

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**HISTORICIDADE DO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE**  
**EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUA BRANCA – ES: UMA**  
**LEITURA A PARTIR DA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**  
**DE PAULO FREIRE**

**FERNANDO ALEXANDRE FURTADO DOS REIS**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**HISTORICIDADE DO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE  
EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUA BRANCA – ES: UMA LEITURA A  
PARTIR DA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE**

**FERNANDO ALEXANDRE FURTADO DOS REIS**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Dra. Lia Maria Teixeira de Oliveira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós - Graduação em Educação Agrícola, Área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Setembro de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R375h REIS, FERNANDO ALEXANDRE FURTADO DOS , 1981-  
HISTORICIDADE DO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE  
EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUIA BRANCA - ES: UMA LEITURA A  
PARTIR DA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE  
/ FERNANDO ALEXANDRE FURTADO DOS REIS. - 2017.  
82 f.

Orientadora: Lia Maria Teixeira de Oliveira.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Pedagogia freireana. 2. historicidade. 3.  
interdisciplinaridade. I. Oliveira, Lia Maria  
Teixeira de , 1960-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**FERNANDO ALEXANDRE FURTADO DOS REIS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/09/2017

---

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ

---

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

---

Maria da Conceição Calmon Arruda, Dra. FIOCRUZ

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Deus de meus pais ao qual herdei o sentido último da vida. A minha esposa Natália e meu filho Miguel que me inspiram a buscar o conhecimento amorosamente. A professora Lia minha orientadora que ao acolher meu projeto de pesquisa tornou possível a realização desta dissertação.

Agradeço ao PPGEA por ter me proporcionado um ambiente propício a aprendizagem com uma boa estrutura e excelentes professores. Aos meus colegas de turma que compartilharam seus conhecimentos e experiências de vida.

Agradeço ao Centro Estadual Integrado de Educação Rural que esteve sempre de portas abertas para ser objeto/sujeito de minha pesquisa. Aos meus colaboradores na pesquisa que me concederam entrevistas e acreditaram na idoneidade desta dissertação.

## **EPIGRAFE**

*“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

REIS, Fernando Alexandre Furtado. **Historicidade do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – ES: Uma Leitura a Partir da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.** 2017. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Esta dissertação por meio das categorias da pedagogia de Paulo Freire construiu a historicidade do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, situado à Noroeste do Estado do Espírito Santo. Para este fim, a obra Pedagogia do Oprimido serviu de fundamentação teórica do trabalho. O procedimento de coleta de dados para a construção da historicidade do Centro desenvolveu-se pelo método da Filosofia Clínica criado por Lúcio Packter para o levantamento de informações contidas nas entrevistas dos sujeitos protagonistas do CEIER e nos documentos utilizados na investigação. Os dados mostraram que o CEIER-AB desde sua criação até os dias atuais esteve comprometido com a luta do povo do campo pela terra e uma agricultura ecologicamente sustentável. Ao construir a historicidade da escola pela pedagogia freireana pode-se perceber a identificação de práticas pedagógicas do Centro às categorias freireanas de uma educação libertadora comprometida com a vida. As temáticas discutidas em comum à historicidade do CEIER-AB e a pedagogia de Freire foram a dialogicidade, a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade e os temas geradores.

**Palavras-chaves:** Pedagogia freireana; historicidade; interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

REIS, Fernando Alexandre Furtado. **Historicity of the Integrated State Center for Rural Education of Águia Branca - ES: A Reading from the work Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire.** 2017. 82p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

This dissertation through Paulo Freire's pedagogy categories built the historicity of the Integrated State Center for Rural Education in Águia Branca, located northwest of the State of Espírito Santo. To this end, the work Pedagogy of the Oppressed served as the theoretical basis of the work. The data collection procedure for the construction of the Center's historicity was developed by the method of Clinical Philosophy created by Lúcio Packter for the collection of information contained in the interviews of the protagonists of CEIER and in the documents used in the research. The data showed that CEIER-AB from its creation to the present day was committed to the rural people's struggle for land and ecologically sustainable agriculture. By constructing the historicity of the school by Freirean pedagogy one can perceive the identification of pedagogical practices of the Center the Freirean categories of a liberating education committed as life. The themes discussed in common with the historicity of CEIER-AB and Freire's pedagogy were dialogic, the relation theory and practice, interdisciplinarity and generating themes.

**Keywords:** Freirean pedagogy; historicity; interdisciplinarity.



## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

APTA - Associação de Programas em Tecnologias Alternativas

CEIER - Centro Estadual Integrado de Educação Rural

CESAN - Companhia Espírito Santense de Saneamento

CIER - Centro Integrado de Educação Rural

CIR - Centro Integrado Rural

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz

INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

SEAG - Secretaria de Estado da Agricultura

SEAMA - Secretaria do Estado para Assuntos de Meio Ambiente

SACTES - Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social

SEDU - Secretaria de Estado da Educação e Cultura

UERJ-Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UDEP's- Unidades de Demonstração Experimentação e Produção

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	3
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
2.1	À Sombra das Mangueiras também se Aprende: A História de Paulo Freire como Matriz da Pedagogia do Oprimido.....	6
2.1.1	A infância e juventude.....	6
2.1.2	O Golpe Militar e o Exílio: a elaboração da Pedagogia do Oprimido.....	9
2.2	A Consciência de Oprimido e a Busca da Libertação .....	12
2.2.1	A Pedagogia do Oprimido e não Para o Oprimido.....	12
2.2.2	O Medo da Liberdade .....	14
2.2.3	Reflexão e Ação: a práxis libertadora.....	15
2.3	Educação como uma Ação Política a Serviço da Dominação ou da Libertação .....	16
2.3.1	Educação como Forma de Opressão.....	16
2.3.2	O Papel da Conscientização .....	19
<b>3</b>	<b>A HISTORICIDADE DO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUA BRANCA – ES .....</b>	<b>22</b>
3.1	O Êxodo Rural: A Queixa Inicial .....	22
3.2	Nascimento do CEIER: As Circunstâncias .....	23
3.3	As Primeiras Diretrizes da Educação Rural do CEIER.....	26
3.4	Tempo Integral e a Interdisciplinaridade em Debate.....	29
3.4.1	A Origem das Atividades Interdisciplinar com Tema Gerador.....	31
3.4.2	As Parcerias do CEIER-AB e a Produção de Cartilhas Adaptadas as Demandas Produtivas dos Pequenos Agricultores .....	35
3.4.3	As Oficinas Pedagógicas e seus Processos Formativos .....	36
3.4.4	O CEIER de Água Branca e suas Relações.....	38
3.4.5	Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária .....	40
<b>4</b>	<b>APROXIMAÇÃO ENTRE A HISTORICIDADE DO CEIER DE ÁGUA BRANCA E A OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE .....</b>	<b>42</b>

4.1	O Projeto de Educação Popular em Paulo Freire .....	42
4.2	Relações Dialógicas em Paulo Freire e as Parcerias Do CEIER-AB .....	44
4.3	A Interdisciplinaridade e a Integração no CEIER-AB Segundo Paulo Freire ..464.3.1	
	A Práxis em Paulo Freire e os Temas Geradores no CEIER-AB .....	47
4.3.2	O CEIER-AB e seu compromisso com a produção agroecológica .....	49
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO:</b> .....	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIA:</b> .....	<b>55</b>
<b>7</b>	<b>ANEXO:</b> .....	<b>58</b>
	<b>Anexo I:</b> Entrevista com Marta em 09 de novembro de 2016 .....	59
	<b>Anexo II:</b> Entrevista com Penha em 11 de março de 2017.....	62
	<b>Anexo III:</b> Entrevista com Helena e Maria em 09/03/2017 .....	65
	<b>Anexo IV:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's .....	68
	<b>Anexo V:</b> Cartilhas Produzidas pelo CEIER' .....	69
	<b>Anexo VI:</b> Cartilhas Produzidas pelo CEIER's .....	70
	<b>Anexo VII:</b> Cartilhas Produzidas pelo CEIER's .....	71
	<b>Anexo VIII:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's .....	72
	<b>Anexo IX:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's .....	73
	<b>Anexo X:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's.....	74
	<b>Anexo XI:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's .....	75
	<b>Anexo XII:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's .....	76
	<b>Anexo XIII:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's .....	77
	<b>Anexo XIV:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's .....	78
	<b>Anexo XV:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's.....	79
	<b>Anexo XVI:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's .....	80
	<b>Anexo XVII:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's.....	81
	<b>Anexo XVIII:</b> Cartilha Produzida pelo CEIER's .....	82

# 1 INTRODUÇÃO

Este estudo buscou possibilitar o encontro entre a historicidade do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER-AB) situado à noroeste do estado do Espírito Santo e a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Estabelecendo a relação entre a prática pedagógica da escola e as categorias freireanas constantes na obra em destaque.

É importante destacar que estive durante sete anos trabalhando no CEIER-AB, de fevereiro de 2009 a fevereiro de 2016. Já no primeiro contato como professor da instituição percebi que havia nas práticas pedagógicas do Centro algo singular. Este “espanto” inicial provocado pela novidade me aguçou a curiosidade de buscar entender as causas de tal singularidade. Os professores mais antigos na escola falavam com orgulho das atividades realizadas pela instituição ao longo do tempo. Percebi que as pessoas da comunidade a qual a escola pertence falavam da instituição como se ela fosse uma pessoa. Seja à beira do campo de futebol da comunidade ou na Igreja, o assunto CEIER estava presente. Nos momentos de confraternização dos professores o tema principal era a escola. O Centro penetrava toda a realidade social que estava em seu entorno. Estas foram minhas primeiras impressões, bem diferente de tudo que até o momento tinha conhecido a respeito de uma instituição escolar.

Para satisfazer minha curiosidade busquei entender que linha pedagógica a escola seguia, quais eram os fundamentos epistemológicos. O teórico que mais se aproximava das práticas pedagógicas da CEIER-AB era Paulo Freire. As semelhanças entre o Centro e a pedagogia freireana eram tantas que concluí apressadamente que todos os (as) professores (as) atuantes na escola desde sua fundação me confirmariam esta minha descoberta. Para minha surpresa os docentes não tinham a mínima ideia sobre as relações entre a escola e as categorias freireanas. Foi a partir deste momento que veio o imperativo no qual deveria buscar evidências científicas em uma pesquisa acadêmica sobre minhas percepções preliminares.

O CEIER-AB é uma instituição escolar nascida em 03/05/1984 na Comunidade rural de São Pedro que na época fazia parte do município da São Gabriel da Palha, só posteriormente com a emancipação do distrito de Águia Branca em 1988 que ela muda de município. No início seu nome de registro era Centro Integrado de Educação Rural (CIER) nome dado por seus idealizadores. Após 33 anos de vida a escola permanece oferecendo educação para os filhos dos agricultores das comunidades rurais que estão em seu entorno.

Para entender como o CEIER-AB foi criado, o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, as conquistas e desafios enfrentados ao longo dos anos, faz-se necessário recorrer ao estudo de sua historicidade. O conceito de historicidade é tomado da Filosofia Clínica do filósofo Lúcio Packter.

A historicidade é todo material vivenciado por uma pessoa. É tudo o que você viveu, sentiu, intuiu, pensou e tantas outras possibilidades. É sua história. Cada pessoa tem uma maneira diferente e única de narrar sua própria história, isso se dá por uma razão bem simples, cada um de nós tem uma representação diferente de mundo. ([www.filosofiaclinicasc.com.br](http://www.filosofiaclinicasc.com.br)).

O CEIER-AB tem uma história construída pelas pessoas que desde sua origem até os nossos dias desenvolveram ações educativas que marcaram as vidas dos que por lá passaram. Para compreender como se deu a historicidade da instituição é necessário entender como se formaram seus valores, Carvalho apud Gasset (2008)... esclarece em Tierras de Castella: “que é conveniente voltar de quando em quando uma grande olhada na profunda alameda do passado: nela aprendemos os verdadeiros valores – não no mercado do dia” (CARVALHO

2008, p. 44). A urgência do presente obscurece a lembrança do passado e reduz toda percepção ao imediato, perdendo a dimensão da temporalidade intrínseca a tudo que existe sem a qual nada no mundo pode ser verdadeiramente estabelecido. Os valores construídos no passado marcam a vida dos grupos e estão na base da cultura, daí a importância de ir ao encontro do já vivido e saber do caminho que trouxe a todos até o presente momento.

Buscar os valores que fundaram o CEIER-AB através de sua historicidade só tem sentido se for feito por meio de depoimentos de pessoas que vivenciaram intensamente os eventos que identificam a escola ao longo dos anos. Carvalho apud Gasset (2008) explica que cada homem há de construir o seu próprio mundo. Eu sou eu e a minha circunstância. Uma instituição escolar não é um eu, mas ela fala de si através da interpretação daqueles que ao longo do tempo desenvolveram práticas pedagógicas situadas nos diferentes contextos históricos ao qual a instituição experimentou. O CEIER-AB é único e essa singularidade é revelada em seus valores, construídos e transmitidos para seus estudantes por meio dos profissionais que ali passaram.

Revelar na historicidade do CEIER-AB a sua vinculação ao campo não se justifica por estar geograficamente na zona rural, visto ser comum escolas situadas no campo ter em seus currículos disciplinas e conteúdos que nada tem a ver com as práticas agropecuárias e os valores que dão sentido a vida no ambiente rural. A escola desde sua fundação tem como principal preocupação atender as demandas de educacionais de sua região, como pode ser visto em seu Projeto Político Pedagógico:

O CEIER é uma escola Estadual de tempo integral, que funciona em regime de semi-internato de orientação rural, criada para filhos de agricultores, promovendo o ensino de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental até o ano de 2007, oferecendo Formação Geral (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Religiosa, Inglês) e a Formação Especial (Agricultura I (Horticultura), Agricultura II (Fruticultura), Agricultura III (Culturas Anuais e Perenes), Zootecnia e Economia Doméstica. Funciona também como um centro de integração das comunidades rurais. Os alunos recebem os ensinamentos adequados à sua Realidade. No ano de 2008, foi implantado o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que é de extrema importância para a prática de uma agricultura eficiente, pois o profissional formado por esta escola vai realizar uma função produtiva no campo. (PPP. 2015 p 2).

O estudo da historicidade do CEIER-AB neste trabalho será visto a luz da obra *Pedagogia do Oprimido*. A proposta é compreender no percurso da escola ao longo do tempo sua correspondência aos princípios da educação popular voltada para a emancipação de seus educandos como defende a pedagogia freireana. Historicamente o Brasil sofre com o analfabetismo e uma educação elitista que mantém as desigualdades entre uma minoria privilegiada dona dos meios de produção e uma maioria pobre privada do acesso aos recursos inerentes a uma vida digna. Os sujeitos do campo têm uma luta secular contra o abandono do poder público na oferta de educação de qualidade. Mesmo em tempos de universalização da educação básica, ela é feita na maioria das vezes descontextualizada da realidade camponesa, servindo a interesses governamentais em detrimento de atender as reais necessidades da população rural.

O CEIER-AB foi ao longo de sua História uma instituição que se destinou às práticas educativas críticas problematizadoras ou reproduziam conservadorismos e opressão? Seus discursos de melhoria da vida da população do campo encontrado com abundância em seus documentos, e na fala dos profissionais que atuaram e atuam na escola de fato se concretizaram? A resposta a estas questões serão aprofundadas ao longo deste trabalho. Interessa aqui entender se a união entre teoria e prática, a práxis transformadora da pedagogia freireana, se aplica aos valores que nortearam a historicidade do Centro.

O trabalho está dividido em quatro partes: no primeiro momento ocorrerá o desenvolvimento do referencial teórico com base na obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; o segundo refere-se à metodologia utilizada para a execução do estudo; no terceiro momento será construída a historicidade do CEIER-AB, objeto central do estudo; e por fim, haverá a aproximação entre a historicidade do CEIER-AB e a obra Pedagogia do Oprimido.

Vale lembrar que o estudo da historicidade do CEIER-AB e sua relação com a pedagogia freireana não pretendem esgotar a questão, mas, utilizar a pesquisa para apresentar uma nova perspectiva sobre a escola e capturar elementos muitas vezes esquecidos com o passar do tempo.

## **1.1 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa**

O lócus desta pesquisa é o Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – ES (CEIER-AB), pelos motivos explicitados no início da introdução.

O tipo de pesquisa utilizada neste trabalho foi à abordagem qualitativa que visa entender o mundo objetivo por meio da subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. No entender de Minayo (2008):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

Os instrumentos que desenvolveram o trabalho foram através da pesquisa exploratória que envolve segundo Gil (1991) o levantamento bibliográfico; estudo de documental; entrevistas com pessoas que tiveram ou têm experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão do tema estudado.

A população investigada foi dividida da seguinte maneira: ex-professores que contribuíram de forma significativa com a história do CEIER- AB; professores em atividade que tiveram trabalhos reconhecidamente significativos para a comunidade escolar.

O trabalho está dividido em três momentos nos quais as questões estudadas são complementares, desde a leitura da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire a produção e análise da historicidade do Centro Integrado de Educação Rural de Águia Branca. O referencial de análise da escola foi os conceitos freireanos da obra em destaque.

No primeiro momento foi feita uma leitura da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire analisando os conceitos centrais do autor. A vida e a pedagogia de Paulo Freire são desenvolvidas dentro da perspectiva de como a educação era representada pelo educador em

sua principal obra. A experiência vivencial do educador brasileiro com sua produção teórica é à base deste momento da pesquisa.

No segundo momento o objeto de estudo foi CEIER-AB. A pesquisa sobre esta instituição escolar foi feita através de entrevistas<sup>1</sup>. Foram entrevistados (as) dois ex-professores (as) que contribuíram de forma significativa com a história do Centro, um (a) professor (a) em atividade no Centro que vem tendo trabalhos reconhecidamente importantes para a comunidade escolar e um (a) ex-diretor (a), uma das personagens principais da organização da escola na década de 1980. Foram quatro entrevistados (as): Marta professora da instituição, Maria e Helena ex-professora do Centro e a Penha ex-diretora da escola. Os nomes são fictícios e não revelam a identidade dos (as) entrevistados (as). De todos os envolvidos na história do CEIER-AB, os (as) entrevistados (as) foram escolhidos por revelarem segundo a comunidade escolar a identidade da instituição. Outro fator importante faz relação ao percurso temporal percorrido pelos (as) entrevistados (as). Penha trabalhou de 1983 a 1997; Marta trabalha na escola desde 1987 até 2017; Helena trabalhou de 1997 a 2007; Maria trabalhou de 1997 a 2010. Nas entrevistas, os (as) entrevistados (as) partilharam suas experiências educativas compondo a historicidade dos 34 anos do CEIER-AB.

Para revelar com mais profundidade a história do CEIER-AB foi realizado o levantamento e análise documental da escola (Projeto Político Pedagógico, fotografias de eventos escolares, relatórios periódicos das práticas educativas, publicações em jornais e revistas e estudos acadêmicos). O estudo aprofundado sobre a história do Centro e a análise minuciosa de sua prática pedagógica tem como pressuposto identificar a presença da pedagogia de Paulo Freire nos métodos e práticas educacionais que estruturam o processo de ensino-aprendizagem da instituição escolar ao longo do tempo.

A técnica de entrevista para a coleta de dados sobre a história do CEIER-AB está fundamentada em uma adaptação do método de análise da Filosofia Clínica<sup>2</sup> desenvolvido pelo filósofo Lúcio Packter. Partido da tradição filosófica Packter elaborou um método terapêutico que utiliza dos exames das categorias de Aristóteles e Immanuel Kant direcionado para a clínica. Packter (1997) afirma:

O objetivo de usarmos as categorias em clínica é localizar existencialmente a pessoa. Através dos exames das categorias o filósofo saberá o idioma da pessoa, seus hábitos, sua época, a política e os dados sociais da localidade onde viveu, a geografia, o contexto religioso, histórico, entre outros aspectos que possam ter importância. (PACKTER, 1997, p.13).

As categorias utilizadas por Packter é entendida por Carvalho (2008):

Para investigar a relação da pessoa com o que a cerca, pensa o homem e o mundo como uma combinação inseparável, o que é o grande propósito da fenomenologia, Packter emprega a cinco categorias: assunto imediato e último, circunstância, lugar, tempo e relação. Através dela Packter descreve como o homem se articula com seu entorno. (CARVALHO, 2008, p. 20).

---

<sup>1</sup>Todas as entrevistas estão em anexo neste trabalho para ser conferida na íntegra (Nota do autor).

<sup>2</sup>Para saber mais sobre Filosofia Clínica Consulte o site: <<http://anfic.org/>> .

As entrevistas sobre o CEIER-AB estão relacionadas à história da escola contada por diversas pessoas que participaram de maneira determinante nos rumos da instituição escolar. O método da Filosofia Clínica estabelece que o entrevistado não deva ser interrogado com perguntas que direcionem o assunto, mas, deixam o discurso do partilhante em aberto para que este se torne livre para dizer a partir de si mesmo suas experiências vivenciadas. Packer no Caderno J explica:

O filósofo colhe a história da pessoa através da historicidade (método que engloba a fenomenologia, a lógica formal, a epistemologia e a analítica de linguagem). Ou seja, ele procurará ordenar as páginas da vida de tudo quanto à pessoa viveu. Cuidará os saltos lógicos e temporais, além de seguir nos mínimos agendamentos. (PACKTER, Caderno J, p. 10)

No estudo sobre a história do CEIER-AB tomo cada entrevista como tópicos que formam a historicidade da escola. Os relatos foram divididos de maneira horizontal tomando os pontos mais importantes segundo os próprios entrevistados.

Os dados divisórios servem para maior entendimento das questões esparsas, quebradas do contexto, espalhadas e fragmentadas sem um canto de pouso e de referência. Eles dão consistência às informações anteriores, dirimem dúvidas, explicam minúcias das experiências vividas. (PACKTER, Caderno J, p. 12)

A partir dos dados divisórios o momento de enraizamento, ou seja, um aprofundamento epistemológico na busca dos elementos que fundamentam cada discurso. Análise documental serve como auxílio para aprofundar os relatos das entrevistas.

Os enraizamentos (o termo enraizamento surgiu durante as aulas, em substituição ao termo “epistemologia”) são caminhos epistemológicos que levarão a descrições verticais, não mais horizontais como nas Divisões. Frequentemente, os enraizamentos são efetivados após os dados divisórios, mas podem ser realizados paralelamente. (PACKTER, Caderno J, p. 12).

Os exames das categorias serão feitos ao longo de todo o processo de construção da historicidade do CEIER-AB. Por fim poderemos saber se as categorias freireanas que fundamentam a educação popular se encontram na história do Centro e os desafios para a promoção de uma educação libertadora.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**



## 2.1 À Sombra das Mangueiras também se Aprende: A História de Paulo Freire como Matriz da Pedagogia do Oprimido

### 2.1.1 A infância e juventude

O início da história da vida de Paulo Freire é semelhante à de vários brasileiros. Nasceu numa das regiões mais pobres do país e desde cedo pode experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Sua realidade de pobreza causada pela ganância de uma minoria rica detentora dos meios de produção do país, que produzem fome e desigualdades para manter seus privilégios, influenciou diretamente no que viria a ser uma de suas principais obras, a “Pedagogia do Oprimido”.

Filho de Joaquim Temístocles Freire, rio-grandense-do norte e sargento do exército, e de Edeltrudes Neves Freire dona de casa, bordadeira e pernambucana, Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, no bairro Casa Amarela, nº 724 da Estrada do Encanamento.

A educação inicial de Paulo Freire deu-se num clima de certa disciplina: “Meu pai”, diria ele mais tarde, viveu sempre a harmonia entre os pólos contraditórios da liberdade e da autoridade. Era um militar, mas não um autoritário. Isso batia muito com a forma de ser de minha mãe, que era, inclusive, muito meiga e muito mansa, nesse sentido, mais do que ele. Ele era também muito afetivo, extrovertido na sua afetividade, mas era menos meigo do que a velha. (GADOTTI, 2001 p20).

Paulo Freire aprendeu a ler com os pais, a sombra das árvores do quintal da casa em que nasceu. Sua alfabetização partiu de suas próprias palavras, das palavras de sua infância, de suas práticas de criança, de sua experiência, fato que influenciaria seu trabalho como educador, anos depois.

Seu giz, nessa época, eram os gravetos da mangueira e cuja sombra aprendia a ler, e seu quadro-negro era o chão. A informação e a formação se davam em um espaço informal, antecedendo e preparando-o para o período escolar. Era a pré-escola vivida, livre, despreziosa. (GADOTTI, 2001 p20).

Freire, aos seis anos, já estava alfabetizado e entra para a escola particular onde terá sua primeira professora, Eunice Vasconcelos, chamada por ele de “professorinha”. Ela o ensinou a colocar no papel quantas palavras pudesse, para depois formar sentenças e discutir com ele o significado de cada uma delas. Freire foi criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos.

Em uma publicação da Revista Nova Escola (dezembro de 1995) Freire se expressa nestes termos: “A “Professorinha” só intervinha quando eu me via em dificuldades, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.” (GADOTTI, 2001, p.20).

Dessa convivência, nasceu uma grande amizade que se prolongou por muitos anos, inclusive durante o exílio, quando os dois trocaram correspondências.

A crise econômica de 1929 produziu reflexos muito acentuados no Nordeste. Em busca de melhores condições de vida, seu pai levou a família para a cidadezinha de Jaboatão

dos Guararapes, a 18 km do Recife. Paulo Freire tinha 10 anos de idade. Ali conheceu a dor, com a morte do pai, aos 13 anos e o sofrimento ao assistir a mãe ter que sustentar sozinha toda a família, convivendo com privações materiais e muitas dificuldades financeiras.

Freire entrou na quinta série do ensino fundamental apenas aos 16 anos, enquanto seus colegas tinham entre 11 e 12 anos. “Freire dizia que seus colegas eram quase todos, bem vestidos, bem alimentados e tinham um bom ambiente cultural em casa, e ele era compridão, altão, de calças curtas.” (GADOTTI, 2001. p21). Freire rejeitava o próprio corpo e tinha medo de fazer perguntas em sala de aula, pois sendo mais velho, que os colegas, se sentia na obrigação de formular perguntas inteligentes e mais rigorosas que os demais.

Nos campos de futebol de Jaboatão, ele mantinha contato com a camada mais pobre da sociedade. Com eles Paulo Freire descobriu uma forma diferente de se expressar e pensar – era a classe popular, à qual ele sempre privilegiou usando-a mais tarde como educador.

No âmbito da espiritualidade, Freire foi instruído por sua mãe na religião católica, esta catequese de infância influenciaria em sua adesão ao movimento de Ação Católica.

