se sinta responsável e importante para o bom desenvolvimento de cada grupo. Essas tarefas permitem que os alunos desenvolvam habilidades importantes para sua vida profissional, como paciência, controle emocional, respeito, liderança, responsabilidade, saber ouvir, criar estratégias, gestão, entre outros. Além disso, os grupos só possuem limite de pessoas que irão atuar e a turma que vai participar, mas não impendem a participação de alunos por conta de gênero, cor, nível intelectual, permitindo a igualdade entre todos (EHC, 2019).

Os grupos também contribuem com o cuidado de cada setor da Escola e o meio ambiente, desenvolvendo jovens críticos e preocupados com o ambiente e o bem-estar de seus colegas.

Essa experiência pedagógica está diretamente ligada ao ODS 4 e suas metas 4.4, 4.5 e 4.7, que propõem aos alunos a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessárias para realizarem atividades profissionais com empreendedorismo e desenvolvimento sustentável, eliminar as disparidades de gênero na educação e incluir crianças em situação de vulnerabilidade.

Segundo Favareto (2019), para mudar o rumo do Brasil no que se refere ao cumprimento das metas dos ODS, uma entre as diversas alternativas é aproximar institutos de tecnologia e universidades com as redes de ensino fundamental e médio nas regiões, nesse processo uma agenda de transição deve ser pactuada com novas forças sociais e, possivelmente, com suas organizações representativas. Caso contrário, dificilmente boas ideias sairão do papel.

O EHC e o Desenvolvimento Sustentável

Ao analisarmos as práticas pedagógicas realizadas no Educandário Humberto de Campos (EHC), percebe-se o esforço da instituição em propiciar uma formação apropriada dos professores, de modo que os mesmos saibam, durante as aulas, estimular a produção do conhecimento sociocultural dos alunos, contribuindo para a valorização do ambiente onde vivem e para os educandos se tornem protagonistas no desenvolvimento sustentável da comunidade, desmistificando que a vida no campo, é sinônimo de atraso.

Esse Projeto Escola do Bem Viver se propôs a ser um projeto piloto, portanto, torna-se importante compreender e compartilhar as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de consolidação da comunidade educadora, baseada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A análise da evolução desta concepção de educação junto à comunidade, em uma localidade que possui características socioambientais complexas e diversificadas, é importante e pode se tornar referência para as outras escolas do campo, respeitando as especificidades de cada contexto.

CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E PROJETOS MEDIADOS PELO EHC

4.1. Um breve contexto sobre a construção do capítulo

Nesse capítulo, inicialmente vamos discorrer sobre o processo de construção de algumas bases para aplicação dos princípios da Educação do Campo no EHC. Especialmente nos propomos a apresentar, analisar e discutir diversas experiências educativas realizadas na escola do campo Educandário Humberto de Campos e suas relações com os princípios da Educação do Campo.

Como mencionado ao abordar a metodologia do trabalho, cabe lembrar que, no momento da construção do estudo apresentado neste capítulo, eu (autor) já integrava a equipe de trabalho do Educandário Humberto de Campos como coordenador pedagógico e morava na região. Sendo assim, a pesquisa foi realizada utilizando metodologias de pesquisa participante (BRANDÃO, 1984, p. 12), em que, na posição de coordenador pedagógico, foi possível compreender a realidade da comunidade estudada e desenvolver ações educativas, buscando atender às suas necessidades locais.

Essa análise participante, para realização do estudo apresentado neste capítulo, teve início mais profundamente em 2021, se estendendo para os anos de 2022 e 2023.

4.2. A Educação do Campo avançando como princípio do EHC

Antes do ano de 2017, o Educandário não tinha referências teóricas claras (embora anualmente sempre se discutisse alterações no PPP), adotando, na prática, as orientações pedagógicas sugeridas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, através das suas diretrizes e matriz curricular que, até aquele momento, não trazia a Educação do Campo em suas bases teóricas (POSSEBON, 2021).

A partir de 2017, os princípios pedagógicos do EHC foram escolhidos pelos/as educadores e passaram a ser estudados e conectados com a rotina escolar, o que exigiu e ainda exige uma revisão constante das práticas para se aproximar da educação que o grupo realmente deseja (POSSEBON, 2021).

Em 2018, o novo PPP do EHC foi escrito, nele já constava a Educação do Campo como Princípio Pedagógico.

No processo de compreensão das ações do EHC, vinculadas à Educação do Campo, foi possível perceber que, historicamente, as equipes de trabalho do EHC e parceiros da escola, já realizavam algumas atividades e experiências pedagógicas compatíveis com a Educação do Campo. Alguns estudos sobre a Educação do Campo aconteciam na escola, a partir de 2013, e a base teórica, descrita no PPP de 2018, representava o início da solidificação do processo (OP, 2020).

Foi possível identificar diversas ações pedagógicas do EHC que estavam em consonância com a Educação do Campo, dentre as quais se destacam: Implantação da proposta de Educação do Campo no PPP; Dispositivos pedagógicos compatíveis; Capacitação de educadores; Infraestrutura para aulas práticas de campo; Produção de tecnologias e criação de ambientes educativos compatíveis com a Educação do Campo, entre outras. Essas eram iniciativas já trabalhadas, antes de 2021 (OP, 2021).

Apesar dos avanços recentes para construção das bases da Educação do Campo na Escola, era ainda necessário identificar desafios e dar continuidade. Algumas das demandas inicialmente identificadas foram: Entrar em contato com a Gerência de Educação do Campo do Estado; aumentar a quantidade de formações para os professores; envolver mais a comunidade na gestão participativa da escola; criar a identidade de Escola do Campo; fazer adequações curriculares atendendo às reais necessidades dos sujeitos do território; disponibilizar material didático específico para equipe pedagógica; criar sistemas de produção mais tecnológicos e melhorar a infraestrutura, criando ambientes educativos compatíveis com Escola do Campo (OP, 2021).

4.2.1. Buscando as leis que garantem os direitos da Educação do Campo

Com a criação da Lei 18.320 – 2013/Estado de Goiás para implementação da Política Estadual de Educação do Campo, a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Goiás, passou a enviar mensalmente as orientações pedagógicas específicas para as Escolas do Campo. Porém, até o ano de 2021, a gestão escolar acreditava que, para a escola ser incluída no processo de orientação da gerência de Educação do Campo, era necessário um cadastro e realização de mudanças burocráticas (OP, 2021).

Em 2021, ocorreram reuniões online entre a gestão e coordenação pedagógica do EHC com a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola do Estado de Goiás. Na primeira dessas reuniões, foi esclarecido que, bastava a escola estar no espaço rural para se

enquadrar como Escola do Campo ou que os alunos, em sua maioria fossem do Campo. A partir daí o EHC passou a seguir as orientações pedagógicas das Escolas do Campo que se enquadravam para escolas conveniadas (OP, 2021).

Em uma outra reunião, quando assunto perpassava sobre a necessidade de implantação de componentes curriculares voltados para Educação do Campo, eu (Coordenador Pedagógico do EHC), perguntei para a gerência de Educação do Campo sobre a possibilidade de implantação do componente curricular agroecologia. A gerência aprovou a ideia, mas o processo não iria acontecer de maneira imediata, pois havia necessidade de organização institucional. A resposta veio ao final do ano de 2021, quando já sabíamos que em 2022 seria possível dar esse próximo passo.

4.2.1.1. Garantia do direito do componente curricular Agroecologia

A grande conquista dessa busca pela Educação do Campo no EHC foi a inclusão da disciplina de Agroecologia na matriz curricular da escola no ano de 2022. O componente curricular foi incluído nas turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental II e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio (OP, 2021).

Foi então que decidimos abrir escuta com agricultores, professores, representantes da Rede Pouso Alto de Agroecologia local, professores da UnB atuantes na área de agroecologia e pesquisadores da EMBRAPA Cerrados e EMBRAPA Recursos Genéticos e Biotecnologia (OP, 2021).

Ao final foi construído de maneira participativa uma proposta curricular para nova disciplina de Agroecologia do 8º do ensino fundamental II até a 3ª série do ensino médio, que compõe carga horária semanal de 50 minutos. O documento ainda recebe constantes modificações, nas quais eu, enquanto Coordenador Pedagógico, faço ajustes a partir das vivências e sugestões das educadoras responsável componente curricular. Sendo assim, fala-se que o documento é “vivo”, devido suas modificações constantes (OP, 2021).

A disciplina iniciou com diagnóstico de conhecimento prévio dos estudantes e têm realizado muitas atividades de construção coletivas dos alunos como: construção de minhocário e composteira, visitas em agroflorestas da região, trilhas no cerrado e plantio de agrofloresta na escola (OP, 2021).

4.3. Dispositivos Pedagógicos

Neste item, descrevemos a importância de três dispositivos pedagógicos e seus subsídios para essas novas propostas do Educandário.

4.3.1. Projetos de turma

A pedagogia de projetos faz parte dos princípios pedagógicos escolhidos pelos educadores do EHC em 2017 e inseridos no PPP de 2018. Sendo assim, os educadores tiveram formações, ao longo dos anos, para aplicarem os projetos de turma, o que é essencial para a efetividade do processo, já que a aplicação depende diretamente de mediação de todos os educadores que dão aula na turma (EHC, 2018).

Os projetos de turma nascem por meio do mapeamento dos interesses do grupo quando, no início do ano letivo, os educadores (tutores) iniciam um debate com os alunos sobre a vida no território e, na sequência, incentivam os educandos a expressarem “o que” desejam investigar. Nesse momento, o tutor deve incentivar o grupo a refletir sobre a investigação se baseando nos valores da Escola (EHC, 2020).

Os projetos de turma precisam ser pensados e construídos nas relações cooperativas entre a Escola e a Comunidade. Tornam-se um modo de organizar o conhecimento gerado para atender as necessidades sociais, políticas, afetivas, econômicas e ecológicas da comunidade. A turma, com apoio do tutor, define o cronograma de vivência de cada projeto e, no final do projeto, ocorre uma apresentação das atividades realizadas para as outras turmas e a comunidade escolar (EHC, 2020).

Apesar da condução principal ser feita pelo professor:

Os projetos proporcionam aos educandos aproximarem-se de conceitos científicos de explorações, pesquisas, coletas de dados que são sistematizados e organizados na medida em que respondem as curiosidades levantadas. O processo permite a eles expressarem suas escolhas, hipóteses sobre a temática escolhida e colocá-las em prática (EHC, 2020).

O Método “Temas geradores”, proposto por Paulo Freire, é a base inspiradora do projeto de turma do EHC. Um dos objetivos é desconstruir o processo educativo convencional, que estuda os componentes curriculares de maneira mais fragmentada, sem considerar a dimensão geral (totalidade).

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada. Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes (FREIRE, p.61, 1987).

A reflexão de Paulo Freire ressalta a importância da visão panorâmica do contexto do território para começar a criar uma compreensão crítica da realidade e propor transformações. No contexto do Educandário Humberto de Campos, essa perspectiva é essencial para que os educandos reconheçam a interconexão entre agroecologia, sustentabilidade e seu papel na comunidade. A educação emancipadora proposta por Freire (1987) pode ser um caminho para que os alunos vejam além dos fragmentos da realidade do campo, compreendendo e atuando na totalidade complexa de seu território.

Segundo Conceição *et al.* (2022), o tema gerador pode ser uma importante estratégia para ajudar alunos da Educação do Campo a aprenderem alguns conteúdos com mais interesse e, além disso, pode fortalecer a agricultura familiar. No caso do território que o EHC está inserido, diante dos desafios e contradições do contexto da agricultura familiar, essa ferramenta ganha ainda mais relevância

A estratégia de Conceição *et al.* (2022) de integrar temas geradores na educação do campo é uma aplicação prática dos princípios de Freire (1987). No Educandário Humberto de Campos, essa abordagem parece estar promovendo uma aprendizagem significativa, promovendo vivências e reforçando suas conexões com a terra e suas tradições.

Para Costa (2019), o tema gerador possibilita a inserção da educação popular no currículo das escolas do campo, especialmente em caso de turmas multisseriadas.

