

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

DISSERTAÇÃO

O Trabalho como Princípio Educativo
na Pedagogia do Centro Estadual Integrado de
Educação Rural de Vila Pavão - ES

Guilherme Alves Pereira

2024



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

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NA PEDAGOGIA DO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE
EDUCAÇÃO RURAL DE VILA PAVÃO - ES**

GUILHERME ALVES PEREIRA

Sob a Orientação da Professora
Sandra Regina Gregorio

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

Seropédica, RJ
Outubro de 2024

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

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

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

P436t Pereira, Guilherme Alves, 1985-
 O trabalho como princípio educativo na pedagogia do
 centro estadual integrado de educação rural de Vila Pavão
 - ES / Guilherme Alves Pereira. - Seropédica, RJ, 2024.
 110 f.: il.

 Orientadora: Sandra Regina Gregorio.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola,
 2024.

 1. Educação do campo. 2. Trabalho como princípio
 educativo. 3. Pesquisa documental. I. Gregorio, Sandra
 Regina, 1960-, orient. II Universidade Federal Rural do
 Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
 Agrícola III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta dissertação, desde que seja citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 99 / 2024 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.068953/2024-83

Seropédica-RJ, 10 de dezembro de 2024.

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

GUILHERME ALVES PEREIRA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 29/10/2024

Dra. SANDRA REGINA GREGORIO - UFRRJ
Orientadora

Dra. TANIA CRISTINA DA CONCEIÇÃO GREGORIO, SEEDUC-RJ
Membro externo

Dra. DÉBORA MONTEIRO DO AMARAL, UFES
Membro externo

Dra. MARINA RODRIGUES MIRANDA, UFES
Membro externo

(Assinado digitalmente em 10/12/2024 17:08)
SANDRA REGINA GREGORIO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DTA (12.28.01.00.00.00.46)
Matrícula: 1350628

(Assinado digitalmente em 11/12/2024 20:48)
TANIA CRISTINA DA CONCEIÇÃO GREGORIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 680.989.017-34

(Assinado digitalmente em 10/12/2024 16:22)
MARINA RODRIGUES MIRANDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 880.448.587-68

(Assinado digitalmente em 11/12/2024 15:26)
DEBORA MONTEIRO DO AMARAL
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 303.424.118-61

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **99**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **10/12/2024** e o código de verificação: **e9f88fe54e**

DEDICATÓRIAS

A corrida de rua, que me ensinou a perseverar e acreditar no processo
para conquistar meus objetivos.
À professora Sandra Barros Sanchez (in memoriam).

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser a força que nos conduz nessa aventura que é viver, e por nos dar coragem para concluir os desafios que surgem no nosso caminhar nessa experiência chamada vida.

Agradeço a minha mãe, Dona Deusita, mulher guerreira do norte de Minas Gerais, por sempre estar ao meu lado. Agradeço também à minha companheira Cristiana Estelita, por ser alguém que acreditou desde o primeiro momento nesta ventura e, apesar das distâncias, se manteve firme.

Ao amigo irmão que a UFRRJ me deu, Vagner Viana Silva, por sempre estar comigo desde a graduação. Obrigado por ter aberto sua casa e por suas palavras de encorajamento.

À minha colega e amiga Luciana Garrido Leite, você que acreditou em mim em momentos que nem eu mesmo acreditava. Muito obrigado pelas trocas nesse tempo de PPGEA. Você, com suas palavras de encorajamento, permitiu que esse trabalho fosse concluído. Além de amiga, você foi sempre muito gentil com meus textos aos quais teve acesso. Obrigado por tanto.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Sandra Regina Gregorio, que desde o início acreditou em mim e na minha proposta de pesquisa, que agora se materializa nesta dissertação. Obrigado por sua disponibilidade, paciência e gentileza na condução deste trabalho.

Ao CEIER/VP, escola a qual tenho aprendido o ofício de ser professor, aos professores, estudantes, gestores e demais funcionários que, sempre de forma direta ou indireta, contribuíram para o êxito desta pesquisa.

Ao PPGEA, com seus professores e toda a equipe, que propiciaram, durante este tempo, experiências acadêmicas espetaculares, além de possibilitar que também pudéssemos partilhar nossas vivências neste espaço acadêmico.

Aos estudantes das turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano e às suas famílias, que gentilmente se disponibilizaram para participar desta pesquisa.

À turma Demanda Social 2023 I, companheiros que dividiram suas histórias de luta e superação e que foram essenciais neste processo.

RESUMO

PEREIRA, Guilherme Alves. **O trabalho como princípio educativo na pedagogia do centro estadual integrado de educação rural de Vila Pavão - ES**. 2024. 110p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Através do trabalho, o ser humano tem a possibilidade de intervir na natureza, e essa intervenção é denominada trabalho. Sendo ele uma categoria fundante do ser social, está intrinsecamente relacionado ao processo educativo, uma vez que a transmissão de conhecimento, em determinado momento da história da humanidade, ocorreu por meio dos processos que hoje compreendemos como trabalho. O presente estudo investigou as contribuições do tema "trabalho como princípio educativo" na proposta pedagógica do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Vila Pavão, no Estado do Espírito Santo, instituição que promove a modalidade educacional de educação do campo. A metodologia adotada foi qualitativa, com levantamento documental, para analisar os documentos que fundamentaram a construção pedagógica e jurídica do objeto de pesquisa. Para o diálogo com os participantes, foram utilizados questionários e entrevistas, cujos dados foram organizados em categorias e analisados por meio do método de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram a relevância da metodologia desenvolvida ao longo de quarenta anos de prática pedagógica. Contudo, os mesmos resultados apontaram contradições no contexto atual, no qual a proposta pedagógica enfrenta um conflito de identidade. O embasamento teórico do estudo foi construído a partir de autores como Arroyo, Caldart e Molina (2012); Freire (2007); Shulgin (2013); Pistrak (2000); Saviani (2021); Marx e Engels (2020); Caldart et al. (2012), entre outros. Esses autores fundamentaram a discussão sobre a educação do campo e o trabalho como princípio educativo. Ao final das análises, constatou-se que, embora o CEIER-VP possua um histórico sólido de defesa de uma educação afastada do modelo tradicional, conforme estabelecido em seus documentos institucionais, atualmente enfrenta um processo de crise identitária em sua proposta pedagógica.

Palavras-Chave: Educação do campo. Trabalho como princípio educativo. Pesquisa documental.

ABSTRACT

PEREIRA, Guilherme Alves. **The category of work as an educational principle in the pedagogy of the Integrated State Center for Rural Education of Vila Pavão - ES.** 2024. 110p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Through work, human beings have the ability to intervene in nature, and this intervention is referred to as work. Being a fundamental category of social existence, work is intrinsically linked to the educational process, as the transmission of knowledge, at a certain point in human history, occurred through processes that we now understand as work. This study investigated the contributions of the theme "work as an educational principle" in the pedagogical proposal of the Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) in Vila Pavão, Espírito Santo, Brazil, an institution that promotes the rural education modality. The adopted methodology was qualitative, with documentary research conducted to analyze the documents that underpin the pedagogical and legal framework of the research subject. To engage with participants, questionnaires and interviews were employed for data collection. The collected data were categorized and analyzed using the content analysis method. The results highlighted the significance of the methodology developed over forty years of pedagogical practice. However, the findings also revealed contradictions in the current context, where the pedagogical proposal faces an identity conflict. The theoretical framework of the study was based on authors such as Arroyo, Caldart, and Molina (2012); Freire (2007); Shulgin (2013); Pistrak (2000); Saviani (2021); Marx and Engels (2020); Caldart et al. (2012), among others. These authors supported the discussion on rural education and work as an educational principle. In conclusion, it was observed that although CEIER-VP has a solid history of advocating for an education model distinct from the traditional format, as established in its institutional documents, it is currently undergoing a process of pedagogical identity crisis.

Keywords: Rural education. Work as an educational principle. Documentary research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização no município de Vila Pavão no noroeste do estado do Espírito Santo.	30
Figura 2. Cartaz da I Pomitafro no ano de 1989.....	32
Figura 3. Cartaz da 25º Pomitafro – 2024.	33
Figura 4. Motivo para estudar no CEIER.....	42
Figura 5. Gosto pelo trabalho.	43
Figura 6. Gosto pela atividade.....	44
Figura 7. Motivo para estar no CEIER.....	47