Paulo Freire foi militante no movimento de Ação Católica – quanto suas ideias pedagógicas. Freire jamais negou sua formação cristã, atribuindo ao cristianismo um valor progressista. Mas criticaria a chamada Igreja dos opressores, opondo-a à Igreja profética, a igreja dos oprimidos. “A igreja profética é a igreja da esperança que só existe no futuro, futuro que só as classes oprimidas têm, pois que o futuro das classes dominantes é a pura repetição de seu presente de opressores. (GADOTTI, 2001, p. 22).

Freire aos 22 anos ingressa na Faculdade de Direito de Recife. Naquela época, o curso de direito era a única alternativa na área de Ciências Humanas na sua região. Sua carreira de advogado resumiu-se a uma única causa. Freire descobre neste momento sua inaptidão para a carreira de advogado.

Nesse período, conheceu a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, alfabetizadora, cinco anos mais velha do que ele, com quem se casou, em 1944, e teve 5 filhos – Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

Nesta mesma época, o Colégio Oswaldo Cruz, o qual o tinha concedido uma bolsa de estudos na adolescência, contratou-o como professor de língua portuguesa. A passagem de Freire pelo referido colégio deu ao educador a possibilidade de ter contato com a prática educativa. Freire não nasce educador, mais vai construído seus valores pedagógicos na leitura de autores renomados e na relação direta com os estudantes. Foi a partir deste trabalho que Freire justifica sua escolha de ser educador e não seguir no direito como era de se esperar de alguém que se forma em um curso universitário. Após sua passagem pelo Colégio Oswaldo Cruz, Freire foi convidado para trabalhar no SESI do Recife (Serviço Social da Indústria).

No ano de 1947, Freire assume o cargo de Diretor do Setor de Educação do SESI do Recife - Serviço Social da Indústria, onde travou contato com a questão da educação de adultos/trabalhadores e percebeu a necessidade de executar um trabalho direcionado à alfabetização. Estudando as relações entre alunos, mestres e pais de alunos do SESI, Paulo Freire conheceu a realidade dos trabalhadores e as particularidades da sua linguagem. Entendeu que educar era, sobretudo, discutir as condições materiais de vida do trabalhador comum. Dedicou-se a estudar a linguagem do povo,

consolidando seus trabalhos em educação popular. (ZITKOSKI, 2006, p. 90).

O trabalho de Freire o leva a perceber a importância de partir da realidade do educando para promover uma ação educativa significativa para as pessoas. Em um destes encontros educativos com camponeses, no qual tratava de uma pesquisa que denunciava a relação de castigo e de prêmio na educação das crianças, fundamentada na teoria de Piaget, Freire terá uma experiência que guardará por toda a vida. Após uma de suas palestras um camponês se expressa nos seguintes termos, comenta Freire (2006):

Acabamos de escutar", começou ele, "umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem". "Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam." Me fitou manso mas penetrantemente e perguntou: "dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?". Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança. Acompanhando seu discurso eu adivinhava os passos seguintes, sentado como se estivesse, na verdade, me afundando na cadeira, que ia virando, na necessidade de minha imaginação e do desejo de meu corpo em fuga, um buraco para me esconder. Depois, silencioso por uns segundos, passeou os olhos pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse: – Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?

– Cinco – disse eu – mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos.

– Pois bem, doutor, sua casa deve de ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de "oitão livre". Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto pra cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a "linha Arno", Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa um jardinzinho com grama "ingresa" (inglesa). O senhor deve de ter ainda um quarto onde bota os livros – sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória. Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

– Agora, veja doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos

e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (FREIRE, 2006, p. 26-27).

Freire comenta que no primeiro momento não compreende a importância do comentário do camponês para o seu futuro como educador. No entanto, a fala o deixa sensibilizado, pela forma que foi expressa e principalmente por ser algo tão próximo de sua infância pobre em Jaboatão dos Guararapes. Mas, com passar do tempo a fala do camponês foi ganhando significado a se relacionar não apenas com sua infância pobre como com todos os eventos educativos que viria em sua prática pedagógica. Freire explica que cada vez era mais claro a importância de uma educação comprometida com a realidade dos educandos, todo este processo serviu como fundamento para a sua pedagogia.

Saindo do SESI Freire se torna professor Universitário. Em 1959 sua filosofia educacional se expressa através de uma tese de concurso para a Universidade do Recife, e mais tarde, como professor de história e filosofia da educação na mesma instituição. A tese defendida por Freire, "Educação e atualidade brasileira" foi um aprofundamento de sua defesa da alfabetização de adultos feita no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro. Brasileiro (2005) Explica que:

Foi como Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado "A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos", apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro, que Paulo Freire firmou-se como educador progressista. Este relatório tornou-se um marco na compreensão pedagógica da época, um divisor de águas entre uma educação neutra, alienante e universalizante e uma radicalizada no cotidiano político-existencial dos alfabetizados e as alfabetizadas não se reduzindo a ele, obviamente. (BRASILEIRO, 2005, p. 129).

A prática pedagógica de Freire extrapola os limites acadêmicos e passa a interferir na vida política ao defender uma educação transformadora da realidade social. Alfabetizar os adultos equivaleria a possibilitar a este à oportunidade de se perceber como construtores de sua própria realidade se libertar do aparente fatalismo de sua condição de analfabeto que o incapacita de agir politicamente.

### **2.1.2 O Golpe Militar e o Exílio: a elaboração da Pedagogia do Oprimido**

No Nordeste brasileiro da década de 50 e início da década de 60, foi um ambiente histórico-político no qual as ideias de Paulo Freire se formaram e se desenvolveram: o período de crise política iniciado com a Revolução de 30 e encerrado com o golpe militar de 64. (GADOTTI, 2001, p.51).

É nesse período que as camadas populares entram no cenário político: são grupos militantes de diversas orientações, consequência do contexto opressor da época, provocado pela política populista e nacionalista. No país cresciam as campanhas de alfabetização que se inseriam nos movimentos sociais em que tinham lugar as Reformas de Base e cresciam as Ligas Camponesas. Estes grupos buscavam transformações estruturais principalmente na área econômica. Entre as suas exigências, a principal era a Reforma Agrária, bandeira de luta dos

movimentos sociais populares e sindicais, colocando em questão os grandes latifúndios. Esses movimentos pretendiam mudar a realidade de miséria, provocada principalmente pelas grandes propriedades rurais improdutivas.

No decorrer da década de 50 e início da década de 60, os líderes populistas começaram a perder o controle ou a capacidade de manipulação das reivindicações das massas, cuja mobilização transpõe os limites urbanos e alcança as áreas rurais até então marginalizadas. GADOTTI (2001. p52) comenta que “a resposta dos grandes senhores de terras, que, pela primeira vez desde o descobrimento do Brasil, veem seu poder ser questionado, veio esmagadora, com suporte de aliados estrangeiros, sob a forma de Golpe Militar de 64.”

Foi neste contexto histórico, como enfatizamos acima, que Paulo Freire desenvolveu seu método pedagógico. Para tanto Freire participou ativamente de movimentos de políticas públicas na área da educação para superar o analfabetismo entre crianças e adultos na cidade do Recife no primeiro momento e depois atuou em nível federal na busca de uma educação verdadeiramente progressista. Barreto (2004) comenta:

Em 1960 Miguel Arraes, prefeito da cidade de Recife, mostrou-se interessado em ampliar os trabalhos de educação de crianças e adultos nas amplas áreas de pobreza. Para isso, convidou intelectuais, sindicalistas e o povo em geral a se engajarem em um movimento de divulgação cultural de caráter autônomo, o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP). (BARRETO, 2004, p.28)

Freire foi um dos intelectuais a participar do Movimento Cultura Popular que desenvolvia junto as comunidades pobres do Recife que expunha a cultura popular em teatros nas ruas da cidade. As peças teatrais trabalhavam com temas progressistas e buscava a participação do povo em pontos específicos das apresentações.

Foi neste período de intenso trabalho com as classes populares através do MCP que Freire faz suas primeiras experiências com a alfabetização de adultos. Sua pedagogia provocou a raiva das classes dominantes que o acusava de comunista, inimigo de Deus e delas. A proposta de uma pedagogia desveladora das injustiças, desocultadora da mentira ideológica colocava em risco os privilégios das classes dominantes. Os trabalhadores ao se educar a partir de seu contexto sociocultural passariam a buscar de maneira consciente os seus direitos que estavam obscurecidos pela “cegueira” produzida pelo analfabetismo.

O “método Paulo Freire de alfabetização” vai ser conhecido nacionalmente com a experiencial educacional de Angicos no Rio Grande do Norte. Segundo Beisiegel (1974):

Em meados de 1962, o “método Paulo Freire de Alfabetização” entrava em sua fase operacional. Concluídas com êxito as experiências iniciadas no ano anterior, no Movimento de Cultura Popular do Recife, os trabalhos já se estendiam a João Pessoa, no Estado da Paraíba, e despertavam expectativas em outras regiões do país. Uma campanha que vinha sendo realizada pela prefeitura do município de Natal, no Rio Grande do Norte, inicia a instalação de seus primeiros “círculos de cultura”. Em seguida, em outubro de 1962, o Educador Paulo Freire é procurado por representantes do governo do Rio Grande do Norte e passa a assessorar a organização de uma experiência num município do interior agreste do Estado. Conduzida sob a cobertura de um notável empreendimento publicitário e contando, em seu encerramento, com

a presença do próprio presidente da república, a “experiência de Angicos” contribuiu decisivamente na divulgação nacional do novo método. (BEISIEGEL, 1974, p. 169)

Freire juntamente com sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco iniciou a formação de monitores e o levantamento da realidade vocabular da região. O projeto ficou conhecido no Brasil e no mundo como “As quarenta horas de Angicos”. Trabalho que se iniciou em 28 de janeiro de 1963 com a primeira aula e finalizou na quadragésima aula em 02 de abril de 1963. Na última aula estava presente o Presidente João Goulart que, junto às autoridades, alunos, e à imprensa, comprometeu-se em dar continuidade ao projeto em nível nacional, convidando Paulo Freire para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização.

Zitkoski, (2006) explica que Paulo Freire recebe o convite formalmente para trabalhar no planejamento de uma campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos pelo então Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos:

Em 1963, a convite do então Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do recém empossado governo Goulart, Freire foi para Brasília trabalhar no planejamento de uma campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos. Nasceu, assim, sob sua coordenação, o Programa Nacional de Alfabetização, que, pelo Método Paulo Freire, tinha como meta alfabetizar cinco milhões de adultos em todo o país. Quando começava a implantação desse processo e eram organizados os primeiros cinco mil círculos de cultura em todo o país, veio o golpe militar, desarticulando todas as reformas de base que o Governo Goulart buscava realizar e interrompendo bruscamente a proposta da alfabetização de adultos concebida pela equipe do MEC. Com o golpe consolidado, Freire foi preso e, durante 60 dias, interrogado pelos agentes militares e aconselhado a sair do país, por ter sido subversivo, perigoso à ordem e comunista, segundo a política oficial do regime (ZITKOSKI, 2006, p. 91).

Paulo Freire foi perseguido, preso e exilado por ter sonhado com um ensino de qualidade para o Brasil. Seu principal crime: colocar em risco os privilégios das classes dominantes, que preferiam manter a maioria dos brasileiros no analfabetismo ou privilegiar um sistema educacional autoritário que negava aos educandos o pensar crítico e a reflexão autônoma da realidade. Ele propunha um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação da sociedade opressora.

Quando recluso Freire teve ainda mais clareza a respeito da relação entre educação e política, confirmando sua tese de que a mudança social teria de partir das massas e não de indivíduos isolados. A situação de Freire na prisão era delicada, observou que com o clima de exacerbação e irritação, era arriscado permanecer no país. Nestes termos o autor se expressa: “Não tenho nenhuma vocação para herói. Acho que as revoluções, inclusive, fazem-se com gente viva e com um ou outro cara que morreu, mas não por que quis”. (GADOTTI, 2001, p. 54). Cansado dos interrogatórios, privado de exercer sua função de educador e com medo de ter uma morte lenta na prisão, Freire optou pelo exílio.

Em um longo caminho para o exílio, primeiramente Freire pede asilo político na embaixada da Bolívia no Rio de Janeiro, que lhe foi concedido, mas apenas 15 dias depois de sua chegada à La Paz, eclode também um golpe militar naquele país, então, o educador é aconselhado a pedir asilo no Chile, onde vai vivenciar anos de intenso aprendizado no Departamento da Reforma Agrária, do qual se torna funcionário no governo de Eduardo Frei, de 1965 a 1968. No Chile, os intelectuais e lideranças políticas brasileiras têm a oportunidade de analisar de modo mais crítico e de debater mais livremente a situação da América Latina no mundo. Nesse período do exílio, Freire escreve sua obra mais conhecida no mundo todo – *a Pedagogia do Oprimido* – a partir de incansável diálogo com seus interlocutores, camponeses e colegas de trabalho, além do círculo de amizade que se formou em torno da residência família Freire, a exemplo de Ernani Maria Fiori que escreveu o prefácio deste mesmo livro. (ZITKOSKI, 2006, p. 92).

O exílio teve um caráter pedagógico para Freire, fora do Brasil ele passou a compreender melhor o próprio país, aprendeu como superar as limitações próprias dos brasileiros de não compreender na maioria das vezes as diferenças culturais. Neste contexto fértil de intercâmbio cultural que Paulo Freire vivenciou, como já foi dito acima, ele escreve a sua principal obra – a *Pedagogia do Oprimido* – neste livro o autor evidencia a discussão da constituição histórica da consciência dominada e sua relação dialética com a consciência dominadora. O pedagogo reflete nessa obra o pensamento dialético, na unidade entre subjetividade e objetividade, entre o passado e o futuro, entre o conhecimento anterior e o conhecimento novo. Ele entende que a educação deve ser radical e que essa virtude é própria do revolucionário, em outro polo, a sectarismo é própria dos reacionários que não acreditam nas mudanças históricas.

## **2.2 A Consciência de Oprimido e a Busca da Libertação**

### **2.2.1 A Pedagogia do Oprimido e não Para o Oprimido**

A epígrafe do livro *Pedagogia do Oprimido* não deixa dúvida sobre com quem e de que lado Paulo Freire está diante das realidades concreta que produzem um mundo desigual, injusto e desumano. Nesses termos o autor se expressa: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. (FREIRE, 2009, p. 23)

Paulo Freire, que na infância sentiu o que significa passar fome, acreditou que a educação poderia fazer diferença, principalmente se as letras passassem a ser vistas como instrumentos para a busca de uma vida mais digna e para a construção de uma sociedade mais justa, superando assim, a realidade de opressão. A obra *Pedagogia do Oprimido* é resultado como diz o próprio autor de situações concretas e não de devaneios intelectuais ou apenas de leituras, por mais importantes que elas tenham sido. “O esforço do pedagogo é explicitar que, por trás das práticas de opressão social, há uma teoria que fundamenta e reproduz logicamente tais práticas, por meios dos interesses político-ideológicos dos opressores.” (ZITKOSKI, 2006, p. 29)

A pedagogia freireana entende a opressão como resultado de uma sociedade cuja dinâmica estrutural conduz à dominação das consciências. A pedagogia dominante é um instrumento de opressão e manutenção do status quo. É nessa perspectiva que Freire entende a importância da “pedagogia do oprimido” e não para o oprimido. A pedagogia para o oprimido é feita pelas classes dominantes que interessadas em se manter no poder não podem promover a liberdade aos oprimidos. Cabe, portanto, aos oprimidos uma educação libertadora, que só acontecerá no momento em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Freire afirma que:

Alguns aspectos do que nos parece construir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2009, p. 34).

O homem segundo Freire é um ser inacabado, aberto para o futuro, sua vocação é ser mais, em outras palavras, o homem não é, sua vida é uma constante busca de humanizar-se. No entanto, a opressão interrompe a busca do homem de ser mais, de buscar sua humanização. O autor afirma que a mesma “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 2009, p. 32).

A desumanização promovida por uma realidade opressora não se verifica apenas no oprimido que tem sua humanidade roubada, mas também, no opressor que em sua prática violenta se afasta da vocação do homem de ser mais. Nesses termos o autor se expressa:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma nova vocação – a do ser menos. Com discordância do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 2009, p. 33).

A libertação verdadeira no entender de Freire não restringe ao oprimido, mas também ao opressor que é vítima de sua própria opressão, do contrário, os oprimidos continuaria a mesma realidade opressiva. No entanto, o autor verifica um grande problema no processo de o oprimido criar a pedagogia de sua libertação. “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da sua libertação.” (FREIRE, 2009, p. 34).

O oprimido só pode liberta-se de sua realidade de opressão no momento em que reconhece o opressor em seu modo de pensar e agir. De outro modo, o oprimido continuará “hospedando” o opressor, impedindo a criação da pedagogia do oprimido. Nestes termos o autor se expressa: “A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de classe oprimida.” (FREIRE, 2009, p. 36). O oprimido imerso na realidade de opressão tem no



opressor seu testemunho de “homem”, este fato dificulta o nascimento do “novo homem”, que surgirá da contradição opressor-oprimidos capaz de superar a estrutura social opressora.

A Pedagogia do Oprimido só é possível se for integral e se partir dos próprios oprimidos que, ao assumirem-se como construtores de uma nova sociedade, engajando-se na luta de humanização do mundo, a si a aos opressores que ficam impossibilitados de exercerem sua função. Só assim, a liberdade será verdadeira.

### **2.2.2 O Medo da Liberdade**

No entender de Freire a liberdade “é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.” (FREIRE, 2009, p. 37). Contudo, como já foi dito neste trabalho, o oprimido “hospeda” em si o opressor. O ideal do oprimido é ser como o opressor, a liberdade caracteriza-se no rompimento das estruturas de opressão e na inauguração de uma nova realidade de sujeitos em busca de ser mais, de se humanizar. É neste momento, que a liberdade coloca-se como ameaça para o oprimido. Nestes temos o autor se expressa: “O medo de liberdade de que se fazem objetos os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos.” (FREIRE, 2009, p. 36).

Freire explica que o medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de forma distinta. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a “liberdade” de oprimir. Contudo, os opressores não poderão ser promotores da liberdade, por serem eles os criadores das estruturas de dominação.

Os oprimidos estão habituados a respeitar as prescrições dos opressores, lutar pela liberdade significaria guiar suas ações a partir de sua própria vontade e não de uma lei externa. Aqui se encontra o medo dos oprimidos, sendo eles prisioneiros da opressão não conhecem outra realidade, sua atitude é de conservar a velha estrutura social, mesmo que essa os desumanize. Fora da “sombra” da opressão existe o vazio, ou seja, uma sociedade a ser construída, uma novidade que necessita de sujeitos autônomos, o “novo homem” livre das amarras e do medo. Entretanto, “o medo da liberdade faz dos oprimidos seres divididos, que debatem consigo mesmos sobre o dilema existencial de continuar hospedando o opressor dentro de si, ou expulsar essa sombra que os constitui seres contraditórios e inautênticos.” (ZITKOSKI, 2006, p. 36)

Enquanto a consciência dos oprimidos estiver imersa nas estruturas de pensamentos dominantes que se caracterizam pelo individualismo, sectarismo e uma visão mágica da realidade. Neste nível, os oprimidos quando almejam algum tipo de mudança na sociedade, a quer de forma egoísta, para satisfazer seus próprios interesses, e não os das outras pessoas da mesma classe social. “As mudanças são percebidas e desejadas apenas como promoção individual para alguns, comparando-se aos interesses do seu patrão, ao da classe que oprime.” (ZITKOSKI, 2006, p. 37).

Freire se expressa de seguinte forma acerca da liberdade: “A liberdade é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.” (FREIRE, 2009, p. 38). A proposta de liberdade freireana é semelhante ao que o filósofo grego Sócrates conceituou como maiêutica, em relação ao verdadeiro conhecimento. No livro Teeteto, o ateniense se expressa: “da mesma forma que a mulher que está grávida no corpo tem

necessidade da parteira para dar a luz, o discípulo que tem a alma grávida de verdade tem necessidade de uma arte obstétrica espiritual, que ajude essa verdade a vir à luz.” (REALE, 2003, p. 103).

Guardando a devida diferença entre Sócrates e Freire, ambos têm em suas teorias o termo parto caracterizando uma gestação, tanto o discípulo quanto o oprimido estão grávidos. A ignorância e a opressão, não deixam nascer à verdade e a liberdade que o homem é chamado a manifestar. No entanto, é da ignorância que nasce o saber e é da opressão que surge o novo homem. Este não busca mais satisfazer seus desejos egoístas, reproduzindo a classe dominante, pelo contrário, faz nascer uma consciência solidária.

### **2.2.3 Reflexão e Ação: a práxis libertadora**

Paulo Freire acreditava no homem e em sua capacidade de ter utopia, para a mudança do status quo. Contudo, o autor entende que só é possível haver uma transformação na estrutura de opressão através da práxis. “A práxis (...) é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 2009, p. 42).

Freire comenta que a práxis só é possível se os oprimidos descobrem, claramente, o opressor, e aderem a uma luta organizada por sua libertação, começando a crer em si mesmos, superando, assim, sua relação com o poder dominante. No entanto, o autor adverte acerca do perigo da sobreposição da ação a reflexão ou o seu contrário.

A tão conhecida afirmação de Lênin: “sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” significa precisamente que não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformada. (FREIRE, 2009, p. 142).

A pedagogia freireana é bem incisiva ao afirmar o protagonismo do oprimido em relação a sua libertação. Nestes termos o autor se expressa:

A ação libertadora (...) deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. (FREIRE, 2009, p. 60).

A relação com a massa oprimida não deve ser, no entender de Freire, de senhores que do alto de sua sabedoria liberte os pobres oprimidos, como se estes fossem “coisas” a serem libertadas. Uma mudança verdadeira na estrutura social de dominação não deve seguir a pauta dos opressores, repetindo à velha fórmula de ditar o que seja o certo ou o errado a ser feito. Pelo contrário, faz-se necessário uma mudança paradigmática, na qual, os homens que aderem à causa dos oprimidos se coloquem como iguais. Assim se expressa o autor ao falar da liderança revolucionária:

Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação – o que de resto é óbvio –, reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta. Muito, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na ação, métodos que são empregados na “educação” que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer (...). (FREIRE, 2009, p. 62).

A luta pela libertação exige dos oprimidos desde o início sua adesão total, só dessa forma as mudanças sociais seriam feitas por eles, e proporcionaria a superação do ser menos que torna sua existência inautêntica. Contudo, a liberdade não se restringe apenas a comer, mesmo sendo o alimento imprescindível a sobrevivência, mas, em desenvolver as potencialidades criadoras que há nos homens. A consciência humana é a busca incessante do novo, ou como diria Freire: “A consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que ela apreende por sua capacidade ideativa.” (FREIRE, 2009, p. 63). Compreender, portanto, a educação nestes termos, é admitir o poder criador dos educandos que no seu diálogo com o educador reflete criticamente sobre sua realidade e se descobrem fazedores da mesma.

## **2.3 Educação como uma Ação Política a Serviço da Dominação ou da Libertação**

### **2.3.1 Educação como Forma de Opressão**

A educação no entender de Freire pode ser um movimento de transformação social ou uma forma de alienação da consciência, tirando do sujeito a liberdade de pensar autonomamente. Cabe ao educador a missão de escolher que caminho seguir. A pedagogia freireana afirma que em toda ação pedagógica está implícita questões políticas.

Para Freire a educação nunca poderá ser neutra politicamente. Todo e qualquer projeto pedagógico, ou proposta de educação, e todo e qualquer ato educativo é, fundamentalmente, uma ação política. Ou seja, o educador, ao definir uma determinada metodologia de trabalho, planeja, decide e produz determinados resultados formativo-educacionais que têm consequências na vida dos educandos e na sociedade onde educador e educandos se encontram. (ZITKOSKI, 2006, p. 51).

Freire afirma que as escolhas pedagógicas são determinadas pela visão e interesse político do educador. Desta mesma forma, o planejamento de um governo na área da educação segue suas ideologias políticas educacionais. O autor entende que existem modelos educativos voltados para conformação dos educandos ao status quo determinado, o que ele chamou de “educação bancária”, na qual, o educador é o dono do saber e os educandos, meros ouvintes, devem receber docilmente os conteúdos propostos. Assim se expressa o autor ao falar da “educação bancária”:

Na visão “bancaria” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2009, p. 67).

Na condição “bancaria”, o outro da educação é sempre o educando, sua ignorância é condição da existência do sábio educador, que por ter a verdade sobre seu poder dispensa o diálogo e pauta-se pelo monólogo, dissertando o mundo em grandes narrativas. A relação educativa faz-se de sujeitos para objetos.

Na concepção bancária, predominam relações narrativas, dissertativas, segunda as quais. “A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o ‘saber’ é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que nada sabem. (GADOTTI, 2001, p. 69). Freire afirma que a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca que não cabe fixidez de pensamento e ação, visto a dinâmica dialógica de todo processo.

A “educação bancária”, como foi descrito anteriormente, só serve aos interesses políticos da classe dominante. Este modelo de educação que deposita o saber nos educandos, como se eles fossem algo a ser enchido, tende a inibir o que é fundamental no homem, a curiosidade e a criatividade, transformando-os em repetidores de conhecimentos já estabelecidos pelo poder opressor, interessado em manter seus privilégios. Nestes termos o autor se expressa: “Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.” (FREIRE, 2009, p. 69).

Freire ao criticar a “educação bancária”, como instrumento político de dominação, não nega o papel diretivo e informativo do educador. O autor afirma:

Eu nunca disse que o educador é igual ao educando. Ao contrário, sempre disse que a afirmação dessa igualdade é demagógica e falsa. O educador é diferente do educando. Mas essa diferença, na perspectiva da revolução, não pode ser antagônica. A diferença se torna antagônica quando a autoridade do educador, diferente da liberdade do educando, se transforma em autoritarismo. É essa exigência que eu faço ao educador revolucionário. Para mim, é absolutamente contraditória que o educador, em nome da revolução, se apodere do método e autoritariamente comande o educando, em nome dessa diferença que há. Essa é a minha posição, e por isso me surpreendo quando dizem que eu defendo uma posição não-diretiva. Como se pudesse negar o fato inconsistente de que a natureza do processo educativo sempre é diretiva, não importando se a educação é feita pela burguesia ou pela classe trabalhadora. (GADOTTI, 2001, p. 73).

No entender de Freire, a “educação bancária” ou autoritária, jamais chama os educandos a pensar, a ler a realidade de outro modo. Pelo contrário, ele a apresenta como algo estática, já acabado, a qual se deve adaptar e não transformar. Em lugar de propor aos educandos a busca pelo conhecimento, ele lhes propõe apenas a repetição passiva de um conhecimento empacotado. “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.” (GADOTTI, 2001, p. 74). Em outro

polo, o educador comprometido com a educação libertadora leva os educandos a problematizar os conhecimentos estabelecidos.