É um desafio para o professor das turmas multisseriadas atender às diferentes demandas de acordo com o nível de aprofundamento de cada aluno, sendo assim, quando a fonte de conhecimento parte da vida, esse dispositivo pedagógico pode auxiliar. Em 2023, o EHC trabalhou com três turmas multisseriadas no ensino fundamental I e uma turma no ensino médio.

Brandão (1985) destaca que a educação está presente em toda parte, ela está intrinsecamente ligada com a experiência humana. No Educandário Humberto de Campos, essa concepção reforça a necessidade de uma pedagogia integrada que transcenda as paredes da sala de aula, englobando a comunidade, o meio ambiente e a cultura local. A educação, portanto, torna-se um ato contínuo que prepara os alunos não só academicamente, mas também para a vida em sua comunidade, respeitando e valorizando seus saberes tradicionais e seu contexto socioambiental.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1985).

No EHC, desde 2018, a cada ano, as turmas passaram a ter um projeto. Para compreendermos a importância dos saberes construídos e dos impactos positivos que os projetos de turma geraram no desenvolvimento sustentável de seu entorno, a tabela a seguir apresenta os temas dos projetos de turma de 2018, 2019, 2022 e 2023 respectivamente. A ausência dos projetos de turma nos anos de 2020 e 2021 se justifica, devido a pandemia Covid 19.

Tabela 2 - Projetos de Turma de 2018, 2019, 2022 e 2023 do Educandário Humberto de Campos.

Turma	2018	2019	2022	2023
1º Ano	-	-	Eu dou conta (Busca de autonomia nas práticas escolares)	-
2º ano	Tintas naturais do cerrado	Doma de Cavalos	Desenhando o meio ambiente	-
3º ano	Museu da Chapada dos Veadeiros	Desperdício de alimentos	Frutas e animais do cerrado	-
4º ano	Comidas do campo	Doces do cerrado	Acampamento na natureza	-
5º ano	Agricultura familiar vs. agronegócio	Reaproveitamento de materiais	Desperdício de alimentos	-
6º ano	Educação matemática	-	Agricultura familiar e desperdício	Jardim Sensorial
7º ano	Estatuto da Criança e do Adolescente	Rede de convívio	Reutilização de materiais	Horta de PANCs
Turma	2018	2019	2022	2023
8º ano	Cartografia do Assentamento	Caixa de Leitura / Retroprojeter artesanal	Alimentação Saudável	Explorar Níveis de Autonomia
9º ano	Comunicação escolar	Combatendo o Bullying	Economia doméstica	Cultivando sustentabilidade
Grupo Multisseriado Fund. I 1	-	-	-	Papel e Meio Ambiente

Turma	2018	2019	2022	2023
Grupo Multisseriado	-	-	-	Lendo em casa
Grupo Multisseriado Fund. I 3	-	-	-	Caça ilegal
1ª série EM	Inteligências digital	-	Agroecologia (Direitos Humanos)	-
2ª série EM	Estudos sociológicos	Zero Lixo	Agroecologia (Território APA)	-
3ª série EM	Materiais recicláveis e design	-	Agroecologia (Reflorestamento)	-
EJA Fund 2	-	Internet na Zona Rural	Agroecologia (Urbanização na APA)	-
Ensino Médio 2023 (Prof. F.)	-	-	-	Energias Renováveis e Captação de água da chuva
Ensino Médio 2023 (Prof. C.)	-	-	-	Genética e ecologia
Ensino Médio 2023 (Prof. J.)	-	-	-	Exposição - Papel da mulher nas artes
Ensino Médio 2023 (Prof. S.)	-	-	-	Representatividade Feminina
Ensino Médio 2023 (Prof. A.)	-	-	-	Futebol na região
Ensino Médio 2023 (Coord. J.)	-	-	-	Leishmaniose na Chapada dos Veadeiros

Fonte: Arquivos EHC, adaptado pelo autor, 2023

Percebe-se que muitos temas propostos pelos educandos em seus projetos de turma, relacionam-se diretamente com questões ambientais, isso se justifica pelo fato de serem estimulados pelos Educadores durante as aulas ou em outros projetos, a voltarem seus olhares para as belezas e riquezas do território onde habitam. Este fato nos leva a compreender que, se estimulado, o olhar dos educandos para o contexto local (FREIRE, 1987) pode ocorrer de maneira crítica, criativa e participativa, podendo render protagonismo dos jovens na resolução dos desafios locais.

No Projeto de Turma da Doma de Cavalo do 2º Ano de 2019, por exemplo, buscou-se compreender a partir da paixão das crianças por cavalos, quais eram os tipos de doma, quem eram os educadores comunitários que dominavam diferentes técnicas e pesquisaram sobre o universo dos cavalos no Assentamento Silvio Rodrigues e região. Os educandos leram e apreciaram livros que traziam o cavalo como personagem principal, escreveram gêneros textuais que emergiram do projeto tais como: bilhetes, textos informativos à comunidade, convites para aulas de passeio a cavalo e construíram junto com a Tutora os roteiros de pesquisa de campo (Arquivos EHC).

Figura 10: Mosaico de Fotos do Projeto de turma Doma de Cavalo 2019



Fonte: Arquivos EHC, 2018

Um outro exemplo de ação nos projetos de turma de 2023 no EHC está exposto na imagem seguinte, em que os 6º e 7º anos estiveram voltados para a revitalização de espaços internos da Escola de um modo geral e, focalizaram, mais especificamente, no Jardim Sensorial, distribuindo mudas de erva cidreira para professores, gestores e outros educandos da escola e

promoveram experiências sensoriais no jardim com alunos, professores e visitantes(Arquivos EHC).

Figura 11: Jardim sensorial ecológico no Educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivos EHC, 2023

Neste sentido, pode-se dizer que o projeto de turma possui potencial de promover uma educação consciente nos aspectos socioambientais, que analisa as verdadeiras problemáticas e necessidades do território em que está inserida, podendo contribuir na formação de jovens protagonistas e no processo de preservação ambiental e de resgate dos valores culturais da região. Além disso, a interação entre instituições e grupos sociais como a escola, os agricultores, os alunos e os professores, podem fortalecer o capital social na região, formando sujeitos capazes de reivindicarem do poder público iniciativas de preservação do cerrado e transformação social.

Ao participar diretamente da aplicação dos projetos de turma nos anos de 2022 e 2023, foi possível perceber o grande potencial educativo que esse dispositivo proporciona, porém, existem alguns desafios na sua aplicabilidade.

Compreender a pedagogia de projetos e guiar os alunos na aplicação requer um exercício de confiança dos educadores em relação à proposta.

4.3.2. Mutirão

Esse dispositivo é executado bimestralmente, envolvendo a comunidade escolar no cuidado das necessidades físicas e materiais da escola, propondo e executando soluções para atender as demandas. Este momento é importante para fortalecermos os valores da comunidade educadora e criar laços. Com os vínculos cada vez mais fortalecidos, almeja-se ampliar o campo de atuação dos mutirões para os espaços de convivência coletivos do Assentamento e propriedades rurais das famílias (OP, 2023).

No mutirão, antes dos trabalhos operacionais e após a finalização prática, é feita uma contextualização teórica sobre os temas, obtendo uma fundamentação pedagógica que estimula e orienta as equipes.

Para implantação deste dispositivo, é essencial mapear os saberes da comunidade escolar e alinhá-los com as necessidades da escola. Esse processo atualmente é feito através de visitas presenciais de membros da equipe escolar nas casas dos familiares, conversas com comunitários no dia a dia e de forma online, enviando perguntas nos grupos de WhatsApp das famílias, nos quais estão cadastrados os responsáveis pelos alunos na escola (OP, 2023).

No EHC, o dispositivo mutirão também tem como objetivo colaborar para troca de saberes, trazendo o pertencimento das famílias na construção pedagógica e apoio nos cuidados de infraestrutura, se tornando um momento de apoio na construção coletiva. Entre 2017 e 2023, o mutirão já colaborou na construção de viveiro de mudas, reforma da biblioteca, trabalhos de jardinagem e roçado, pintura dos espaços escolares, coleta de lixo reciclável, manejo e plantio de mudas na horta pedagógica e em muitas outras frentes. “Aos poucos o Educandário deixa de ser um local somente das crianças e jovens matriculados e passa a ser um local da comunidade, local de convivência, de trocas de saberes e de responsabilização coletiva” (POSSEBON, 2021).

O dispositivo pedagógico "Mutirão", se alinha não apenas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, mas também com as metas específicas contidas em diversas ODS.

Figura 12: Mutirão realizado no Educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivos EHC, 2023

A comunidade, por diversas vias, sempre é convidada a participar dos Mutirões, como nos sugere a figura 12 de um post no Instagram, em que se fazia a chamada para limpeza, arrumação, consertos, jardinagem e pintura, requisitando ainda pessoas da comunidade com essas habilidades específicas (OP, 2023).

Para explorar o máximo desse dispositivo, Marques Filho (2023) defende, em entrevista, que “é possível organizar o mutirão com uma antecedência tal que se permita também realizar junto aos educandos estudos conceituais, aliados aos procedimentos de limpeza”.

Os Mutirões promovem a valorização e a integração dos conhecimentos diversos, mapeando os saberes da comunidade e alinhando às necessidades do Educandário. De técnicas de jardinagem, plantio de mudas a métodos de construção civil, essa ação reflete a riqueza dos saberes do campo, aspecto que está correlacionado com os princípios pedagógicos da Educação do Campo².

² 2. Princípio Pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes, das “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005).

A Escola, assim como seus arredores, são transformados em espaços de aprendizagem na prática, tornando o Mutirão um ícone de colaboração e trabalho conjunto, delineando o conceito de tempo pedagógico também tratado nas diretrizes da Educação do campo³.

4.3.3. Aprender Fazendo

Bimestralmente, toda comunidade escolar vivencia a escolha por oficinas de atividades diversas. Famílias, educadores comunitários, educadores visitantes, educadores da escola e educandos realizam oficinas com práticas que são potentes em seu cotidiano. Nesse sentido, vivenciar:

() o conhecimento é algo pessoal e, como tal, construído pela própria pessoa através da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os educandos constroem significados tendo em conta experiências passadas. Assim, tudo está organizado para facultar às crianças experiências relevantes e oportunidades de diálogo, para que a construção de significados possa emergir (PACHECO, 2004, p.75).

Assim, esse momento quebra os muros que separam as faixas etárias no contexto escolar, porque todos estão em processo de aprendizagem ao mesmo tempo.

Esse dispositivo está fundamentado no pensamento de John Dewey (1859-1952), que elaborou os conceitos de “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”. O aprender fazendo, combina ser prático com tomar ciência da importância das teorias que permeiam a vida, destacando a importância de todos os tipos de habilidades e do compartilhamento dos saberes (DEWEY, 2007)

No segundo bimestre de 2023, foram oferecidas diversas oficinas com didática e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos comunitários da região, dentre elas estão as oficinas: plantas medicinais, troca de sementes crioulas, produção de cabresto para cavalos, arte reciclagem, tintas naturais, entre outras. Essa edição é apenas um exemplo de como esse dispositivo pedagógico pode colaborar na formação de uma comunidade educadora com consciência socioambiental, valorizando os saberes e a vida de um agricultor familiar.

³ 3. Princípio Pedagógico dos Espaços e dos Tempos de Formação, das “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005)

Figura 13: Oficina de Sementes de Crioulas “Aprender Fazendo”, realizada no Educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivos EHC, 2023

O tema do Aprender Fazendo, realizado em junho de 2023, foi atrelado à Semana Mundial do Meio Ambiente e contou com momentos de realização de troca de sementes crioulas, criação de cores do cerrado, bonecos de feltro, construção de brinquedos com recicláveis, fuxico, corrida de carrinho de balão, ervas medicinais, tintas naturais, reutilização de garrafas pet, cabrestos para doma de cavalos, dinâmicas cooperativas e produção de cosméticos e produtos de limpeza naturais (OP, 2023).

As práticas ofertadas valorizam os saberes locais, assim como as práticas cotidianas. Exemplos disso são a produção de tintas com matéria prima natural e o consumo de plantas medicinais, combinando conhecimentos acadêmicos e tradicionais.⁴

O dispositivo “Aprender fazendo” promove o incentivo à autonomia dos participantes, ao permitir que escolham e conduzam suas oficinas, e fomenta a colaboração da população comunitária, que compartilha seus conhecimentos e habilidades através de oficinas práticas. Tal ação fortalece os vínculos sociais⁵.