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

AFROs - Africanos
AG I - Agricultura I
AG II - Agricultura II
AG III - Agricultura III
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEP - Conselho de Ética na Pesquisa
CEIER - Centro Estadual Integrado de Educação Rural
CEE - Conselho Estadual de Educação
CIER - Centro de Integração de Educação Rural
EMANCIPAVÃO - Movimento pela Emancipação Política de Vila Pavão
E.D - Economia Doméstica
ES - Espírito Santo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MEPES - Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MPA - Movimento do Pequeno Agricultores
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NV - Nova Venécia
PMVP - Prefeitura Municipal de Vila Pavão
POMITAFRO - Pomeranos Italianos Africanos (festa tradicional da cidade de Vila Pavão – ES)
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PP - Proposta pedagógica
PPP - Projeto Político-Pedagógico
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDU - Secretária de Estado da de Educação
SER - Superintendência Regional de Educação
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDEPs - Unidade de Desenvolvimento de Experimentação e Pesquisa
VP - Vila Pavão
ZOO - Zootecnia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Objetivos.....	2
1.1.1 Geral	2
1.1.2 Específicos.....	3
2 CAPÍTULO 1 – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS – TRABALHO E FORMAÇÃO.....	4
2.1 O Trabalho na Construção do Homem	4
2.2 Trabalho e Educação na Formação Humana	6
3 Capítulo 2- O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO TESTEMUNHA DA RESILIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO NOROESTE DO ESPÍRITO SANTO	8
3.1 O CEIER de Vila Pavão e a sua Construção Documental: o Tema Trabalho como Princípio Educativo na Proposta Pedagógica.....	8
3.2 Memórias de Resistência de uma Escola do Campo	11
3.3 Documentar para Existir: A Trajetória de uma Escola do Campo	13
3.4 Os Componentes da Parte Diversificada	17
3.5 A Parte Diversificada e as Unidades de Desenvolvimento Experimentação e Pesquisa (UDEP's).....	19
3.6 O Trabalho, Educação e Escola.....	20
3.6.1 Educação do campo e trabalho	21
3.6.2 O Trabalho como princípio educativo no CEIER/VP	22
4 CAPÍTULO 3- AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA A PEDAGOGIA DO CEIER-VP.....	27
4.1 Matriz Curricular e Agroecologia na Formação da Escola Contra Hegemônica no CEIER/VP	27
4.2 O Lócus da Pesquisa.....	29
4.2.1 Considerações sobre Vila Pavão, a cidade da união de três etnias.....	29
4.2.2 O CEIER de Vila Pavão: educação do campo como intervenção na realidade do lugar	30
4.3 Percurso Metodológico da Pesquisa.....	34
4.3.1 Etapas do desenvolvimento da pesquisa.....	36
4.3.1.1 Pesquisa documental	36
4.3.1.2 Os atores da pesquisa.....	38
4.3.1.3 Procedimentos éticos na pesquisa.....	38
4.3.1.4 O processo de coleta de dados	39
4.4 Os Resultados da Pesquisa: Análise e Discussão	41
4.4.1 Aprendizagem e trabalho no CEIER/VP - o trabalho como princípio educativo impactando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de 6º ao 9º	41
4.4.1.1 Análise da categoria do 6º e 7º ano	41
4.4.1.2 Análise da categoria do 8º e 9º ano	47
4.4.1.3 O trabalho como gerador de aprendizagem	53
4.5. Contribuições para uma Construção Reflexiva a Partir Trabalho como Princípio Educativo na Visão dos Educadores do CEIER/VP	55
4.5.1 Educação e trabalho construído aprendizagem na escola do campo	57
4.6 Diálogo com a Pesquisa: Educação e Trabalho e as Contradições de um Projeto de Educação do Campo.....	71
4.6.1 Estudantes, educadores e gestores: antagonismos na construção de um projeto de	

educação do campo.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	86
Anexo A. Portaria de criação do CIER – Centro de Integração Rural de Nova Venécia em 05/01/1983 (continua)	87
Anexo B. Resolução de autorização de funcionamento do CIER - Centro de Integração Rural de Nova Venécia em 30/03/1986	89
Anexo C. Organização curricular ensino fundamental – CEIER – 2023	90
Anexo D. Parte diversificada do currículo (ementário).....	91
APÊNDICES	94
A - Carta de autorização expedida pelo Secretário de Educação - ES, autorizando a pesquisa no CEIER/VP	95
B - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da pesquisa	96
C - Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para estudantes menores de 18 anos	97
D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para pais e/ou responsáveis.....	99
E - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para professores e gestores.....	101
F - Questionário semi-estruturado para os estudantes das turmas de 6º e 7º do CEIER/VP..	103
G - Questionário semi-estruturado para os estudantes das turmas de 8º e 9º do CEIER/VP .	105
H - Roteiro de entrevista docente	107
I – Roteiro para entrevistas com os gestores	108
J - Trabalhos apresentados em eventos presenciais e online durante o desenvolvimento da pesquisa	109

“A tendência democrática da escola não pode consistir em que um operário se torne qualificado, mas em que todo cidadão possa se tornar um governante” Gramsci (1982).

1 INTRODUÇÃO

A nossa dissertação está dividida em três capítulos, sendo o primeiro onde nos aventuramos no entendimento sobre contribuições teóricas sobre o trabalho e formação. Seguimos nos aprofundando onde apresentamos o nosso lugar de pesquisa, o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), localizando em Vila Pavão, município do estado do Espírito Santo. E finalizamos estabelecendo possíveis contribuições do trabalho como princípio educativo para a pedagogia do CEIER-VP.

Entender a escola como ambiente formador para o trabalho é um elemento de constante discussão na sociedade, assim como na própria escola e nos demais espaços. Isso se deve porque o trabalho como prática humana detém diversos vieses na sua execução e construção como elemento de promoção do homem macaco para o homem-homem.

Como a educação não deve se furtar a esse debate, intuímos trazer essa discussão para a modalidade da educação do campo, pois sendo essa educação detentora de elementos que estão ligados à luta da classe trabalhadora do campo, da cidade e de seus representantes - como os movimentos sociais e outros grupos sociais organizados que lutam por uma emancipação por meio da educação -, que promova a libertação dos educandos a partir de suas realidades. Com base nestes expostos, queremos trazer à luz da discussão uma escola do/no campo situada no município de Vila Pavão, no Estado do Espírito Santo (ES):

“No”, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”. “Do”, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 26).

O município de Vila Pavão é predominantemente agrícola, onde a agricultura camponesa é a realidade de 85% para a sua população. O Centro Estadual Integrado Educação Rural (CEIER-Vila Pavão/ES) conta, além das construções destinadas às práticas pedagógicas tradicionais (como salas de aula), com uma sala bastante ampla, onde os conteúdos são apresentados de forma a possibilitar aos estudantes maior clareza no seu entendimento. Nessa sala, os estudantes, em sua maioria oriundos de realidades campestinas, sentem-se à vontade para dialogar com os professores. Esta sala é a área de campo da escola um espaço onde, pode ser construído as práticas interdisciplinares, tendo as vivências dos estudantes como ponto de aprofundamento. É nesse espaço onde são desenvolvidas as práticas pedagógicas que possuem o trabalho como promotor primário.

É na área de campo que os estudantes, motivados pelos seus hábitos familiares e comunitários, denominam como “roça”¹. Percebe-se que, ao usar esse termo para nominar um espaço escolar, é perceptível uma relação de intimidade neste ambiente. Esta relação afeiçoada tem sua construção no momento em que o estudante percebe que ali, naquele território escolar, sua realidade não é estranha para professores e comunidade escolar como um todo. O CEIER/VP como espaço público de educação não recebe apenas estudantes com realidade do campo, há também estudantes residentes no perímetro urbano, mas, por o município ter uma população majoritária residente no campo, esses estudantes “urbanos” mantêm, em suas relações sociais, contato frequente com o espaço campestino.

¹ Termo que os estudantes utilizam para se referir a área de campo da escola.

O trabalho é uma realidade nas escolas do/no campo, por ser oriunda das lutas onde uma das principais reivindicações era e ainda é um espaço de educação, onde os filhos e filhas dos atores do campo pudessem ter acesso à escola sem, necessariamente, se deslocarem da sua comunidade para estudar. No entanto, por ter sua origem nos embates promovidos pelos movimentos sociais, é compreensível que essas escolas promovam um entendimento contrário idealizado pelo mundo do capital para o trabalho, no qual estese tornou alienante, com o trabalhador sendo tratado também como mercadoria ao ter que vender a sua força de trabalho. Nos espaços onde a educação do campo e seus princípios pedagógicos estão enraizados, a percepção de trabalho é outra; pode-se dizer contra hegemônica, tendo o pensamento do capital como seu antagonista. Nesses espaços, o trabalho é concebido com base em características pedagógicas e, mais especificamente, como um princípio educativo. É vivenciado na forma ontológica, atribuindo significado ao ato de trabalhar. Assim, o trabalho tem como fundamento a produção de algo destinado a outra pessoa.

O parágrafo 2º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, (LDBEN/96) (Brasil, 1996) nos diz que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Portanto, é necessário termos uma visão de aprofundamento sobre este parágrafo, para qual mundo do trabalho ele pensa? Seria para o mundo do trabalho voltado ao capital no qual o trabalhador vende a sua força de trabalho sem, na maioria das vezes, compreender o porquê e para quem está produzindo, importando-lhe apenas o salário?

Em contraponto a essa visão do trabalho pelo capital, a educação do campo visualiza o trabalho como libertador e humanizador, no qual o ser humano se constrói pelo trabalho, não apenas a si mesmo, mas também a partir das suas construções sociais.

Sendo o CEIER/VP um espaço de educação do campo e tendo o trabalho como fundamental instrumento para que seus diversos espaços consigam ter andamento, é necessário buscar entender como o trabalho, como princípio educativo, é compreendido junto a sua proposta pedagógica. Que tipo de trabalho realizado no CEIER/VP é pensado em seus documentos? Questiona-se isso porque, ser escola do/no campo é, acima de tudo, um compromisso com o trabalho na sua perspectiva ontológica.