### 2.3.2 Educação como Forma de Libertação

As reflexões de Freire sobre educação, como já foi explicitado, centra-se no oprimido e no seu protagonismo de ser agente da própria libertação. No entanto, a predominância da “educação bancária” sustenta a realidade de opressão imposta pela classe dominante. Frente a esse contexto educacional o autor propõe uma educação dialógica. Na pedagogia dialógica, não há quem ensina preceitos, como um sacerdote pronuncia dogmas, verdades absolutas que não podem ser questionadas. Pelo contrário, há uma construção conjunta de uma nova visão global que se estrutura sobre as experiências e os conhecimentos de ambos os interlocutores, de um sujeito legitimado que se expressa pela razão, tal como os princípios do pensamento moderno, e de um “outro”, um diferente, cujo saber surge de seu cotidiano.

A educação dialógica pretende romper com a concepção hierárquica imposta pelo sistema educacional dominante. O educador não deve conceber os educandos como meros objetos, negando a estes sua condição de sujeitos.

Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. (GADOTTI, 2001, p. 69).

O verdadeiro educador dialógico deve ter como princípio a fé no homem, na sua capacidade de criar e recriar a realidade. A educação nestes termos, garante ao educando, assim:

O direito de dizer sua palavra, de nomear o mundo por si mesmo, e não de que lhe dêem nomeado, possibilita recuperar a esperança da transformação social, pela dignidade da resposta do outro e pela urgência de suas demandas. Trata-se de que “outro” apareça em toda a sua dimensão humana, trata-se, finalmente, de que ambos os mundos da vida se tornem legíveis e entabulem ações comunicacionais com o fim de construir uma cotidianidade compartilhada. (STRECK, 1999, p. 119).

A educação dialógica no entender de Paulo Freire coloca educando e educador como construtores do mundo, através de um diálogo entre iguais. No entanto o autor adverte que o diálogo deve ser acompanhado do testemunho para garantir que a palavra do educador seja concretizada, não basta ter um discurso libertador sem o compromisso com a realidade concreta de opressão.

O educador dialógico entende os homens como seres inconclusos. É somente com essa concepção antropológica que a educação pode ser pensada como promotora da esperança.

A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, (...) não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão. (FREIER, 2009, p. 95).

Educador antidialógico ao construir um conteúdo programático sua pergunta principal não será sobre como realizará o diálogo de sua prática pedagógica, O diálogo segundo Freire, é o encontro dos homens em seu processo de humanizar-se e só pode ser realizado na esperança. Só nessas condições que o diálogo pode proporcionar aos sujeitos um pensar verdadeiro que não aceita a dicotomia mundo-homem, tão presente na “educação bancária”, que não considera o outro (educando) e sua realidade. Promover a educação libertadora é entender a realidade como processo, um constante devir e não como algo estático, como pensam ingenuamente os promotores da educação antidialógica.

Nestes termos Freire se expressa sobre como o educador dialógico apresenta o conteúdo programático:

Para o educador-educando, dialógico, é problematizador, o conteúdo programático não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIER, 2009, p. 96-97).

A educação autêntica, como já foi dito não se realiza em um ato hierárquico, no qual o educador impõe seu conteúdo de ensino. Mas, na relação do educador com o educando, mediatizados pelo mundo.

Nos diversos programas de alfabetização dirigido por Paulo Freire, o alfabetizador começava o seu trabalho saindo a campo com um caderno ou, se possível, com um gravador, atento a tudo que via e ouvia. Misturava-se às pessoas da comunidade local da forma mais íntima possível. Não havia questionários nem roteiros a seguir: fazia perguntas sobre a vida das pessoas e seu modo de perceber o mundo. O objetivo era listar as palavras mais usadas pelos indivíduos que iam ser alfabetizados. (GADOTTI, 2001, p. 35)

As palavras identificadas no linguajar das pessoas deveriam representar o modo de vida das mesmas, seus sonhos e desilusões. Posteriormente, cada palavra deveria ser organizada em questões existências, como exemplo: política, economia, cultura. Freire salienta que o educador deve encontrar na experiência com o povo os temas geradores, assim, problematizando a palavra governo, podem ser discutidos os seguintes aspectos: plano político, poder político, o papel do povo na organização social, participação popular. Este modelo educacional funda-se no contexto concreto de cada educado, dando a esses a oportunidade de conhecer a si e a realidade onde vive.

Freire concebe o homem como um ser inacabado e consciente do seu inacabamento, que necessita da educação por toda a vida para humanizar-se. “Nós seres humanos somos naturalmente educáveis desde nossa dimensão mais próprias, o que nos torna profundamente insatisfeitos com o que já somos e nos impulsiona a busca de ser mais.” (ZITKOSKI, 2006, p. 88). A pedagogia freiriana rompe com as estruturas de opressão e possibilita aos educandos cumprir com sua vocação de ser mais apontado para novas alternativas da existência humana.

### **2.3.2 O Papel da Conscientização**

A educação libertadora entendida por Paulo Freire compreende o educado como sujeito constituído de valores fundamentais, os quais não devem ser ignorados no processo de aprendizagem. Há movimentos educacionais que pretendem levar a libertação aos oprimidos, entendendo os marginalizados como alienados pelo sistema elitista e opressor. A educação seria para libertar os ignorantes, os despolitizados, incultos. Esta proposta de educação não rompe com a “educação bancária”, entendendo que mesmo tendo uma proposta libertadora não consegue romper com o modelo hierárquico que não levar em conta os valores dos educandos. A educação verdadeiramente libertadora tem que ser do oprimido.

Falamos em educar para a cidadania consciente. Pode nos guiar aí uma ideia de que o povo tem falsa consciência ao que ele é “lamentavelmente inconsciente”. Esta pode ser uma forma de “progressista” de se aproximar dessa cultura dessa cultura preconceituosa. Justificamos nossos projetos da educação do povo porque achamos que as pessoas simples estão dominadas pela cultura ideológica dominante. Nossa função de esquerdista ilustrada, iluminada, conscientes seria então mostrar os caminhos para os ignorantes, para os incultos. Para os inconscientes e despolitizados. (ARROYO, 2001, p.57).

Consciência, em Freire é algo muito mais totalizante. Não vem de fora. Está atrelada às práticas culturais e políticas vivenciadas na produção da existência. Nos movimentos de libertação, sobretudo. O sujeito da pedagogia é o próprio oprimido. A educação para ser libertadora tem que partir dos oprimidos, visto que são eles que dirão quais são seus desejos e medos. É partido de uma realidade de opressão que o oprimido constrói sua liberdade para atuar como sujeito comprometido com os problemas sociais que os cerca. Assim a Pedagogia do Oprimido busca a restauração, animando-se da generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pois se propõe à construção de sujeitos críticos, comprometidos com sua ação no mundo.

Freire pensou na formação do gênero humano em sua totalidade, buscado no desenvolvimento autônomo do indivíduo uma maneira de livrar do modelo de opressão. O instrumento principal de emancipação do oprimido no entender de Freire é o diálogo, que aparece no cenário como o grande incentivador da educação mais humana e até revolucionária. O educador antes “dono” da palavra e do saber passa a ouvir, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na prática e na reflexão”. A pedagogia freireana chama este processo dialógico de mediatização pelo mundo, espaço para a construção do profundo amor ao mundo e aos homens. Contudo é preciso que também haja humildade e fé nos homens.

O diálogo começa na busca do conteúdo programático. Para o educador-educando, dialógico, problematizador o conteúdo não é uma doação ou uma imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. É proposto que o conteúdo programático seja construído a partir de temas geradores, uma metodologia pautada no universo do educando que requer a investigação, “o pensar dos homens referido à realidade, seu atuar, sua práxis”, enfatizando-se o trabalho em equipe de forma interdisciplinar. Para a alfabetização (de adultos) o destaque é feito através de palavras geradoras,

já que o objetivo é o letramento, porém de forma crítica e conscientizadora.  
(ARROYO, 2001, p. 70)

A teoria antidialógica citada é a ideologia opressora, a manipulação das massas e da cultura através da comunicação, por isso a revolução deve acontecer através desta pelo diálogo das massas. Uma das principais características da ação ante dialógica das lideranças é dividir para manter a opressão, o que cria o mito de que a opressão traz a harmonia. Em contrapartida, é mostrada a teoria da ação dialógica embasada na colaboração, no sujeito participe da organização e síntese cultural, combatendo a manipulação através da liderança revolucionária, tendo como compromisso a libertação das massas oprimidas que são vistas como “mortos em vida”, onde a vida é proibida de ser vida, isto devido às condições precárias em que vivem as massas populares, convivendo com injustiças, misérias e enfermidades, onde o regime as obriga a manter a condição de opressão. Neste cenário é necessário unir para libertar, conscientizando as pessoas da ideologia opressora, motivando-as a transformar as realidades a partir da união e da organização, instaurando o aprendizado da pronúncia do mundo, onde o povo diz sua palavra. Nesta teoria a organização não pode ser autoritária, deve ser aprendida por se tratar de um momento pedagógico em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado, buscando a transformação da realidade que os mediatiza. O que fica evidente é que o opressor precisa de uma teoria para tornar possível a ação da opressão, deste modo o oprimido também precisa da teoria para sua ação de liberdade, que deve ser pautada principalmente na confiança no povo e na fé nos homens, para que assim “seja menos difícil amar”.



### 3 A HISTORICIDADE DO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUA BRANCA – ES

#### 3.1 O Êxodo Rural: A Queixa Inicial

A criação do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Água Branca no noroeste do Espírito Santo surge como reação à crescente migração das pessoas da região para os centros urbanos. No Brasil, entre 1960 e 1980, ocorreu o maior número de migração “aproximadamente 13 milhões de pessoas abandonaram o campo e rumaram em direção aos centros urbanos. Isso equivale a 33% da população rural” (TONETE, 2008, p.9). A ineficiência na produção agropecuária e a falta de qualificação técnica para o trabalho no campo eram as principais queixas dos agricultores. Os filhos dos agricultores buscavam na cidade a educação que não tinha no ambiente rural. Marta relata a situação que ela viveu para estudar antes da criação do CEIER-AB: “Para eu estudar tinha que ir até o asfalto de bicicleta deixar a bicicleta na casa de um senhor e depois pegar o ônibus da viação Água Branca todos os dias.” (Entrevista com Marta em 09/11/2006).

Em outro relato vemos o que ocorria com os filhos de agricultores que saíam do ambiente rural para estudar nas escolas urbanas:

A escola (CEIER) foi construída na gestão de Dário Martinelli<sup>3</sup> (prefeito de São Gabriel da Palha), foi construída pela reivindicação dos agricultores isso por que na época (década de 80) estava havendo uma grande evasão de pessoas para a cidade. O sonho dos agricultores era que os filhos estudassem e fortalecessem a agricultura. No ambiente rural as escolas ofereciam ensino até a quarta série e os filhos de agricultor que ia para a cidade para completar a educação básica não queriam retornar para o campo, visto que a cidade proporcionava mais opções de vida do que o meio rural. (Entrevista com Penha em 11/03/2017).

Verifica-se com a emergência da industrialização uma visão depreciativa da produção agrícola. Lacki (2005) comenta que o setor da agricultura passou a simbolizar o atraso e o subdesenvolvimento. Em tais condições, quanto mais rápido a economia de cada país pudesse diminuir sua dependência da agricultura, tanto melhor. Neste contexto, o urbano, o industrializado, prestador de serviços e exportador de bens manufaturados, passava a ser sinônimo de desenvolvimento.

A visão da agricultura como lugar do atraso contribuiu, no entender de Lacki (2005), no histórico abandono do setor rural. O sujeito do campo tem sido vítima de crônicas ineficiências e distorções no processo produtivo, gerando miséria e a perda da esperança de continuar a vida no meio rural.

A ineficiência é o fator fundamental para a compreensão do abandono do sujeito do campo de sua realidade rural. Por falta de rentabilidade de suas produções, os moradores do

---

<sup>3</sup>“Em 1971, na administração do Prefeito Dário Martinelli, foi montado o primeiro viveiro de mudas de café conilon em São Gabriel da Palha, sendo o primeiro do Estado.” Disponível em: <<http://revistacafeicultura.com.br>>.

ambiente campestre são expulsos de seus lares para as periferias urbanas. Nestas, diz Lacki (2005), seus filhos e netos desempregados, famintos e estimulados pelo consumismo caem na tentação do vício, da prostituição e da delinquência. Ao mesmo tempo em que o campo expulsa seus habitantes, a cidade não tem condições de absorver e garantir a estas pessoas a dignidade perdida no ambiente rural. Aqueles homens e mulheres que deveriam proporcionar riquezas e serviços à sociedade no campo tornam-se problemas sociais nas áreas urbanas.

A visão depreciativa do campo e de seus habitantes legitimava a situação de abandono desta população. Vejamos o que diz nossa entrevistada, sobre a criação do CEIER-AB e a realidade dos moradores das comunidades rurais naquela época:

O senhor Dário Martinelli levou a insatisfação dos agricultores para o governador do Estado. O senhor Dário sempre foi um homem de visão, foi ele que trouxe o café Conilon para o São Gabriel da Palha. Ele queria fortificar a agricultura, mas para isso os produtores rurais deveriam permanecer no campo e que tivesse estudo. Para os avós a terra era sagrada, mas os filhos já foram desanimando e os netos já não queriam mais. Quem iria ficar na propriedade? E o senhor Dário queria resgatar essa melhoria do campo e que os netos tivessem a mesma preocupação o mesmo amor pela terra pelas raízes deles, os netos já tinham vergonha de ser agricultores, pois chegavam na cidade e eram tratados como roceiros como inferiores. O senhor Dário queria resgatar esta história, ele também veio do campo e ele acreditava nisso ele sabia era um homem de visão o que faria São Gabriel prosperar era a produção de café. (Entrevista com Penha em 11/03/2017).

Para evitar que os agricultores do município de São Gabriel da Palha saíssem do campo para as cidades com a ilusão de que teriam uma vida melhor. O senhor Dário, segundo nossa entrevistada apresentou a situação ao governador do Estado:

O governador recebeu o pedido e pensou em um projeto de uma escola de tempo integral envolvendo três cidades próximas, e pensou como isso se daria. Como o senhor Dário já estava à frente foi contemplado São Gabriel da Palha, Boa Esperança e Nova Venécia. Para o CEIER de Águia Branca foi pensado, além de uma escola agrícola, alguma atividade para as mulheres com a disciplina de economia doméstica. (Entrevista com Penha em 11/03/2017).

O apelo das comunidades rurais para a melhoria de sua condição de vida e de produção agropecuária ao prefeito da época o senhor Dário Martinelli e a aliança dos prefeitos dos municípios de Nova Venécia e Boa Esperança possibilitou que os pedidos dos agricultores chegassem ao governo do Estado do Espírito Santo que em parceria com o Ministério da Educação pudessem criar o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), que na época de sua fundação se chamava Centro Integrado de Educação Rural (CIER).

### **3.2 Nascimento do CEIER: As Circunstâncias**

Sobre a criação do CEIER-AB relata Marta:

“O CEIER foi criado em 1983 e neste início funcionou oferecendo o curso de corte e costura. Já em 1984 a escola começa a oferecer o ensino de nível fundamental aos filhos de agricultores. O CEIER foi criado com o objetivo de oferecer educação para as famílias da comunidade, já que era muito difícil as pessoas estudarem por causa da distância da cidade e a falta de transporte escolar.” (Entrevista de Marta em 09/11/2016).

Mesmo antes de o Centro funcionar com educação formal a comunidade já o utilizava. O curso de corte e costura mostra a vontade das pessoas da comunidade em buscarem conhecimento. Outro aspecto que precisa ser levado em conta está relacionado à importância da escola para a região, visto a dificuldade de acesso ao ensino. A escola estava na cidade e não havia transporte para levar as crianças e jovens para estudar. O CEIER-AB passa a ser a possibilidade dos filhos de agricultores terem acesso a educação de quinta a oitava série de nível fundamental no ambiente rural, algo inédito para aquela região.

A escola iniciou o ano letivo em 1984 com os seguintes funcionários: diretora Maria da Penha Zanoteli<sup>4</sup>; professores - Juraci Roberto, João Carlos e Sigilberto Capácio Neto; servente – Rosa Helena Pessi Jacole e Maria Inês de Sales; Vigia – José Carlos Junior; alunos – 85 estudantes. (Os estudantes vinham a cavalo, de bicicleta e a pé). (CEIER-AB, Anotações em Arquivos, 1986).

Podemos ver que em 1984 a escola inicia formalmente seu ensino, superando um obstáculo para o acesso a educação dos filhos de agricultores. No entanto, a barreira do transporte ainda permanece. Os estudantes ainda não são contemplados pelo transporte escola, tendo de se deslocar até a escola a cavalo de bicicleta ou a pé. O direito ao transporte escolar só vai ser previsto em lei com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), em seu artigo 4, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 54, com a intenção de proporcionar o acesso dos estudantes às escolas, condição básica para a garantia do direito à educação.

Penha conta os bastidores que precederam a inauguração do primeiro ano letivo do CEIER-AB em 1984:

João Carlos Juliate tinha acabado de se formar em agronomia e estava desempregado sem nada para fazer. Ai dentro da prefeitura ele ficou sabendo que tinha uma escola agrícola que tinha sido construída e não estava funcionando, então ele foi ao prefeito Anastácio Cassaro para saber desta escola. O prefeito e ele foram à secretaria de educação para saber que escola era essa que tinha mais de um ano que tinha sido construída e não estava funcionando, nem o prefeito sabia da existência da escola. O João Carlos soube disso, precisando do trabalho pressionou o prefeito. O prefeito diz “João Carlos a escola pode começar”. Eu trabalhava no bairro Cachoeira da Onça era professora de 1ª a 4ª série. Dos professores do município eu era a única que tinha trabalhado em uma escola agrícola, eu trabalhei no MEPES<sup>5</sup> 8 anos e por isso fui chamada para ser diretora. Eu e João fomos à

---

<sup>4</sup> Maria da Penha Zanoteli foi diretora do CEIER-AB de 1984 a 1997. (Nota do autor)

<sup>5</sup> Para saber mais sobre o MEPES consulte o site: <[www.mepes.org.br](http://www.mepes.org.br)>.

comunidade São Pedro conversamos com as pessoas da comunidade e em um domingo na missa nos apresentamos e anunciamos que no próximo ano a escola iria funcionar. Foi em 1984 que iniciou a atividades da escola o anúncio de que a escola iria funcionar foi recebido com aplausos pela comunidade que naquele dia estava em “peso” na igreja (Luis Bolsoni estava celebrando). Ainda nas férias o João Carlos e os alunos começaram a limpar a área de cultivo e determinar onde seria a horta e outros projetos que seria desenvolvido na área. (Entrevista com Penha em 11/03/2017).

Este relato nos revela alguns elementos de análise importantes para contextualizar o ambiente no qual o CEIER foi inaugurado: o primeiro diz respeito ao amadorismo do poder público ao desconhecer um prédio escolar recém construído dentro do município; o segundo é a decisão coerente da Secretaria de Educação de escolher como diretora uma professora que tinha experiência com educação voltada ao ambiente rural (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES); um terceiro aspecto corresponde à manifestação da comunidade de São Pedro que ao receber o anúncio do primeiro ano letivo, expressou através de aplausos e do engajamento dos futuros estudantes no preparo da terra para o plantio da horta e dos futuros projetos de práticas agrícolas.

No relato seguinte podemos constatar como a escola se organizou a partir de seu primeiro ano letivo, Penha explica:

A única coisa que nós sabíamos é que a escola era de tempo integral, mas o projeto de ensino da escola não foi apresentado para os professores, visto que o secretário de educação do Estado já não era mais o mesmo de quando a escola tinha sido feita. Isso foi bom, pois, nos deu uma maior liberdade para escolhermos que método de aprendizagem iríamos adotar. Chamamos a comunidade pais, alunos, avos, lideranças comunitárias. São Pedro (comunidade local) tinha uma liderança muito forte. Junto com os outros centros (CIR – Boa Esperança, CEIR – Vila Pavão) perguntamos aos agricultores o que eles queriam para os filhos, que tipo de escola, que tipo de ensino, eles destacaram: o amor pela terra, a superação da discriminação deles para as pessoas da cidade, o conhecimento para prosperar economicamente. Chamamos a secretaria de agricultura do Estado e representantes da SEDU de outros órgãos voltados para a agricultura familiar para definir qual seria a metodologia utilizada na escola. “Eu acredito que a educação pode transformar as pessoas”. Metodologia de tempo integral com as matérias primordiais que os estudantes deveriam estudar: setor de agricultura, setor de zootecnia e de economia doméstica. Que todos tivessem acesso ao conhecimento sobre horta medicinal, alimentação alternativa, agricultura ecologicamente correta sem veneno, cuidado com o meio ambiente, uma produção que valorizasse a vida. Ai escolheram agricultura zootecnia e economia doméstica junto com as disciplinas do núcleo comum. Nós reuníamos os Centros de três em três meses para discutir as sugestões planejar e avaliar o que estava dando certo e o que não estava dando certo. (Entrevista com Penha em 11/03/2017).

A gênese pedagógica do CEIER-AB pode ser vista na partinha da entrevistada. Constata-se as relações estabelecidas pela escola, suas escolhas pedagógicas passam

necessariamente pelo contato com: a comunidade, os estudantes, a secretaria de agricultura e de educação do Estado, os outros centros e todos que naquele momento se preocupavam com a produção da agricultura familiar. O CEIER-AB não se restringe ao seu espaço físico ao território de sua propriedade, mas se estende as comunidades que por ele é atendida. Naquele momento, a escola pretendia realizar em sua prática pedagogia uma educação dinâmica, dialógica que refletissem as reais necessidades dos que dela participava.

A escola ao propor disciplinas específicas na área de agricultura, Zootecnia e economia doméstica demonstrou seu compromisso com a formação dos produtores rurais, para que estes fossem capazes de vencer a ineficiência na produção agropecuária, causa primeira do êxodo rural.

### 3.3 As Primeiras Diretrizes da Educação Rural<sup>6</sup> do CEIER

De 16 a 20 de fevereiro de 1987 ocorreu no Centro de Aperfeiçoamento do Líder Rural – CALIR na cidade de Vitória o **1º Encontro dos Centros Integrados de Educação Rural (CIERs)**, promovido pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura – SEDU, Secretaria de Estado da Agricultura – SEAG, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Espírito Santo – EMATER - ES. A preocupação da escola naquele momento ficou expressa desta maneira: Como tentativa de fixar o homem no campo, através de ensinamentos que lhe desse condições e facilidades para a sua permanência no seu “habitat” e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de evasão rural no município. (CEIER-AB, Anotações em Arquivos, 1986). A qualificação para a prática agropecuária neste contexto passa a ser necessária para a permanência da população no campo.

Constam em arquivo no CEIER-AB o objetivo geral e os específicos do encontro:

Objetivo geral:

- Melhorar a qualidade dos serviços prestados pelos Centros Integrados de Educação Rural à população escolar e comunidades agrícolas localizadas nos Municípios de Boa Esperança, Nova Venécia e São Gabriel da Palha. (SEDU, 1986).

Objetivos Específicos:

- Propiciar o aprofundamento da reflexão sobre a Educação Rural;
- Oportunizar a participação nas sessões de relatos de experiências, estudos e debates que se desenvolverão em conformidade com a programação do encontro;
- Buscar novos caminhos através da priorização e análise dos problemas levantados. (SEDU, 1986).

Para coordenar (Instrutor) o encontro foi convidado o professor João Carlos Guedes Pinto, Filósofo e PHD em Sociologia Rural, assessor da EMATER em vários Estados,

---

<sup>6</sup>Cabe salientar que não estamos tratando sobre Escolas Rurais em conceito e nem utilizamos na dissertação o conceito de educação do campo. Aqui se utiliza o termo de educação rural no sentido de cumprir uma definição para as escolas situadas às zonas rurais.

organizador da Educação de Adultos da Área Rural. O encontro foi assessorado, por: Idézia Marques Dias e Silva, Economista Doméstica, Técnica em Extensão Rural, Área de Educação e Organização da Juventude Rural – EMATER – ES; Laura Maria Schneider, assessora Pedagógica dos Centros Integrados de Educação Rural, junto a EMATER –ES; Luzia Santos Rezende, Coordenadora dos Centros Integrados de Educação Rural junto à SEDU.

A temática desenvolvida no encontro pelo Professor João Carlos Guedes Pinto, foi: Educação Rural. O encontro revela em cinco momentos de seu planejamento o modo de pensar a proposta de educação para o meio rural. No primeiro momento os Centros levantam os seus problemas cotidianos na prática da Educação Rural; no segundo momento os três Centros relatam suas experiências educativas, revelando suas vivências pedagógicas através da visão dos pais e estudantes das Escolas; a terceira parte do encontro ocorreu à palestra do Professor João Carlos Guedes Pinto, aprofundando a temática em discussão pelos Centros; a quarta atividade destinou-se em fazer uma análise de tudo que até o momento tinha sido debatido e priorizar os principais problemas levantados; por fim os três Centros elaboraram propostas para superar suas dificuldades na prática da educação Rural.

A partir desta perspectiva os centros estabeleceram 4 áreas de atenção: Formação Integral dos Educandos; Integração Centro-comunidade; Unidades de Observação e de Demonstração; Área de Divulgação. Desde aquele momento estas áreas seriam prioritárias na prática pedagógica dos centros.

No que se refere à Formação Integral dos Educandos, conferimos:

Propiciar uma sólida formação geral voltada para o contexto rural; Fornecer conhecimentos básicos, tanto teóricos quanto práticos, nas áreas de formação especial (agricultura, zootecnia e economia doméstica; Fornecer conhecimentos básicos sobre cooperativismo, administração agrícola, sindicalismo, comercialização, etc; Desenvolver o pensamento crítico, a inteligência e a criatividade; Promover o inter-relacionamento de disciplinas de educação geral com as de formação especial; Incentivar a prática de tecnologias alternativas agrícolas, domésticas e demais práticas alternativas de relevância para a comunidade. (CEIER-AB, Anotações em Arquivos, 1986).