⁴2. Princípio Pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes das “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005).

⁵ Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005).

4.3.4. Grupos de responsabilidade

No Capítulo 3, fizemos uma relação desse dispositivo com os ODS 2 e ODS 4 e no Capítulo 4 nosso intuito é analisar a possível correlação deste dispositivo com os princípios da Educação do Campo.

São grupos de estudantes e professores desenvolvem um trabalho de estudo e práticas coletivas a partir de problemas da escola, buscando soluções. De certa forma, encampam pequenos projetos que emergem das necessidades comunitárias (PACHECO, 2014, p. 53) e que pretendem resolvê-los. Assim, os grupos atuam em áreas específicas de interesse da escola, como alimentação, visitas, biblioteca e comunicação. Cada grupo tem um número limitado de vagas e composição multisseriada, com estudantes do 4º ao 9º ano e desenvolve um projeto de atividades semestral, com registros individuais de aprendizagem ao longo do processo (EHC, 2020).

Acontecerá efetiva aprendizagem ao longo da vida e transformação social, traduzida na melhoria das condições da qualidade de vida dos membros da comunidade, quando a comunidade participar, quer da elaboração dos projetos, quer dos planejamentos e da execução das ações a desenvolver (...) (PACHECO, 2014, p.53)

Os encontros entre o professor tutor e os estudantes acontecem a cada quinzena e, ao fim do semestre, os grupos apresentam aos demais suas conquistas e dificuldades a partir de suas ações e estudos. Segundo a gestora da Escola entre 2017 e 2020:

Cada grupo escreve um projeto de atividades semestral, registros de aprendizagem individual e, ao final de cada semestre, apresenta, para os demais grupos, os avanços de suas ações e estudos. Este é um dispositivo que foi criado pelo Projeto Âncora e que foi adaptado às demandas do EHC (POSSEBON, 2021, p. 58).

Ao reforçarem o papel formador da escola, os Grupos de Responsabilidade promovem responsabilidade social e incentivam a participação ativa dos alunos na vida escolar, trazendo elementos que são essenciais para que se atinja o objetivo da emancipação humana⁶.

Quando os educandos são incentivados a participarem ativamente na gestão da escola e na solução de problemas, são de fato chamados ao cumprimento da sua própria autonomia. A

⁶ Princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005).

participação dos estudantes nos Grupos de Responsabilidade estimula a cooperação com a gestão escolar e com os educadores⁷.

Figura 14: Grupos de Responsabilidade do educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivos EHC, 2019.

4.4. Projetos Pedagógicos para o Desenvolvimento Sustentável

Alguns projetos executados no EHC, a partir de 2017, na perspectiva de formação de uma comunidade educadora, estão diretamente relacionados com a educação do campo, podendo trazer contribuições relevantes para o desenvolvimento sustentável da região. Entre esses estão:

4.4.1. Educação infantil: ecoalfabetização

No capítulo 3, já foi abordado no tema da Educação Infantil relacionando-a com os ODS 2 e ODS 4. Neste capítulo, queremos ressaltar que a Ecoalfabetização dialoga com a Educação do Campo, principalmente em seu projeto de ecoalfabetização. Nessa proposta, os educandos e as educadoras do Ensino Fundamental I têm trabalhado em torno de projetos com a temática ambiental.

⁷ Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino

Na figura 15, temos fotos do dia do aniversário da árvore Manguba, plantada, há muitos anos pela educadora Telma Borges, em um dia da árvore, dentro de um trabalho de Ecoalfabetização na educação infantil.

Figura 15: Celebração junto à Manguba no educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivos EHC, 2023.

A comemoração do Aniversário da Manguba e a celebração do "Dia da Natureza" demonstram o comprometimento da Escola com os seus arredores, corroborando com a conexão entre alunos e a biodiversidade do cerrado⁸.

Vigotski (2001, p. 149) já apontava para o fato de que certas palavras faziam com que as crianças recordassem de algo com mais intensidade quando havia “uma certa vivência emocional, através da qual deve passar todo o material didático”. Dessa maneira, o carinho e emoção das crianças para com a Manguba e a educadora Telma, tornam-se um terreno didático fértil para a ecoalfabetização praticada no EHC na educação infantil, colaborando, assim, para o desenvolvimento sustentável ao fomentar a conservação da biodiversidade e ao incentivar os educandos para serem arautos do meio ambiente⁹.

4.4.2. Olimpíada de Humanidades (OH): 2021, 2022 e 2023

⁸4. Princípio Pedagógico do Lugar da Escola Vinculado à Realidade dos Sujeitos

⁹5. Princípio Pedagógico da Educação como Estratégia do Desenvolvimento Sustentável

A Olimpíada de Humanidades - já relatada no Capítulo 3, em suas edições do ano 2017, 2018, 2019/ 2020 – também é um projeto fortemente vinculado com a Educação do Campo. Um agrupamento de pessoas que estuda em uma determinada escola:

(...) poderá constituir-se em comunidade, bem como em *locus* de criação de comunidades, se a identidade difusa, que as caracteriza, der lugar a interações com significado e se vier a contribuir para um desenvolvimento humano sustentável. As escolas poderão transformar-se em nodos de redes sociais e virtuais, porque aquilo que faz das pessoas uma comunidade são os valores, as necessidades e os sonhos, que elas partilham (PACHECO, p.57, 2014).

No EHC, a Olimpíada de Humanidades têm sido um instrumento que vem fomentando o desenvolvimento humano sustentável nesse sentido, é vinculada ao Ipeartes e só ocorre na região da APA Pouso Alto (Chapada dos veadeiros). Apresentaremos as edições do ano de 2021, 2022 e 2023 e, em seguida, as interrelações com os princípios da Educação do Campo (BRASIL/MEC, 2005).

4.4.2.1. IV Olimpíada de Humanidades (2021)

Nessa edição, o tema geral foi “Semeando o Bem Viver: diversidade, equidade e justiça social”, buscando provocar os estudantes a refletirem sobre quais seriam os valores e princípios fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, harmônica e de respeito consigo, com o outro e com a Natureza, já que nós também somos natureza. O Bem viver ressalta que toda forma de vida, humana ou não humana, tem sua importância no mundo (IPEARTES, 2023). O Subtema do Educandário foi intitulado “O Êxodo rural de jovens”, projeto realizado em meio à pandemia, sendo boa parte construída de maneira remota. Ocorreram diversas escutas dos jovens dizendo as causas, explicando porque grande parte deles pretendiam ir morar na cidade e quais ações poderiam auxiliar na permanência. Ao final foi construído uma peça de teatro envolvendo os temas agroecologia, economia solidária, e empreendedorismo jovens. No teatro, de maneira lúdica apresentaram para toda a escola e a comunidade, um espetáculo apontando soluções para êxodo rural dos jovens a partir do sonho real de cada aluno(a). Alguns encenaram alunos que foram para faculdade e voltaram para trabalhar e cuidar do território, outros criaram startups e fizeram empreendimentos sustentáveis. Nas últimas cenas, apresentaram um recorte futurista, onde estavam todos idosos, lembrando de quando na juventude enxergaram e escolheram investir no caminho da agroecologia e na situação da maturidade celebravam como felicidade as boas escolhas que fizeram na juventude (OP, 2023).

4.4.2.2 V Olimpíada de Humanidades (2022)

A V Olimpíada de Humanidades teve como tema “Da cerradania a goianidade: o viver-cerrado”, sendo escolhido pelos alunos do Educandário Humberto de Campos (EHC) o subtema: “Valorizando as delícias culinárias da Cidade da Fraternidade e região”. O objetivo do projeto foi resgatar receitas e saberes culinários da região para serem registrados em formato de vídeo (documentário) e um livro ilustrado (IPEARTES, 2023).

Figura 16: Alunos do EHC aprendendo as receitas na Casa de Dona Valdenice.



Fonte: Arquivos EHC, 2022.

A justificativa se embasou na percepção dos estudantes de que as receitas nativas da região estavam se perdendo aos poucos, pois havia uma variedade delas que não tinham sido registradas, estando em eminente risco de serem perdidas com o passar do tempo. A construção do projeto propiciou o resgate do conhecimento dos ancestrais, objetivando a troca de experiências entre as gerações passadas e presente, sendo uma ação de grande relevância cultural e sentimental (IPEARTES, 2023).

A culinária goiana, em especial dessa região (Cidade de da Fraternidade, Assentamentos Silvio Rodrigues e Esusa, Acampamento Dorcelina Folador e regiões circunvizinhas) possui grande riqueza cultural e sabedoria dos povos. A pesquisa, além de trazer estudos práticos para os alunos pesquisadores envolvidos, pôde trazer a apropriação dos conhecimentos específicos da região. Diante das observações e considerações, a pesquisa trouxe muitos momentos de proximidade entre as gerações da comunidade, proporcionando visitas para produção das

diversas receitas e utilização dos ingredientes do cerrado local na produção das mesmas (IPEARTES, 2023).

Ao final do projeto, foi produzido um documentário contendo as entrevistas das guardiãs e visitas para fabricação das receitas. Esse documentário foi apresentado no evento de culminância e no Festival de Humanidades (IPEARTES, 2023).

4.4.2.3. VI Olimpíada de Humanidades (2023)

O tema geral do ano de 2023 foi “O Esperançar da Juventude: Em defesa da terra e dos direitos humanos”. O título do projeto do EHC é “O desenvolvimento do turismo de base comunitária”(IPEARTES, 2023).

Figura 17: 6ª Edição da Olimpíada de Humanidades, em 2023, Educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivos EHC, 2023.

O projeto está em execução, mas já pode se perceber a realização do mapeamento dos pontos turísticos da região, trazendo empresas parceiras para capacitar os agricultores que possuem o objetivo de receber turistas em seus lotes, como uma fonte de renda extra para as famílias (IPEARTES, 2023).

Por meio de ações como a “Feira de Saberes e Sabores da Roça”, e a recuperação de receitas culinárias regionais, a Olimpíada de Humanidades fomenta a valorização dos saberes, tanto tradicionais quanto culturais (OP, 2023).

Tais ações revitalizam a identidade cultural e a propagação dos conhecimentos entre as diversas gerações,¹⁰ de modo que o EHC efetivamente colabore para “que cada envolvido no processo educativo (educador, educando, comunidade) observe e aja sobre o que precisa transformar em si mesmo para seu próprio bem e para o bem da comunidade” (MARQUES FILHO; POSSEBON, 2021, p.16).

A Olimpíada de Humanidades transporta a aprendizagem para além das paredes da Escola, como pode ser observado nas Trilhas Científicas que acontecem no Parque Nacional Chapada dos Veadeiros e no Turismo Educacional, projetos nos quais os educandos experienciam um ambiente educacional criativo e diversificado¹¹.

Dessa forma, acreditamos que as escolas que participam da Olimpíada, incluindo o EHC, tenham grande estímulo para “constituir-se em espaços de cultura, lugares onde os saberes eruditos se casam com os saberes populares, onde a transformação acontece na partilha de conhecimento produzido” (PACHECO, p.38, 2014).

Observa-se que os projetos realizados pela Olimpíada de Humanidades estão intimamente estabelecidos na realidade local, como pode ser observado na valorização das manifestações culturais e nas ações de incentivo ao desenvolvimento sustentável, como, por exemplo, o turismo de base comunitária¹².

4.4.3. Comunidade que Recicla

Com o objetivo de promover uma educação ambiental mais profunda que possibilite a mudança de hábitos da comunidade quanto à gestão de resíduos sólidos, em 2022, nasceu o Projeto Comunidade que Recicla.

Algumas ações realizadas foram:

- Diálogo com RecycleAlto (empresa de reciclagem) e com a Comunidade da Cidade da Fraternidade (Comunidade sede do EHC).
- Oficinas de conscientização com os educadores e funcionários do Educandário.

¹⁰2. Princípio Pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes.