Nesse sentido, iremos abordar o trabalho como princípio educativo analisando-o sob quatro questões: 1) como o trabalho, enquanto princípio educativo, contribui para a pedagogia do CEIER/VP?; 2) como os componentes curriculares do currículo, inclusive os que compõem a parte diversificada dos anos finais do Ensino Fundamental, propostos na BNCC, compreendem o trabalho como princípio educativo?; 3) qual importância a proposta pedagógica do CEIER/VP e a BNCC dão às práticas desenvolvidas na “roça”, ou seja, elas conferem uma visão pedagógica a essas práticas?; 4) como os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental se percebem nessa dinâmica de escola do campo, onde o trabalho como princípio educativo é protagonista?

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral

Investigar as contribuições do tema “Trabalho como princípio educativo” na proposta pedagógica do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Vila Pavão, no Estado do Espírito Santo (ES).

1.1.2Específicos

- Identificar como que o tema “trabalho como princípio educativo” aparece na proposta pedagógica do CEIER-VP;
- Analisar como o trabalho como princípio educativo impacta no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do 6º ao 9º do CEIER-VP.
- Avaliar como os professores e gestores percebem o trabalho como princípio educativo, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e na aprendizagem dos estudantes de 6º ao 9º do CEIER-VP.
- Descrever, através da percepção dos educadores, estudantes e gestores, como que o trabalho e o desenvolvimento das atividades práticas são compreendidos como um princípio formativo dentro do CEIER-VP.

2 CAPÍTULO 1 – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS – TRABALHO E FORMAÇÃO

Neste capítulo intencionamos trazer contribuições acerca da temática proposta na pesquisa. Estas contribuições se baseiam a partir da relação do homem com o trabalho e a sua formação como indivíduo social.

2.1 O Trabalho na Construção do Homem

Ao tentar buscar a compreensão da evolução da humanidade é necessário entender o benefício que o trabalho possibilitou para que houvesse esse franco domínio do Homo sapiens sobre as outras espécies de animais e a natureza como um todo. Sobre essa dominação do homem sobre o ambiente natural, podemos compreender o papel do trabalho a partir da contribuição de Marx e Engels (2020 p. 431): “o homem, ao contrário dos animais modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, dominando-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que mais uma vez, resulta no trabalho”.

Ao investigar a história do homem, percebemos que, desde os seus primórdios, quando um ancestral comum fazia sua transição para hominídeo, o trabalho já se encontrava ali, segundo Marx (1974, p. 47) “para o processo de humanização do homem, o trabalho apresenta-se como pilar para a construção de suas necessidades básicas, sendo condição natural da existência humana; uma condição do metabolismo, entre homem e natureza”. O processo de entendimento do homem se constrói a partir do trabalho, trabalho esse que tem por princípio modificar a natureza para que ele possa se fazer parte dela. Pensar o trabalho na perspectiva humanística é, acima de tudo, compreender que há indissociabilidade do processo de construção do ser humano e as modificações por ele promovidas na natureza.

Pensar as modificações históricas faz parte do movimento humano. Desta forma, Marx e Engels (2020) nos fazem pensar sobre:

O Primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que ainda hoje, tal qual a milhares de anos, tem de ser realizada dia a dia, hora a hora para manter os homens vivos (Marx; Engels, 2020, p. 56).

É necessário entender que, ao buscar a ideia da construção humanística, estamos entendendo o trabalho a partir do seu princípio ontológico, segundo o qual Pacheco (2012, p. 64) nos traz uma definição do que propomos como discussão: “a dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais”, como parte da práxis humana, onde compreender os princípios e valores para uma construção social, no qual o trabalho é aquilo que lhe move como estrutura que molda os direcionamentos do indivíduos, e a partir daí podemos entender que na perspectiva de Marx e Engels (2020, p. 178): “o trabalho que forma a substância dos valores é trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho humano”. Para que possamos nos constituir como homem, o trabalho é a peça significativa na construção do ser que a posteriori se tornou dominante.

A partir dessas premissas entendemos o trabalho como principal responsável pelo processo de humanização, sendo que antes de ser homem é necessário perceber sua relação com os outros ambientes. Sendo assim, Marx e Engels (2020, p. 321) estabelecem que “o trabalhador não pode criar nada sem a natureza, sem o mundo exterior sensível. Ela é material no qual o seu trabalho se realiza, no qual este é o ativo, a partir do qual e por meio do qual produz”. O

processo evolutivo faz com que aquele que antes convivia em harmonia com aqueles que se percebiam iguais vá se distanciando, promovendo mudanças que, a partir desse processo evolutivo, serão predominantes para a sua elevação como espécie dominante. Conforme Marx e Engels (2020, p. 52) “eles começam a se distinguir dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência [...] ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material”.

Neste estado de produção da sua própria vida, na ótica do homem, é necessário entender o papel do trabalho para haja uma real construção de mundo. Nessa perspectiva, Paulo Freire traz o seguinte entendimento:

É que, somente na medida em que os homens criam seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam. A realização dos homens enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não pode realizar-se. O trabalho não-livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação” (Freire, 2005, p. 165).

Ao entender o homem como ser social, que convive em grupos organizados, uma das premissas para que estas organizações deem certo é o princípio de que cada um tem sua obrigação, para que não haja sobrecarga para nenhum dos indivíduos, e isso se dá a partir do trabalho. É necessário compreender que, segundo Ramos (2008, p. 26), “o ser humano se apropria da sua realidade pela mediação do trabalho e do conhecimento”. Entender o trabalho como construtor do conhecimento tem vital importância para que possamos compreender como o homem evoluiu de um simples símio na savana para o que é hoje, um ser que tem domínio sobre os diversos aspectos da natureza.

Entender o homem como um ser histórico e o trabalho como construtor dessa história é parte singular do entendimento do evoluir da humanidade, seu processo de se tornar humano passa pelo trabalho, angariador de complexos modos de compreensão. Desta forma, Freire (2005, p. 21) mostra que “os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistem em liberdade”.

O trabalho é principiado pela evolução da espécie humana, grupo esse que conseguiu se desvencilhar dos acidentes evolucionários e se tornar detentor do controle da natureza, e isso graças ao trabalho. No entanto, no princípio, o trabalho tinha um caráter de construção e intervenção. Todavia, se a humanidade mudou, sua relação para com o trabalho também se desenvolveu.

Essa situação da evolução da humanidade e consequentemente do trabalho, nos faz chegar ao ponto ao qual é necessário desvelar as cortinas da história. De acordo com Gadotti (2000, p.20), “a condição para que o homem se torne homem (porque ele não é, ele se torna) é o trabalho”. Se o homem se torna homem a partir do trabalho, como se configura o trabalho exploratório e precarizado nessa equação que irá gerar a nossa humanização? Essa é uma das contradições históricas que se fazem presentes nas sociedades humanas no decorrer dos tempos. No entanto, é a partir da divisão de classes, burguesa/proletariado, que essa contradição se intensificou. Tello e Almeida (2013, p. 70) mostram que “por mais direitos que o cidadão da sociedade burguesa possua e por mais democrática que esta sociedade possa ser continuará a exploração do homem pelo homem”. É necessário, então, estabelecer formas de possibilitar a não exploração a partir do trabalho e assim garantir que suas gêneses sejam reestabelecidas, segundo a qual o homem se produz através do trabalho e não onde o homem é explorado na perspectiva do trabalho, construindo, dessa forma, uma situação de sua coisificação.

2.2 Trabalho e Educação na Formação Humana

A palavra trabalho vem do latim *tripalium*, termo utilizado para designar instrumento de tortura, ou mais precisamente, de acordo com Albornoz (1994, p.10), o “instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, nas quais agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los”. A partir da sua semântica pretendemos propor, também, suas contradições, pois para além de ser “tortura”, o trabalho também pode ser libertador e humanizador. Esse caráter ontológico do trabalho está diretamente ligado com um outro ambiente, a escola. Não tem como tratarmos do assunto trabalho sem a participação da educação na conversa, mesmo sendo este um assunto carregado de contradições.

No entanto, é necessário perceber que, quando se fala de educação e trabalho, é necessário nos perguntamos para quem servirá essas nossas indagações. Porque para Ramos (2008, p.28), “a finalidade da educação não deve ser a formação “para”; seja “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida”. O trabalho está diretamente ligado ao desenvolvimento humano. Sendo assim, a escola é parte nesse contexto desde o princípio, pois antes da organização social da escola, é possível compreender que os ensinamentos eram passados a partir da oralidade e pelo trabalho. Entende-se assim que “a mediação do trabalho na construção do conhecimento traz, ainda para dentro da formação, a perspectiva histórica. Ainda sobre o caráter ontológico do trabalho, Ramos nos traz a seguinte perspectiva:

A concepção de homem como ser histórico que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimento como síntese da transformação e de si próprio. Assim, a história da humanidade e a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem mediada pelo trabalho. Por isso o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (Ramos, 2008, p. 21).