No âmbito de integração Centro-comunidade:

Incorporar as experiências e conhecimentos da comunidade local à prática educativa do CIER; Reorientar as prioridades educacionais às necessidades da população rural; Oferecer, através de palestras, cursos e treinamentos, orientações técnicas, social e econômica às famílias dos educandos e demais agricultores de baixa renda da região; Desenvolver atividades junto às comunidades carentes nas áreas de planejamentos familiar, alimentação, saúde e higiene; Planejar e executar com os proprietários rurais e meeiros interessados, Unidades Demonstrativas de tecnologias apropriadas nas seguintes áreas: recuperação e conservação do solo, culturas adaptadas, controle de pragas e doenças, implementos agrícolas, etc. (CEIER-AB, Anotações em Arquivos, 1986).

O CEIER deixa clara sua vinculação com a comunidade, a valorização dos conhecimentos já estabelecidos pelos agricultores e a busca de novas formas de produção revela uma relação dialógica de troca de experiência. O Centro nasce essencialmente democrático, suas bases são construídas através da interdependência escola-comunidade. A escola existe para e com os pequenos agricultores.

Com relação à pesquisa (Unidades de Observação e de Demonstração):

Incentivar e aprimorar tecnologias adequadas em uso na região; Identificar e testar na área do CIER tecnologias apropriadas a uma agricultura regional de baixa renda nas áreas de: Recuperação e conservação do solo (adubação verde, rotação de culturas, plantio consorciado, plantio direto, cultivo mínimo, etc; Manejo integrado de pragas e doenças; Cultura adaptadas a região; Sementes não híbridas; Maquinas e implementos agrícolas; Nutrição animal e humana; Instalações rurais. Avaliar a nível de propriedade a utilização prática das diversas técnicas e implementos alternativos testados; Cooperar na interiorização das pesquisas agrícola de órgãos e entidades afins. (CEIER-AB, Anotações em Arquivos, 1986).

Desde o início de suas atividades pedagógicas o CEIER percebe a necessidade de desenvolver práticas agropecuárias adaptadas ao clima, ao solo e as condições econômicas dos pequenos produtores rurais. As Unidades de Observação e de Demonstração dentro da área da escola serve como um laboratório de práticas alternativas viáveis economicamente, socialmente e ecologicamente. A busca de parceiros para o desenvolvimento de novas tecnologias para a produção agropecuária mostra a constante busca do Centro de superar a ineficiência da produção das pequenas propriedades rurais da região.

Na área de divulgação:

Fornecer à SEDU e demais órgãos competentes os resultados das diversas experiências desenvolvidas nas áreas de núcleo comum de ensino, formação especiais (agricultura, zootecnia, economia doméstica) e instalações rurais, com o intuito de colaborar na identificação de um modelo da escola que atenda mais efetivamente às necessidades da população rural; Transmitir às entidades de pesquisa em cooperação com o CIER, os resultados dos experimentos realizados, com vista a melhoria da assistência ao agricultor de baixa renda. (CEIER-AB, Anotações em Arquivos, 1986).

O Centro se preocupa em tornar público a suas atividades educativas. Os resultados dos experimentos desenvolvidos na escola só ganham sentido quando estes são comunicados a população rural visto ser uma resposta as demandas dos pequenos produtores.

Os objetivos descritos revelam a vocação do CEIER de Águia de buscar uma educação correspondente as condições de vida de seus educandos. Por vocação entende Rubem Alves (2002, p. 9):

“Vocação”, do latim *vocare*, quer dizer “chamado”. Vocação é um chamado interior de amor: chamado de amor por um “fazer”. No lugar de “fazer” o vocacionado quer “fazer amor” com o mundo. Psicologia de amante: Faria, mesmo que não ganhasse nada. (Alves 2002, p. 9).

A ideia de vocação aqui não quer reforçar uma visão do professor como um sacerdote, justificando uma má remuneração por sua prática docente, ou ainda, ser o portador da libertação do aluno. Mas, vocação como um fazer que carregue em si o respeito pelo outro, por sua singularidade. A educação é feita inexoravelmente a partir da realidade dos estudantes, as fragilidades e potencialidades do meio rural é o campo de atuação do professor. Não existe neste contexto a dicotomia escola ou comunidade, para o CEIER – AB seu currículo reflete os interesses dos homens e mulheres do campo.

### **3.4 Tempo Integral e a Interdisciplinaridade em Debate**

O CEIER surge já na década de 1980 como escola de tempo integral, algo atípico para uma instituição escolar no ambiente rural, Marta explica:

Em 1987 quando eu comecei não tinha tempo integral no CEIER para os professores do núcleo comum. Os professores da Área técnica tinham 20 horas a mais, pois, eles continuavam com os estudantes no campo. Os professores do núcleo comum davam aulas de manhã e a parte da tarde os alunos ficavam com os professores da área técnica no campo. Logo em 1988, ou 1989 começou a integração com os outros professores. Os professores da área técnica eram contratados pela Secretaria de Agricultura do Estado do Espírito Santo. Eram dois professores de Agricultura: João Carlos e o Francisco, e em zootecnia era o Demóstenes e depois vinha alguém de fora, já que não tinha ninguém aqui formado na área. Estes professores davam aulas teóricas na parte da manhã e a tarde aulas práticas. A Tarde os alunos não ficavam todos, era dividido em setores, o setor Barra Seca e o setor São Pedro. Cada setor ficava uma semana o dia todo no sistema de semi-alternância. (Entrevista com Marta em 09/11/2016).

A organização do Centro em tempo integral não era uma realidade já estabelecida em seu início, visto que o núcleo comum era financiado pela Secretaria de Educação a qual não oferecia a carga horária completa aos professores. A área técnica, como diz a entrevistada, era financiada pela Secretaria de Agricultura, e por este motivo tinha seu horário estendido. A escola vivia uma dicotomia entre o núcleo comum e a área técnica. Diante desta situação os professores buscaram resolver esta divisão com trabalhos interdisciplinares que iriam nortear todas as atividades pedagógicas do Centro a partir de então.

O conceito de interdisciplinaridade não aparece nos primeiros anos de vida do CEIER - AB. Isso não significa que a escola defendia uma educação tradicional compartimentada em disciplinas. O termo utilizado pelo Centro para identificar suas práticas pedagógicas era inter-relação entre as disciplinas. Marta revela:

Até 1989 não tinha o trabalho com temas geradores. Em 1991 já teve o vídeo escola e aí começou de fato a interdisciplinaridade. Através do vídeo escola nós fazíamos o inter-relacionamento entre as disciplinas (...) com o vídeo escola envolvendo teoria e prática fomos chamados para mostrar o nosso trabalho em outras escolas. Fomos em Águia Branca, Nova Venécia e São Gabriel da Palha. Encima do vídeo é que nós planejávamos o conteúdo,



envolvendo as disciplinas, foi assim que começou o trabalho do CEIER a ser divulgado lá fora. (Entrevista com Marta em 11/03/2017).

O trabalho com vídeo escola é o fomentador da interdisciplinaridade no Centro, as atividades neste período estavam ainda no seu estágio primário. A escola apresentava uma divisão entre a área técnica e o núcleo comum, os professores do CEIER entendiam que não podia aceitar a desintegração das disciplinas, visto ser, uma postura contrária aos valores defendidos pela instituição. Segundo Marta:

O trabalho interdisciplinar surgiu por causa de um distanciamento da área técnica para o núcleo comum, não existia um diálogo a prioridade era a área técnica. O planejamento começou a aproximar as áreas através dos vídeos ou de temas que pudesse unir as áreas. Mas, a interdisciplinaridade começou de fato com a implantação do vídeo escola, por que até então a gente sentava, conversava, mas não havia a preocupação de estar preparando junto interligar as disciplinas. Com o vídeo escola cada área planejava o que poderia ser usado. O vídeo era a base o início de tudo. A gente começou a trabalhar com a área técnica e saber como ela funcionava. Com a integração curricular e com o tempo integral para todos os professores foi possível atender as necessidades dos estudantes, por exemplo, o mutirão da matemática que tinha o auxílio de todas as disciplinas. (Entrevista com Marta em 09/11/2016).

As atividades interdisciplinares com vídeo mostram a integração entre os professores de diferentes áreas. A escolha do vídeo feita em conjunto contemplando a maioria das disciplinas rompe com a dicotomia inicial da área técnica e o núcleo comum. O CEIER-AB passa a organizar sua prática pedagógica através de temas comuns a todas as disciplinas, muito destes temas eram retirado dos vídeos.

A relação entre vídeo escola e interdisciplinaridade consta em um artigo de jornal da época que defende:

A importância do vídeo na sala de aula é inegável como recurso enriquecedor da aprendizagem. Mas, inegável também é a necessidade de se buscar o aproveitamento máximo de cada programa, de maneira interdisciplinar, sem, porém, cansar o aluno para não comprometer o seu interesse e entusiasmo. Um vídeo sobre células, por exemplo, é específico, somente aplicável às aulas de Citologia. A grande maioria dos programas disponíveis, principalmente no projeto do acervo do Projeto Vídeo Escola, são possíveis serem utilizados em diferentes áreas. (OLIVEIRA, 1994).

Penha ao defender a interdisciplinaridade se expressa da seguinte maneira: O aluno não fica disperso, todas as disciplinas são unidas então é mais fácil para a aprendizagem e muito mais fácil para aprofundar. (Entrevista com Penha em 11/03/2017). A afirmação faz crer na relevância da interdisciplinaridade como forma de desenvolver o conhecimento fundado na relação entre as disciplinas. Separadamente as disciplinas podem apresentar limitações na apresentação do conhecimento, pois, a realidade é complexa. Segundo Edgar Morin:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi feito junto; de fato, há complexidade quando elementos

diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN 2004 p. 38).

A visão de Morin sobre o conhecimento se dá de maneira multidimensional. O mesmo pode ser dito do CEIER acerca do ensino, defendendo a integração entre as diversas disciplinas, com a finalidade de promover a “inteligência geral” reveladora da realidade não mais fragmentada como em um modelo tradicional de educação, mas, com o “olhar” de conjunto, constatando no mundo as necessárias relações entre os saberes.

### **3.4.1 A Origem das Atividades Interdisciplinar com Tema Gerador**

A sistematização da interdisciplinaridade no CEIER se deu através da adoção de Temas Geradores. Os Temas Geradores foram implantados no CEIER em 1992 em parceria com a Secretaria do Estado para Assuntos de Meio Ambiente (SEAMA). Os temas escolhidos estavam diretamente relacionados com as demandas das comunidades atendidas pela escola. O CEIER desde sua fundação esteve engajado no combate contra a degradação do meio ambiente. Já há algum tempo estes temas estavam sendo “gestados” através de palestras, reflexões e ações na busca de minimizar os impactos na produção agropecuária em períodos de seca intensa. Penha diz que os primeiros Temas Geradores foram: Solo, Água, Agrossilvicultura e Êxodo Rural. (Entrevista com Penha em 11/03/2017).

Em anotações de reunião de planejamento de 1992 há a descrição das transformações ocorridas a partir da implantação dos Temas Geradores. As transformações diziam respeito à integração entre:

Professo/professor, a relação entre o núcleo comum e a área técnica; professor/aluno, a maior participação dos alunos nas atividades intensificando o dialogo com os professores; aluno/aluno, a diversificação das atividades exigiu uma maior colaboração entre os alunos; Escola/comunidade, a promoção de palestras, visitas de estudo nas propriedades dos agricultores aproximou a escola das comunidades; SEAMA/CEIER, os objetivos comuns de promoção de educação ambiental aproximaram as duas instituições. (CEIER-AB, Anotações em Arquivos, 1992).

Os Temas Geradores passam a nortear todas as atividades do CEIER, tanto os planejamentos pedagógicos internos, quanto os projetos de extensão. As questões sociais ligadas ao meio rural, o desenvolvimento de práticas agrícolas e zootécnicas ecologicamente sustentáveis e a defesa da coletivização do processo educativo, serão as áreas de abrangência das temáticas do Centro a partir de então.

Os Temas Geradores deram ao Centro a possibilidade de contemplar em suas atividades pedagógicas os desafios locais na produção agropecuária devido às constantes secas ocorridas na região e os problemas sociais derivados do clima semi-árido limitador da produção animal e vegetal fonte de renda da população rural, acresce a este motivo, o abandono do poder público na promoção de políticas públicas para a superação dos limites impostos pelo ambiente natural.

A escola através dos Temas Geradores pode transcender os desafios locais e contextualizá-los com questões de importância global. Em anotações de 1992 está registrado uma crítica a, a Eco-92, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro. “Eco-92 no Rio de Janeiro corre o risco de ser somente uma grande festa, visto que, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento de Estocolmo em 1972 das 6 decisões tomadas acerca das questões climáticas a única que vigorou foi o dia do meio ambiente”. (CEIER-AB, Anotações em Arquivos, 1992). Importa aqui entender como o CEIER-AB sempre esteve ligado aos assuntos que foram relevantes para cada época. A dinamicidade pedagógica do Centro associada aos Temas Geradores ofereceu aos estudantes ao longo dos anos um espaço fértil de conhecimento.

Em 1998 os Temas Geradores sofreram modificações importantes. A cartilha “CIER’s: Uma Experiência Interdisciplinar” revela:

A princípio, discutimos a retomada dos 04 Temas Geradores. Surgiram propostas de modificações nos Temas. Após avaliação, fizemos as seguintes alterações: os Temas, Solo, Água, Agrossilvicultura e Êxodo Rural, deram lugar aos atuais, Solo, Água, Agrofloresta e Questão Agrária. (JACOB, 1998, p. 20).

As modificações nos Temas dizem respeito às novas demandas dos agricultores da região. A causa da substituição da Agrossilvicultura para Agrofloresta não foi por acaso, a base da produção dos dois sistemas são próximos, mas o primeiro Tema inclui na atividade produtiva a criação de animais o que não ocorre com o segundo. A base econômica da região estava voltada para a agricultura e menos pela produção zootécnica, o que justifica a mudança. Sobre a substituição do Tema Êxodo Rural para Questão Agrária, corresponde à diminuição da saída do povo do campo para a cidade, e se concentra na luta para que os moradores do campo permaneçam no ambiente rural com melhor qualidade de vida. A luta pela terra toma o lugar da evasão de homens e mulheres do campo para a cidade. Neste período temos uma intensa discussão sobre a luta por terra no país, em 1996 o massacre de Trabalhadores Sem Terra no Estado do Pará deixa em evidência para o mundo os conflitos no campo pelo direito a terra: “massacre de Eldorado dos Carajás, quando 21 trabalhadores rurais sem terra foram assassinados e mais de 60 ficaram feridos durante uma operação da Polícia Militar para reprimir uma marcha dos trabalhadores, no sudeste do Pará.” (<http://terradedireitos.org.br>).

Os Temas Geradores demonstram o comprometimento do CEIER-AB com as questões próprias da vida no campo e a manutenção e promoção de valores que protejam a terra e seus moradores.

Maria dá um exemplo de como era trabalhado os Temas Geradores:

Por exemplo, sobre o Tema Gerador Água, visitava a CESAN (Companhia Espírito Santense de Saneamento) ou a nascente de um rio. O local era escolhido a partir dos conteúdos estudados que já tinham sido pré-estabelecidos por cada disciplina. Procurávamos ao máximo fazer remanejamento de conteúdo para encaixar nas turmas. Algumas turmas visitavam um rio, caminhava nas margens de seu percurso, plantávamos

árvores, coletávamos água, fazíamos as amostras, fazíamos exposições. (Entrevista com Maria em 03/03/2017).

Os conteúdos dados em sala de aula pelas diversas disciplinas são organizados pelos professores visando o desenvolvimento dos Temas Geradores. O planejamento comum entre os docentes, a escolha dos locais de visitas de estudos, os estudos sobre a realidade visitada e as apresentações dos estudantes para toda a escola cumpria com a prática da interdisciplinaridade.

Maria continua dizendo:

No fim de cada bimestre de acordo com o que tinha sido feito, trabalho desenvolvido, aulas práticas, que seja sobre a terra, a água, plantas, animais os alunos faziam relatórios, atividades com músicas, paródias, versos, poesias, teatros danças para o encerramento do bimestre. Este momento era uma troca de experiências riquíssimas, pois, todas as turmas assistiam as apresentações. Eles mostravam como foi o cálculo de vazão em um cartaz, transformavam o conteúdo em teatro e faziam a apresentação, às vezes na beira do rio, às vezes na cachoeira, no parque da ilha, em diferentes locais, lá na pedra do cruzeiro. Era uma experiência muito grande entre as turmas. Os alunos tinham uma facilidade de se expor! De se apresentar, de mostrar o que foi estudado, os alunos davam as aulas de uma turma para as outras. Era o horário todo de aula. (Entrevista com Maria em 03/03/2017).

A entrevistada descreve como se dá a última atividade do bimestre/trimestre com os Temas Geradores. Este momento é reservado aos estudantes de toda a escola, as apresentações são feitas com a finalidade de partilhar o conhecimento adquirido em sala de aula ou em experiências educativas realizadas dentro ou fora do ambiente escolar. O CEIER-AB demonstra uma efetiva promoção da autonomia dos estudantes na busca do conhecimento ao propor que a culminância dos projetos desenvolvidos no Centro seja feita pelos educandos.

Chama a atenção no relato da entrevistada, além dos aspectos formais da busca do conhecimento relacionando e contextualização dos conteúdos de sala de aula com a vida prática, os elementos lúdicos das apresentações dos estudantes e a união entre as turmas. Desta maneira o Centro constrói através dos Temas Geradores a formação integral de seus estudantes, a saber: a aprendizagem teórica e prática; o cultivo de emoções positivas; a promoção da relação interpessoal; a construção do sentimento de amor a terra.

Os Temas Geradores são vistos como o centro das atividades pedagógicas do CEIER-AB, que direciona a defesa de uma agricultura agroecológica direcionada aos pequenos agricultores da região. A metodologia de aplicação dos Temas Geradores sofreu mudanças ao longo do tempo. Ao analisar esta situação Marta explica:

Quando surgiu o tema gerador os pedidos das fitas de vídeo estavam relacionados com o tema que seria estudado. A diferença de trabalhar o tema naquela época e trabalhar hoje. Nas quartas-feiras os professores se reúnem e selecionavam músicas, vídeos e textos relacionados ao tema água. O

professor tinha bastante tempo para estudar e planejar o tema gerador. Antes os professores listavam os conteúdos que seriam estudados com relação ao tema gerador e hoje são os estudantes quem definem estes conteúdos. A pesquisa não era para levantar os conteúdos, mas, para aprofundar. Hoje o conteúdo é de acordo com a realidade, mas, a gente fazia assim: o que você gostaria de saber sobre a água? Indiretamente a gente escutava os alunos, como era a situação da água, como é hoje? (Entrevista com Marta em 09/11/2016).

As metodologias para desenvolver as atividades dos Temas Geradores ganham ao longo do tempo conformações diferentes. Mesmo com diferentes metodologias, o que não se alterou foi à preocupação com os estudantes e suas condições ambientais, sociais e econômicas sem as quais fica inviável sua permanência no campo com qualidade de vida.

Muito dos entraves das atividades do Temas Geradores estiveram na rotatividade dos professores que passaram pelo CEIER-AB, que na maioria eram contratados por Designação Temporariamente (DT). Em 1998 podemos conferir:

O principal problema encontrado hoje, refere-se à constante rotatividade dos integrantes de cada equipe, devido a falta de estabilidade e valorização dos profissionais que são contratados por Designação Temporária (DT). Desta, forma tornou-se ainda mais urgente, a sistematização da interdisciplinaridade, com o objetivo de integrar os novos profissionais neste processo. (JACOB, 1998, p. 21).

Podemos ver no PPP de 2015 o histórico das mudanças que ocorreram a partir de 2002:

Para sistematizar as atividades dos Temas Geradores, implantou-se no ano de 2002 uma prática de ensino chamada de Aulão Interdisciplinar, ou seja, uma aula diferenciada preparada de forma interdisciplinar, envolvendo toda a equipe de professores e estudantes ao mesmo tempo, como forma de inteirar conteúdos programáticos, projetos específicos com tema gerador de cada trimestre, bem como temas transversais. (PPP, 2015, p. 20).

O Aulão Interdisciplinar durou até 2011, quando sofreu algumas mudanças para se adaptar as expectativas da equipe de professores naquele momento:

Com o passar do tempo o Aulão Interdisciplinar sofreu algumas alterações no que se refere à metodologia de trabalho e, a partir do ano de 2011, houve uma mudança na forma de trabalho, sempre almejando a integração comunitária. (PPP, 2015, p.20).

A nova forma de trabalhar os Temas Geradores se fundamenta no método: Ver, Julgar, Agir-Avaliar e Celebrar.

O CEIER desenvolve seus fazeres pedagógicos a partir do método Ver, Julgar, Agir e Celebrar, contemplando as dimensões da aprendizagem dos

estudantes onde o ver corresponde à dimensão da sensibilidade, o julgar corresponde à dimensão reflexiva, o agir como práxis entendendo esta como ação transformadora da realidade (dialética do pensar-agir, o pensamento ilumina a prática e a prática confirma ou nega o conteúdo do pensamento), o avaliar é o momento de contemplar as conquistas e de perceber os limites a serem superados e o celebrar, momento do encontro festivo entre toda a comunidade escolar para comemorar as vitórias alcançadas. (PPP, 2015, p.21).

As atividades com o Método, Ver, Julgar, Agir-Avaliar e Celebrar é hoje a forma que o CEIER-AB desenvolve as atividades dos Temas Geradores.

### **3.4.2 As Parcerias do CEIER-AB e a Produção de Cartilhas Adaptadas as Demandas Produtivas dos Pequenos Agricultores**

Desde a fundação do CEIER-AB a escola estabeleceu parcerias com instituições governamentais e não-governamentais em busca de inovações na produção agropecuária adaptada as condições da região e a realidade dos pequenos agricultores. A intenção era aumentar a produtividade e melhorar a qualidade de vida dos agricultores, como atesta nossa entrevistada:

Os Centros buscavam experiências sobre agricultura sustentável, levava os produtores e visitas para mostrar que uma agricultura sem veneno era possível (avia resistência dos agricultores), trouxemos palestrantes, várias autoridades no assunto. Os agricultores colocavam muito fogo o fogo era constante para preparar a terra para o cultivo do café. Após o nosso projeto esta prática foi acabando. “O capim e o mato e o chapéu da terra”. Na Bahia tinha um trabalho de um alemão ele cultivava a agricultura entre as árvores para proteger as nascentes e tinha inúmeras nascentes e estes palestrantes falavam como proteger as nascentes. “Foi o melhor trabalho que eu fiz na minha vida.” nossa horta era um jardim e os agricultores não tinham mais hortas. O Centro fez uma horta que foi uma coisa mais linda com árvores para sombrear plantas repelentes, reflorestamento. Tivemos também a criação de porcos caipira, a criação de frango e a alimentação alternativa para as criações. (Entrevista com Penha em 11/03/2017).

Estas experiências foram divulgadas em cartilhas através de parcerias do CEIER-AB com: Os Centros Integrados de Educação Rural de Boa Esperança e Vila Pavão (CIER-BE e CIER-VP); O Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social (DED – SACTES); Associação de Programas em Tecnologias Alternativas (APTA); A Secretaria de Estado da Educação (SEDU); A Secretaria de Estado da Agricultura (SEAG); A Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER); O Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER).

Os CIER's foram criados na mesma época e com o mesmo propósito, desenvolver atividades que resulte em benefícios para a melhoria das condições de vida e de trabalho dos produtores rurais e suas famílias. Para realizar seus objetivos os Centros se preocuparam em buscar parcerias que pudessem orientar suas práticas pedagógicas e de extensão. Os Centros

mantêm áreas de atividade de campo, Unidades de Demonstração Experimentação e Produção (UDEP's). A ideia era reproduzir nas pequenas propriedades rurais as experiências realizadas nas UDEP's.

Em parcerias com as instituições já citadas o CEIER-AB desenvolveu entre os anos 1996 e 2000 cartilhas informativas sobre práticas agroecológicas. Os títulos destas cartilhas demonstram as relações intrínsecas entre as produções literárias da escola e as necessidades dos pequenos produtores rurais da região. Sobre os títulos e ano de produção das cartilhas<sup>7</sup>, verificam-se os títulos: em 1996 – Relato de Experiência Sombreamento Parcial da Horta com Gliricídia; em 1997 – Mourões Vivos de Gliricídia; Proposta: Minhocultura; Podando o Café e Cortando os Prejuízos; Capim Vetiver para Conservação do Solo e da Água; em 1998 – Cobertura Morta na Horticultura Orgânica; Relato Sobre a Influência da Lua na Agricultura; Produção do Composto Orgânico em Regiões Semi-Áridas; CIER's: Uma Experiência Interdisciplinar; em 1999 – Cerca Elétrica: A Solução Prática e Ecológica; Adubação Verde Para Regiões Semi-Áridas; Árvores, Água, Solo e Sombra; Os Usos Múltiplos da Árvores de Nim; em 2000 – Captação e Armazenamento de Água de Chuva; Reflorestar! Por Que?

As cartilhas revelam a preocupação do CEIER-AB com uma prática agropecuária ecologicamente sustentável. O Noroeste do Estado do Espírito Santo sofre historicamente com o processo de desertificação, segundo Coimbra (2006):

O Espírito Santo nas regiões norte e noroeste: foram identificadas em levantamentos preliminares do Ministério do Meio Ambiente 24 áreas nestas regiões. Estão desertificadas ou em processo de desertificação áreas nos municípios de Baixo Guandu, Colatina, Linhares, Marilândia, Rio Bananal, São Domingos do Norte, Pancas, Sooretama, Alto Rio Novo, **Águia Branca**, São Gabriel da Palha, Vila Valério, Mantenópolis, Barra de São Francisco, Vila Pavão, Água Doce do Norte, Nova Venécia, Boa Esperança, Pinheiros, Ecoporanga, Ponto Belo, Montanha, Mucurici e Pedro Canário. (COIMBRA, 2006).

Os trabalhos do CEIER-AB em promover uma produção agrícola direcionada aos pequenos agricultores familiares respeitando a sua realidade econômica e ambiental demonstra como a escola estava inserida nas questões próprias de seu período e buscou dar a sua contribuição para responder os problemas que afligiam a região Noroeste do Estado do Espírito Santo.

### **3.4.3 As Oficinas Pedagógicas e seus Processos Formativos**

As oficinas pedagógicas segundo Marta:

Com a integração passou a funcionar as oficinas. As oficinas na verdade começaram no horário do recreio, as primeiras oficinas eram de artesanato para as meninas, montar peça de madeira, oficina de ponto cruz, de dança com a Carmem. As oficinas no horário do almoço ficaram por um bom

---

<sup>7</sup>As imagens das cartilhas citadas no texto estão anexadas neste trabalho (Nota do autor).

tempo. Com o tempo integral dos professores o horário de oficina passou a funcionar à tarde, A área técnica, tinha um grupinho da economia doméstica que cuidava da horta medicinal e os professores da base comum eram divididos, e ajudavam os professores da área técnica, a gente ajudava a fazer canteiros, ajudava a plantar, a tarde não tinha aula. (Entrevista com Marta em 09/11/2016).