¹¹3. Princípio Pedagógico dos Espaços e dos Tempos de Formação

¹²4. Princípio Pedagógico do Lugar da Escola Vinculado à Realidade dos Sujeitos

- Ações de conscientização com os moradores dos Assentamentos Silvio Rodrigues e Esusa, bem como do Acampamento Dorcelina Folador e fazendas adjacentes.
- Implantação de lixeiras para recicláveis nas salas de aula.
 - Implantação de uma estação de reciclagem na Escola para alunos trazerem resíduos sólidos limpos.
- Gincana ecológica: A ampliação do projeto ocorreu em uma parceria com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Agricultura Sustentável.

No ano de 2007, em Ahmedabad, Índia, ocorreu a IV Conferência Internacional de Educação Ambiental, envolvendo 1.200 pessoas de 78 nacionalidades e aprovada a Declaração de Ahmedabad 2007, com o subtítulo Educação para a Vida: a Vida pela Educação que reforça a necessidade da ação sustentável, para além dos discursos: “O nosso exemplo é vital. Pelas nossas ações, acrescentamos substância e vigor à busca por uma vida sustentável. Com criatividade e imaginação precisamos repensar e mudar nossos valores, nossas escolhas e as ações” (OLIVEIRA; RUTKOWSKI, p. 78, 2008).

O Projeto Comunidade que Recicla amplia a ideia de educação que excede os limites físicos da escola, transformando a própria comunidade em um laboratório vivo para o desenvolvimento sustentável prático e contínuo. Essa abordagem multifacetada valoriza a diversidade de espaços e tempos educativos¹³.

A educação como instrumento para o desenvolvimento sustentável é manifestada quando são lecionadas formas práticas sobre gestão de resíduos. Assim, o Projeto Comunidade que Recicla corrobora para um futuro sustentável e resiliente voltado para o bem estar da própria comunidade¹⁴.

¹³3. Princípio Pedagógico dos Espaços e dos Tempos de Formação

¹⁴5. Princípio Pedagógico da Educação como Estratégia do Desenvolvimento Sustentável

4.4.4. Programa Mundo Profissional

O Programa Mundo Profissional iniciou-se no ano de 2022 com o propósito de criar experiências para que os (as) estudantes desenvolvam a sua autonomia proporcionando escolhas mais conscientes para suas vidas profissionais (OP, 2022).

Para Vigotski, toda a diversidade do comportamento humano emerge da experiência (VIGOTSKI, 2001, p. 144), assim como sua capacidade de imaginar (VIGOTSKI, 2009, p.22), explicitando a necessidade essencial de ofertar o máximo de experiências aos nossos jovens. Assim, em 2022 e 2023, diversas foram as frentes de atuação:

- Aulões focados no ENEM nas diversas áreas do conhecimento sempre contando com professores convidados.
- Rodas de conversa com estudantes e professores da UFG.
- Oficina sobre inteligências múltiplas e autoconhecimento com uma psicóloga.
- Mutirão com plantão das professoras para documentos de isenção e inscrição no ENEM.
- Roda de conversa com ex-alunos que adentraram o mundo do trabalho e ou universitário (UFG e UnB).
- Visita à UnB – Departamentos dos cursos de medicina veterinária, agronomia, entre outros escolhidos pelos estudantes.

A capacitação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as rodas de conversa com especialistas e acadêmicos permitem que os educandos escolham seus caminhos profissionais de acordo com seus sonhos e com seu contexto comunitário¹⁵.

O Programa Mundo Profissional conecta os estudantes com docentes da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade de Brasília (UnB). Tal ação reafirma o vínculo da escola com a realidade dos educandos, levando-os a conhecer o universo acadêmico e profissional, para que considerem todas as possibilidades de atuação, principalmente no campo¹⁶.

¹⁵1. Princípio Pedagógico do Papel da Escola enquanto Formadora de Sujeitos Articulada a um Projeto de Emancipação Humana

¹⁶4. Princípio Pedagógico do Lugar da Escola Vinculado à Realidade dos Sujeitos

4.4.5. Feira Científico-Cultural

Em 2022, foi criada a Feira Científica-Cultural, percebeu-se que os projetos de turma tiveram temas que dialogaram bastante com o meio ambiente. O ensino médio escolheu construir uma Feira de mostra dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do ano. Sendo assim, foram reunidas as ideias e realizada a culminância dos projetos de turma nessa Feira que aconteceu no fim do ano letivo.

Ao analisar a riqueza de troca de conhecimentos ocorrida nesta Feira, decidiu-se tornar esse projeto permanente, sendo realizada anualmente, no último bimestre do ano letivo.

A Feira Científico-Cultural proporciona um ambiente no qual educandos podem demonstrar seu conhecimento e preocupação com o meio ambiente, ponderando sobre sua atuação enquanto agentes da transformação no contexto em que estão inseridos¹⁷.

Esse projeto pedagógico promove a diversidade de conhecimento, favorecendo a interação entre conhecimentos científicos e culturais. Os projetos que são apresentados pelos educandos não apenas demonstram o conhecimento formal, mas trazem também práticas e saberes tradicionais da comunidade¹⁸, de uma maneira que seja estimulado o pensar dos educandos – no sentido de resolver ou refletir sobre possíveis resoluções de problemas – em detrimento da suposta transmissão de determinados conhecimentos diretamente aos estudantes (VIGOTSKI, 2001, p. 173).

A culminância da Feira no último bimestre letivo do ano está alinhada com os tempos de aperfeiçoamento dos projetos dos educandos, proporcionando um espaço adequado para a conclusão de um ano de pesquisa e aprendizado¹⁹.

¹⁷1. Princípio Pedagógico do Papel da Escola enquanto Formadora de Sujeitos Articulada a um Projeto de Emancipação Humana

¹⁸2. Princípio Pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes no Processo Educativo

¹⁹3. Princípio Pedagógico dos Espaços e dos Tempos de Formação dos Sujeitos de Aprendizagem

Figura 18: Mosaico de Fotos da apresentação dos alunos na I Feira Científico-Cultural do EHC.



Fonte: Arquivos EHC, 2022

4.4.6. Projeto Horta Agroecológica

Esse projeto foi idealizado em 2019 por comunitários da Cidade da Fraternidade, aprovado pela Coordenação OSCAL na qual, eu (autor) estive na coordenação desde 2020. Sendo assim irei relatar através da observação participante. Ao longo dos anos, o Educandário sempre construiu suas hortas pedagógicas, criando espaços educativos ricos. Em 2019 se propôs a ampliar esse espaço e com a meta de não utilização de produtos químicos, sendo 100% agroecológica.

O Projeto foi inspirado devido aos grandes desafios que estavam ocorrendo no território como: O avanço da fronteira agrícola com aumento de monoculturas nos lotes da reforma agrária da região, forte especulação fundiária sobre as terras das famílias, aumento dos impactos ambientais com uso de agrotóxicos, uso insustentável de água e carência de jovens sucessores na agricultura familiar.

Diante desse cenário o projeto horta agroecológica possui o objetivo de proporcionar área de produção agroecológica no espaço escolar de modo que possa servir de laboratório vivo para aulas voltados para educação ambiental e agroecológica, auxiliando a solucionar alguns desafios locais e regionais nas perspectivas econômica, social, cultural e ambiental.

Os objetivos específicos do Projeto são:

- a) Espaço educativo capaz de aprofundar o processo de transformação social através das propostas pedagógicas elaboradas por educadores (as) e educandos (as) do Educandário Humberto de Campos;
- b) Capacitar alunos (as) no sentido de tornarem-se sucessores(as) da agricultura familiar; aprendendo a manejar sistemas de produção agroecológicos.
- c) Capacitar alunos(as) no sentido de tornarem-se, profundos conhecedores (as) dos sistemas de produção sustentável no bioma local; tendo potencial para atuarem como multiplicadores(as) de conhecimentos;
- d) Produzir alimentos saudáveis em sistema agroecológico para a merenda escolar do Educandário Humberto de Campos;
- e) Produzir mudas de plantas nativas para reflorestamento na região da comunidade escolar;
- f) Ser uma unidade de referência na região para resgate e distribuição de mudas, sementes e partes vegetativas de Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCS);

- g) Ser uma unidade de referência na região para resgate e distribuição de sementes crioulas;
- h) Ser uma unidade de referência em produção agroecológica em sistema de irrigação automatizada por programação computadorizada.

Nesse sentido, entendemos, assim como com Gadotti, quando trata da Educação para Sustentabilidade (EDS), que:

Não basta introduzir nesses sistemas o tema da sustentabilidade sem refundar as disciplinas sob uma outra racionalidade, uma racionalidade comunicativa e emancipadora e sem mudar as práticas vividas nesses espaços. Para que os sistemas educativos possam incorporar em seus processos pedagógicos a EDS, precisam, antes de mais nada, educar os sistemas para e pela sustentabilidade (GADOTTI, 2016, p.9).

Em 2021, muitas parcerias foram ampliadas e estiveram envolvidas de forma muito forte nas atividades pedagógicas desenvolvidas na horta agroecológica da Escola. Parceiros como Embrapa, Cooperfrutos do Paraíso, Rede Pouso Alto de Agroecologia, Secretaria de Meio Ambiente de Alto Paraíso, apoiadores do Movimento da Fraternidade, estudantes e ex-estudantes da escola, foram importantes para o desenvolvimento de ações tais como:

- Implantação do viveiro de mudas da escola
- Criação de Sistema Agroflorestal de produção orgânica
- Ampliação do sistema de irrigação da horta da escola
- Distribuição de sementes crioulas e partes vegetativas plantas para assentados
- Capacitações técnicas na área de produção agroecológica

Os saberes tradicionais e científicos são valorizados nesse projeto, incorporando-os no manejo agroecológico, assim como na produção de alimentos. Desta forma, a Horta Agroecológica passa a ser um local de acesso tanto aos conhecimentos ancestrais quanto às inovações tecnológicas²⁰.

²⁰2. Princípio Pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes no Processo Educativo.

A horta oferece um espaço interativo no qual o desenvolvimento intelectual acontece ao longo do ritmo inerente às plantas, respeitando os ciclos da natureza e proporcionando uma educação repleta de contexto e factualmente significativa²¹.

A parceria com instituições como a EMBRAPA e a Secretaria de Meio Ambiente consolida o projeto, agregando a Escola ao Sistema Nacional de Ensino e à Rede de Aprendizado Agroecológico²².

Enfim, tantas ações se conformam ao que no PPP do EHC entendemos como uma comunidade educadora, ou, em outros termos, ao que Pacheco (2014) denomina de comunidade de aprendizagem:

(...) comunidade de aprendizagem talvez possa constituir-se numa nova construção social, que substitua a construção social resultante de necessidades sociais do século XIX. Uma comunidade que aprende e produz desenvolvimento humano sustentável (PACHECO, p. 45, 2014).

Figura 19 – Comparativo da Horta - 2021 e 2022 – do Educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivos EHC.

4.4.7. Bordando Territórios Educativos

O projeto “Bordando Territórios Educativos” surgiu enquanto dispositivo pedagógico fundamental para a construção pedagógica da Casa da Criança. Para o EHC, a existência de um projeto educativo está alinhado ao reconhecimento do seu território, a escola compreende o território enquanto ampliação de parte dos campos de experiências (VIGOTSKI, 2001; VIGOTSKI, 2009) sensíveis vivenciados pelas crianças (OP, 2020).

²¹3. Princípio Pedagógico dos Espaços e dos Tempos de Formação dos Sujeitos de Aprendizagem

²²6. Princípio Pedagógico da Autonomia e Colaboração entre os Sujeitos do Campo e o Sistema Nacional de Ensino

Esse projeto promoveu visitas nas casas dos estudantes (Glebas de reforma agrária), a fim de valorizar as sementes, os saberes e as práticas culturais dos povos do campo. Uma das ações iniciais do Projeto foi a visita a casa de uma família, cuja criança convidou a turma para conhecer sua casa bioconstruída, fruto de um trabalho comunitário em forma de mutirões. Esta vivência permitiu a reflexão sobre o desenvolvimento integral das crianças, trabalhando a intersetorialidade, espírito de cooperação, pertencimento político e cultural e corresponsabilidade.