Por essa colocação de Ramos, percebemos que educação e trabalho fazem parte da construção do homem como indivíduo social e histórico. É nítida a compreensão da relação direta do ato de educar com o trabalho. Entretanto, é importante salientar que, com o desenvolvimento da humanidade, quando esta começa a se organizar em aglomerados, e posteriormente em vilas, até chegar em cidades, houve dentro deste intervalo também uma “evolução” da ideia de trabalho, ou seja, surgiu a divisão do trabalho. Essa divisão também chegou à escola, conforme Gramsci (1982, p. 118) nos apresenta: “a divisão da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destina-se às classes instrumentais, ao passo que, a clássica, destina-se as classes dominantes e aos intelectuais”. Percebemos, assim, um caráter segregador da escola, onde já estava definido a qual tipo de educação a criança estaria destinada de acordo a sua origem familiar. Ainda sobre a escola tradicional, Gramsci relata que:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada a nova geração dos grupos dirigentes, destinados por sua vez a torna-se dirigente [...] a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional diretiva ou instrumental (Gramsci, 1982, p.136).

Esses grupos privilegiados fazem parte de um tipo de educação que ainda hoje se manifesta, onde um pequeno grupo, por ser possuidor do capital, entende que é necessário ter para si um tipo de escola, possibilitando a mercantilização da educação e, assim, continuando essa diferenciação social da educação denunciada por Gramsci.

Em contraposição aos grupos privilegiados que buscam uma educação e uma escola para perpetuar seus privilégios, o das comunidades de trabalhadores do campo e da cidade buscam uma educação e uma escola que tenha espaço para todos, onde o trabalho seja educador, mesmo esse sendo constituído de contradições, conforme Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p. 19) “como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?”

Nessa perspectiva de educação trava-se, segundo Dore (2014, p. 300), “uma luta entre um tipo de civilização que se decompõe e uma nova civilização em gestação, sendo que o ponto de referência do novo mundo em gestação é o mundo da produção, do trabalho”. Mas não um mundo do trabalho alienante, mas sim que tenha o homem liberto como seu direcionamento. Ou seja, como nos aponta Pistrak:

O trabalho qualquer trabalho, é uma base excelente de educação, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação (Pistrak, 2000, p. 48).

Salientar a importância do trabalho para a construção social dos estudantes é prioritário, pois a escola não pode construir muros para determinar que tipo de indivíduo ela estará condicionando em sua formação. Quando a escola se propõe a trabalhar com princípios para o trabalho, mas princípios que estejam de acordo com a realidade dos seus estudantes, que são, na sua maioria, provenientes da classe trabalhadora, ela deve dialogar com os diversos espaços frequentado por estes estudantes, pois é nesses espaços que se estabelecerá o tipo de trabalho que a escola estará buscando para eles. Sendo assim, de acordo com Shulgin (2013, p. 89), “aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto [...] é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico”.

O trabalho como princípio educativo busca entender a escola como um ambiente de formação, onde os estudantes poderão construir sentimentos em relação ao trabalho não alienante, vislumbrando-o não como uma ferramenta para o ganho de capital ou como mais uma mercadoria para o capitalista, que compra a sua força de trabalho e ali produz mais-valia. A ideia do trabalho como princípio educativo é construir junto aos estudantes uma recondução da ideia do trabalho, o trabalho ontológico, aquele onde o homem dá significado a sua produção e este significado é também coletivo. Por produção coletiva do trabalho, (Pistrak, 2000, p. 54) traz a importância da juventude para sua consumação: “se quisermos desenvolver a vida coletiva [...] devemos formar entre os jovens não somente aptidão para esse tipo de vida, mas também a necessidade de viver e trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua sem constrangimentos recíprocos”.

A escola tem um papel importante em desmistificar ou referendar essas contradições referentes ao trabalho, pois a partir do momento em que vivenciamos a escola como o ambiente de fábrica, com seus horários para entrar e sair, sua estrutura de comando e seu apito para as refeições, vemos que esta escola não educa para o trabalho, mas educa para o mercado de trabalho. Para que possamos compreender a importância da escola na desmistificação dessas contradições é necessário compreender as suas propostas pedagógicas, cujas quais estarão conversando com os currículos escolares e também com a dinâmica do professor em sala de aula, pois é a partir da proposta pedagógica que podemos dar os passos para a construção de uma escola que dialogue com a realidade dos seus estudantes, sendo assim uma escola de carácter libertador em contraponto a uma educação castradora dos sonhos estudantis e de toda a comunidade escolar.

3 Capítulo 2- O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO TESTEMUNHA DA RESILIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO NOROESTE DO ESPÍRITO SANTO

Neste capítulo, apresentaremos as percepções da pesquisa documental junto aos documentos oficiais, que relatam a história do CEIER/VP, desde sua construção, passando por momentos críticos até os dias atuais.

3.1 O CEIER de Vila Pavão e a sua Construção Documental: o Tema Trabalho como Princípio Educativo na Proposta Pedagógica

A escola, como qualquer outra instituição, é dotada de documentos orientadores da sua prática, posto que o arcabouço documental se faz necessário. Ao nos indagarmos de como uma escola “funciona”, em um primeiro momento, aqueles que não estão familiarizados tendem a se “chocar” com a quantidade de documentos necessários para a sua funcionalidade. No entanto, quando olhamos mais de perto, o “choque” vai se dissipando, pois, o espaço escolar apresenta complexidades e estas documentações buscam uma organização deste espaço.

Assim, quando se propõe a se fazer pesquisa em escolas, é necessário compreender que o pesquisador se deparará com quantidade exorbitante de material para a sua análise, e por isso, é necessário que o mesmo tenha ciência de onde está e aonde quer chegar em suas análises, caso contrário, a pesquisa entrará em um círculo eterno. No entanto, ao iniciarmos uma pesquisa, sabe-se apenas como ela começa. O processo de pesquisar é vivo e o autor da pesquisa precisa estar atento para que, ao tomar vida, a pesquisa não se encaminhe para um chegar sem fim.

É com esse pensar que iniciamos a análise documental da investigação a qual estamos construindo, pois, ao iniciar o processo de busca documental, entendemos que seria necessário, no decorrer do processo, fazer algumas correções de rota para que não nos distanciássemos do nosso objetivo e para entendermos como que o trabalho, como princípio educativo, está presente nos documentos do CEIER/VP. Ao buscarmos como o nosso tema de pesquisa está vinculado aos documentos que direcionam pedagogicamente e metodologicamente a escola pesquisada, nossa intenção foi que estes documentos nos fornecessem um reforço daquilo que queríamos encontrar na pesquisa com os diversos atores que vivenciam o dia a dia desta escola.

No entanto, entendemos que é possível que, ao nos debruçarmos sobre os documentos a serem analisados, estes nos apresentem uma versão contrária àquilo que a pesquisa vislumbra. Pois, como já foi mencionado, o caminho da pesquisa, na maioria das vezes, pode nos surpreender. Por estarmos buscando respostas em um ambiente escolar diverso, tanto metodologicamente quanto pedagogicamente, é necessário nos mantermos atentos a tudo o que se apresentar.

O CEIER/VP completou, no ano de 2023, 40 anos de contribuição para a educação do campo capixaba. Por esse tempo de existência e por suas diversas lutas travadas durante esses anos, é compreensível que, ao buscar sua documentação oficial, talvez tenhamos desafios propostos pelo tempo e também por aquilo que essa escola se propôs, o de ser um espaço de resistência no âmbito da educação pública do estado do Espírito Santo.

A partir da iniciativa de buscar documentos relevantes para a história da escola pesquisada, nos deparamos com um número interessante de portarias do governo do ES, a partir da SEDU e com resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE). Sendo assim, apesar de ser uma escola contra-hegemônica na sua forma de fazer educação, quando buscamos entender a burocracia a qual ela está diretamente ligada, este centro de educação não difere de nenhuma

outra. Talvez esteja aí a sua maior conquista, ser diferente no seu jeito de fazer educação e se manter como espaço governamental, no entanto, não permitindo que o mesmo possa intervir de forma direta, apesar de que no decorrer desta exposição perceberemos que houve sim intervenção, porém, a escola conseguiu manter sua proposta, justamente aquilo que a diferenciou: os aspectos ligados à educação do campo.

O Centro de Integração de Educação Rural de Nova Venécia (CIER/NV) foi criado a partir da Portaria n.º 1854 de 05/01/1983 (Anexo A). Sua localização na época constava no distrito de Vila Pavão, município de Nova Venécia, ES. O início das suas atividades estava previsto para o começo do ano letivo de 1983, onde ofertaria as séries finais (5ª a 8ª série) do ensino de 1º grau e formação especial (pré-profissionalizante) em agricultura e pecuária. O seu ato de aprovação pelo CEE se deu no ano de 1986 pelo Ato n.º 27/86 de 09/05/86 (Anexo B). É relevante apontarmos que no seu início, tanto a nomenclatura e o município ao qual a escola estava ligada diferem do nome e localização dos dias atuais. Outro fator a ser considerado é a sua finalidade, que iria além da escolarização de jovens do campo, pois também, desde o início, se pretendia uma formação pré-técnica para os estudantes que ali estivessem matriculados.