O Jornal Folha do Açaí, veículo informativo do CEIER-AB, publicou em julho de 2002, matéria sobre o funcionamento das oficinas pedagógicas:

Nossa continua trabalhado com as oficinas que são ministradas após o almoço. Como já informamos na edição anterior permanece a oficina de violão com a Izabela, oficina de dança com a professora Carmem, ponto cruz ministrada por Luciana, jogos e brincadeiras com Demóstenes e Luzia e ainda a oficina de confecção de flores ministrada pela professora Ana Maria. As demais foram substituídas e surgiram as seguintes: oficinas de dama com o professor Giancarlo e novos talentos ministrada por Jailson e Edinéa. (ALMEIDA, 2002).

As oficinas começaram como um momento de recreação e foi ao longo dos anos ocupando um espaço privilegiado na organização pedagógica da escola. Tanto que Maria chega a afirmar sobre as oficinas:

Com a carga horária estendida nós escolhíamos trabalhar com oficinas. Nessas atividades os professores trabalhavam com um número reduzido de alunos o que favorecia o maior contato entre docentes e discentes. Muitos ex-alunos transformaram em profissão algo que aprenderam nas oficinas na escola. (Entrevista com Maria em 03/03/2017).

As atividades desenvolvidas nas oficinas passam a ser vista em uma perspectiva de formação integral do estudante ao oferecer acesso não só ao lazer, mas a possibilidade de compreender a educação como um processo distinto dos currículos tradicionais concentrados em disciplinas e reduzidos a sala de aula. O CEIER-AB constrói a partir das oficinas um espaço privilegiado de relações interpessoais estabelecendo o encontro mais próximo entre o professor e estudante. As oficinas passam a ser de maneira informal como diz o PPP (2015) do CEIER-AB em seu objetivo geral o despertar nos estudantes de seus talentos, aptidões e habilidades, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, aspectos fundamentais na formação integral dos estudantes.

O Jornal Folha do Açaí publicou em maio de 2015, matéria sobre o funcionamento das oficinas pedagógicas:

As Oficinas Pedagógicas acontecem durante o horário de aulas, sendo duas oficinas para os alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e uma oficina semanal para as turmas de Ensino Médio Integrado. Estão acontecendo às seguintes oficinas: Capoeira, Prática e manejo de animais domésticos, Violão básico, Coral e flauta, Artesanato, Reciclagem e dobradura, Biscuit, Mineiro Pau, Produção de texto e leitura, jardinagem, Produção de mudas, Dama e Xadrez, Sabonete Artesanal, Dança, Patchwork e Monitoramento da Trilha. (ALMEIDA, 2015).



As oficinas pedagógicas vistas em seu conjunto revelam a diversidade de experiências que os estudantes podem ter ao estudar na escola. Está é uma propaganda recorrente nas publicações do Centro. Diante das demais escolas da região de modelo tradicional centralizada em sala de aula o CEIER-AB se vê de maneira especial.

Antes de ir para o CEIER eu trabalhei cinco anos em uma escola municipal de 5ª a 8ª série, só que era uma escola tradicional, você tinha que se preocupar com a sua disciplina apenas. No CEIER tive a experiência da interdisciplinaridade e trabalhar com as outras áreas, com a agricultura, zootecnia, economia doméstica, além das oficinas que dava vida a escola. Trabalhei 11 anos no CEIER e mais aprendi do que ensinei. (Entrevista com Helena em 09/03/2017).

A realização dos profissionais que trabalham ou trabalharam no CEIER-AB está vinculada a interdisciplinaridade e às práticas das oficinas pedagógicas, são estes os aspectos citados pelos entrevistados quando falam de suas relações educativas no Centro.

#### **3.4.4 O CEIER de Águia Branca e suas Relações**

As personagens responsáveis para a construção da história do CEIER-AB se dividem em parcerias com instituições de ensino ou de extensão rural, as comunidades atendidas pela escola, seus estudantes, funcionários e professores. A relação do Centro com estes agentes do conhecimento construiu uma forma singular de pensar a educação, Helena explica:

Uma coisa que eu não me esqueço do CEIER era a integração entre os professores, não tinha essa história de fazer algo sozinho, era tudo junto. Vamos fazer isso? Nós tínhamos uma “química” tão boa que quando um dava uma ideia todos se juntavam para ajudar a fazer, desde as atividades teóricas até os trabalhos de campo. E os alunos abraçavam a causa, se chamasse os pais para mutirão eles apareciam, os pais sempre foram parceiros. (Entrevista com Helena em 09/03/2017).

O relato mostra de maneira clara como a escola é vista pela entrevistada, que trabalhou durante os anos de 1998 até 2008 como professora no CEIER-AB. O ideal de cooperação entre professores estudantes e pais, relatado na entrevista pode ser visto como uma das principais características do Centro. Ao falar sobre os planejamentos ocorridos na escola, Maria revela:

Em 1998 ainda estava trabalhando na escola uns técnicos que estavam desde a fundação do CEIER, que eram: o Francisco, o Demóstenes e o João Carlos. Nos planejamentos coletivos eles davam uma aula para todos sobre o Tema Gerador, destrinchava o assunto e as ideias iam surgindo. Todo mundo dava sugestão para todas as disciplinas, não ficava preso só na nossa, nós contribuíamos para a outra disciplina, era uma troca. O que foi muito marcante, por exemplo: cada bimestre tinha um Tema Gerador, a partir do local relacionado com o Tema nós íamos desenvolver todos os conteúdos que estavam determinados para cada disciplina. Nas visitas levantávamos o máximo de informação que o aluno podia anotar. (Entrevista com Maria em 09/03/2017).

A troca de conhecimento nos planejamentos coletivos mostrava um ambiente favorável ao processo educacional. Para entender melhor as motivações dos professores em buscarem com empenho fornecer aos estudantes uma educação de qualidade, faz-se necessário saber quais eram os princípios que fundamentavam suas ações. Em 2002 o diretor Paulo Pilon<sup>8</sup> do CEIER-AB declarou sobre o Centro:

Nossa escola, o Centro Estadual Integrado de Educação Rural, surgiu de mancinho no ano de 1983. Os primeiros que aqui chegaram, não sabiam direito o caminho a seguir. Aos poucos formamos uma equipe valente, e com muita garra e vontade de trabalhar, ajudar. Por isso, adotamos o seguinte princípio: Somos co-responsáveis para construir coletivamente um novo modelo de desenvolvimento integral, solidário, ético e sustentável; socialmente justo, economicamente viável, ambientalmente sadio, politicamente democrático, culturalmente plural e religiosamente ecumênico. (ALMEIDA, 2002).

Em 2002 o diretor renova em seu discurso o que o Centro já havia afirmado no seu início, o compromisso com uma educação com base na coletividade sem a qual os valores afirmados não teriam validade teórica e não seria possível sua realização no contexto da prática escolar. O relato que segue ilustra na prática como planejamentos coletivos fundado em valores sólidos movem os profissionais do CEIER-AB.

Teve um ano que choveu tanto que o transporte escolar não vinha para a escola. Olha o que nós planejamos! A escola tinha um carro que era mantido pela Secretaria de Agricultura do Estado, nós planejamos aulas itinerantes, reunia os alunos em um espaço cedido pela comunidade, nós preparamos as atividades dos aulões e desenvolvemos lá nas comunidades atendidas pela escola. As comunidades arcavam com a alimentação dos alunos, teve aulões no Barra Seca, no Trinta, no Sete e na escola para atender a comunidade local. Era um lamaçal, o carro atolava, “dançava”, tínhamos que empurrar o carro, nós chegávamos com a causa arregaçada, com os pés sujos de lama, com o carro cheio de materiais, de livros, de cartolinas de tudo que nós íamos precisar para as atividades. Os professores eram divididos por séries para desenvolver os conteúdos. Isso mostrava para comunidade a preocupação da escola com os alunos não perderem aulas. Nós não mediamos esforços, ficávamos além do horário, confeccionávamos murais de tudo que ara jeito, organizamos formatura, com muita satisfação, alegria, união empenho. (Entrevista com Maria em 09/03/2017).

A disponibilidade para o trabalho em equipe e a disposição de transformar a prática educativa em algo significativo levou estes professores a assumirem atividades não convencionais. Mostrando que se os estudantes não podem ir à escola a escola vai aos estudantes. Importante observar a relação de cooperação das comunidades a qual as aulas foram ministradas, assumindo a responsabilidade de promover o local das atividades letivas e a alimentação de todos. Ocorre uma sadia parceria entre escola e comunidade que vai além do prédio escolar. A comunidade e a escola mostram comprometimento com a educação dos estudantes.

---

<sup>8</sup>Paulo Pilon é diretor do CEIER-AB desde 1998 (Nata do autor).

Em 2008 a professora do CEIER-AB, Carmem Helena Gobbi de Lazari, desenvolve um trabalho de estudo historiográfico das comunidades atendidas pela escola que vai ser transformado no livro “Meu Pequeno Mundo”. O estudo diz a autora têm os objetivos de sensibilizar sobre a importância do lugar onde moramos, estabelecendo relações de compromisso com a família e a comunidade. (LAZARI, 2008). As comunidades foram: São Pedro, Córrego da Onça, Santa Luzia, Pedra do Trinta, Martinelli, Córrego do Rancho Alto, Córrego do Sete, São Sebastião da Barra Seca e Assentamento 13 de Maio. (LAZARI, 2008).

O livro “Meu Pequeno Mundo” retrata desde a origem de cada comunidade até os anos de 2008. As histórias mostram a singularidade de cada comunidade, seus valores construídos ao longo do tempo. A professora Carmem ao desenvolver este projeto consegue captar com sensibilidade a relação histórica do CEIER-AB com as comunidades. A Equipe CEIER (2008) afirma na dedicatória do livro: A Escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura. (CEIER-AB 2008).

### **3.4.5 Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária**

No ano de 2008 o CEIER-AB sofre uma transformação importante em sua oferta educacional ao criar o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. Helena explica os motivos que levaram o Centro a passar por esta transformação e como foi à participação da escola neste processo:

Eu e a Luciana íamos a Superintendência de Educação de Nova Venécia e nos reuníamos com a Sânia, a Arlete foi algumas vezes para ajudar na construção do curso. Na época a SEDU estabeleceu que os municípios deveriam atender todo o ensino fundamental, e o Estado ficaria só com o Ensino Médio, se o CEIER não implantasse o Ensino Médio correria o risco de ser municipalizado, então nós corremos a traz para não deixar municipalizar. (Entrevista com Helena em 09/03/2017).

O CEIER-AB não implantou o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária pela cobrança das comunidades por melhor qualificação técnica para o trabalho no campo, nem por lutas de movimento sociais organizados. A mudança ocorre em função da exigência do Estado do Espírito Santo que se cumprisse a lei federal que determina que o Ensino Fundamental seja de responsabilidade prioritária dos municípios e o Ensino Médio de responsabilidade do Estado.

No Art.10 § II da LDB podemos conferir sobre as atribuições do Estado sobre a oferta de educação:

Definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

O CEIER-AB até 2008 oferecia o ensino fundamental prioritariamente responsabilidade do município, como consta no Art.11 § V da LDB:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Em outra entrevista Maria confirma a participação intensa dos professores em construir o Ensino Médio Integrado:

O Ensino Médio foi uma construção entre nós, na escolha das disciplinas, da elaboração do programa de si, foi à escola que teve que fazer. Não foi a SEDU que decidiu, a escola foi construindo e a SEDU avaliando. (Entrevista com Maria 09/03/2017).

O CEIER-AB no processo de implantação do Ensino Médio Integrado, pela primeira vez não cita a comunidade como principal interessada em suas decisões. Um fator que chama a atenção, pois, ao longo de sua história a comunidade é a principal personagem do processo educativo da escola. O Centro passa a decidir internamente suas demandas para permanecer como Escola Estadual.

O fato de serem os professores do Centro protagonistas da produção do curso pode revelar o despreparo da SEDU em propor qual curso seria mais viável para a região, se de fato teria demanda, quais conteúdos seriam estudados, que tipo de profissional deveria ser formado. Assim como em sua criação o CEIER-AB se vê na missão de elaborar suas práticas de ensino, não por uma escolha autônoma de buscar seus próprios caminhos de maneira democrática fundada na luta de movimentos sociais do campo, mas, por políticas governamentais que não assumiram a responsabilidade após suas propostas de criação tanto da Escola quanto do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. Os profissionais de educação do Centro nos dois momentos citados buscaram responder as exigências de sustentar uma Escola singular em sua proposta de ensino com os recursos de uma Escola tradicional.

## **4 APROXIMAÇÃO ENTRE A HISTORICIDADE DO CEIER DE ÁGUA BRANCA E A OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO DE PAULO FREIRE**

Após a análise da historicidade do CEIER-AB torna evidente o reconhecimento dos valores que nortearam as práticas pedagógicas do Centro. Ao longo de sua história a escola esteve comprometida com as necessidades da produção agropecuária dos pequenos produtores rurais da região. As entrevistas e os documentos consultados ao longo da construção da historicidade da escola confirmam o esforço da instituição em corresponder às demandas oferecidas pelas comunidades.

Os principais tópicos que revelam a singularidade do CEIER-AB podem ser divididos da seguinte maneira: a relação da escola com a comunidade; a teoria e a prática como fundamento da aprendizagem; a defesa da interdisciplinaridade como organização da prática pedagógica; os temas geradores associado à uma produção agropecuária ecologicamente sustentável; as parcerias com diversas instituições que possibilitaram a pesquisa e a extensão de práticas agrícolas adaptadas à realidade dos pequenos produtores; a educação do campo contrapondo a histórica prática escolar no meio rural que não atende as demandas da população do campo.

Os valores elencados acima fazem parte de uma educação pública e popular, comprometida com a promoção da vida em todos os seus aspectos. Desta maneira, aproximar a historicidade do CEIER-AB da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, faz-se necessário para avaliar criticamente os possíveis pontos de convergência ou divergência da proposta pedagógica da escola e a pedagogia freireana.

### **4.1 O Projeto de Educação Popular em Paulo Freire**

Para afirmar que o CEIER-AB é uma escola comprometida com a educação popular, convém entender a visão freireana sobre este tema. Arroyo (2001) ao defender um projeto de educação popular segundo Paulo Freire divide sua análise em nove tópicos, a saber: Paulo Freire não inventou um método; Educação para Paulo Freire é uma conduta; Paulo Freire não tinha uma visão conteudista da educação; Educação é uma relação entre pessoas, sobretudo uma relação entre gerações; Como captar as redes sociais em que estes saberes são construídos e são reproduzidos?; Paulo Freire não foi “professor isolado; Compreender todo caráter ritual de todo projeto educativo; Não esquecer a diversidade dos sujeitos; Levar em conta a memória coletiva que se transmite por gerações”.

Arroyo (2001) explica que Freire entendia a educação como ato político. A defesa de um método como ferramenta ou fórmula pronta para chegar a um conhecimento seria a reprodução de uma educação tecnicista fundada na ideologia cientificista da neutralidade. De outro modo a educação para Freire é uma conduta. Uma educação popular precisa partir dos valores, dos contextos, da existência material do povo e não para o povo, a pedagogia aqui é do oprimido e não para o oprimido. A visão opressiva do cientificismo em educação que nega os saberes populares e os entendem como incultos, ignorantes, inconscientes e bárbaros, estes devem dar lugar a uma pedagogia verdadeiramente do povo vinculada aos movimentos sociais de luta pela libertação da opressão econômica, social e cultural imposta pela classe dominante.

Paulo Freire não tinha uma visão conteudista da educação, Arroyo (2001) explica que a pedagogia freireana:

Critica radicalmente a educação bancária, transmissiva. A ideia de transmissão de “conteúdos críticos” pode não ultrapassar a visão bancária da educação. Para ele educar não é aplicar conteúdos e lições às pessoas, como se fossem depósitos em conta bancária, onde se deposita trocados de conhecimentos alienantes ou críticos. (ARROYO, 2001, p.57).

A pedagogia freireana é radical, pois, não admite uma postura autoritária de quem sabe sobre quem sobre quem não sabe. Não impostado aqui se o conteúdo vem da burguesia ou faz crítica à realidade de opressão do povo. Para Freire a postura de opressão existe independente do conteúdo estudado e das lições propostas. Entender o povo como agente de sua educação é uma visão nova e revolucionária que exige uma nova postura do educador.

Arroyo (2001) diz ser a educação freireana uma relação entre pessoas, sobretudo uma relação entre gerações. A presença (postura) educativa de Paulo Freire era a sua própria mensagem pedagógica encarnada em sua relação com o povo, não impostando aqui se as relações estabelecidas eram com adultos ou crianças, todos tem conhecimentos e estes são à base do processo educativo. O desafio é reconhecer os saberes do povo em suas redes de relações sociais, as estruturas construídas para a reprodução dos valores e das identidades construídas e reproduzidas socialmente. (2001) explica:

O povo não é tão desestruturado. Há um tecido social pedagógico educativo, onde seres humanos se constroem, se destroem, constroem suas identidades, seus valores. Temos que entender os pontos de encontro, das redes, não para destruí-los, mas para reforçá-los, para construirmos um Projeto Popular como projeto coletivo, socialmente enraizado. (ARROYO, 2001, p. 59).

O “professor” não está isolado do contexto no qual atua, a sua presença é essencial para que a educação aconteça. Formamos-nos humanos na relação com os outros. A cultura, entendida como a produção de símbolos que representa o modo de vida do povo, precisa está alinhado ao processo educativo ao qual o “professor” é parte fundamental.

Estar inserido e atento ao contexto educativo ajuda o educador a entender que as pessoas não são iguais. Existem para cada realidade situações singulares reveladoras da diversidade de sujeitos que se formam nos diversos tecidos sociais. Neste contexto a Pedagogia do Oprimido ajuda não só a entender os dramas da população da década de 1960 na qual a obra se insere, mas para nossos dias, visto que o projeto de Paulo Freire de uma educação popular revela no diálogo a referência para descoberta dos vários sujeitos e suas lutas históricas em busca da emancipação humana.

A memória das lutas das vitórias e das derrotas do povo, não deve ser desprezada. Pelo contrário, o projeto pedagógico popular tem suas bases no passado, na história, que trás a identidade das organizações de movimentos sociais, de lições aprendidas na busca constate de humanização das práticas pedagógicas.

## 4.2 Relações Dialógicas em Paulo Freire e as Parcerias Do CEIER-AB

O CEIER-AB revela na sua historicidade como uma de suas principais características a busca constante de estabelecer parcerias. As comunidades atendidas pelo Centro foram às principais parceiras. Elas estiveram presentes em momentos importantes da escola. Por ocasião do primeiro ano letivo do CEIER-AB em 1984, o Centro convidou a comunidade local para discutir que valores a escola deveria desenvolver em suas práticas pedagógicas que correspondessem à expectativa de pais, estudantes e agricultores da região. E os valores escolhidos foram: o amor pela terra, visto que a perspectiva reducionista do capitalismo de entender o espaço rural como mercadoria a ser explorada apenas na produção de alimentos passa a ser predominante; a superação da discriminação sofrida pelo povo do campo sobre as pessoas da cidade, produzida pela ideia de que o homem do campo não é civilizado, por exercer funções inferiores as pessoas dos centros urbanos; o conhecimento para prosperar economicamente, neste caso a ineficiência na produção agropecuária levava a pobreza e consequentemente o êxodo rural, e a falsa crença que na cidade teriam uma vida melhor.

A contribuição da comunidade nas decisões de que rumo o CEIER-AB deveria seguir em suas práticas nos revela um estado de opressão e um grito por libertação. Vale lembrar que a opressão produz a desumanização das pessoas incapacitando-as de perceber-se um ser aberto para o futuro, em busca de ser mais, Freire (1967) afirma:

Pois bem; se falamos em humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui sua verdadeira vocação. À segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. Se admitíssemos que a desumanização, como algo provável e comprovado na história, instaurasse uma nova vocação do homem, nada mais haveria de fazer, a não ser assumir uma posição cínica e desesperada. Essa dupla possibilidade – a da humanização e a da desumanização – é um dos aspectos que explicam a existência como um risco permanente. (FREIRE, 1967, p. 127).

A comunidade ao dizer os valores básicos para atender suas demandas educacionais expõe suas mazelas existenciais. A pessoa do campo ao negar o valor da terra onde nasceu, ao ter vergonha de dizer o seu local de moradia e não ter a capacidade de sustentar-se economicamente com sua produção agropecuária se torna um ser menos. Freire explica que os animais e plantas são seres em si, não há neles nenhuma abertura de ser o deixar de ser o que é. Um animal não pode se desanimalizar, o homem por sua vez é um ser para si, sempre com abertura para ser mais. A existência humana é uma busca constante de cumprir com a sua vocação de humanizar-se. O CEIER-AB ao abrir o diálogo com a comunidade deu a esta o espaço de mostrar qual a educação que iria corresponder a suas necessidades de humanização.

A Relação do CEIER-AB com a comunidade não foi algo isolado, ocorrido em um momento inicial da escola, mas se firmou ao logo do tempo com as demais parcerias que o Centro estabeleceu ao longo de sua história. O **1º Encontro dos Centros Integrados de Educação Rural (CIERs)** em 1987 ocorrido na cidade de Vitória – ES, mostrou a

participação ativa de pais e estudantes no debate de quais diretrizes o CEIER-AB deveria adotar na busca de uma Educação Rural.

O currículo do CEIER-AB atendia na época as demandas de formação para o trabalho agropecuário, compreendendo as disciplinas de agricultura, zootecnia e economia doméstica. Para desenvolver estas disciplinas a escola criou a UDEP's (Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção). Nas UDEP's o Centro desenvolveu e desenvolve atividades em parcerias com varias instituições ligadas ao campo. A SEAG (Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca) foi à principal mantenedora dos projetos realizados na escola e a SACTES (Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social) um dos maiores parceiros na produção de conhecimentos alternativos na prática agrícola para os pequenos agricultores da região.

O CEIER-AB em sua prática educativa não se restringiu ao longo de sua história ao espaço escolar. Suas atividades de aprendizagem se voltavam para os interesses de desenvolver projetos de práticas agropecuárias que atendessem aos pequenos agricultores. Neste caso, o conhecimento científico produzido na escola em parceria com instituições ligadas a pesquisa agrônômica eram oferecidos aos agricultores da região. O interesse do Centro estava e ainda está em promover a produção Agroecológica.

Os principais veículos de comunicação das atividades de pesquisa desenvolvidas pelo CEIER-AB ao longo do tempo foram: palestras, visita de campo, cartilhas e dia de campo. Desta maneira a escola vem cumprindo com sua missão inicial de atender a ineficiência da produção agropecuária dos pequenos agricultores.

A correspondência desta prática do CEIER-AB pode ser vista na pedagogia freiriana em sua reflexão sobre a extensão agrônômica. Freire revela o caráter opressivo da ação do agrônomo em sua prática de extensão. FREIRE (1983) reflete sobre o tema:

A expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. (Freire, 1983 p.15).

Para Freire a educação libertadora/humanista não se dá dos que sabem agrônomos, CEIER-AB, para os que não sabem pequenos agricultores, camponeses. Freire (1983) afirma:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 1983 p.15).

Três pontos são fundamentais na análise da reflexão freireana. A primeira diz respeito ao saber, não existe o dono do saber, mas saberes situados, do agrônomo no campo da ciência e do camponês em sua área de vivência. O segundo corresponde à busca por saber mais, o conhecimento não é algo pronto, mas dinâmico em construção. E por último o diálogo entre agrônomo e camponês que possibilitará uma relação de troca de experiência mediado pelo mundo para solucionar os desafios da produção agrícola. Freire (1983) explica que:



O trabalho do agrônomo não pode ser o de adestramento nem sequer o de treinamento dos camponeses nas técnicas de arar, de semear, de colher, de reflorestar etc. Se se satisfizer com um mero adestrar pode, inclusive, em certas circunstâncias, conseguir uma maior rentabilidade do trabalho. Entretanto, não terá contribuído em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens mesmos. (FREIRE, 1983, p.23)

O que Freire afirma sobre a conduta do agrônomo pode ser o critério de análise das ações educativas do CEIER-AB. Até nossos dias a escola tem convicção da importância da produção de conhecimento contextualizada com as reais necessidades das comunidades atendidas pelo Centro. As ações educativas da escola só foram realmente libertadoras, se teve como base o diálogo, uma relação horizontal pautada no respeito à realidade dos pequenos agricultores. Freire (1983) afirma: “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (Freire, 1983, p.28). A conformidade entre o interesse da comunidade e o da escola na produção do conhecimento é fundamental para concluir se as atividades do CEIER-AB foram e ainda é extensionista, ou seja, transferência de saberes dos que sabem para os que não sabem neste caso antidialógica e desumanizante, ou firmada na relação dialógica construída, por sujeitos mediatizados pelo mundo, que pela ação reflexiva os transformam e se transformam em seres mais.

Não cabe neste momento destacar se as ações educativas do CEIER-AB foram dialógicas ou antidialógicas, pois, não há neste trabalho a versão de pessoas da comunidade sobre as práticas pedagógicas do Centro. Vale lembrar, que por muitas vezes a escola e a comunidade estiveram alinhadas em vários projetos, como já foi revelado na historicidade da escola, a saber: reuniões que decidiram a direção pedagógica utilizada pelo Centro; formação de agricultores com palestras, visitas de campo, dia de campo; visita de campo dos estudantes nas pequenas propriedades agrícolas da região do entorno da escola, para trocas de experiências de produção; festa e eventos de integração. O importante neste caso é perceber a linha tênue entre a pedagogia do oprimido fundada em bases dialógicas ou para o oprimido construídas por sujeitos ilustrados conscientes para os ignorantes que precisam ser libertados.

#### **4.3 A Interdisciplinaridade e a Integração no CEIER-AB Segundo Paulo Freire**

As atividades interdisciplinares do CEIER-AB surgem da necessidade dos próprios professores em buscarem nos planejamentos coletivos a integração entre a base nacional comum e as disciplinas da área técnica. Na historicidade do Centro pode ser encontrado um conflito entre uma educação bancária de transferência de conhecimentos, concentrada nos conteúdos das disciplinas, e uma visão libertadora que busca contextualizar os conhecimentos estabelecidos pela ciência com o saberes dos estudantes e das comunidades. A interdisciplinaridade é vista pelos professores como a forma de fazer educação da escola, para isso foram desenvolvidas ao longo da história do Centro atividades que cumprissem com suas expectativas.