No projeto Bordando Territórios Educativos, os saberes locais são tão valorizados quanto a cultura comunitária, inserindo-os ao currículo escolar e fomentando uma educação que incentiva a diversidade de conhecimentos²³.

A conexão dos educandos com a realidade e o contexto socioambiental é promovida pelo Projeto. Um exemplo disso é a ocasião em que a residência de um aluno, erguida pelo processo de bioconstrução, foi visitada pelos estudantes, contextualizando e significando o aprendizado²⁴.

4.4.8. Banco de Sementes Crioulas

No ano de 2019 deu-se início ao projeto sementes crioulas via coletivo de educadoras da Casa da Criança que estava interligado ao dispositivo pedagógico Bordando Territórios Educativos. As educadoras e as crianças, separaram as sementes e criaram um pequeno banco de sementes. A cada mês as crianças escolhiam quais sementes seriam plantadas juntamente com as famílias, sendo criada como uma prática educativa que reafirma importância e o diálogo com saberes locais e o envolvimento da família nos processos educativos iniciados na Escola. Dentro deste movimento, foi fortalecida a importância do tempo-comunidade no desenvolvimento integral das crianças.

Em 2021, o Projeto de turma do 9º Ano teve como tema ‘Segurança alimentar e o resgate das sementes crioulas’. A partir dessa iniciativa, em diálogo com a professora tutora e a coordenação pedagógica, surge a ideia de criar um banco pedagógico de sementes crioulas. Foi feito contato com a Embrapa e foi organizado e realizado o I Curso de Capacitação em Banco Pedagógico da Agrobiodiversidade.

²³2. Princípio Pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes no Processo Educativo

²⁴4. Princípio Pedagógico do Lugar da Escola Vinculado à Realidade dos Sujeitos

O curso foi construído com participação dos educandos, professores do EHC, coordenação pedagógica e pesquisadores da Embrapa. Após a capacitação, criou-se então um banco pedagógico de sementes crioulas para armazenamento e um banco vivo, plantado na horta da Escola.

Após o curso, a pesquisa dos estudantes e os diálogos nos espaços educativos sobre a importância das sementes crioulas, percebeu-se um movimento de alguns alunos na busca por essas sementes entre seus familiares e vizinhos, dando início ao projeto de resgate.

Figura 20– Desenho do Banco de Sementes do Educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivo EHC, 2023

Em 2023, o banco de sementes da comunidade será localizado dentro de uma Casinha de Adobe que remeterá às primeiras construções da comunidade e também terá seu caráter turístico, como uma forma de construção vernacular.

Durante os anos de 2021 e 2022, o banco de sementes dirigido pelos alunos fez resgates de sementes históricas na região, demonstrando a importância desse Projeto, como a do Trigo Veadeiros e o Milho Guarani.

4.4.8.1 Trigo Veadeiros – Relatório elaborado pelos alunos do ensino médio 2022

O Trigo Veadeiros é hoje uma nobre iguaria da Chapada dos Veadeiros. A semente originária das regiões montanhosas do Sudeste da Ásia, foi trazida ao Brasil por uma família egípcia no ano de 1738. Muito cultivada em Alto Paraíso de Goiás, no passado, mostrando-se bastante produtiva e adaptada às condições climáticas da região, até hoje é lembrada na bandeira do município, porém, desapareceu com o cultivo comercial de novas variedades de sementes. Graças ao programa de conservação de sementes da Embrapa, que congelou a semente em câmaras frias a - 20°C e a

perspicácia de dois agricultores da Cidade da Fraternidade (Sinomar Machado e Fernando Trindade), foi possível resgatar e replantar essa semente no início do ano 2000. Em 2021, foi doada para o Banco de Sementes do Educandário Humberto de Campos, que está plantando e multiplicando essa semente histórica, resgatando não só a semente e a culinária dependente desse grão, mas também a história e a cultura dessa região. Em 2023, o EHC pôde devolver ao guardião Sinomar uma boa parte da semente, pois o mesmo teve dificuldades na irrigação e perdeu todas as sementes, demonstrando a importância do compartilhamento solidário de sementes crioulas.

4.4.8.2. Milho Guarani – Relatório elaborado pelos alunos do ensino médio 2022

O milho Guarani é uma variedade de milho roxo que fez parte da história de uma família de agricultores em Montalvânia-MG, conservado pelo descendente e guardião Gilberto, hoje morador do Assentamento Sílvio Rodrigues. Desde de criança, ele relata que a família cultivava esse grão e replantava ano após ano. Em 2003, o guardião Gilberto pegou uma porção com sua Tia Regina e seu Tio Francisco e trouxe para a Chapada dos Veadeiros, desde então, o agricultor luta para não perder a genética dessa semente. Em 2021, ele doou uma porção para Banco de Sementes do Educandário Humberto de Campos, ensinou e ajudou os alunos no plantio para conservação. A semente foi colhida e armazenada para ser multiplicada. O Milho Guarani é mais uma das relíquias da Chapada dos Veadeiros que precisa ser cuidado com seu devido valor, servindo de base para muitas receitas que resgatam a cultura e história do agricultor brasileiro. Os alunos do Educandário devolveram boa parte das sementes para o guardião após o plantio, o mesmo já se encontrava com poucas sementes.

Figura 21: Projeto Banco de Semente do Educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivo EHC, 2022.

Em 2023, os educandos do EHC do nono ano, junto com a tutora Kirley e o Instituto Habitarte, coletaram sementes na trilha baixa ao Morro do Elefante em um processo de formação de Jovens Guardiões de Sementes do Cerrado.

4.4.8.3. Café Quintais da Chapada – Relatório elaborado pelos alunos do ensino médio 2022

O Café Quintais da Chapada é uma variedade de café bem antiga e cheia de história. Chegou ao Brasil com os primeiros colonizadores no século XXVIII, as caravanas de Bandeirantes vinham visitar o Brasil e plantavam café no quintal das casas para ter a bebida quando voltasse das impulsões pelo cerrado. Essa semente, também representada na bandeira do município de Alto Paraíso de Goiás, foi muito cultivada nos últimos séculos, porém, atualmente é uma raridade. Possui como característica a sua rusticidade, resistência a doença, e ótima adaptação ao clima de altitude da Chapada dos Veadeiros. É considerada uma nobre relíquia da região, sendo cultivada para produção de café gourmet, devido a sua excelente qualidade e sabor diferenciado. O Guardião Fernando Trindade, vem se especializando na multiplicação dessa espécie na região da Cidade da Fraternidade. No ano de 2022, ele doou para o Educandário Humberto de Campos algumas mudas desta rara variedade, e com ajuda dos alunos do 9º ano, as mudas foram plantadas para futuramente abastecer o Banco Pedagógico de Sementes da Escola. O Café Quintais da Chapada é mais uma valiosa iguaria da Chapada dos Veadeiros.

Devido a essas belas histórias de resgate que envolveram os alunos e a escola, a equipe de reportagem do programa Globo Repórter (TV Anhanguera, filiada à Rede Globo de Televisão), gravou um reportagem no Educandário Humberto de Campos, que foi ao ar em dezembro de 2021 (Link: <https://globoplay.globo.com/v/10119732/>)

A História das sementes é resgatada em um processo de valorização de saberes locais, contribuindo também com lições conectadas à biologia, ecologia, cultura e história. Os guardiões das sementes reforçam a valorização e o respeito ao conhecimento tradicional quando praticam o seu cultivo e conservação²⁵.

O Banco de Sementes, juntamente com o projeto Horta Agroecológica, criam nichos de aprendizado prático e vivencial. O tempo empenhado ao cuidado e ao cultivo das plantas concede aos estudantes a compreensão dos ritmos naturais e a importância da biodiversidade, trazendo a integração do currículo escolar com o tempo próprio da vida rural²⁶.

O Banco de Sementes Crioulas é um plano estratégico para o desenvolvimento sustentável. Ao fomentar a agrobiodiversidade e as técnicas próprias para o cultivo agroecológico, o projeto colabora com a sustentabilidade ambiental, econômica e social do território²⁷.

4.4.9. Projeto e livro Educador Transformador

No Capítulo 3, fizemos uma relação desse projeto com os ODS 2 e ODS 4 e no presente Capítulo 4 queremos direcionar a análise e discussão para Educação do Campo. Foi desenvolvido entre abril e junho de 2019 o projeto Educador Transformador em que todos os educadores da Escola realizaram viagens para escolas transformadoras do Brasil, dentre elas, algumas Escolas do Campo. Em agosto do mesmo ano organizaram um seminário sobre educação transformadora e escreveram o livro “Educador Transformador”, em que relatam suas experiências nas escolas visitadas. O lançamento do livro foi realizado no dia 26 de setembro de 2020.

O projeto Educador Transformador promove a diversidade de saberes, proporcionando visitas a escolas com abordagens pedagógicas diferenciadas, trazendo novas práticas educativas ao rol de conhecimento dos participantes. Essa vivência assegura aos educadores um currículo enriquecido de saberes locais e tradicionais²⁸, em meio a um potente processo reeducativo em que há uma atenção voluntária (por parte dos educadores), por um lado, e quando é oportunizado um ambiente profissional que apoie e também desafie os educadores a exercitarem estratégias de reconfiguração dos tempos, dos espaços, dos saberes e das relações

²⁵2. Princípio Pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes no Processo Educativo

²⁶3. Espaços e Tempos de Formação

²⁷5. Educação para o Desenvolvimento Sustentável:

²⁸2. Princípio Pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes no Processo Educativo

de poder em processos educativos (...), cria-se um ambiente educativo no qual os desafios e processos da vida permeiam abundantemente todas as intencionalidades e as organizações do ambiente reeducativo dos educadores e educativo dos educandos (MARQUES FILHO, p. 70, 2022).

Dessa forma, o projeto também fomentou a colaboração entre os educadores, as escolas e as comunidades participantes, aumentando assim a rede de apoio e partilha de conhecimentos. Exemplos disso são a produção colaborativa de um livro e também a participação na Conferência Nacional de Alternativas para uma Outra Educação CONANE²⁹, em 2023.

4.5. Criação de Espaços Educativos Agroecológicos

4.5.1. Viveiro de mudas da Escola

Implantado em Abril de 2021, o viveiro de mudas do EHC teve como objetivo produzir mudas de hortaliças, nativas do cerrado e frutíferas para horta da escola, distribuição regional e reflorestamento de áreas sensíveis.

4.5.2. Sistema agroflorestal e produção orgânica do EHC

Esse espaço educativo implantado, em 2019, tem como objetivo divulgar práticas de produção agroecológicas, oferecendo parte dos alimentos orgânicos utilizados na merenda escolar.

A seguir, uma foto do projeto de turma "Cultivando Sustentabilidade: Horta-SAF Agroecológica na Escola para Promover a Soberania Alimentar", da turma do nono ano, realizado em 2023. A imagem retrata quando se estava iniciando o canteiro para a execução do plantio. Os educandos também pesquisaram os hábitos alimentares da comunidade, buscando correlacionar os resultados à atividade de plantio.

Figura 22: Início da implantação do SAF no Educandário Humberto de Campos.

²⁹6. Princípio Pedagógico da Autonomia e Colaboração entre os Sujeitos do Campo e o Sistema Nacional de Ensino



Fonte: Arquivo EHC, 2023.

4.5.3. Unidade de Referência das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs)

Esse espaço educativo foi criado em 2019 e têm como objetivo produzir mudas de PANCs, fomentando um processo de reeducação alimentar e criando hábitos de alimentação saudável de baixo custo na merenda da Escola. Um segundo objetivo é o de utilizar o banco de PANCs para distribuir mudas, partes vegetativas e sementes dessas plantas para os agricultores na região. Essa distribuição está sendo feita na própria Escola ou nas feiras de troca de sementes e mudas e acontece anualmente nas cidades da APA do Pouso Alto.

4.6. Trilha Formativa do Novo Ensino Médio

Iniciou-se em 2023 a chamada trilha formativa “Toda forma de poder” que compõe o itinerário formativo do novo ensino médio e está auxiliando no desenvolvimento da cidadania dos estudantes. Já ocorreram visitas à Prefeitura e câmara municipal, debate com vereadores e eleição de uma das alunas para compor a revisão do coletivo do plano diretor município de Alto Paraíso, sendo representante setorial de todo o Assentamento Silvio Rodrigues e Cidade da Fraternidade.