A partir das mudanças políticas e administrativas ocorridas no século XX no Brasil, no final dos anos 1980, onde saímos de um período de ditadura e iniciamos tempos de redemocratização, esse processo impactou todo o contexto do país. Assim como no início dos anos de 1990, houve uma intensa marcha de emancipação de municípios, sendo o distrito de Vila Pavão desvinculado politicamente e administrativamente do município de Nova Venécia. No entanto, o Centro de Integração Rural de Nova Venécia permaneceu com a nomenclatura do seu antigo município, mesmo estando localizado no agora município de Vila Pavão. E assim permaneceu até o ano de 1994, quando pela Portaria-E-n.º 3045, de 25 de maio de 1994, o Centro de Integração de Educação Rural de Nova Venécia (CIER-NV) passou a ser denominado Centro de Integração de Educação Rural de Vila Pavão (CIER-VP) (DO. ES, p. 5, 1994), permanecendo no mesmo endereço o córrego “São Roque do Estevão”, localizado a 4 km da sede do município emancipado.

A mudança foi apenas oficial, pois o CIER-VP continuou a ser uma escola que atendia estudantes de origem campesina e que ali buscava ser uma extensão da vivência da sua realidade. A sua nomenclatura de centro integrado já nos dá uma percepção de uma forma diferente de educação, onde os diversos componentes curriculares estão em diálogo constante para que a sua clientela seja abarcada nas suas diversas concepções de educação, tendo sempre a sua realidade como direcionadora. Entretanto, apesar de o CIER-VP já ser um lugar de educação consolidado para a sua população campesina, a SEDU promoveu mais uma mudança, a qual permanece até os dias atuais, porém, para muitos moradores do município não foi significativa.

No ano de 2002, o governo do estado do ES, a partir da SEDU através da Portaria n.º 055-R, de 12 de junho de 2002, muda a nomenclatura do Centro de Integração de Educação Rural de Vila Pavão (CIER-VP), para Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão (CEIER-VP) (DO. ES, p. 6, 2002). Essas mudanças de município e também de nomenclatura no decorrer dos anos não influenciaram diretamente a condução pedagógica do CEIER-VP, pois enquanto se faziam essas modificações, a escola consolidava a sua dinâmica pedagógica baseada em elementos da educação campo. É pertinente trazer a lembrança de que no início, o atual CEIER-VP tinha como perspectiva a educação rural, pautada a partir da intervenção no campo pela revolução verde (essa questão será debatida mais à frente). É necessário, antes de entrarmos pelos caminhos pedagógicos trilhados por essa escola, entendermos seus rumos capitaneado por diversas portarias e resoluções.

Uma escola que, durante seu percurso, experimentou diversas mudanças, desde o endereço até o seu nome, novamente iria passar por uma transformação, a qual impactaria também as suas vivências pedagógicas. Nesta escola, desde a sua fundação, ofertou-se o

segundo segmento do Ensino de 1º grau, atendendo a alunos da 5ª a 8ª série. Entretanto, posteriormente, a partir da vigência da LDBEN n.º 9.394/96 que alterou a estrutura da educação básica, instituindo anos de escolaridade em substituição às séries de ensino, o CEIER/VP passou a atender a alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade, cursando os anos finais do Ensino Fundamental, que futuramente, a partir de mudanças na legislação (LDBN/96), passou-se das séries 1ª a 8ª para ano 1º ao 9º. Ou seja, a partir de agora, no CEIER-VP, seria ofertado o período escolar do 6º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental. As alterações foram apenas de nomenclaturas, não gerando impacto direto na dinâmica pedagógica do CEIER-VP. No entanto, a partir do ano de 2006, a escola viu uma oportunidade de buscar uma outra oferta de educação básica: o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, visto que houveram mudanças na forma de oferta para a educação profissional do Brasil. No ano de 2005, o CNE fez as seguintes mudanças:

O Decreto n.º 5.154/2004 revogou o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional. Em relação à Educação Profissional técnica de nível médio este Decreto prevê três alternativas de organização: concomitante, subsequente e a integrada, a qual não estava contemplada na Resolução CNE/CEB n.º 04/99 e proibida na Resolução CNE/CEB n.º 03/98, ambas desse Conselho (Brasil, 2004).

O CEIER-VP, percebendo a abertura para pleitear junto a SEDU a criação do curso Técnico em Agropecuária, construiu um documento, um projeto no qual justificava a implantação do curso técnico, sendo o mesmo concomitante ao ensino médio. Para não fugir das suas características de escola de forte ideário campesino, um dos critérios para selecionar os estudantes seria o mesmo: ser preferencialmente filho de agricultor, residir no campo ou ter algum vínculo com a atividade do meio rural. Depois de construídas suas alegações e do seu posterior envio à conferência da SEDU, o que cabia aos pleiteadores era o aguardo.

No ano de 2008, a partir da Portaria 126-R, de 09 de outubro de 2008, a criação do curso técnico em Agropecuária concomitante ao ensino médio foi autorizada, tendo posteriormente a aprovação do CEE pela Resolução n.º 2.137/209². A inclusão do curso técnico em Agropecuária promoveu mudanças estruturais e pedagógicas, mas talvez a mudança mais significativa tenha sido para os estudantes, pois eles teriam uma possibilidade de continuar sua formação já iniciada no ensino fundamental, porém com a parte diversificada do currículo³. Dessa forma, estes não necessitariam mais deixar a escola, pois, lhes era apresentado a possibilidade de iniciar o 6º ano do Ensino Fundamental e finalizar seu tempo escolar com o ensino médio profissionalizante concluído, tudo isto na mesma instituição. Antes, o CEIER-VP possibilitava uma formação cidadã, agora, a formação deu mais um passo, os seus estudantes têm a possibilidade de uma formação cidadã e profissional. Sendo o município e seus arredores carentes de mão de obra técnica especializada, os estudantes que se formam têm expressiva possibilidade de absorção pelo mercado de trabalho. Contudo, para além da formação técnica especializada, o diferencial para o mercado desses estudantes é o mesmo: terem uma educação

² O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio nos CEIER's: de Águia Branca-ES (CEIER/AB-ES) e de Vila Pavão-ES (CEIER/VP-ES), pela Portaria nº 126R publicada no DOES de 10/10/2008. Já os cursos técnicos em Meio Ambiente nesses dois Centros chegam pelo Ato de criação Portaria nº 059-R, de 28/05/2010, publicada no DOES de 09/06/2010" (JESUS, 2012, p. 44).

³ No CEIER-VP, no ensino fundamental anos finais constam na sua matriz curricular componentes curriculares que são considerados parte diversificada do currículo eles são Agricultura I, Agricultura II, Agricultura III, Economia Doméstica e Zootecnia. O ementário destes componentes consta no anexo D desta dissertação.

que busca ser emancipadora e libertadora a partir da agroecologia e metodologias que procuram uma formação completa do estudante, tendo Paulo Freire como seu farol.

Nessa perspectiva de uma escola que traz elementos diferenciados no seu ato de fazer educação, é importante ressaltar o caráter do tempo que os estudantes permanecem nessa escola. Desde o seu início, seu funcionamento é no regime de semi-internato. Os estudantes chegavam de manhã e eram liberados à tarde, um período de permanência de aproximadamente nove horas dentro da escola. Apesar do CEIER-VP ter funcionado por 37 anos neste regime, foi só a partir da sua inclusão no programa de escola de tempo integral que o seu horário de funcionamento para os estudantes foi referendado pela SEDU, com a assinatura da Portaria n.º 026-R, de 14 de fevereiro de 2020 (DO. ES, p. 24, 2020), onde o tempo integral foi reconhecido pela instância maior de educação do estado do Espírito Santo. Ressalta-se que ao ingressar no programa Educação em Tempo Integral, a instituição já possuía as características necessárias para sua implementação. No entanto, o que lhe faltava, aparentemente, era o reconhecimento formal da SEDU, a instância institucional maior.

A principal vantagem para a escola refere-se ao âmbito financeiro, uma dificuldade que sempre foi presente, mas que agora não se apresenta mais. Atualmente, o Programa Escola em Tempo Integral proporciona recursos contínuos para capital e custeio, algo que, antes da implementação desse programa, representava uma questão delicada para a escola.

A partir deste histórico documental perfilado por portarias e resoluções, percebemos que a escola passou por diversos estágios ao longo do seu tempo de construtora de educação. Ao adentrarmos no ambiente documental, percebemos que, na maioria das vezes, essas portarias e resoluções não implicaram em grandes perdas para a escola.

3.2 Memórias de Resistência de uma Escola do Campo

Faz-se necessário ressaltar que, ao iniciar seu percurso histórico educacional, a comunidade, que é detentora de protagonismo histórico, não foi escutada no seu princípio. Desde a sua implantação, nas palavras de Dulcino Bento Zucateli, primeiro diretor do CEIER-VP:

[...] o município (Nova Venécia) recebia do Governo Federal, através do MEC, o recurso e o projeto arquitetônico de uma escola agrícola com suas instalações zootécnicas, insumos químicos e ferramentas de campo [...] comunidade rural com concentração de pequenas propriedades, exigência do Governo Federal, para a instalação dessa escola com formação agrícola e zootécnica para os filhos do pequeno agricultor familiar (Wernz *et al.*, 2023, p.95).

A partir da fala do ex-diretor percebemos que não havia um planejamento para a instalação da escola; decisão era tomada com base na demanda local. Assim, é possível perceber que, no início, a comunidade não participou ativamente do projeto. Foi uma ação essencialmente imposta de cima para baixo. No entanto, embora o CEIER-VP não tenha contado com a adesão comunitária inicialmente, buscaremos entender, a seguir, como uma escola que começou sem a participação da comunidade passou a tê-la como parceira ao longo do tempo. O que propiciou essa mudança no percurso dessa escola? É o que tentaremos entender com o desdobrar do seu Projeto Político Pedagógico.