Os tópicos interdisciplinaridade e integração podem ser vistos como a identidade do CEIER-AB. Com o passar dos anos a escola sempre buscou consolidar a ideia na qual a educação é feita por todos e em conjunto. Os Temas Geradores, as Oficinas Pedagógicas, os Planejamentos Coletivos e a Educação do Campo foram e ainda é o modo de ser do Centro.

O PPP do CEIER-AB (2013) define que: “A interdisciplinaridade é uma prática pedagógica que possibilita a interação e a integração entre as disciplinas, havendo reciprocidade, cooperação e coordenação entre elas, através do planejamento conjunto.” (PPP, 2013, p.23). O documento ainda revela a importância do diálogo entre educador e o estudante, a troca de conhecimentos no ambiente escolar, a aprendizagem mais concreta dos conteúdos, o trabalho em equipe, a equidade entre as disciplinas e a formação integral dos estudantes.

Na historicidade do CEIER-AB não é difícil encontrar nos documentos e nas entrevistas realizadas durante a pesquisa conceitos freireanos, muito embora, o nome de Paulo Freire não apareça com frequência nas fontes pesquisadas. A busca do Centro em realizar uma educação voltada para a preservação do meio ambiente, pela permanência dos pequenos agricultores no campo e a relação dialógica da escola com a comunidade, aproximou a prática de ensino do CEIER-AB das principais categorias de Paulo Freire.

### **4.3.1 A Práxis em Paulo Freire e os Temas Geradores no CEIER-AB**

Em Paulo Freire a práxis é ação reflexiva que busca a transformação da realidade opressiva visando à libertação. Fortuna (2015) afirma:

A relação teoria e prática perpassam o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. (FORTUNA, 2015, p.65).

A práxis pedagógica pensada por Freire corresponde aos aspectos: antropológico, o homem se faz na busca de ser mais; epistemológico, o sujeito conhece na relação entre teoria e prática; política, a ação reflexiva transforma o mundo ao expor as estruturas de opressão das classes dominantes.

Mais que uma categoria analítica ou epistemológica, a práxis deve ser entendida como consequência de uma forma de ser do homem no mundo, que ao pensar e agir transforma o mundo e a si mesmo. Esse é o entendimento que Freire tem da práxis (MÜHL, 2011, p. 17).

Em 1992 quando iniciou as atividades com Temas Geradores no CEIER-AB a ideia era de integrar os conteúdos e planejamentos da área técnica voltada às atividades de produção agropecuária e as disciplinas do núcleo comum. A forma de planejamento pedagógico passa a ser interdisciplinar. As disciplinas passaram a ter nos Temas Geradores sua área de contato. Os Temas: Água, Solo, Agrossilvicultura e Êxodo Rural, não foram feitos abstratamente sem nenhuma relação com a realidade vivencial dos estudantes e pequenos agricultores da região, mas, ao contrário, correspondia com as reais necessidades da época em questão. As atividades com os Temas Geradores buscam conhecer e transformar um contexto de opressão. A degradação do solo, a contaminação da água, a

ineficiência da produção agropecuária dos pequenos agricultores e a migração do povo do campo para a cidade em busca de sair da pobreza. Em 1998 com os Temas Geradores são modificados para atender uma nova demanda da região. Saem os Temas Agrossilvicultura e Êxodo Rural e entram os Temas Agrofloresta e Questão Agrária. Neste contexto, o CEIER-AB não se limita aos conteúdos de sala de aula expostos teoricamente, mas, constrói junto com os estudantes e a comunidade transformar a realidade de opressão vivida pelos sujeitos do campo.

Com os Temas Geradores o CEIER-AB se compromete com a relação entre teoria e prática. A produção de conhecimento estava vinculada as demandas da população rural. A produção de cartilhas, as palestras, os dias de campo, as parcerias com instituições vinculadas a produção agroecológica, revelam o esforço do Centro em ser um agente transformador e os estudantes e comunidade como parte deste processo de libertação. Ao longo do tempo as Atividades com Temas Geradores ganham uma maior rigorosidade metódica para direcionar com mais qualidade o ensino. Isso não quer dizer que os educandos (estudantes e comunidade) estejam alheios ao processo educativo, e sim, que estes são auxiliados pelos educadores para uma verdadeira práxis pedagógica. Sobre esta questão Freire (1996) explica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p.13).

Os Temas Geradores no CEIER-AB é um esforço de superar a educação bancária, tradicional oferecida pelo Estado do Espírito Santo, que estabelece duas dicotomias: professor como dono do saber e o aluno desprovido de conhecimento; a teoria dada em sala de aula desvinculada do mundo da vida dos estudantes. O desenvolvimento das atividades dos Temas Geradores no Centro ao longo da história foi feito sem a participação direta da SEDU. Desde as primeiras diretrizes da escola em 1986 aos dias atuais o Centro sustenta suas práticas pedagógicas com o apoio dos vários parceiros que proporcionaram apoio

pedagógico, formação continuada e financiamento de atividades de produção agropecuária como já foi descrito na historicidade da escola.

Desde 2011 o CEIER-AB adota o método Ver, Julgar, Agir-Avaliar e Celebrar para desenvolver as atividades dos Temas Geradores. A mudança foi feita para superar algumas limitações de atingir a realidade dos estudantes. Historicamente o método foi utilizado no campo religioso e por este motivo sofreu adaptação para ser utilizado no ambiente escolar. Silva (2008) explica a origem provável do método:

A respeito do método Ver-Julgar-Agir, resulta difícil, para não dizer impossível, determinar a sua origem. Frequentemente, ele encontra-se associado à León Joseph Cardjin, sacerdote belga, filho de operário, que em 1924 funda a Ação Católica. Essa última terá por objetivo oferecer ao operariado um conjunto de ensinamentos sociais da igreja. Nesse processo, o método Ver-Julgar-Agir foi adaptado à mentalidade concreta do operariado. (SILVA, 2008, p.55).

O método Ver, Julgar e Agir torna-se um instrumento de análise social da práxis Católica. Silva (2008) continua explicado que:

Vale ressaltar que na história deste método quando foi implantado pela Ação Católica, como instrumento essencial de sua pedagogia denominava-se Ver-Julgar- Agir, mas depois de um tempo percebeu-se que era o momento de atualizar e adaptar este a realidade, então se acrescentou as palavras Avaliar e Celebrar. Desse modo, hoje os grupos que o utilizam chamam de método Ver- Julgar- Agir-Avaliar e Celebrar. (SILVA, 2008, p. 58-59).

Desta mesma forma, o CEIER-AB adota o método com estas mudanças e acrescenta a pedagogia freireana como instrumento epistemológico para orientar a práxis pedagógica do Centro. A escola mostra em sua historicidade a abertura para a mudança e o compromisso de estar sempre atendendo as necessidades dos estudantes e dos pequenos agricultores.

A aproximação entre a práxis em Paulo Freire e os Temas Geradores do CEIER-AB torna-se evidentes. Mesmo que em muitos momentos da historicidade do Centro não há uma clareza dos princípios da pedagogia freireana é notável a busca de fazer da educação um ato de mudança da realidade de opressão. Neste caso, a educação passa a ser um ato político, uma práxis, ação reflexiva.

#### **4.3.2 O CEIER-AB e seu compromisso com a produção agroecológica**

Em diferentes momentos de sua historicidade a escola permaneceu com práticas e discursos em defesa de uma agricultura sustentável voltada para os pequenos agricultores pertencentes às comunidades atendidas pela escola. Estes dados aproximam o Centro da educação agroecológica. A Agroecologia foi e ainda é a base que sustenta a pedagogia da escola.

No dia 06 de julho aconteceu mais uma Feira Agroecológica, com o objetivo de divulgar os trabalhos desenvolvidos nas UDEPs (Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção) e demais trabalhos

desenvolvidos na escola; integrar família, comunidade e escola. (ALMEIDA, 2016).

Podemos conferir na historicidade do CEIER-AB como uma de suas prioridades a divulgação de suas atividades Agroecológicas. Até os anos 2000 o Centro divulgou suas atividades através de cartilhas, palestras e visitas de campo, que orientava os agricultores sobre práticas alternativas na produção agropecuária. Nos últimos anos tem feito dias de campo, feiras e atividades dos Temas Geradores. Todas estas atividades buscam a implantação dos conhecimentos da agroecologia produzidos no Centro na realidade cotidiana dos estudantes e suas famílias.

A produção agroecológica busca responder as exigências da agricultura camponesa. O CEIER-AB entende a agroecologia como um conceito a ser compreendido, aceito e então praticado. Boff (2003) observa que:

A agroecologia parte de um novo estado de consciência e de responsabilidade com o futuro da terra e da humanidade. Ela procura um desenvolvimento que se faz com a natureza e nunca contra ela. Visa à autocontenção e à justa medida em todas as ações que envolvem recursos escassos ou não renováveis. Ela não é contra a produção eficiente, mas é a favor de uma produção responsável, solidária e atenta às reações da natureza. (BOFF, 2003, p.1).

A prática pedagógica agroecológica do CEIER brota da integração do ser humano com a terra. A terra é a mãe (Gaia) de onde gera toda a vida. Ela é lugar de produção material e imaterial da existência. Torna-se imprescindível a compreensão da historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o trato amoroso com a terra – natureza – para garantir mais vida, educação comprometida com sentimento de pertença a terra, a contemplação do tempo de cultivo da terra como forma de organização da realidade camponesa. Portanto, a agroecologia proposta pelo CEIER-AB não nega o conhecimento científico em detrimento do popular, mas ressignifica-os para uma práxis humanista

O CEIER-AB ao promover uma produção agropecuária ecologicamente sustentável, economicamente viável e socialmente justa, a faz, em um contexto de degradação do meio ambiente. O INCAPER em seu Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – Proaterde 2011 a 2013 do município de Águia Branca revela preocupações acerca das questões ambientais:

Sobre as matas:

Com o crescimento da cultura do café Conilon, plantios de eucalipto e a exploração do granito, as matas da região foram seriamente devastadas, restando hoje apenas alguns remanescentes de mata atlântica nos pontos mais elevados e em algumas poucas propriedades. (INCAPER, 2011-2013, p.10).

Em relação aos recursos hídricos:

Os principais afluentes do rio São José são o rio Águas Claras, córrego do Rochedo, córrego Itaquaruçú, córrego Jabuticaba, córrego da Onça, córrego São João, córrego Trinta e córrego do Café. São utilizados para irrigação de culturas, abastecimento humano, formação de barragens de terra e dessedentação de animais. Vale ressaltar que devido ao desmatamento na região, observa-se, a cada ano, maior escassez de água em seu leito. A qualidade das águas é comprometida por lançamentos de esgotos domésticos, agrotóxicos e sedimentos da exploração do granito, contribuem para a degradação da qualidade ambiental da bacia, em particular, de seus recursos hídricos. (INCAPER, 2011-2013, p.11).

#### A respeito do solo:

Hoje uma das preocupações tem sido a conservação do solo, procurando envolver o produtor rural na discussão e capacitação para o controle da erosão nos solos utilizados. Mas, infelizmente, há diversos casos onde a utilização das terras passa por um processo acelerado de degradação, tornando os solos da região pobres, e condicionando a elevação dos custos de produção com introdução mais insumos externos à propriedade. (INCAPER, 2011-2013, p.11).

Os problemas de degradação ambiental no município de Águia Branca demonstrado pelo documento do INCAPER revelam a correspondência com a histórica preocupação do CEIER-AB em buscar alternativas para a produção agropecuária tradicional adotada pela região, que provoca a degradação das matas, dos recursos hídricos e do solo. A historicidade da escola mostra seu engajamento com as questões ambientais. Nesta perspectiva, o Centro se vê como uma escola comprometida com a conservação da vida camponesa em todos os seus aspectos.

A produção agroecológica do CEIER-AB aproxima-se da perspectiva humanista e libertadora da pedagógica de Paulo Freire. A prática educativa do Centro estabelece a relação do estudante e sua realidade cotidiana através de atividades agropecuárias que denunciam as diferentes formas de degradação da natureza pela ação humana. A busca da escola em superar a morte e promover a vida reforça sua relação com a pedagogia freireana. Freire (1967) afirma:

A concepção humanista e libertadora da educação, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há de saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de desprendendo dele, conserva-se nele e com ele: e, objetivando-o, transformando-o. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme sua desocultação. Em lugar

do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenir. É biófila e não necrófila. (FREIRE, 1967, p. 130).

A pedagogia freireana comprometida com a superação da dicotomia homem mundo rompe com a visão fatalista da realidade que naturaliza as ações humanas. Para Freire o homem não é uma coisa ou um objeto determinado por leis necessárias independente de suas escolhas pessoais. Ao contrário o homem é responsável por suas escolhas aberto para transformar a realidade. O homem é o ser da práxis, capaz de romper os condicionamentos da sociedade. Nesta mesma perspectiva o CEIER-AB dentro de um contexto de degradação ambiental e de ineficiência da produção agropecuária não ficou alheio as determinações da região, mas buscou a superação desta realidade de opressão através da agroecologia. A defesa da agroecologia na historicidade do Centro sempre esteve ligado a uma prática agropecuária própria para os pequenos agricultores.

## 5 CONCLUSÃO:

Este trabalho foi pensado com o objetivo de articular a historicidade do CEIER-AB e a pedagogia de Paulo Freire, por perceber que em vários momentos a escola sofreu influência das categorias freireana. Assim, seria possível um impacto positivo na defesa de uma educação popular feita a partir das necessidades reais das pessoas do campo.

O estudo da historicidade do CEIER-AB revelou com mais clareza a proximidade entre a teoria freireana e as práticas pedagógicas da escola ao longo dos anos. Contribuindo com o esforço permanente do Centro em defender uma educação humanizadora e libertadora.

A pedagogia de Paulo Freire neste trabalho serviu como base teórica que estabeleceu o limite entre uma educação do oprimido libertadora defendida pelo educador e uma educação para oprimido elitista, dominadora e opressora. O estudo ao partir da obra Pedagogia do Oprimido deixou evidente a radicalidade necessária para tratar da questão de uma escola que há 34 anos oferece educação no ambiente rural em um contexto histórico de abandono das políticas públicas no âmbito da educação.

O CEIER-AB situado no ambiente rural poderia reproduzir um modelo tradicional de educação, conteudista e descontextualizado da vida dos estudantes e suas familiares. Pelo contrário, o Centro desde sua criação até os nossos dias esteve ao lado da população do campo. A historicidade da escola revela como a comunidade fez parte do desenvolvimento de diretrizes que iria guiar a escola ao longo dos anos.

A análise feita da historicidade do CEIER-AB a luz da pedagogia freireana revelou os pontos de contato entre as práticas pedagógicas do Centro e as principais categorias da obra de Paulo Freire. A relação entre a escola e suas parcerias, a interdisciplinaridade e a integração, os Temas Geradores, a educação agroecológica.

O CEIER-AB buscou nas parcerias com a comunidade e as instituições voltadas para a produção agropecuária desenvolver um ensino que pudesse atender as necessidades dos pequenos agricultores. O conceito freireano de educação dialógica que se sustenta pela comunicação entre educador e educando mediatizado pelo mundo contrapondo a extensão agrônômica feita pelos que sabem para os ignorantes. Partido desta perspectiva foi possível analisar a relação entre o CEIER-AB e os pequenos agricultores. A historicidade da escola demonstra a busca constante de estabelecer a relação entre as reais demandas das comunidades e as práticas agropecuárias desenvolvidas nas UDEP's.

Para vencer a compartimentação das disciplinas o CEIER-AB implantou a interdisciplinaridade para integrar todas as atividades pedagógicas do Centro. Os Temas Geradores passam a ser a base integradora entre todas as disciplinas. A atividade com Tema Gerador foi desenvolvida por Paulo Freire. Para Freire as palavras geradoras deveriam sair da realidade vocabular dos educandos. A educação neste caso busca problematizar a realidade para transformá-la, é uma práxis, ou seja, ação reflexiva que une teoria e prática. Os Temas Geradores no CEIER-AB estiveram e estão contextualizados com a realidade dos pequenos produtores da região Noroeste do Estado do Espírito Santo. A defesa da luta pela terra e a produção agropecuária sustentável sempre estiveram em pauta no Centro.

A educação agroecológica tem sua correspondência em Paulo Freire ao defender uma produção agropecuária comprometida com a reprodução de vida das unidades familiares de produção, que são marcas de organização dos sujeitos que trabalham e vivem no campo nas



regiões do Espírito Santo. Uma educação feita pelas mulheres e homens do campo que através da luta pela terra projetaram uma educação contextualizada com os valores do amor a terra, as tradições e a conquista de direitos que supere a histórica opressão sofrida pelos povos do campo. Os documentos e os relatos dos entrevistados revelam que a agroecologia passa a ser para os educadores do Centro ao longo da história o modo singular de fazer educação. Para o CEIER-AB a agroecologia não é apenas um modelo de produção agropecuário, mas o modo como a mulher e o homem do campo organiza a dinâmica da vida em sociedade.

## 6 REFERÊNCIA:

ALMEIDA, Arlete R.G. Oficinas Pedagógicas no CEIER. Folha do Açaí. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca. Ano I. Nº 01. Julho de 2002.

\_\_\_\_\_. Oficinas Pedagógicas no CEIER. Folha do Açaí. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca. Ano XV. Nº01. Maio de 2015.

ALVES, Rubem. Conversas sobre Política. Campinas, São Paulo: Verus, 2002.

Anotações em Arquivos. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca. 1986.

\_\_\_\_\_. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca. 1992.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire: um educador do povo. 2ª. ed. Veranópolis: Peres 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASILEIRO, Tânia S. A. Revisitando Paulo Freire: elementos para a reflexão sobre a formação de professores. In: NENEVÉ, Miguel; PROENÇA, Marilene. Org. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 127.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Ensaios 85. São Paulo, Ática 1982.

BOFF, Leonardo. Agroecologia: produção sustentável, solidária e atenta à natureza. Informe Agroecológico: Uma publicação da Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais. v.24 n.220 – 2003. EPAMIG

CARVALHO, José Mauricio. Estudos de filosofia clínica: uma abordagem fenomenológica. Curitiba: Ibplex, 2008.

CEIER-AB. Informativo 1º Trimestre de 2017. Disponível em: <<http://ceier.blogspot.com.br>>. Acessado em 12 de mai. 2017.

Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo – texto base, 1998

COIMBRA, Ubervalter. MMA: parte do Estado (ES) está virando deserto. Centro de Estudo em Sustentabilidade. 2006. Disponível em: <<http://gvces.com.br/mma-parte-do-estado-esta-virando-deserto?locale=pt-br>>. Acessado em 10 abr. 2017.

DORNAS, Roberto. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações. Belo Horizonte: Moderna Editorial, 1997.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: Uma História de Vida. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessária para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Papel da educação na humanização. Paz e Terra 1967 Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/1/FPF\\_OPF\\_01\\_0003.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/1/FPF_OPF_01_0003.pdf)>. Acesso em: 06 de nov. 2016.

FILOSOFIA CLÍNICA. Síntese do conteúdo programático do curso de pós-graduação em Filosofia Clínica. Instituto Sul Catarinense de Filosofia Clínica. Disponível em: <<https://www.filosofiaclinicasc.com.br>>. Acesso em 04 de set. 2017.

FORTUNA, Volnei. A Relação Teoria e Prática na Educação em Freire. REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015 - ISSN 2447-3944

GADOTTI, Moacir. Convite á Leitura de Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

GENTILI, Pablo; MCCOWAN, Tristan. Reinventar a escola pública: Política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

JACOB, Jorge Kuster. et al. CEIR's: Uma Experiência Interdisciplinar. Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social (DED-SACTES). 1998.

INCAPER: Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural Proater 2011 – 2013 Águia Branca. [Internet] Disponível em. <<https://incaper.es.gov.br>> Acesso em: 15 abr. 2017.

LACKI, Polan. Os agricultores necessitam de um sistema educacional que ajude a solucionar os seus problemas. [Internet] Disponível em: <<http://www.polanlacki.com.br>>. Acessado em: 06 set. 2016.

LAZARI, Helena G. Meu Pequeno Mundo. CEIER – Centro Integrado de Educação Rural de Águia Branca – AB – ES. 2008.

Massacre Eldorado dos Carajás: impunidade e morosidade da justiça estimulam o conflito no campo. Disponível em: <<http://terradedireitos.org.br/2013/04/19/massacre-de-eldorado-dos-carajas-impunidade-e-morosidade-da-justica-estimulam-os-conflitos-no-campo>> Acesso em: 14 de fev. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire A. Contribuições para a construção um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORIM, Edgar. Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MÜHL, Eldon Henrique. Práxis Pedagógica: Ação dialógica comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, ValcirAntonio (Org.). Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 11-24.

OLIVEIRA, Deolinda Amorim. O vídeo na educação interdisciplinar. Pó de Giz: Informativo do Departamento de Educação – Iúna – ES. Numero 1, Maio de 1994.

PACKTER, Lúcio. Caderno J: Especialização em Filosofia Clínica. Instituto Packter. Porto Alegre. [Internt] Disponível em: <<http://www.filosofiaclinica.com.br>> Acessado em: 04 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Filosofia Clínica Propedêutica. Porto Alegre: Instituto Packter. 1997. [Internet] Disponível em: <<http://www.filosofiaadistancia.com.br>>. Acessado em: 04 mai. 2016.

PILON, Paulo. Transtorno da reforma da Escola. Folha do Açaí. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca. Ano I. Nº 03. Setembro de 2002.

Projeto Político Pedagógico. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca. 2013, p. 23

Projeto Político Pedagógico. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca. 2015, p.2

REALE, Geovanni; ANTISERI, Dario. História da Filosofia: Filosofia Pagã Antiga. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SEDU. I Encontro dos “Centros Integrados de Educação Rural” – CIER’s Municípios: Boa Esperança, Nova Venécia e São Gabriel da Palha. 1986.

SILVA, Inezita Antunes da: Resignificar a Formação Continuada de Educadores em seu Cotidiano Escolar: Um Olhar A Partir da Metodologia da Práxis Pedagógica. Canoas/RS, 2008, p, 55-58-59)

STRECK, Danilo R. et al. Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

TONETE, Maria de Lourdes Bassi Alves; LIMA, Maria das Graças. A Influência dos Movimentos Populacionais na Formação Econômica e Social do Município de Peabiru. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

ZITKOSKI, José Jaime. Paulo Freire e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## **7 ANEXO**

## **Anexo I: Entrevista com Marta em 09 de novembro de 2016**

O CEIER foi criado em 1983 e neste início funcionou oferecendo o curso de corte e costura. Já em 1984 a escola começa a oferecer o ensino de nível fundamental aos filhos de agricultores. O CEIER foi criado com o objetivo de oferecer educação para as famílias da comunidade, já que era muito difícil para as pessoas estudarem por causa da distância da cidade e a falta de transporte escolar.

Para eu estudar tinha que ir até o asfalto de bicicleta deixar a bicicleta na casa de um senhor e depois pagar o ônibus da viação Águia Branca todos os dias. A Escola (CEIER) foi feita para manter os filhos de agricultores aqui. Assim o pessoal falava. E ai na época o Chico Ferreira, o Luiz Bolsoni, o Andre Martinlli deram os primeiros passos na construção do CEIER.

Em 1987 quando eu comecei a dar aula não tinha tempo integral no CEIER para os professores do núcleo comum. Os professores da área técnica tinham 20 horas a mais, pois, eles continuavam com os estudantes no campo. Os professores do núcleo comum davam aulas de manhã e a parte da tarde os alunos ficavam com os professores da área técnica no campo. Logo em 1988, ou 1989 começou a integração com os outros professores. Os professores da área técnica eram contratados pela Secretaria de Agricultura do Estado do Espírito Santo. Eram dois professores de Agricultura: João Carlos e o Francisco, e em zootecnia era o Demóstenes e depois vinha alguém de fora, já que não tinha ninguém aqui formado na área. Estes professores davam aulas teóricas na parte da manhã e a tarde aulas práticas. A Tarde os alunos não ficavam todos, era dividido em setores, o setor Barra Seca e o setor São Pedro. Cada setor ficava uma semana o dia todo no sistema de semi-alternância. Isso vai terminar com a implantação do ensino médio. Em 2007 foi o último ano de semi-alternância. O currículo do ensino médio era maior e os alunos tinham que ficar o dia todo.

Até 1989 não tinha o trabalho com temas geradores. Em 1991 já teve o vídeo escola e ai começou de fato a interdisciplinaridade. Através do vídeo escola nós fazíamos a inter-relação entre as disciplinas. Na quarta-feira nós tínhamos um dia em comum, mesmo a gente não tendo a integração. Eu lembro que a integração no caso da área técnica eles tinham 20 horas, 4 a mais que as 15 de integração da base comum. Todos os professores tinham 15 horas de integração não importando sua carga horária. Como alguns professores não chegavam a ter 40 horas mesmo com as 15 horas de integração estes professores passaram a ter 40 horas para todos ficarem na escola o dia todo. Os professores que tinham a sua carga horária estendida trabalhavam com projetos. Mas, eu não sei até quando durou isso. Teve polêmica, professores que tinham mais aulas reclamavam que trabalhavam mais, e voltou o que era antes 15 horas de integração até chegar o que é hoje, proporcional a carga horária.

No início os encontros com os outros CEIERS eram só com a área técnica, quando não tinha temas geradores. Com o vídeo escola e a interdisciplinaridade tivemos a implantação do tema gerador com a ajuda da CEAMA, SEDU. Quando se reunia os centros os professores de cada disciplina buscavam trabalhar igual. Com o vídeo escola envolvendo teoria e prática, fomos chamados para mostrar o nosso trabalho em outras escolas. Fomos em Águia Branca, Nova Venécia e São Gabriel da Palha. Encima do vídeo é que nós planejávamos o conteúdo, envolvendo as disciplinas, foi assim que começou o trabalho do CEIER a ser divulgado lá fora.

Eu me lembro que agende começou com o vídeo que a gente exibiu do carneiro, que o carneiro dava a lã, fazia o tecido, as utilidades da lã além do tecido, mostrava as medidas, eu

sei que a gente envolvia matemática, geografia, português e as disciplinas da área técnica. A Matemática trabalhava as medidas da lã, para poder fabricar uma roupa por exemplo, calcular a medida de um tecido; em geografia a época de tosar de tirar a lã, o comércio; em língua portuguesa construir um relatório sobre o vídeo. Eu sei que era muito interessante, e os meninos nunca tinham visto a gente trabalhava o vídeo era uma novidade todo mundo queria trabalhar com vídeo, era o Banco do Brasil que fornecia o vídeo, agente escolhia o que tinha um catálogo o número da fita a gente escolhia e o Paulo trazia as fitas. Depois passou para a SEDU ai veio surgindo os computadores e o vídeo foi ficando de lado, mas o vídeo escola foi a primeira novidade.