Figura 23: Visita à Câmara Municipal – Trilha Formativa “Toda a Forma de Poder” do Educandário Humberto de Campos.



Fonte: Arquivo EHC, 2023.

Principais Objetos de Conhecimento da Trilha: Política (Estado, Poder, Modelo Econômico, Estruturas, Partidos, Voto); Juventude; Políticas públicas; Representatividade política; Influência da religião na política (Estado laico / Democrático); Formas de Mobilização social; Política e pós modernidade (conectividade/ mobilidade/ consumismo); Mídias sociais e impactos nas decisões políticas; Bioética; Movimentos sociais, ONGs.

4.7. O EHC e a Educação do Campo

Por meio do acompanhamento dos projetos na referida Unidade Escolar, o presente estudo pôde retratar e contribuir para a compreensão dos resultados e desafios das escolas do campo no Brasil. As mudanças no PPP são relativamente recentes (6 anos), portanto, torna-se relevante refletir e discutir sobre essas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto da educação do campo, o que envolve uma discussão com os estudantes no sentido de que:

(...) podemos afirmar que a constituição das relações camponesas, em todo o seu contexto histórico, foi marcada por fortes vínculos com a luta pela terra, o trabalho coletivo, o associativismo/cooperativismo, os conhecimentos populares, a valorização do sujeito, a agroecologia e a produção sustentável e, por isso, a (agri)cultura camponesa ainda resiste e caracteriza boa parte do campo brasileiro, seja pelas suas raízes históricas, seja pela resistência às influências do capital, pela não sujeição ao modo de vida urbano-industrial (MORAIS, 2018, p. 21).

Assim, a análise da evolução desta concepção de educação junto à comunidade, em uma localidade que possui características socioambientais complexas e diversificadas, pode ser importante para orientar ou inspirar outras escolas do campo com as adaptações necessárias a cada contexto.

Diante dos desafios em que o território do EHC se encontra, cabe não apenas construir uma escola no campo, mas sim uma escola do campo, no campo, e com Projeto Político Pedagógico alinhado com as necessidades das pessoas que residem no campo. As iniciativas desenvolvidas no EHC representam um esforço em geral bem sucedido na construção da educação do campo, mas como alguns desafios importantes para superar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais optou-se por um esforço de síntese para elencar as principais constatações alcançadas com a pesquisa, a partir da análise das múltiplas reflexões parciais referentes às transformações pedagógicas implementadas na Escola do Campo Educandário Humberto de Campos.

A presente tese resgatou o histórico de ocupação da Chapada dos Veadeiros com o objetivo de retratar suas riquezas ecológicas e socioculturais, mas também seus desafios e contradições. A criação de diversas unidades de conservação como: o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV), a Área de Proteção Ambiental (APA) do Pouso Alto e o Parque Estadual Águas do Paraíso (PEAP) refletem a importância da conservação ambiental e de um desenvolvimento socioeconômico equilibrado nesse território. No entanto, demonstramos que, mesmo sendo considerada um *hotspot* ecológico brasileiro, sofre intensamente com os impactos do avanço da fronteira agrícola e seus municípios apresentam baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH).

Todos esses fatos apresentados a partir da análise da pesquisa, confirmaram a necessidade urgente de transformação no processo educativo do território, de modo que a escola, enquanto formadora de sujeitos, seja articulada a um projeto de emancipação humana, assim como propõe o primeiro princípio das “Referências Nacionais para uma Educação do Campo”.

O trabalho também resgatou a história de Alto Paraíso de Goiás e da Cidade da Fraternidade, com suas ricas tradições religiosas e espirituais, mas também seus desafios contemporâneos, fornecendo um contraditório pano de fundo para esta análise. A resiliência cultural e ambiental da região, elucidada pelo resgate do trigo veadeiro e a integração de práticas sustentáveis na vida da comunidade escolar, são exemplos da capacidade de adaptação e inovação que a Educação do Campo pode ajudar a promover.

Foi discutido ainda, no levantamento histórico da região, o processo de uso e ocupação das terras, que inicialmente estavam sob posse da Cidade da Fraternidade e posteriormente vieram a ser partilhadas com o Assentamento Silvio Rodrigues. Esse resgate possibilitou compreender que, apesar de inicialmente ter ocorrido disputas perante as decisões de posse das terras, 20 anos depois da ocupação, a comunidade Cidade da Fraternidade e o Assentamento Silvio Rodrigues podem ser consideradas uma comunidade única, onde o elo mais forte de

união ocorre diariamente no “chão” da Escola do Campo Educandário Humberto de Campos (EHC).

Esse processo de convivência e aceitação, possibilitou a implementação do projeto "Escola do Bem Viver" e a transformação pedagógica da escola, em busca de avanços no cumprimento de metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e na perspectiva de consolidação de uma comunidade educadora, por uma educação que possa valorizar a vida, a cultura e a sustentabilidade do campo, em um contexto ampla diversidade sociocultural.

O estudo demonstrou que a construção pedagógica da nova proposta, dentro da Escola, iniciou com o entusiasmo de pessoas ligadas ao Movimento da Fraternidade e que, logo, contagiou alguns professores que formaram o Grupo de Estudos em Ciências da Educação Eurípedes Barsanulfo, por iniciativa própria e voluntária. Esse fato é de grande relevância, pois a capacitação da equipe pedagógica foi um aspecto vital para o sucesso e a manutenção de novas iniciativas.

O processo de educação escolar dos sujeitos do campo reflete no desenvolvimento do território e, nesse sentido, a proposta “Escola do Bem Viver” também buscou escutar os principais sujeitos do processo, “os alunos”. O que foi de extrema importância para a consolidação da proposta, porém, notou-se que, ao longo dos anos, ocorreram dificuldades que impediram um diálogo mais regular e ativo da comunidade, trazendo desafios para execução do projeto.

Ao analisar a proposta inicial do Projeto Escola do Bem Viver, que procurou atender às metas de dois Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ODS 2 e ODS 4, constatamos que o Educandário Humberto de Campos, por meio de transformações na proposta pedagógica e práticas educativas, não apenas cumpriu metas de objetivos globais de desenvolvimento sustentável, mas também construiu um caminho para um futuro em que a Educação do Campo cumpra sua proposta emancipadora, alinhada ao desenvolvimento sustentável.

O estudo de caso do EHC, com suas práticas pedagógicas inovadoras e seu compromisso com a sustentabilidade, pode ser considerado um modelo inspirador para outras escolas que objetivam serem participativas nas mudanças, preparando os alunos para serem cidadãos globais responsáveis e capacitados para enfrentar os desafios do século XXI.

A pesquisa evidenciou o esforço do EHC para realizar transições e evoluir, buscando atender às necessidades da comunidade a qual pertence. A introdução do novo Projeto Político

Padagógico-PPP - contendo diferentes dispositivos pedagógicos e projetos que valorizam o saber local - foi fundamental para o fortalecimento da Educação do Campo e um exemplo de aplicação dos Princípios da Educação do Campo, referenciados pelo MEC em 2005.

Por meio do aprofundamento de alguns aspectos da pesquisa, incluindo a visão de pesquisador participante, foi possível concluir que o EHC conquistou resultados expressivos na tentativa de se estabelecer como mediador para o desenvolvimento sustentável na região, especialmente no que se refere a novas perspectivas de ensino inspiradas na Educação do Campo. Porém, sabe-se que os resultados do processo educativo não são imediatos, que alguns resultados somente irão aparecer a médio e longo prazo, diferente dos desafios (impactos) socioambientais, relacionados ao avanço da fronteira agrícola, que estão aumentando rapidamente no território.

Os avanços significativos na construção da comunidade educadora podem ser evidenciados na Pedagogia de Projetos, que nasceu com base nos princípios de Paulo Freire. A implementação de dispositivos pedagógicos como o Projeto de Turma, "Mutirão", "Aprender Fazendo" e os "Grupos de Responsabilidade" foram exemplos concretos de como a educação pode ser uma ferramenta de investigação e transformação social. Estes dispositivos não só atenderam às necessidades físicas da escola, mas também promoveram a integração e o compartilhamento de saberes entre todos os membros da comunidade educadora.

Os projetos de turma, que surgiram através do diálogo entre educadores e alunos, refletem uma consciência ambiental essencial para a preservação do Cerrado e para a promoção de um desenvolvimento sustentável na região. A prática de projetos de turma destaca a importância da educação popular e da aprendizagem baseada na comunidade, especialmente em turmas multisseriadas.

A ecoalfabetização, a Olimpíada de Humanidades, o projeto "Comunidade que Recicla", são projetos que integram saberes tradicionais e práticas sustentáveis, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e ativos. Essas experiências educativas sinalizam a valorização sociocultural proposta na Educação do Campo.

A inclusão da Agroecologia na matriz curricular é um marco importante na jornada do EHC, pois representa um reconhecimento e uma celebração dos saberes locais e da sustentabilidade, fundamentais para a vida no campo. A Agroecologia, como disciplina, não apenas educa os alunos sobre práticas agrícolas sustentáveis, mas também contribui para uma

formação que os capacita para serem guardiões de seu ambiente, promovendo um empoderamento emancipatório dos futuros transformadores do território.

Foi possível perceber na pesquisa, que entre os desafios e contradições do território, o mais grave é avanço da fronteira agrícola com plantação de monocultura dentro e no entorno dos assentamentos, refletindo no abandono do campo por parte das famílias. Neste contexto, notou-se que, no processo educativo do EHC, diversas experiências pedagógicas podem servir de estratégia para a ajudar na resiliência da reforma agrária na região, fazendo um contraponto às práticas agrícolas insustentáveis que ameaçam a integridade social, ecológica e de segurança alimentar da região. Sendo assim, as transições pedagógicas do EHC avançaram coerentemente em propostas educativas que enfatizam produção de alimentos em sistemas agroecológicos.

No caso do Educandário Humberto de Campos (EHC) constatamos a integração bem-sucedida de práticas pedagógicas inovadoras e sustentáveis que estão profundamente enraizadas na realidade local e comprometidas com o desenvolvimento sustentável da comunidade rural em que se inserem.

Podemos considerar que, para o EHC obter evolução mais acelerada no processo de emancipação humana e desenvolvimento humano sustentável, depende indispensavelmente de uma união ainda mais consolidada entre Escola e comunidade, ou seja, o progresso dependerá da catalisação da comunidade educadora, projeto proposto desde o PPP de 2018 na Escola. Porém, sem desconsiderar os avanços, nota-se que ainda está em processo de construção.

O estudo demonstrou toda a construção da transformação pedagógica do EHC - escola do campo localizada dentro da APA do Pouso Alto, vizinha do PNCV e o PEAP - oferecendo uma oportunidade de compreender como uma escola nessas condições territoriais desenvolveu um processo pedagógico voltado para as necessidades da região. O processo de transição apresenta muitas iniciativas relevantes, embasamento teórico de alto nível, mas também evidencia os desafios do processo de execução, como o diálogo e a participação efetiva das famílias na construção da proposta pedagógica e a segurança financeira para a sustentabilidade do projeto.

Em resumo, a pesquisa destacou a importância de uma abordagem educacional que seja profundamente enraizada no contexto local, que valorize os saberes tradicionais e que promova a sustentabilidade ambiental, econômica, social, política e cultural. A Educação do Campo, conforme exemplificada pelo EHC, é um vetor de transformação social e ambiental, essencial para o desenvolvimento sustentável e a emancipação das comunidades rurais. As experiências

do EHC podem servir de inspiração para outras escolas que buscam integrar práticas educacionais transformadoras e sustentáveis, adaptando-as às suas próprias realidades socioambientais complexas e diversificadas.

Analisando a partir da ótica de observador participante, trabalhando no EHC, considero que, o EHC com seu projeto “Escola do Bem Viver”, passa por um momento de muita dificuldade. Mesmo com avanços notáveis da proposta pedagógica, atingindo metas de desenvolvimentos sustentável e atendendo princípios da Educação do Campo como a implementação do componente curricular Agroecologia, toda a proposta metodológica pode se encerrar no Ensino Fundamental II, Médio e EJA em 31 de dezembro de 2023, pois a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC) está encerrando todos os convênios com escolas conveniadas, inclusive com o EHC.