Antes de tratarmos sobre o Projeto Político Pedagógico atual do CEIER-VP, é necessário retornarmos às memórias do seu primeiro diretor, o senhor Dulcino Bento Zucateli, que no livro *CEIERs – 40 anos memórias afetivas*, nos relata algumas angústias sobre a inicialização daquele ambicioso projeto a ser inicializado no noroeste do estado do Espírito Santo. Como já citado anteriormente pelo próprio ex-diretor, a construção da escola não foi diretamente uma negociação com a comunidade, o projeto já veio pronto das instâncias

superiores, ou seja, do Ministério Educação e Cultura (MEC), sendo necessário apenas encontrar o local para a sua implantação. Segundo o relato de Zucatelli, (2023, p. 96), “no ano de 1982 finalizava a construção do prédio escolar, todas as instalações zootécnicas e insumos agrícolas (adubos e fertilizantes) já se encontravam no prédio”.

Percebemos, nas lembranças do senhor Zucateli, que a preocupação inicial era com a construção e organização física do lugar. A citação dos insumos agrícolas nos leva a supor que, no início, a escola adotava uma filosofia diferente da que encontramos hoje, e abordaremos isso mais adiante neste trabalho. Podemos deduzir que o pacote que acompanhava a escola era a Revolução Verde, com a ideologia de promover o desenvolvimento para os agricultores considerados 'atrasados'. No entanto, a forma mais sutil de implementar isso era por meio de uma educação que não reconhecia que, naquele local, os próprios atores sociais já produziam e compartilhavam conhecimentos a partir de suas vivências campesinas.

Retornando às suas memórias, é importante refletir sobre o trecho em que Zucateli (2023, p. 96) comenta que “é sabido que muitos cidadãos pavoenses faziam críticas às instalações lá construídas, que não iriam funcionar, caracterizando as instalações como curral de boi, ‘estábulo’”. É necessário pensarmos o que motivou parte da população a não depositar esperança naquele empreendimento educacional, sendo que o mesmo seria importante para a vida dos seus filhos. Para compreendermos a real dimensão desse 'porquê', seria necessária uma investigação mais detalhada. No entanto, algumas conclusões podem ser tiradas. Talvez a mais evidente seja a ausência de participação popular no seu desenvolvimento. Outro ponto relevante poderia ser a motivação relacionada ao acesso, já que a escola está localizada a quatro quilômetros da sede do município. É importante ressaltar, porém, que a escola superou essas desconfiças e foi finalmente inaugurada.

A escola passou por essa primeira desconfiança e iniciou seus trabalhos no ano letivo de 1983, todavia, cabe aqui trazer outras dificuldades expressas nas memórias do seu primeiro diretor. Para melhor contextualizar esse ponto, é relevante destacar que o senhor Zucateli não possuía formação pedagógica, sendo sua formação primária em Agronomia. Ele relata que, recém-formado, o prefeito lhe delegou a função de ir a Vila Pavão para colocar a Escola Agrícola em funcionamento. Segundo Zucateli (2023, p. 96), 'assumi a direção da escola, a secretaria da escola, as aulas técnicas e práticas de agricultura', o que representou um grande desafio, mas que, posteriormente, se transformou em um valioso aprendizado.

Ao iniciar suas atividades, a escola se deparou com questões organizacionais de grande importância:

Neste momento de iniciar o funcionamento da escola nos deparamos com alguns problemas como: organização de profissionais para compor o quadro de professores. Não estou falando de curso superior (3º grau), e sim de ensino médio, não tinha na comunidade. Outro problema foi a formação do currículo de agricultura e zootecnia. O que administrar de conteúdo para estes alunos de 5º a 8º série? Para estes alunos, na Secretaria de Estado da Educação (SEDU) não tinha uma proposta pedagógica de ensino, o que passar para os alunos? (Wernz *et al.*, 2023, p. 96).

Mais uma vez, ao lermos estas memórias, percebemos que os seus primeiros momentos foram de muitos desafios, ainda assim, a escola se mostrou resiliente e permanece até hoje. Para chegarmos ao foco de nossa investigação, o PPP do CEIER-VP, foi necessário nos entranharmos pelas memórias do ex-diretor, pois as mesmas nos fornecem um direcionamento sobre como se deu a construção desse Projeto Político Pedagógico nos seus primeiros anos.

Ao tomar consciência dos desafios pedagógicos que surgiam, o diretor, juntamente com sua equipe, buscou parcerias. Inicialmente, tomou conhecimento da existência de outras duas escolas com o mesmo formato na região. Como o período era os anos 1980, as informações não circulavam com a velocidade cibernética de hoje. Ao se reunir com as outras duas escolas,

decidiram buscar locais que pudessem oferecer um direcionamento pedagógico para os recém-inaugurados centros:

[...] decidimos buscar conhecimento e experiência na Escola Agrotécnica Federal de Colatina, que já havia trabalhado com a 5ª e 8ª série do ensino fundamental. Neste período inicial, até 1986 foi de muita reunião e discussão do projeto educacional. Iriamos caminhar em um modelo convencional de agricultura ou em uma linha agroecológica? Com o projeto definido na linha agroecológica [...] (Wernz *et al.*, 2023, p. 96).

A opção da escola pela linha agroecológica foi, em certa medida, um movimento oposto à sua proposta inicial. Isso evidencia a força dessa instituição, que primeiro superou os preconceitos dos próprios alunos que seriam atendidos por ela. Em seguida, a equipe de professores, ao optar por um projeto educacional agroecológico, foi contra a Revolução Verde, que, ao que parece, foi o motor de sua implantação. Com base nas colocações do ex-diretor, Sr. Dulcino Bento Zucatelli, cujas memórias nos permitiram compreender como se deu a construção física, pedagógica e filosófica do CEIER-VP, reconhecemos sua importância. No entanto, é preciso que, a partir dessas contribuições, a pesquisa se reorienta para o trabalho como princípio educativo, discutido e compreendido dentro da escola, com ênfase nos documentos institucionais. Assim, é necessário trazer à tona os resultados da investigação para ampliar essa discussão.

3.3 Documentar para Existir: A Trajetória de uma Escola do Campo

Ao nos atermos a documentação da escola na expectativa de encontrar documentos que tratassem da sua organização pedagógica, percebemos que a escola, por muitos anos, não construiu nenhum documento diretivo, sendo suas organizações baseadas num documento chamado Pedagogia do CEIER. É necessário compreender que este documento considera essa pedagogia como sendo dos três centros: CEIER-AB, CEIER-BE, CEIER-VP. Podemos entender que os princípios ditados por essa pedagogia são inerentes às três escolas:

Os centros se afirmam numa maneira de pensar a educação no sentido de estar construindo um projeto de agricultura e de relação com a terra. Podemos dizer, em outros termos que o referencial pedagógico é a educação como um processo de estar abrindo novos caminhos na realidade do norte do estado, com o objetivo de ajudar a agricultura familiar a desenvolver um novo jeito de fazer agricultura. Essa é a fisionomia da escola (Pedagogia do CEIER, 2005, p. 6).

A pedagogia dos CEIERs é claramente apresentada no trecho abaixo, revelando que foi construída pelas lutas dos professores e comunidade. Trata-se de uma concepção de escola pautada em preceitos humanizadores:

Os centros têm como objetivo específico a formação integral do educando, oportunizando a auto confiança, o pensamento crítico, a cooperação, a iniciativa, a criatividade, responsabilidade, o respeito pela natureza e pelo semelhante, valorizando as potencialidades individuais e o efetivando uma educação diferenciada que privilegie os filhos de agricultores e que tenha como filosofia a agroecologia (Pedagogia do CEIER, 2005, p. 6).

É importante salientar que, no percurso de nossa pesquisa, ao analisarmos os objetivos específicos dos CEIERs, encontramos diversos pontos que estão em consonância com a perspectiva da educação do campo. Embora esse tema ainda não seja abordado diretamente em seus documentos, filosoficamente já se observa uma compreensão alinhada a essa abordagem.

Os relatos e documentos apresentados até agora são de extrema relevância para a construção da árvore genealógica educacional dos CEIERs, e, mais especificamente, dos CEIER-VP. No entanto, não conseguimos identificar, seja nos documentos ou nas memórias do ex-diretor, qualquer menção ao tema central de nossa investigação: o trabalho como princípio educativo.

Apesar da nossa frustração de não encontramos o nosso tema de pesquisa neste documento, é importante salientar a sua importância, sendo ele um elo com o passado e um espelho para o futuro destas escolas. Por isso, é importante deixar registrado qual entendimento de educação a Pedagogia do CEIER defende:

Os CEIER's buscam construir um novo entendimento de educação, valorizando a vida das comunidades, envolvendo-as por meios dos temas de estudo e fazendo uma reflexão cultural e ecológica. [...] Esses aspectos não estavam claros dentro da linha pedagógica pensada pela Secretaria de Educação (SEDU-ES). Foram surgindo da inquietação dos professores diante das necessidades de se pensar uma pedagogia que oferecesse às famílias elementos para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável (Pedagogia do CEIER, 2005, p. 6).