O trabalho interdisciplinar surgiu por causa de um distanciamento da área técnica para o núcleo comum, não existia um diálogo a prioridade era a área técnica. O planejamento começou a aproximar as áreas através dos vídeos ou de temas que pudesse unir as áreas. Mas, a interdisciplinaridade começou de fato com a implantação do vídeo escola, por que até então a gente sentava, conversava, mas não havia a preocupação de preparando junto interligar as disciplinas. Com o vídeo escola cada área planejava o que poderia ser usado. O vídeo era a base o início de tudo. A gente começou a trabalhar com a área técnica e saber como ela funcionava. Com a integração curricular e com o tempo integral para todos os professores foi possível atender as necessidades dos estudantes, por exemplo o mutirão da matemática que tinha o auxílio de todas as disciplinas.”

Na parte da tarde os professores da área comum, os da área técnica estavam desenvolvendo os trabalhos técnicos no campo.

Com a integração passou a funcionar as oficinas. As oficinas na verdade começou no horário do recreio, as primeiras oficinas eram de artesanato para as meninas, montar peça de madeira, oficina de ponto cruz, de dança com a Carmem. As oficinas no horário do almoço ficou por um bom tempo. Com o tempo integral dos professores o horário de oficina passou a funcionar a tarde, A área técnica, tinha um grupinho da economia doméstica que cuidava da horta medicinal e os professores da base comum eram divididos, e ajudavam os professores da área técnica, a gente ajudava a fazer canteiros, ajudava a plantar, a tarde não tinha aula.

Com o vídeo surge a interdisciplinaridade e passam a surgir os projetos. Os projetos começaram com a implantação do LIED, antes a gente trabalhava com a interdisciplinaridade com vídeo era mais a integração das disciplinas não escrevia o projeto.

Em 1995, 1996 eu e Paulo fizemos um curso de apoio da SEDU, da prefeitura em Ecoporanga. No laboratório de informática nós tínhamos de trabalhar com projetos. Os estudantes só iam para o LIED para desenvolver projetos. Aí já tínhamos tema gerador a gente trabalhava o projeto encima dos temas geradores. Eu lembro que o primeiro trabalho interdisciplinar o verão de 1996. A gente fazia igual faz hoje os professores pegavam aqueles conteúdos e iam desenvolver uma atividade que ele pudesse fazer no laboratório, o relatório sobre uma visita de estudo cobrada pelo professor de português, o aluno digitava o relatório da visita fazia um desenho a gente imprimia e encadernava, matemática a mesma coisa, o professor trabalhava com gráfico, o aluno no LIED desenhava o gráfico. No início os meninos tinham um pouco de dificuldade de digitar, mas, a gente via resultado, era uma coisa de outro mundo para eles. O CEIER foi a primeira escola da região a receber o LIED. Quando surgiu o tema gerador os pedidos das fitas de vídeo estavam relacionados com o tema que seria estudado. A diferença de trabalhar o tema naquela época e trabalhar hoje. Nas quartas-feiras os professores se reúnem e selecionavam músicas, vídeos e textos relacionados ao tema água. O professor tinha bastante tempo para estudar e planejar o tema gerador. Antes os professores

listavam os conteúdos que seriam estudados com relação ao tema gerador e hoje são os estudantes quem definem estes conteúdos. A pesquisa não era para levantar os conteúdos, mas, para aprofundar. Hoje o conteúdo é de acordo com a realidade, mas, a gente fazia assim: o que você gostaria de saber sobre a água? Indiretamente a gente escutava os alunos, como era a situação da água, como é hoje?

O LIED ajudou muito, a gente tinha os encontros em Colatina todo mês no início era o CIED Vitória, NTE, fazia acompanhamento nas escolas, e pediam relatórios de tudo o que era desenvolvido nos laboratórios. Trabalho que acabou se perdendo com a saída dos professores do LIEDs.



## Anexo II: Entrevista com Penha em 11 de março de 2017

João Carlos Juliate tinha acabado de se formar em agronomia e estava desempregado sem nada para fazer. Ai dentro da prefeitura ele ficou sabendo que havia uma escola agrícola que tinha sido construída e não estava funcionando, então ele foi ao prefeito Anastácio Cassaro para saber desta escola. O prefeito e ele foram à secretaria de educação para saber que escola era essa que tinha mais de um ano de construída e não estava funcionando, nem o prefeito sabia da existência da escola.

A escola foi construída na gestão do prefeito Dário Martinelli. Ela foi construída pela reivindicação dos agricultores, isso por que na época do senhor Dário Martinelli estava havendo uma grande evasão de pessoas para a cidade. O sonho dos agricultores era que os filhos estudassem e fortalecessem a agricultura. No ambiente rural as escolas ofereciam até a quarta seria e os filhos de agricultores que iam para a cidade completar a educação básica não queriam retornar para o campo, visto que a cidade proporcionava mais opções de vida do que o meio rural.

O senhor Dário Martinelli levou a insatisfação dos agricultores para o governador. O senhor Dário sempre foi um homem de visão, foi ele que trouxe o café Conilon para o São Gabriel da Palha. Ele queria fortificar a agricultura, mas para isso os produtores rurais deveriam permanecer no campo e que tivesse estudo. Para os avos a terra era sagrada, mas os filhos já foram desanimando e os netos já não queriam mais, quem iria ficar na propriedade? E o senhor Dário queria resgatar essa melhoria do campo e que os netos tivessem a mesma preocupação o mesmo amor pela terra pelas raízes deles, os netos já tinham vergonha de serem agricultores, pois chegavam na cidade e eram tratados como roceiros como inferiores. O senhor Dário queria resgatar está história, ele também veio do campo e ele acreditava nisso ele sabia era um homem de visão o que faria São Gabriel da Palha prosperar era a produção de café.

O governador recebeu o pedido e pensou em um projeto de uma escola de tempo integral envolvendo três cidades próximas, e pensou como isso se daria. Como o senhor Dário já estava à frente, foi contemplado os municípios de São Gabriel da Palha, Boa Esperança e Nova Venécia. O CEIER de Águia Branca foi pensado além de uma escola agrícola alguma atividade para as mulheres, Economia Doméstica. O João Carlos soube disso, precisando do trabalho pressionou o prefeito. O prefeito diz “João Carlos a escola pode começar”. Eu trabalhava no bairro Cachoeira da Onça era professora de 1ª a 4ª série. Dos professores do município eu era a única que tinha trabalhado em uma escola agrícola, eu trabalhei no MEPES 8 anos e por isso fui chamada para ser diretora.

Eu e João fomos a comunidade São Pedro Conversamos com as pessoas da comunidade e em um domingo na missa nos apresentamos e anunciamos que no próximo ano a escola iria funcionar. Foi em 1984 que iniciou a atividades da escola. O anúncio de que a escola iria funcionar foi recebido com aplausos pela comunidade que naquele dia estava em “peso” na igreja (Luis Bolsoni estava celebrando). Ainda nas férias o João Carlos e os alunos começaram a limpar a área de cultivo e determinar onde seria a horta e outros projetos que seria desenvolvido na área.

A única coisa que nós sabíamos é que a escola era de tempo integral, mas o projeto de ensino da escola não foi apresentado para os professore, visto que o secretário de educação já não era

mais o mesmo de quando a escola tinha sido feita. Isso foi bom, pois, nos deu uma maior liberdade para escolher que método de aprendizagem nós iríamos adotar. Chamamos a comunidade, pais, alunos, avós, lideranças comunitárias. A comunidade São Pedro tinha uma liderança muito forte. Junto com os outros centros perguntamos aos agricultores o que eles queriam para os filhos deles, que tipo de escola, que tipo de ensino e eles queriam. O amor pela terra, a discriminação na cidade e o conhecimento para prosperar foram às principais queixas dos presentes na reunião. Chamamos a secretaria de agricultura e representantes da SEDU de outros órgãos voltados para a agricultura familiar, todos os grupos ligados a agricultura familiar e a educação foram chamados para definir qual seria a metodologia utilizada na escola. “Eu acredito que a educação pode transformar as pessoas”. Metodologia de tempo integral com as matérias primordiais que os estudantes deveriam estudar: setor de agricultura, setor de zootecnia e de economia doméstica. Que todos tivessem acesso ao conhecimento. Com as mulheres o desenvolvimento de horta medicinal, alimentação alternativa, agricultura ecologicamente correta sem veneno que proteja o meio ambiente, uma produção que valorizasse a vida. Ai escolheram agricultura, zootecnia, economia doméstica junto com as disciplinas do núcleo comum. Nós reuníamos os Centros de três em três meses para discutir as sugestões, planejar e avaliar o que estava dando certo e o que não estava dando certo.

Os centros buscavam experiências sobre agricultura sustentável, levava os produtores em visitas para mostrar que uma agricultura sem veneno era possível (avia resistência dos agricultores), trouxemos palestrantes, várias autoridades no assunto. Os agricultores colocavam muito fogo o fogo era constante para preparar a terra para o cultivo do café. Após o nosso projeto esta prática foi acabando. “O capim e o mato e o chapéu da terra”. Na Bahia tinha um trabalho de um alemão ele cultivava a agricultura entre as árvores para proteger as nascentes e tinha inúmeras nascentes e estes palestrantes falavam como proteger as nascentes. “Foi o melhor trabalho que eu fiz na minha vida.” nossa horta era um jardim e os agricultores não tinham mais hortas. O centro fez uma horta que foi uma coisa mais linda com árvores para sombrear plantas repelentes, reflorestamento. Criação de porcos caipira; criação de frango, alimentação alternativa para as criações. Foram outras práticas da escola.

Liberção dos estudantes em épocas de colheita, quando estes voltavam para a escola os professores buscavam atividades que pudesse compensar os dias fora da escola. Ai veio a associação escola comunidade a SEDU implementou que as escolas tivessem uma associação para administrar os recursos do Estado que chegavam na escola. A partir da associação escola comunidade os agricultores tiveram acesso ao funcionamento de uma associação. Eles ficaram interessados e a escola buscou pessoas competentes para fornecer maiores informações para os produtores. Ai eles fundaram uma associação de agricultores e associação de mulheres.

A cozinha industrial foi pensada para as mulheres que poderiam aproveitar os produtos da agricultura e beneficiá-los e gerar produtos para desenvolver uma fonte de renda.

Pesamos então em fazer uma parceria com a INCAPER. A instituição produzia pesquisas de produção de alimentos em maior quantidade em menos espaços, nós pensamos: por que não trazer este conhecimento científico para a escola e para os agricultores. Também fizemos parceria com uma ONG de Vitória com o projeto de Resgate de sementes crioulas. Nós estávamos sempre nos esforçando para levar a ciência junto aos agricultores que são os maiores interessados.

Neste mesmo período criamos (Vespa de Uganda) um laboratório de vespa para combater a broca do café – Por causa do desperdício dos cafeicultores na colheita do café na colheita gerava o ataque da broca as vespas combatiam estas brocas. Até A Cooperativa de São Gabriel pegou está tecnologia conosco.

Os alemães- Grupos na Alemanha – Franque trouxe a Cerca elétrica o Viveiro de café, a Irrigação, o Café sombreado e Vários tipos de árvores nativas. Todos estes projetos eram discutidos com os alunos.

A Interdisciplinaridade: O aluno não fica disperso todas as disciplinas são unidas então é mais fácil para a aprendizagem e muito mais fácil para aprofundar. A Cida que trabalhava na secretaria da agricultura ela veio a nos ajudar a aprofundar com os alunos.

O MEPES me transformou eu tinha acabado de sair do normal superior. Os cursos as técnicas de avaliação. As indagações de como nós estavam trabalhando e como nós tínhamos que trabalhar. E o MEPES tinha essa sensibilidade com o meio rural esse orgulho esse prazer. Ele valoriza o conhecimento dos pais as raízes do meio rural. Ele traz a experiência dos pais e melhoram estas práticas. O Demóstenes e Eu já tínhamos essa convicção. Isso era a melhor maneira, pois, se a escola estava situada no meio rural qual era o nosso trabalho. Valorizar as raízes do meio rural era uma convicção era o que estava dentro de nós e que nos fazia caminhar.

No CEIER nós tínhamos a liberdade de escolher os professores. Não era qualquer pessoa que podia trabalhar ali. Eu sou educadora e só através da educação você pode transformar. Transformar o meio onde você vive, se você não tiver essa convicção você não pode trabalhar na educação. Buscávamos pessoas que tinham o mesmo objetivo que trabalhavam na educação para transformar. Daí o sucesso da escola. A escola foi um sucesso e é o meu grande orgulho foi o meu grande legado na vida, meu grande trabalho. Todos que estavam ali eram convictos de que aquilo ali ia dá certo e a gente lutava mesmo e dava certo se tem convicção que vai dá certo dá. Todos estavam juntos e se contagiaram com tudo isso.

O CEIER nasceu como CIER foi João Carlos e Eu que demos o nome a escola. Eu e João Carlos sentado na Secretaria de Educação com a Dalva Alves e dissemos a escola precisa de um nome é uma escola agrícola o que vocês imaginam? Ai veio na nossa cabeça CIER não sei te explica, mas nós pensamos em um nome Já existia em Boa Esperança e Vila Pavão o CIR e nós acrescentamos a Educação.

O projeto da escola pensado pelo Estado nós nunca chegamos a conhecer, pois, quando a escola passou a funcionar o governado e o secretário de educação eram outros. Na proposta de São Gabriel também foi pensado uma atividade para as mulheres daí a disciplina de economia doméstica.

### Anexo III: Entrevista com Helena e Maria em 09/03/2017

Helena

Antes de ir para o CEIER eu trabalhei cinco anos em uma escola municipal de 5ª a 8ª série, só que era uma escola tradicional, você tinha que se preocupar com a sua disciplina apenas. No CEIER tive a experiência da interdisciplinaridade e trabalhar com as outras áreas, com a agricultura, zootecnia, economia doméstica. Trabalhei 11 anos no CEIER e mais aprendi do que ensinei.

Maria

Foi uma experiência muito marcante. Em 1998 ainda estava trabalhando na escola uns técnicos que estavam desde a fundação do CEIER, que eram: o Francisco Los, o Demóstenes e o João Carlos Juliate. Nos planejamentos coletivos eles davam uma aula para todos sobre o Tema Gerador, destrinchava e as ideias iam surgindo. Todo mundo dava sugestão para todas as disciplinas, não ficava preso só na nossa, nós contribuíamos para a outra disciplina, era uma troca. O que foi muito marcante, por exemplo: cada bimestre tinha um Tema Gerador, a partir local relacionado com o Tema nós íamos desenvolver todos os conteúdos que estavam determinados para cada disciplina. Nas visitas levantávamos o máximo de informação que o aluno podia anotar.

Helena

Cada bimestre era desenvolvido os projetos. Às vezes era um projeto para escola ou um para cada série. Nós fizemos trabalhos maravilhosos!

Maria

Por exemplo: Tema Gerador Água, visitava a SESAM ou a nascente de um rio. O local era escolhido a partir dos conteúdos estudados que já tinham sido pré-estabelecidos por cada disciplina. Procurávamos ao máximo fazer remanejamento de conteúdo para encaixar nas turmas. Algumas turmas visitavam um rio, caminhava nas margens de seu percurso, plantávamos árvores, coletávamos água, fazia amostra, fazia exposição.

Helena

Sempre tinha atividade prática dentro do projeto, nós não ficávamos só na sala de aula. Uma das coisas que mais sinto saudade no CEIER. Aqui é tão pequeno, e lá nós dávamos aulas fora da sala.

Maria

No fim de cada bimestre de acordo com o que tinha sido feito, trabalhado desenvolvido, aulas práticas, que seja sobre a terra, a água, plantas, animais os alunos faziam relatórios, atividades com músicas, paródias, versos, poesias, teatros danças para o encerramento do bimestre. Este momento era uma troca de experiências riquíssimas, pois, todas as turmas assistiam as

apresentações. Eles mostravam como foi o cálculo de vazão em um cartaz, transformavam o conteúdo em teatro e faziam a apresentação, às vezes na beira do rio, às vezes na cachoeira, no parque da ilha, em diferentes locais, lá na pedra do cruzeiro. Era uma experiência muito grande entre as turmas. Os alunos tinham uma facilidade de se expor! De se apresentar, de mostrar o que foi estudado, os alunos davam as aulas de uma turma para as outras. Era o horário todo de aula.

Maria

Logo que agente foi para o CEIER ainda acontecia um planejamento entre os CEIERS, os professores iam para um determinado CEIER, cada bimestre era em um Centro diferente. O primeiro dia de encontro era uma palestra, os palestrantes eram de primeira, a palestra era sobre o tema gerador, após a palestra os professores se reuniam por área de conhecimento para planejar o bimestre.

Helena

Os encontros entre os Centros aconteceram regularmente até 2007.

Maria

O Ensino Médio foi uma construção entre nós, na escolha das disciplinas, da elaboração do programa em si, foi a escola que teve que fazer. Não foi a SEDU decidiu, a escola foi construindo e a SEDU avaliando.

Helena

Eu e a Luciana íamos a Superintendência de Educação de Nova Venécia e nos reuníamos com a Sania, a Arlete foi algumas vezes para ajudar na construção do curso. Na época a SEDU estabeleceu que os municípios deveriam atender todo o ensino fundamental, e o Estado ficaria só com o Ensino Médio, se o CEIER não implantasse o Ensino Médio correria o risco de ser municipalizado, então nós corremos a traz para não deixar municipalizar. (governo do Paulo Hartungue).

Maria

Como o CEIER era de tempo integral, nós ficávamos muito próximo do aluno, como tínhamos aulas teóricas e práticas. Com a carga horária estendida nos escolhíamos trabalhos com oficinas. Nas oficinas os professores trabalhavam com um número reduzido de alunos o que favorecia o maior contato entre professor e aluno. Muitos ex-alunos transformaram em profissão algo que aprenderam nas oficinas na escola.

O apoio das famílias era muito importante, fazia reunião de pais enchia a escola, vinham nas atividades de encerramento de bimestre.

Teve um ano que choveu tanto que o transporte escolar não vinha para a escola. Olho o que nós planejamos, a escola tinha um carro que era mantido pela Secretaria de Agricultura, nós planejamos aulas itinerantes, reunia os alunos em um espaço cedido pela comunidade, nós preparamos as atividades dos aulões e desenvolvemos lá nas comunidades atendidas pela

escola. As comunidades arcavam com a alimentação dos alunos, teve aulas no Barra Seca, no Trinta, no Sete e na escola para atender a comunidade local. Era um lamaçal, o carro atolava, “dançava”, tínhamos que empurrar o carro, nós chegávamos com a causa arregaçada, com os pés sujo de lama, com o carro cheio de materiais, de livros, de cartolinas de tudo que nós íamos precisar para as atividades. Os professores eram divididos por séries para desenvolver os conteúdos. Isso mostrava para comunidade a preocupação da escola em os alunos não perderem aulas. Nós não medíamos esforços, ficávamos além do horário, confeccionávamos murais de tudo que era jeito, organizamos formatura, com muita satisfação, alegria, união empenho.

Helena

Uma coisa que eu não me esqueço do CEIER era a integração entre os professores, não tinha essa história de fazer algo sozinho, era tudo junto. Vamos fazer isso? Nós tínhamos uma “química” tão boa que quando uma dava uma ideia todos se juntavam para ajudar a fazer, desde as atividades teóricas até os trabalhos de campo. E os alunos abraçavam a causa, se chamasse os pais para ajudar eles apareciam, os pais sempre foram parceiros.

Maria

Cada professor sabia o que o outro estava fazendo em sua disciplina. Nos aulas um grupo de professor ficava em uma determinada série e trabalhava o conteúdo de todas as disciplinas. As atividades tinham a duração de dois ou três dias.

O CEIER até 2007 era de semi-alternância, os alunos eram divididos por setores, Barra Seca e comunidade São Pedro. Uma semana o Grupo do Barra Seca estudava até meio dia e a comunidade São Pedro ficava o tempo integral, na outra semana essa ordem se invertia. Com o Ensino Médio e uma nova exigência de carga horária acaba a semi-alternância e todos os alunos passam a ter tempo integral.

Helena

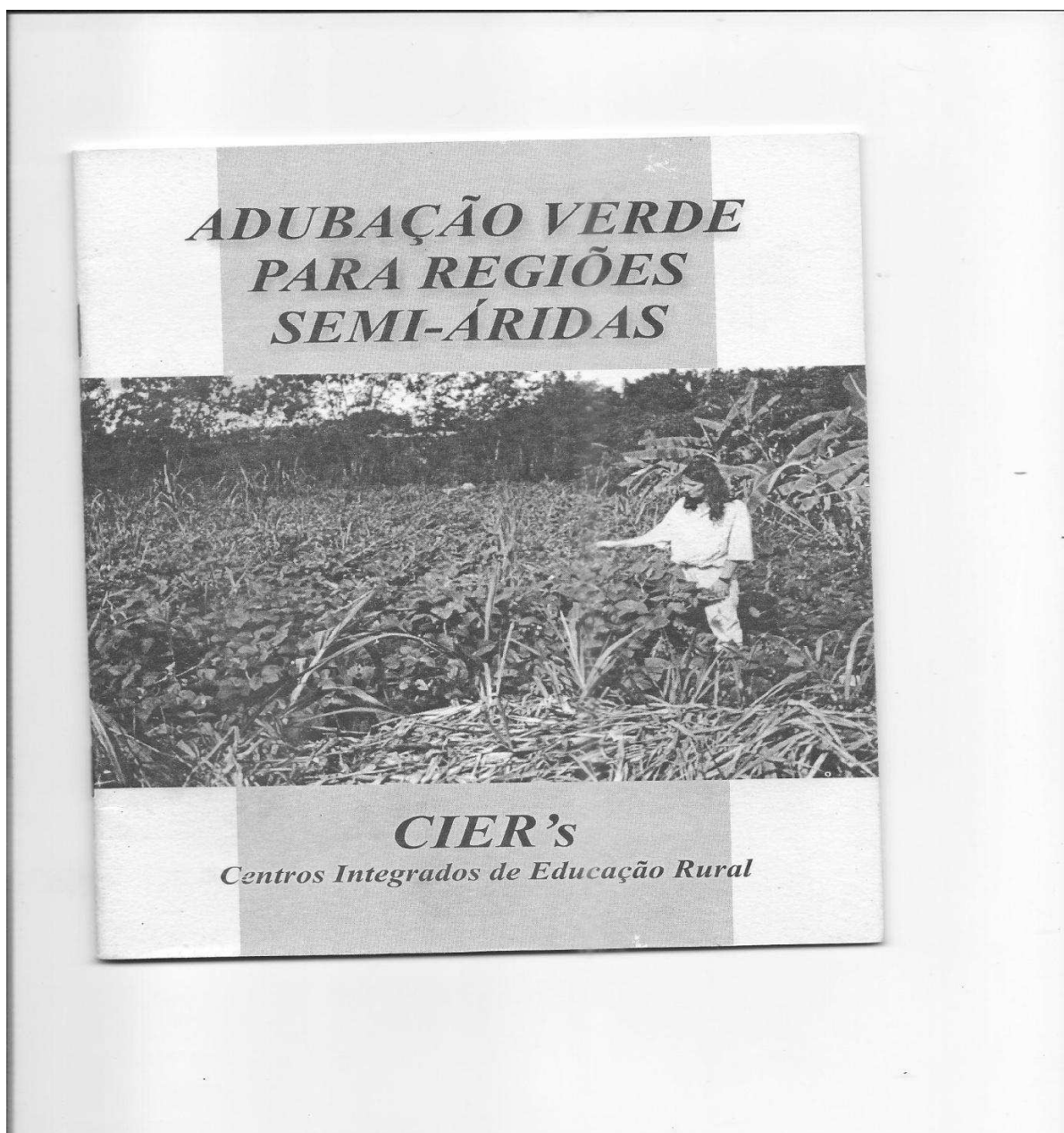
As oficinas começaram no horário do recreio, havia um tempo ocioso após o almoço antes das aulas de agricultura. Com a carga horária estendida os professores passaram a preencher seu horário com atividades de oficina de acordo com suas habilidades.

Maria

As atividades práticas do CEIER eram muito importantes. E envolvia todas as disciplinas isso deve ser valorizado.