Ao finalizar o trabalho, é um grande desafio refletir sobre quais são os caminhos possíveis para que esse processo de transformação não somente permaneça, mas também se intensifique, no sentido de solucionar várias problemáticas que permeiam o território da Chapada dos Veadeiros.

Diante das necessidades socioambientais apresentadas na pesquisa e o fato de a Escola estar em uma localidade de assentamento de reforma agrária, uma das alternativas para permanência do Projeto Político Pedagógico seria a formação de novas parcerias com instituições que apoiem a proposta de Educação do Campo do EHC, como escolas técnicas agrícolas. Uma outra possibilidade deve-se ao fato de que a Escola possui infraestrutura compatível com escola técnica, como áreas de plantios agroecológicos, setor de produção leiteira e diversas parcerias com instituições de ensino que trazem capacitação, como a Embrapa, UnB e Rede Pouso Alto de Agroecologia; o foco do EHC poderia voltar-se para a criação de um centro de tecnologia sustentáveis. Uma terceira alternativa seria o fortalecimento do Projeto Adote a Educação de uma Criança, criado pela mantenedora no ano de 2022, por meio da qual os recursos poderiam manter a propostas da Escola.

Portanto, ao contemplar a jornada do Educandário Humberto de Campos, percebemos transformações educacionais verdadeiras e promissoras que nasceram da coragem de ouvir e da ousadia de criar. O processo de colaboração e co-criação mútua que se alimenta na Escola, onde educadores, alunos e toda a comunidade escolar são coautores de uma narrativa educacional é tão único quanto o território em que se insere. Este é um caminho pelo qual o EHC precisa

avançar, pavimentando a educação do campo com passos firmes e decididos em direção a um horizonte de possibilidades ilimitadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. et al. **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. 1ª ed. Brasília: Unesco, 1998.

ACOSTA, A. Die Rechte der Natur – Für eine zivilisatorische Wende. In: RIVERA, Manuel; TÖPFER, Klaus (Orgs.) **Nachhaltige Entwicklung in einer pluralen Moderne – Lateinamerikanische Perspektiven**. Berlin: Matthes & Seitz, 2013.

ACOSTA, A. **O bem viver: uma alternativa ao desenvolvimento**. São Paulo: Instituto Rosa Luxemburgo, 2016. Disponível em: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Bemviver.pdf>. Acesso em: 04 janeiro de 2023

AGUAS, C. L. P.; LARANJEIRA, N. P.; SILVA, C. T. (Org.). **Águas e saberes na Chapada dos Veadeiros**. Juiz de Fora: Aguas Produções, 2021. 213 p., il. ISBN 978-65-81745-00-4.

ALBUQUERQUE, J. A. M. A construção do espaço na Chapada dos Veadeiros. In: DUARTE, L.M.G.; BRAGA, M.L.S. (orgs). **Tristes Cerrados: sociedade e biodiversidade**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

ALCANTARA, Luz Marina. **Educação integral e o bem viver: experiências transformadoras em busca de um território educativo**. Estado de Goiás: IPEARTES, 2022

ALTIERI, M. A. **Agroecologia: the science of sustainable agriculture**. Westview Press, 2002.

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

ALTIERI, M.A.; NICHOLLS, C.I. **La Agroecología en tiempos del covid-19**, Centro Latinoamericano de Investigaciones Agroecológicas (CELIA), University of California, Berkeley, p.1-7, 2020. Disponível em: <<http://celia.agroeco.org/wp-content/uploads/2020/04/ultima-CELIAAgroecologia-COVID19-19Mar20.pdf>> Acesso: 25 abr. 2020.

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável / Miguel Altieri**. – 4.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Np.

ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

BAHNIUK, C; ANTONIO, C. A; GERHKE, M; LEITE, V. J. O experimento com Complexos de Estudo: no coletivo escolar e na formação de educadores. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 143-164.

BALLANTYNE, R.; PACKER, J. Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v. 11, n. 3, p. 218-236, 2002.

BARBOSA, A. G. **As Estratégias de Conservação da Biodiversidade na Chapada dos Veadeiros: Conflitos e Oportunidades**. 2008. 117p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BARROS, R. de F. **Desenvolvimento regional sustentável: a experiência do Banco do Brasil**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BASTOS, A. M.; SOUZA, C.B.G. A educação e a sustentabilidade: o desafio de um paradigma e a década da educação para o desenvolvimento sustentável da UNESCO (2005-2014). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 8, n. 1. p. 208-240, 2013.

BERGAMASCHI, J. D. G.; AROSEMENA, R. I. M.; GOMES, S. A. A sustentabilidade como um valor. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.13, n.3, 2018.

BRANDÃO, C R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. (1984). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 7-14 p.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, **Lei nº 9.939/96, de 1996** – Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: s/n, 2011.

BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos (coordenação). (2ª.Ed). Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Governo da Presidência da República. **Relatório nacional voluntário sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável** – Brasil 2017. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002** – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRITO, P. H. S.; SILVA, A. F. O desafio da sucessão na agricultura familiar: perspectivas e desafios. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v.57, n.3, p.523-543, 2019.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. 1. ed. Brasília: INCRA/MDA. v. 7, p. 67-86, 2008.

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

_____. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 19-66.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. **Êxodo Rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CAMPOS, A. F. **Saberes e sabores da roça** – Feira do Assentamento Silvio Rodrigues na Cidade da Fraternidade. Orientador: Jaime Gonçalves Almeida. Trabalho de Conclusão de Curso (Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CAPRA, F. **Alfabetização ecologia: o desafio para a educação do século 21**. In: CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASCINO, F. **Educação do campo, desenvolvimento e sustentabilidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CASTRO, E. G. D. Juventude rural: questões em debate. In M. J. Carneiro & E. G. Castro (Eds.), **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X. 2007.

CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 1994.

COLEMAN, J. S. **Foundations of social theory**. Cambridge, Londres: The Belknap Press of Harvard University Press, 1990.

CONCEIÇÃO, J. L. M. da; FERREIRA, F. N. .; SANTOS , D. V. .; SÃO PEDRO, J. B. de; ASSIS, C. P.; SILVA , S. V. da. Challenges and perspectives of rural education: a qualitative-quantitative review of Brazilian scientific productions . **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e10811225453, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25453. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25453>. Acesso em: 4 nov. 2023.

CONSTANZA, R.; MCGLADE, J.; LOVINS, H.; KUBISZEWSKI, I. An overarching goal for the UN sustainable development goals. **The Situations Journal**, v. 5, n. 4, p. 13-16, July 2014.

COSTA, A. M. et al. Diagnóstico socioeconômico e produtivo do assentamento Sílvia Rodrigues e Entorno, zona de amortecimento do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, Alto Paraíso de Goiás, GO. **Planaltina, DF: Embrapa Cerrados**, 2022.

COSTA, F. de A. da. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA/NEAD, 2006.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016. doi: 10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

Dias, O. D; Oliveira, A. H. **A fronteira agrícola em Goiás: aspectos socioambientais**. Guaju, v. 6, p. 45-49, 2020.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

DUARTE, L. M. G. **Chapada dos Veadeiros: paraíso no coração do Brasil**. Goiânia: Kelps, 2000.

EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS. **Projeto Político Pedagógico Educandário Humberto de Campos**. Cidade da Fraternidade, 2018. 23 p.

EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS. **Projeto Político Pedagógico Educandário Humberto de Campos**. Cidade da Fraternidade, 2020. 11 p.

EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS. **Relatório de atividades 2018 e 2019**. Cidade da Fraternidade, 2019.

FAVARETO, A. Transição para a sustentabilidade no Brasil e o desenvolvimento territorial nos marcos da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Parcerias Estratégicas**, Brasília-DF, v. 24, n. 49, p. 49-72, 2019.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FEIL, A. A. SCHREIBER, D. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. **Cad. EBAPE**, v. 14, n. 3, jul./set. 2017

FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FONSECA, M. J. C. F. A biodiversidade e o desenvolvimento sustentável nas escolas do ensino médio de Belém (PA). **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 63-79, 2007.

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

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo, **Perspec.**, v.14, n.2, p.03-11, 2000.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade** - uma contribuição crítica à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo, 2016. Acervo Moacir Gadotti. 13 p. Disponível em: <http://gadotti.org.br/handle/123456789/419>. Acesso em: [data de acesso ao documento].

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOIÁS (Estado). **Acordo de cooperação técnica para o projeto 17 ODS**. Alto Paraíso de Goiás: Secretaria do Meio ambiente, 2016. Disponível em: http://www.meioambiente.go.gov.br/images/imagens_migradas/upload/arquivos/2017-03/acordo-de-cooperaCAo-tEcnica---17-ods.pdf. Acesso em: 24 Janeiro de 2023

GOIÁS (Estado). **Plano de Manejo da APA de Pouso Alto**: Encarte 1 - Contextualização da UC. Coordenação: Fausto Nieri Moraes Sarmiento. Goiânia, GO: Centro Tecnológico De Engenharia CTE, 2016. 62p.

GOIÁS (Estado). **Plano estadual de educação 2015-2025**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, 2015.

GOIÁS, Estado de. **Parque Estadual Águas do Paraíso. 2021**

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

GONZALEZ, A. C.; COSTA, M. L.; SIGNOR, A. Desenvolvimento sustentável: perspectivas e desafios para a sociedade moderna. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science (IJERRS)**, [S.l.], v. [volume], n. [número], p. [páginas], [ano]. ISSN 2675-3456.

GRÜN, M. Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. **Revista Educação & Realidade**, v. 19, n. 2, p. 171-195, 1994.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

HERCULANO, S. C. Qualidade de vida e riscos ambientais. In: HOGAN, D. J.; VIEIRA, P. F. (Orgs.). **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas: Unicamp, 1995.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

INCRA. Relatório de identificação e delimitação da comunidade remanescente de quilombo Kalunga. Brasília: INCRA, 2006.

IPEARTES. **Olimpíada de Humanidades**. [s.l.]: Secretaria de Estado e Educação SEDUC, 2023. Disponível em: <https://ipeartes.com/olimpiadadehumanidades/>. Acesso em: 3/11/2023.

JESUS, J. N. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista NERA, Presidente Prudente*, ano 14, nº 18, pp. 07-20, jan.-jun./2011.

KARDEC, A. **O Livro dos Médiuns**. São Paulo: LAKE, 2002.

KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LARANJEIRA, N.; M. Cristiane; G. Carla (orgs.). **Povoado do Moinho**, Alto Paraíso de Goiás. Brasília: Universidade de Brasília/Centro UnB Cerrado, 2012.

LAYRARGUES, P. P. **Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social**. São Paulo: Cortez, 1998.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, P. C. A.; FRANCO, J. L. A. As RPPNs como estratégia para a conservação da biodiversidade: o caso da Chapada dos Veadeiros. **Sociedade & Natureza**, v. 26, n. 1, p. 113-125, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-451320140108>. Acesso em: Janeiro de 2023.

LOBLEY, M., BAKER J. R., WHITEHEAD, I. Farm succession and retirement: Some international comparisons. **Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development**. V.1, n.1, 2010

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Epu, 1986.

MACHADO, P. A. L. **Direito ambiental brasileiro**. São Paulo: Malheiros Editores, 2002.

MARQUES FILHO, E. C.; POSSEBON, A. Contribuições do Pensamento de Vigotski para uma Educação Transformadora. **Educação e Realidade**, v. 47, 2022.

MARQUES FILHO, E. C. Entrevista concedida a João Henrique Silva Vera. Alto Paraíso de Goiás, 15, set. 2023

MARQUES FILHO, E. C. **Vivências Docentes Reeducativas Transformadoras: O Educandário Humberto de Campos**. Tese (Doutorado em Educação). Brasília, 2022. 243 p.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MICHELOTTI, F. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção, cidadania e pesquisa. Palestra realizada no **III Seminário Nacional do PRONERA**, Luizizânia-GO, 2007.