Salienta-se que, quando se fala em Pedagogia dos CEIERs estamos tratando especificamente da parte diversificada do currículo, aquela que dá significância e direcionamento para uma educação rural nos seus primórdios e que se metamorfoseou para uma educação do campo. Além disso, estão ali os projetos desenvolvidos na escola e suas metodologias.

Durante nossa investigação, percebemos um lapso documental, visto que o último documento seria a Pedagogia do CEIER, compilada no ano de 2005, mas é possível que esse documento tenha sido construído anteriormente. No entanto, através de consultas aos arquivos inativos do CEIER-VP, encontramos o que demonstra ser a Proposta Pedagógica (PP) construída no ano de 2010. Em primeira análise, neste documento fica evidente a sua maior completude, se compararmos a anterior Pedagogia do CEIER, onde está tratava apenas da parte diversificada e seus projetos.

Ao analisarmos a PP, é perceptível que a mesma é mais completa onde aborda todos os espaços da escola, desde os critérios históricos, pedagógicos, políticos e de construção. Sendo assim, Vasconcellos (2002) entende o PPP:

Como uma sistematização, nunca definitiva, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada e que define o tipo de ação educativa que se quer realizar, sendo um instrumento teórico-metodológico que serve para intervenção e mudança da realidade (Vasconcellos, 2002, p. 35).

Em nossa busca contínua para identificar o trabalho como princípio educativo nos documentos, novamente nos deparamos com a frustração de não encontrá-lo mencionado, seja de forma direta na caracterização da escola, seja na organização curricular da parte diversificada ou mesmo como um dos pilares de sua filosofia. Embora a análise de um documento tenha nos fornecido algumas indicações sobre como a escola aborda o tema trabalho, ainda precisamos de mais robustez documental para consolidar nossas hipóteses.

Apesar das limitações encontradas na pesquisa, foi gratificante perceber que a escola concentrou seus esforços e, com a participação da comunidade escolar, produziu um documento orientador para suas atividades. É relevante destacar que a Proposta Pedagógica (PPP), elaborada em 2010, tem um caráter direcionador específico para o CEIER-VP, ao contrário do documento anterior, que tinha a premissa de ser orientador para os três centros. Embora existam similaridades entre os três centros, é importante notar as diferenças, e é essencial evidenciá-las. Nesse sentido, a Proposta Pedagógica assume, de forma documental, o papel do CEIER-VP na

educação rural/do campo perante órgãos como a SEDU. No entanto, isso não implica que a escola caminhará isoladamente, pois, apesar das dissonâncias, os três centros têm aspectos comuns que devem ser reconhecidos. Portanto, é fundamental compreender a importância do PPP:

[...] os princípios norteadores de um PPP, são: Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que significa trabalhar no sentido de garantir acesso e permanência de todos na escola e com qualidade; escola de qualidade é direito de todos; gestão democrática para o princípio consagrado pela Constituição Federal de 1988 e que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Todos os segmentos da comunidade escolar devem participar do processo de decisão; liberdade como outro princípio constitucional, associado à ideia de autonomia, significando a possibilidade de a escola se orientar a partir de suas próprias regras e necessidades; valorização do magistério como princípio central na discussão do Projeto Político-Pedagógico, pois deve ser garantido ao professor formação (inicial e continuada), boas condições de trabalho e remuneração decente (Veiga, 2002, p. 35).

A Proposta Pedagógica é direcionadora do trabalho de uma escola, mas é necessário referendar que a mesma só terá voz, vez e importância quando a própria é construída por várias mãos.

Continuando os caminhos da pesquisa, após a construção da Proposta Pedagógica construída em 2010, a cada novo ano letivo, essa PP era renovada, com adições de projetos e novas propostas para o ano letivo corrente. Contudo, no âmbito institucional não havia nenhum regramento, dando direcionamento para a construção deste importante documento para a organização escolar. Esta questão de um regramento por parte dos órgãos gestores estaduais foi sanada no ano de 2014, pelo CEE com a Resolução n.º 3.777/2014, que fixa normas para o funcionamento do Sistema de Educação do Estado do Espírito Santo (p.13), onde no seu art. 47 o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) constituiu-se um documento que contém a proposta político-pedagógica (PPP) no caso de instituição escolar [...]

A partir desta Resolução n.º 3.777/2014, o PDI e PPP das escolas teriam agora um direcionamento institucional para a sua construção. Inicialmente o documento tratava do perfil institucional: filosofia, missão, visão, objetivos e metas institucionais. Trazemos agora o perfil institucional construído a partir do PDI para o CEIER-VP construído para os anos de 2017 a 2021:

Filosofia: O centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão tem como princípios orientadores a promoção do homem entendido em totalidade: corpo, mente e espírito sem admitir nenhuma exclusão, interagindo saúde, educação, ação comunitária, meio ambiente, cultura e cidadania numa ampla atividade voltada principalmente ao campo, objetivando reduzir desigualdades, combater discriminações, libertar o homem da servidão, torná-lo capaz de ser o agente responsável por seu bem-estar, material, moral e espiritual.

Missão: Desenvolver uma educação de qualidade contribuindo na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática.

Visão: Ser uma instituição de excelência na promoção do desenvolvimento profissional e humanístico de forma ética e sustentável beneficiando a agricultura familiar, a rentabilidade e a melhoria de vida da sociedade na qual está inserida (PDI, 2016, p. 5).

A parte referente aos objetivos e metas, optamos por deixar na forma de anexo, no sentido de informe, pois entendemos que, para nossa investigação, a filosofia, a missão e a visão contribuirão de forma mais direta para a nossa discussão.

A investigação documental, com o intuito de compreender como o CEIER se constitui enquanto instituição pública de educação, nos proporcionou algumas percepções importantes.

Inicialmente, entendemos que, por um longo período da sua história, existia um único documento que direcionava a pedagogia dos CEIERS. Esse documento, comum a todos os três centros, foi responsável por estabelecer as diretrizes para o funcionamento da escola, mantendo sua influência até a adoção da Proposta Pedagógica (PP) no centro. Mesmo com a implementação da PP, o documento primário continuou a ser um instrumento diretivo, sendo enriquecido a cada ano letivo com as atividades propostas.

Com a introdução de uma resolução específica para a instituição dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e das Propostas Pedagógicas (PPP) no estado do Espírito Santo, observamos uma ampliação na construção desses documentos. No entanto, ao analisarmos o PDI 2017-2021, identificamos que ainda havia uma forte presença do documento original, que fundamentava a pedagogia do CEIER. O PDI, com duração de cinco anos, trouxe uma nova organização para sistematizar as propostas da escola, apresentando uma base filosófica bem estruturada. Contudo, neste documento, não encontramos de forma clara e objetiva a presença do tema "trabalho como princípio educativo". Ao invés disso, ele surge de maneira interpretativa.

Com o objetivo de entender as diferentes fases de construção da PP, PDI e PPP, seguimos o percurso histórico dos CEIERS, com foco no CEIER-VP. A riqueza da história contada por seus atores destaca a resiliência e a capacidade da escola de manter seus princípios pedagógicos, apesar das mudanças que ocorreram ao longo desse processo. Nosso estudo começou pela pedagogia dos CEIERS, passou pela construção das suas Propostas Pedagógicas (PP), passou pelo PDI e agora chega ao PPP de 2023. Esse último documento traz considerações sobre as novas estruturas que o CEIER-VP foi incorporado, incluindo a Escola de Tempo Integral. Ao consultar esse documento, observamos que, embora seu perfil institucional tenha se mantido, a metodologia de ensino passou a incorporar elementos do Tempo Integral, como as atividades as eletivas, que segundo o PPP (2023, p. 42) “é uma atividade complementar que tem por objetivo ampliar, diversificar e aprofundar os conteúdos e habilidades de um ou mais componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum e da Parte Técnica”.

Apesar de o PPP-2023 não abordar diretamente o tema da nossa pesquisa, podemos perceber que este assunto está mais intimamente ligado ao cotidiano da escola e aos seus processos pedagógicos nos diversos espaços educacionais. Contudo, ainda falta à escola integrar esse tema, fundamental para a sua história e para a pedagogia não hegemônica, nos seus documentos oficiais. O ato de pesquisar, por sua natureza dinâmica e viva, levou-nos a explorar uma série de documentos à procura de uma menção direta ao tema. E, surpreendentemente, encontramos essa referência não dentro da escola, mas em um documento oficial produzido pela Secretaria da Educação (SEDU), elaborado como guia para a implementação do projeto Educação em Tempo Integral. O livro “Educação em Tempo Integral no Espírito Santo: histórias, conceitos e metodologias”, no capítulo 4: Princípios da educação em integral, traz o trabalho como princípio educativo como um desses pilares para a construção dessa educação:

Nos CEIER's a concepção desse princípio se evidencia na prática quando a organização do bojo curricular se fundamenta e se apoia na formação específica para o exercício do mundo do trabalho, submetendo os estudantes a desafios centrados na auto-organização, na autonomia e na alteridade no espaço escolar. Em razão disso, o trabalho – sob a ótica organizacional – não se configura na venda da força de trabalho, e sim no exercício para a formação de um sujeito holístico (Britto Neto *et al.*, 2021, p. 224).