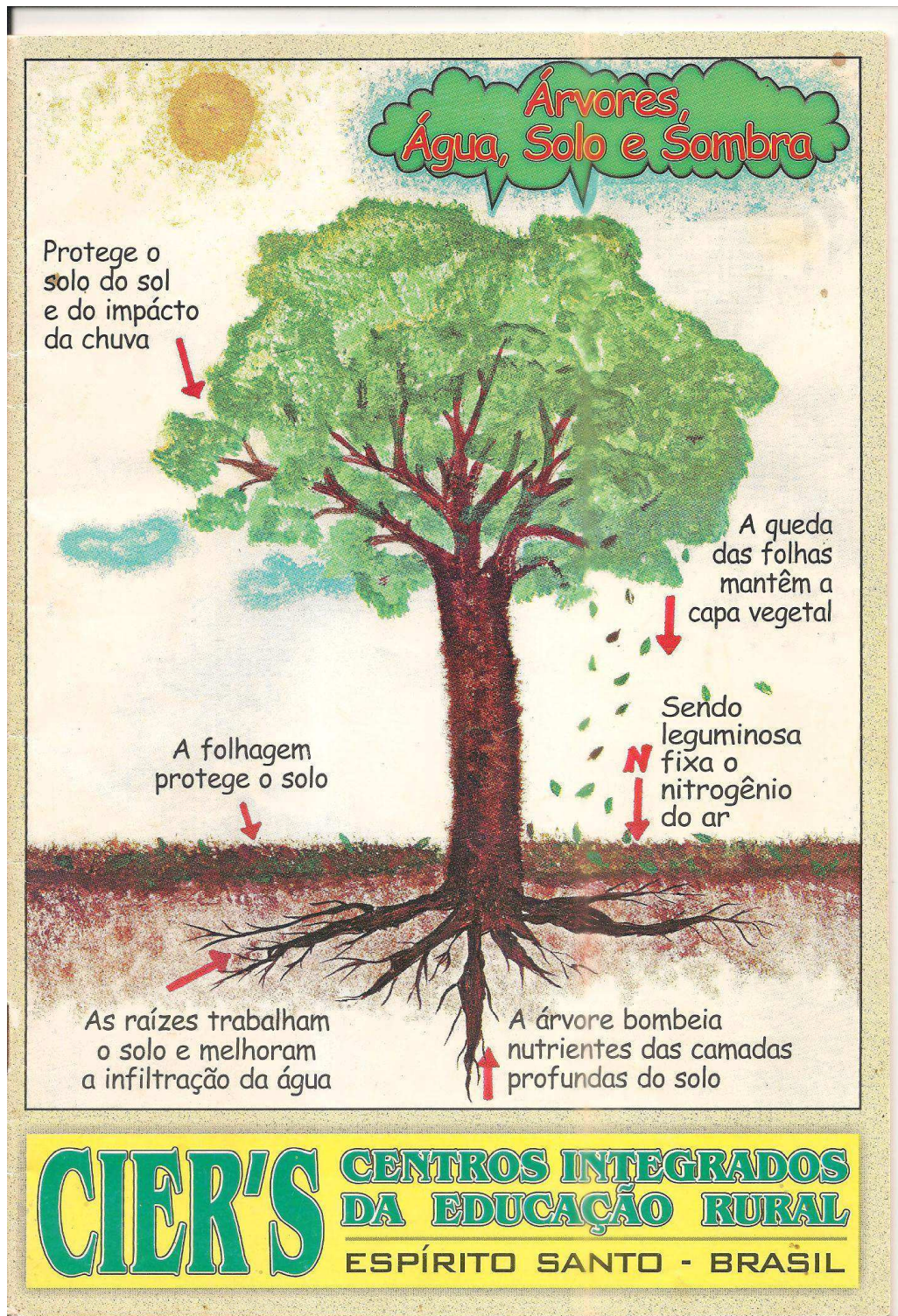
**Anexo IV: Cartilha Produzida pelo CEIER's**

**Cartilha 1: Adubação Verde para Regiões Semi-Áridas**



Anexo V: Cartilhas Produzidas pelo CEIER'

Cartilha 2: Árvores, Água, Solo e Sombra





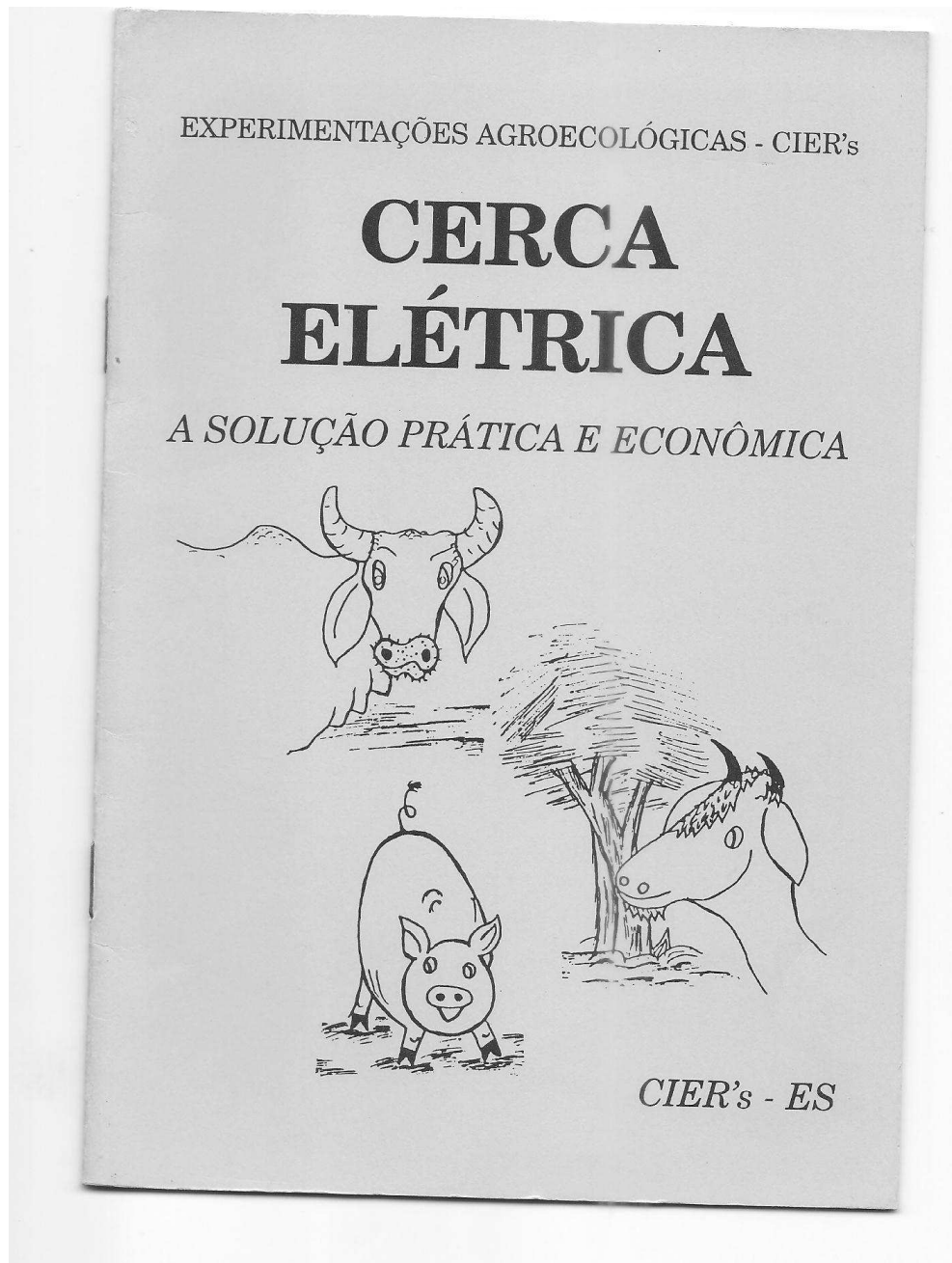
Anexo VI: Cartilhas Produzidas pelo CEIER's

Cartilha 3: Captação e Armazenamento de Água de Chuva



**Anexo VII: Cartilhas Produzidas pelo CEIER's**

**Cartilha 4: Cerca Elétrica: A solução prática e econômica**



**Anexo VIII: Cartilha Produzida pelo CEIER's**

**Cartilha 5: Cobertura Morta na Horticultura Orgânica**

**COBERTURA MORTA NA**

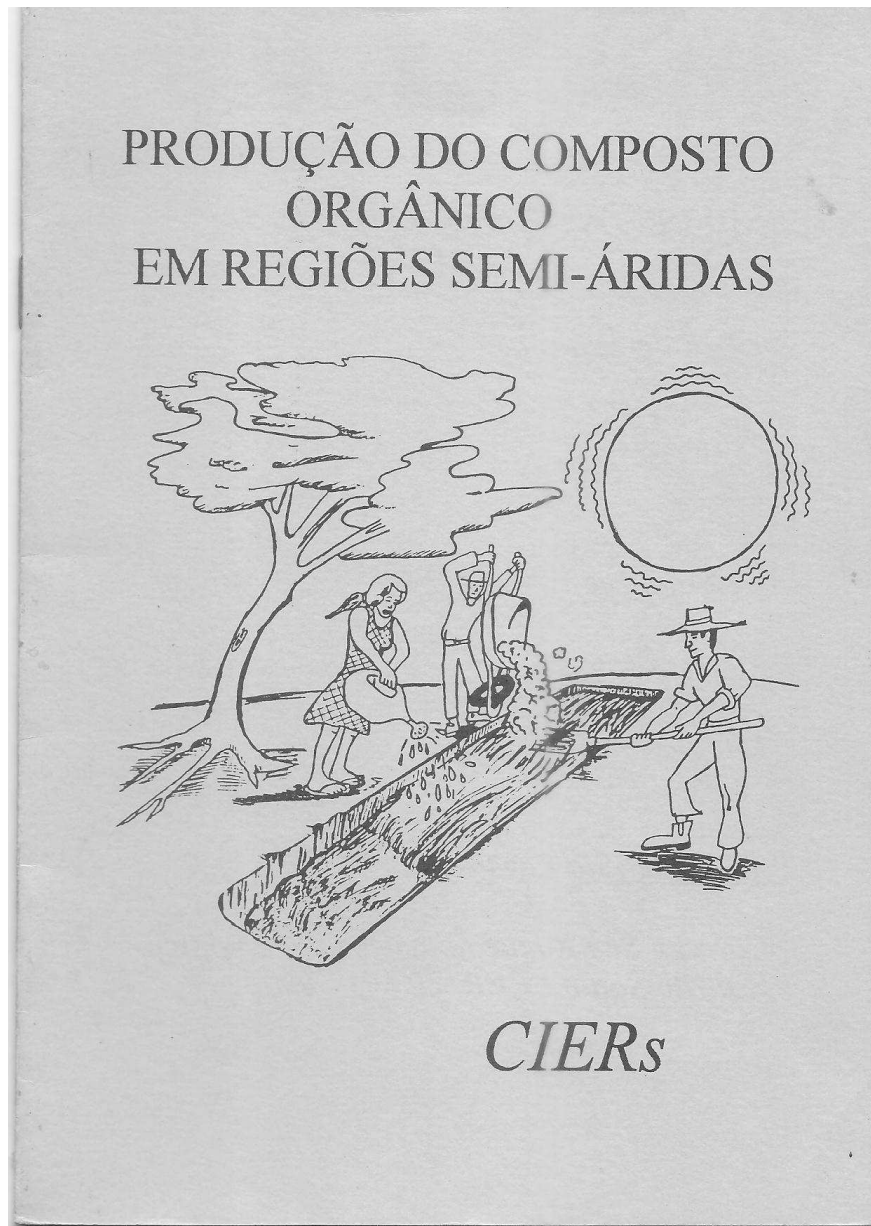
**HORTICULTURA ORGÂNICA**



**CIERs**

**Anexo IX:** Cartilha Produzida pelo CEIER's

Cartilha 6: Produção do Composto Orgânico em Regiões Semi-Árido



**Anexo X: Cartilha Produzida pelo CEIER's**

Cartilha 7: Mourões Vivos de Glirícidias

EXPERIMENTAÇÕES - CIERs - 1997 / 98 :

**MOURÕES VIVOS**

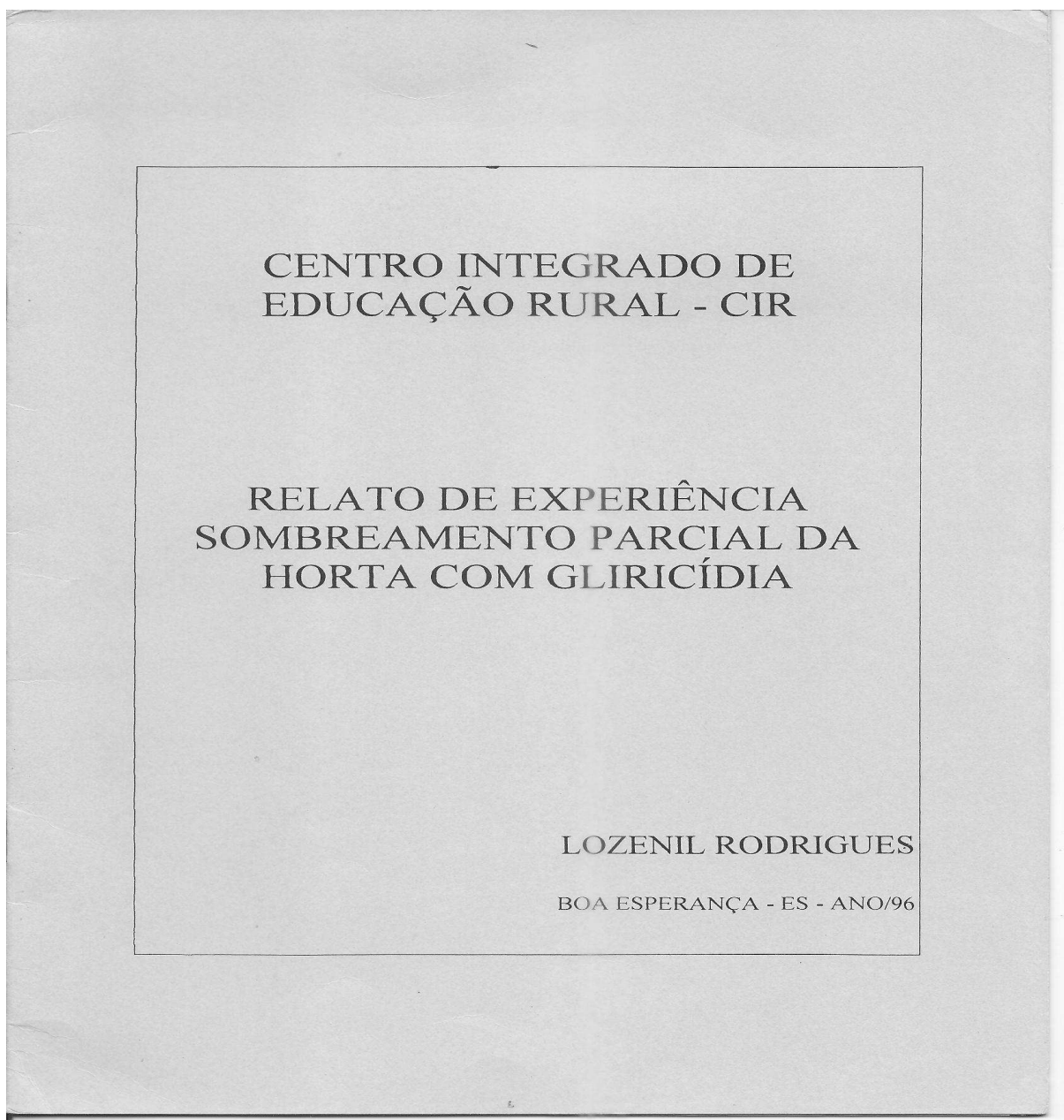
**DE GLIRÍCIDIA**



**( *Gliricidia sepium* )**

**Anexo XI: Cartilha Produzida pelo CEIER's**

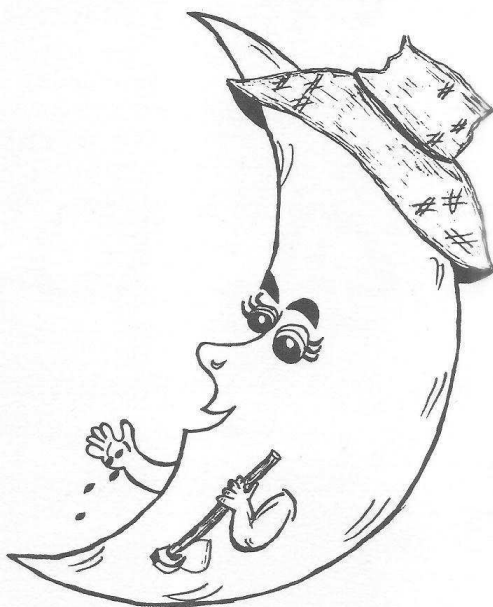
**Cartilha 8: Relato de Experiência Sombreamento Parcial de Horticultura com Gliricídia**



**Anexo XII:** Cartilha Produzida pelo CEIER's

Cartilha 9: Relato sobre Influência Lua na Agricultura

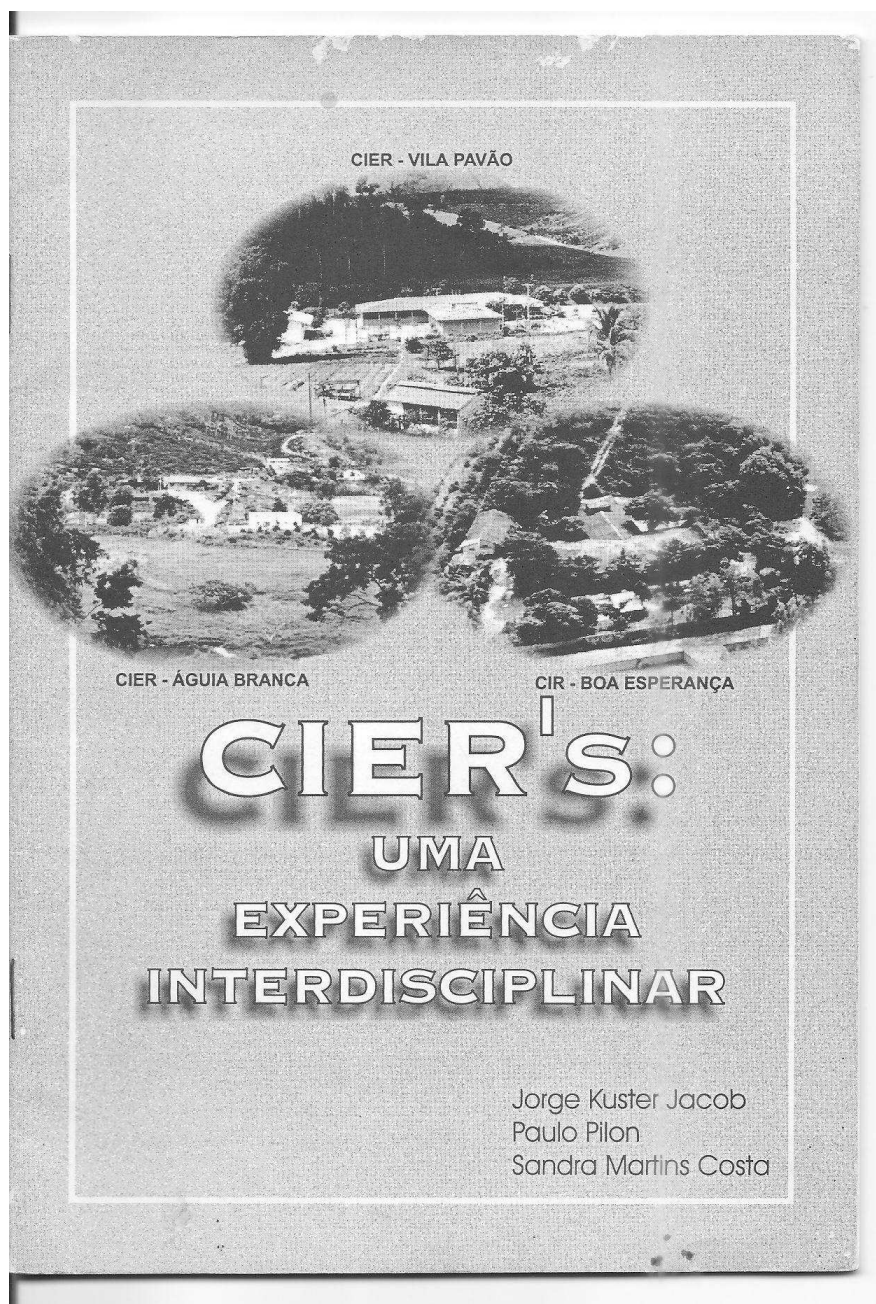
**RELATO SOBRE INFLUÊNCIA**  
**DA LUA NA AGRICULTURA**



**Por Lozenil Rodrigues / CIR - Boa Esperança - ES**

**Anexo XIII:** Cartilha Produzida pelo CEIER's

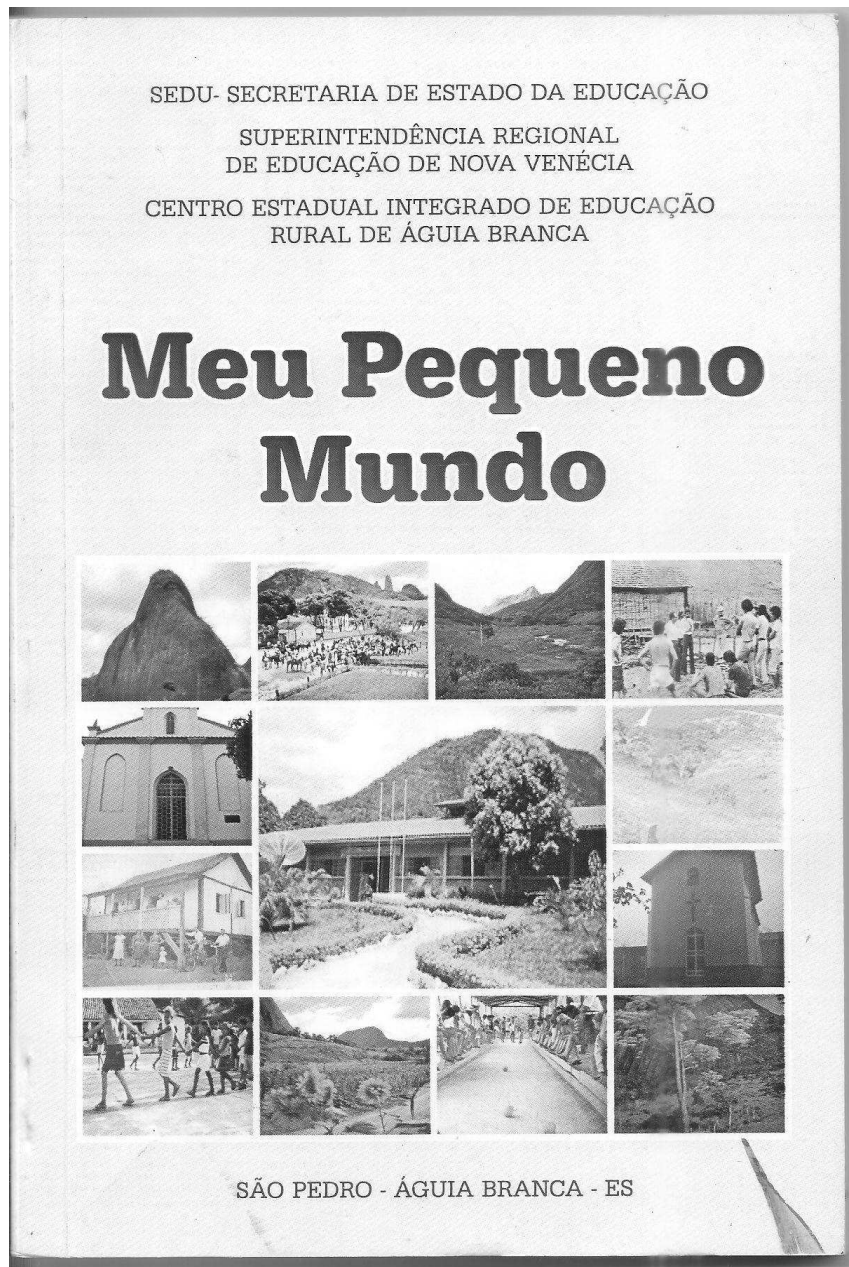
**Cartilha 10: CIER's: Uma Experiência Interdisciplinar**





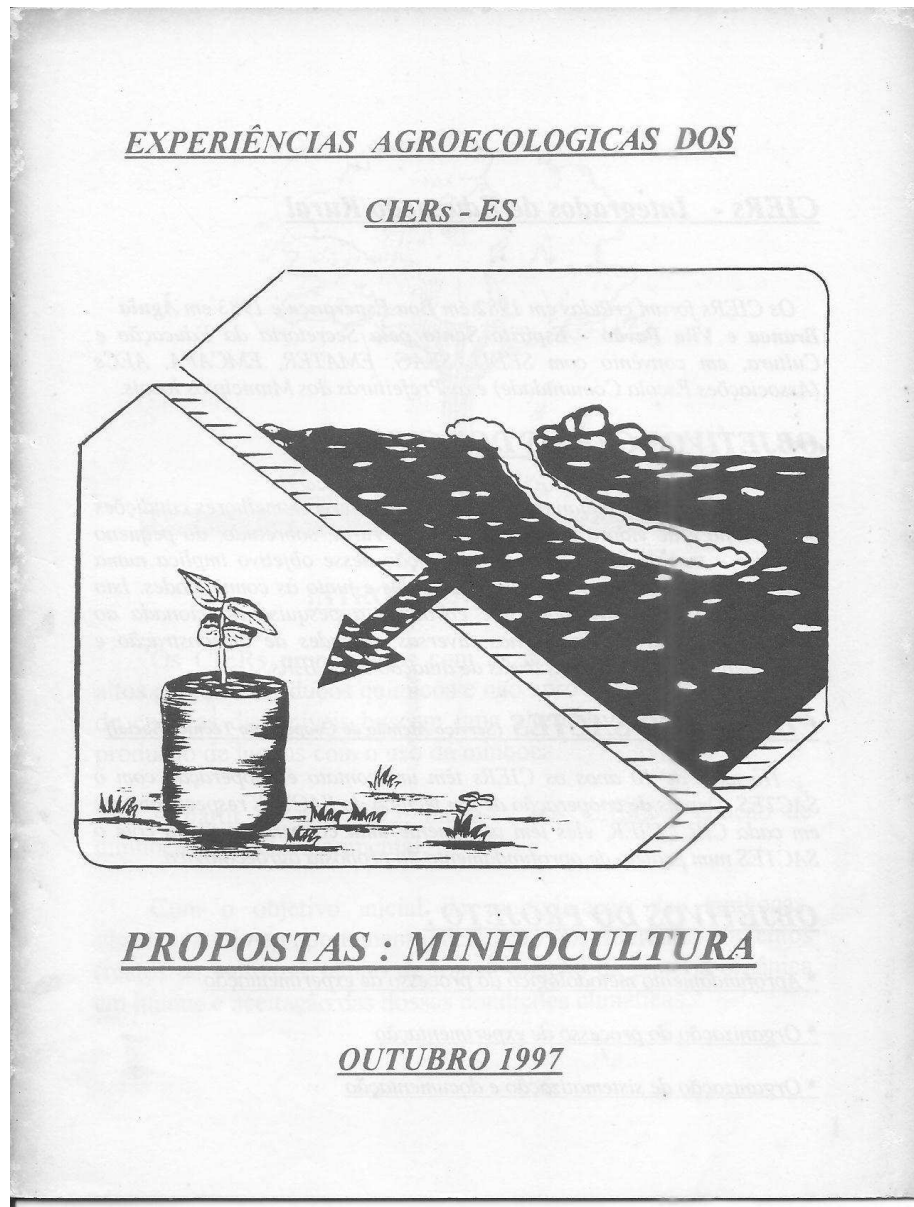
Anexo XIV: Cartilha Produzida pelo CEIER's

Cartilha 11: Meu Pequeno Mundo



**Anexo XV: Cartilha Produzida pelo CEIER's**

**Cartilha 12: Propostas: Minhocultura**



**Anexo XVI:** Cartilha Produzida pelo CEIER's

Cartilha 13: Os Usos Múltiplos da Árvore Nim



**Anexo XVII: Cartilha Produzida pelo CEIER's**

**Cartilha 14: Podando o Café e Cortando os Prejuízos**



Anexo XVIII: Cartilha Produzida pelo CEIER's

Cartilha 15: Reflorestar! Por Que?