MICHELOTTI, F. Educação no campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania pesquisa. In SANTOS, C. **Por uma educação no campo**. Brasília: MDA-Incra, 2008.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**. 1. ed. Brasília: Nead, 2010. v. 1, 211 p.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; FREITAS (Orgs.). **Educação do Campo**. Revista em Aberto. INEP, vol. 24, nº 85, Brasília, 2011. p. 17-31.

MONICCI, J. O. **Garimpo: uma verdade sobre a Chapada dos Veadeiros**. 2a ed. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019.

MÓNICO, L. S. et. al. A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: **CONGRESSO IBERO AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA**, 6, Salamanca, Actas Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais, v. 3, p. 724-733, 2017.

_____. **Religiosidade e optimismo: Crenças e modos de implicação comportamental**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2010.

MORAIS, E. H. M. de. O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

- NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputas.** 2009. 301f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Nacional de Brasília – UNB, Brasília, 2009.
- OLIVEIRA, A. U. 2001. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. São Paulo: Estudos Avançados.
- OLIVEIRA, A. U. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade.** São Paulo: UNESP, 1999.
- OLIVEIRA, C. A. K. **Movimento da Fraternidade.** [s.n.] Belo Horizonte, 1998.
- OLIVEIRA, C. A. K. **Movimento da Fraternidade.** [s.n.] Belo Horizonte, 2022.
- OLIVEIRA, E. T.; RUTKOWSKI, E. W. (Org.). **Mudanças climáticas e mudanças socioambientais globais: reflexões sobre alternativas de futuro.** Brasília: UNESCO, IBECC, 2008. 184 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191897>. Acesso em: 12 de Janeiro de 2023
- OLIVEIRA, J. R. História dos Garimpos de Cristal da Chapada dos Veadeiros. Goiânia: Kelps, 2009.
- OSCAL. **Estatuto Social**, [cidade]: OSCAL - Organização da Sociedade Civil de Alto Leque, 2023. Disponível em: [URL]. Acesso em: [data de acesso]. Estatuto Social da OSCAL, 2023.
- PACHECO, J. **Aprender em Comunidade**, 2014. E-book.
- PACHECO, J. **Escola da Ponte: Defender a Escola Pública**, 2004. E-book
- PÁDUA, S. M.; TABANEZ, M. F. Uma abordagem participativa para a conservação de áreas naturais: educação ambiental na Mata Atlântica. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação**, Curitiba, PR, pp. 371-379, 1997.
- PÁDUA, S. M.; TABANEZ, M. F. Uma abordagem participativa para a conservação de áreas naturais: educação ambiental na Mata Atlântica. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO**, 1,1997. Anais... Curitiba, p. 371-379, 1997.
- PINTO, M. L. S. (Coord.); RADIS, A. C.; MADUREIRA, J. C. B.; ESTEVAM, M. (Orgs.). **Educação do campo e agroecologia no IFPR: 10 anos de experiências.** Curitiba: Editora IFPR, 2018. 152 p. E-book. ISBN 978-85-54373-04-7.
- PNUD. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/ods.aspx>. Acesso em: 06/04/2019.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 1989.
- POSSEBON, A. M. **Dialética do educar: Contradições e superações de uma prática educativa transformadora – A experiência do Educandário Humberto de Campos.** Tese (Doutorado em Educação), Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

POSSEBON, A. M. Educadora Transformadora - a experiência do Educandário Humberto de Campos. In: ALC ANTARA, L. M.; MARTINS, P. M. **Educação Integral e o Bem Viver: experiências transformadoras em busca de um território educativo**. [S. l.], 2022. p. 73-92.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/ods.aspx>. Acesso em: 11 de janeiro de 2023

RAEDER, S. T. O.; MENEZES, P. M. A relação entre interdisciplinaridade e a implementação da Agenda 2030. **Parcerias Estratégicas**, Brasília-DF, v. 24, n. 49, p. 9-28, 2019.

REDE AGROECOLOGIA. **Relatório de Atividades 2019**. Projeto Empreendedorismo Jovem Agroecológico. Alto Paraíso de Goiás (GO), 2019.

RIBEIRO, L.S. **História do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros: da sua criação à sua (re)ampliação em 2017**. 167p. Dissertação (Mestrado). Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), Universidade de Brasília (UnB), 2020.

ROMEIRO, A. R. **Desenvolvimento Sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 26, n. 74, p. 65-92, 2012.

SANTOS, A. S. Educação e Desenvolvimento: os casos das escolas rurais da região do cacau – Bahia – Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 18, n. 19, p. 52-67, 2011. doi: 10.14572/nuances.v18i19.347

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, R. **O gê dos gerais: elementos de cartografia para a etno-história do Planalto Central Contribuição à antropogeografia do Cerrado**. 2013. 373 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, UnB, Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/36996554/O_G%C3%8A_DOS_GERAIS>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, J. G. da. **O novo rural brasileiro**. Nova Economia, v.7, n.1, p.43-81, 1997.

SILVA, L. de S.; FERREIRA, L. de C. **A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SILVA, L.G. **Singrar Rios, Morar em cavernas e furar Jatóka: ressignificações culturais, socioespaciais e espaços de aprendizagens da família Avá-Canoeiro do Rio Tocantins**. 2016. 331 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6802>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, M. K. da; SILVA, E. L. da. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: MDA/NEAD, 2006.

SINGER, H. Educação Integral como Inovação Social. In: Fundação Roberto Marinho, Canal Futura (Org.) **Destino Educação: Escolas inovadoras**, pp. 64-79. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SINGER, H. et al. **Destino Educação: Escolas inovadoras.** São Paulo: Futura, 2016.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, M. A. A. de. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TRIGUEIRO, A. (Coord.). **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento.** 3a ed., pp. 18-33. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

TUNDISI, J.G. **Água no século XXI: enfrentando a escassez.** São Carlos. Ed. Rima, 248p, 2003.

VEIGA, J. E. da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

VEIGA, J. E. O Prelúdio do Desenvolvimento Sustentável. In: MERCADANTE, A. **Economia Brasileira: Perspectivas do Desenvolvimento.** pp. 243-266. São Paulo, SP: CAVC, 2005.

VENDRAMINI, C. R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.) **Educação do campo e pesquisa II.** 1. ed. Brasília: MDA/MEC. v. 1, p. 127-135, 2010.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2000.

VIEIRA, P. F.; WEBER, J. **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento: novos desafios para a pesquisa ambiental.** São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: ARTMED, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância.** São Paulo: Ática, 2009.

WEISS, D.; CENAMO, M. C. **A nova economia da natureza: uma introdução aos serviços ecossistêmicos.** São Paulo: Peirópolis, 2007.

WISMANN BUNDCHEN, A. **Possibilidades para inserção do estudo e prática da Agroecologia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Rocha Chaves (Itacurubi/RS).** Jaguari: Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, 2020. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação do Campo e Agroecologia) – Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari.

XAVIER, J. et al. **A importância da sucessão familiar na agricultura e seus impactos ambientais.** Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

ANEXO A – Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (PNUD, 2015)

Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável

2.1 Até 2030, acabar com a fome e garantir o acesso de todas as pessoas, em particular os pobres e pessoas em situações vulneráveis, incluindo crianças, a alimentos seguros, nutritivos e suficientes durante todo o ano

2.2 Até 2030, acabar com todas as formas de desnutrição, incluindo atingir, até 2025, as metas acordadas internacionalmente sobre nanismo e caquexia em crianças menores de cinco anos de idade, e atender às necessidades nutricionais dos adolescentes, mulheres grávidas e lactantes e pessoas idosas

2.3 Até 2030, dobrar a produtividade agrícola e a renda dos pequenos produtores de alimentos, particularmente das mulheres, povos indígenas, agricultores familiares, pastores e pescadores, inclusive por meio de acesso seguro e igual à terra, outros recursos produtivos e insumos, conhecimento, serviços financeiros, mercados e oportunidades de agregação de valor e de emprego não agrícola

2.4 Até 2030, garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas resilientes, que aumentem a produtividade e a produção, que ajudem a manter os ecossistemas, que fortaleçam a capacidade de adaptação às mudanças climáticas, às condições meteorológicas extremas, secas, inundações e outros desastres, e que melhorem progressivamente a qualidade da terra e do solo

2.5 Até 2020, manter a diversidade genética de sementes, plantas cultivadas, animais de criação e domesticados e suas respectivas espécies selvagens, inclusive por meio de bancos de sementes e plantas diversificados e bem geridos em nível nacional, regional e internacional, e garantir o acesso e a repartição justa e equitativa dos benefícios decorrentes da utilização dos recursos genéticos e conhecimentos tradicionais associados, como acordado internacionalmente

2.a Aumentar o investimento, inclusive via o reforço da cooperação internacional, em infraestrutura rural, pesquisa e extensão de serviços agrícolas, desenvolvimento de tecnologia, e os bancos de genes de plantas e animais, para aumentar a capacidade de produção agrícola nos países em desenvolvimento, em particular nos países menos desenvolvidos

2.b Corrigir e prevenir as restrições ao comércio e distorções nos mercados agrícolas mundiais, incluindo a eliminação paralela de todas as formas de subsídios à exportação e todas as medidas de exportação com efeito equivalente, de acordo com o mandato da Rodada de Desenvolvimento de Doha

2.c Adotar medidas para garantir o funcionamento adequado dos mercados de commodities de alimentos e seus derivados, e facilitar o acesso oportuno à informação de mercado, inclusive sobre as reservas de alimentos, a fim de ajudar a limitar a volatilidade extrema dos preços dos alimentos

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento

ANEXO B - Princípios da Educação do Campo

Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios (BRASIL/MEC, 2005)

I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório. Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável. A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. Esse processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo deve refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo. Este, por sua vez, precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria

dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculada à realidade dos sujeitos.

II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo

Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida. Os vários saberes não têm fins em si mesmo, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos neste processo de renovação. Os elementos que transversalizam os currículos nas escolas do campo são a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas. Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo. Neste sentido, a pesquisa enquanto princípio metodológico não se coloca apenas como ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. Educando/a e educador/a precisam assumir essa postura com senso crítico, curiosidade e “questionamento reconstrutivo” (Pedro Demo) e, ao mesmo tempo, cultivar essa ferramenta como metodologia de ensino e aprendizagem. Pesquisa que deve envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construídos, não necessariamente científicos, mas portadores de conteúdo socialmente útil e válido porque construído na interação entre seres humanos e entre ser humano e natureza, na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios. A educação do campo deve considerá-la como instrumento de alto valor educativo, especialmente pela natureza rica e diversa de conhecimentos identificados no campo.

III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos

Enquanto direito, a escola precisa estar onde os sujeitos estão, como assegura o artigo 6º das Diretrizes Operacionais ao instituir o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo: “O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico”. A escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável

Pensar a educação na relação com o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da idéia de que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades. Uma das formas de trazer à tona essas potencialidades está na revitalização da importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem. A radicalização da democracia reside na exigência da co-gestão e da soberania fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, respeito à natureza e seus ciclos e movimentos). A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. O currículo das escolas do campo precisa se estruturar a partir de uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico. Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.

O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino

Para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo é heterogêneo, muito diverso. Esta heterogeneidade possui duas implicações: a primeira é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e estas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais. Isso inverte a relação entre poder público e os sujeitos sociais. Não cabe, nessa vertente, que o Poder Executivo decida sobre os destinos das comunidades,

como também não cabem atitudes corporativas de grupos organizados na definição de prioridades. Uma política nacional de educação do campo exige uma nova postura dos sujeitos, de forma a que participem ativamente do processo, movidos pela preocupação com o lócus na relação com um projeto nacional. 40 CADERNO DE SUBSÍDIOS Neste sentido, adquire importância a ampla participação dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil na construção dos Planos Estaduais e Municipais, de modo que a identidade do campo na sua complexa diversidade e o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável para o mesmo estejam intrinsecamente articulados aos projetos pedagógicos dos Estados e Municípios brasileiros. Para que essas especificidades, que singularizam cada lugar, possam ser respeitadas e legitimadas, é necessário assegurar a aplicação do artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, relativas às propostas político pedagógicas dos Municípios e aos projetos pedagógicos das escolas, os quais deverão ser construídos mediante um processo coletivo e de ampla investigação da realidade.