A pesquisa documental nos aponta caminhos para continuar seguindo em busca de compreender como a escola pesquisada compreende o trabalho na sua pedagogia. Ao investigar os documentos desde a sua implantação até os dias atuais, podemos já responder as perguntas

feitas no processo de construção da pesquisa, todavia, não é seguro, do ponto de vista analítico, tiramos conclusões, mas no máximo realizar apontamentos que corroborem ou não com as respostas que encontramos na continuação desta investigação.

3.4 Os Componentes da Parte Diversificada

A partir do que já explicitamos nesta investigação sobre a chamada parte diversificada do currículo, é necessário rememorar que a partir da criação do CEIER, o seu principal objetivo era promover mais do que a formação propedêutica para os filhos e filhas dos agricultores familiares da região, mas também o de ofertar uma formação pré-profissional para aqueles atores do campo. Em sua pesquisa, Abreu (1996, p. 47) estabelece que “o CIER foi criado para uma educação pré-profissionalizante, porque na zona rural existia uma carência muito grande para a 5ª série”. Por este motivo, o CIER deveria propiciar conhecimentos da educação rural, ou seja, trazer para o currículo escolar os temas e componentes curriculares que dialogavam mais diretamente com essa demanda.

Ao iniciar sua história pedagógica, haviam dois componentes curriculares para cumprir com essa função de educação pré-profissionalizante. Ao analisarmos os documentos da época, tivemos a constatação daquilo que já foi exposto anteriormente, de que os primeiros componentes curriculares que hoje estão no arcabouço da parte diversificada do currículo foram Agricultura e Zootecnia. A partir desses componentes curriculares, os estudantes e professores dinamizavam conteúdos teóricos e práticos. Por ser uma escola já desde a sua abertura no regime de integralidade, para a sua viabilização pedagógico/prática criou-se o sistema de semi-alternância, onde de acordo com (Helmer, 2023, p.36) “parte da manhã os alunos tinham aulas do núcleo comum (atualmente BNCC). À tarde, metade dos estudantes retornava para sua comunidade e a outra parte estudava as disciplinas específicas”. Esse sistema de semi-alternância vigorou até o ano de 2005, onde o CEIER-VP foi, nas palavras de professores da época, descoberto pela SER-NV.

Ao buscarmos mais informações nos arquivos mais antigos das escolas, tivemos acesso aos diários de classe. Não era motivo da nossa investigação nos atermos às informações técnicas daqueles documentos, mas sim traçar uma linha do tempo de como essa parte diversificada evoluiu até chegar no formato que a mesma é ministrada atualmente. Na verificação dos diários, percebemos que, do ano de 1983 (ano da sua fundação) até o ano de 1993, a grade curricular era composta apenas por dois componentes curriculares, Agricultura e Zootecnia. As mesmas eram divididas em turma A e B. O componente curricular de Economia Doméstica começou a fazer parte da grade curricular no ano de 1994, mantendo a mesma organização dos componentes já existentes. Ao possibilitar alargar o leque de conhecimentos para os seus estudantes, percebe-se que essa escola sempre esteve em sintonia com a dinâmica do meio rural, pois possibilitava que seus estudantes tivessem um incremento nos seus conhecimentos para além das técnicas de produção e cuidado com o solo. Segundo Abreu (1996, p. 100), “o trabalho que o CEIER desenvolve não está imbuído tão somente pela política de fixação do homem no campo, mas sim de situar esse homem no campo”

Com os três componentes curriculares agora fazendo parte da grade, a sua forma de trabalhar as disciplinas continuou no formato de semi-alternância. Essa forma de trabalhar contribuía muito com a perspectiva do CEIER-VP de ser uma escola de aproximação com a comunidade, permitindo que a mesma estivesse dentro da escola não só com seus filhos e filhas, mas também a partir de reuniões de movimentos sociais como o MPA, festejos de datas comemorativas, visitas e experiências de campo desenvolvidas pela escola em parceria com órgãos governamentais. Nesta organização, os professores conseguiram ser presença constante

com as famílias, mostrando que a escola poderia fazer a diferença na totalidade da sua comunidade escolar.

O tempo na escola na semi-alternância constituía-se de momentos relevantes para a escola, os estudantes e suas famílias. Segundo Jesus (2012, p. 68), “a vida sociocultural em comunidade, escolar e camponesa, a partir de um diálogo de duas vias, entrada e saída de aprendizagem continuada, compartilhando fazeres e saberes sem descaracterizar suas importâncias individuais e ou coletivas [...]”. Essa foi a forma pela qual essa escola permaneceu partilhando e recebendo a comunidade como um todo por mais de vinte anos, onde professores, gestores e famílias detinham a autonomia de como tocar esse projeto de educação. Até o ano de 2005, a burocracia estatal não tinha alcançado totalmente o CEIER, ele era uma escola da rede estadual de educação. Porém, a forma de condução da sua política de gestão e pedagogia era bastante própria, com semi-alternância, visita as famílias, autonomia prevista no Artigo 23, §2º, da LDB/96 (as férias coincidiam com a colheita do café), o que impedia a evasão escolar, pois neste período muitos estudantes se afastam da escola para ajudar a família na colheita e pós-colheita do café. No entanto, como já explanado anteriormente, o ano de 2005 foi de mudanças para esta escola. Helmer (2023, p. 36) estabelece que essa mudança se deu a partir do “[...] o rompimento do sistema de semi alternância [...]”.

Além do impacto na condução do seu tempo na escola, a presença da SRE promoveu o distanciamento entre os professores e as comunidades, pois os mesmos não mais dispunham de carga horária disponível para fazer visitas domiciliares nos momentos em que os familiares estavam na “lida da roça”, crescendo-se aos poucos um abismo entre a escola e as famílias, o que fez com que as mesmas também não se sentissem mais tão pertencente aquele espaço. Além da sua mudança de tempo, mudou-se também a organização dos componentes curriculares da parte diversificada, o que antes eram três: Agricultura, Economia Doméstica e Zootecnia, passaram a ser Agricultura I (Horticultura), Agricultura II (Fruticultura), Agricultura III (Culturas perenes e anuais), Economia Doméstica e Zootecnia. Essas mudanças, Essas mudanças, embora tenham gerado certos conflitos no início, acabaram por fortalecer a escola. Com mais de vinte anos de existência, o CEIER-VP desenvolveu uma resiliência quase obrigatória, superando desafios e saindo mais forte.

O CEIER-VP segue firme em seu compromisso com os objetivos estabelecidos em seus PPPs, apesar dos diversos momentos de tensão ao longo de sua trajetória pedagógica. Como foi abordado neste trabalho, a escola tem promovido desde seu início uma educação sólida e consciente, desenvolvendo um “pedagogizar” próprio. Nesse processo, a escola se empenha em fazer pedagogia para o povo camponês, respeitando seus saberes e práticas, ao mesmo tempo que promove um diálogo constante com suas vivências. Isso fica evidente na implementação dessa proposta pedagógica:

Os CEIER's têm como objetivo específico a formação integral do educando, propiciando oportunidades para o desenvolvimento da autoconfiança, do pensamento crítico, da iniciativa, da criatividade, da cooperação, da responsabilidade, do respeito pela natureza e pelo semelhante [...] efetivando assim uma educação diferenciada que privilegie aos filhos dos agricultores familiares, ou seja, um Centro Integrado que tenha como filosofia a “Agroecologia” (PPP, 2010, p. 6).

Silvia Helena Pesente de Abreu, em sua dissertação de 1996, reflete sobre o objetivo da construção da escola nos anos 1980:

A construção dessa escola, na década de 80, centrava-se como já foi mencionado, numa perspectiva de formação de mão de obra qualificada para o campo. Hoje retrata na sua filosofia, a preocupação com o trabalho, pensando numa qualificação não como mão de obra, mas como momento de aprendizagem e mudança de comportamentos em relação ao campo para as gerações presentes e as que virão (Abreu, 1996, p. 81).

É necessário compreender as mudanças pelas quais o CEIER passou, sejam elas por vontade ou as que foram impostas. Ao buscarmos essas informações, entendemos que para se manter por 40 anos fazendo educação contra-hegemônica, o CEIER necessitou contar com aqueles que estiveram, estão e estarão. Esta escola é mais do que sua proposta pedagógica, seus componentes curriculares ou seus projetos, ela é constituída de sonhos, lutas e utopias.

3.5 A Parte Diversificada e as Unidades de Desenvolvimento Experimentação e Pesquisa (UDEP's)

Quando tratamos do tema educação do campo, é necessário explorarmos as suas metodologias e os locais aos quais essa educação é desenvolvida. Não que exista uma regra para que uma escola seja considerada de educação do campo. Seria o mesmo que dizer que todas as escolas que estão no perímetro urbano são escolas urbanas. O fato de a escola estar no campo também não a credencia a tal, pois para esse enquadramento é necessário um conjunto de fatores. Ao nos aventuramos por esses ambientes, precisamos estar alicerçados, por isso concordamos com a posição de Caldart quando diz:

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas (Caldart, 2004, p.40).

Para Caldart (2004), ser escola é muito mais do que a sua localização e seu espaço geográfico, escola são suas práticas, seus trabalhos pedagógicos e a sua comunidade participante. A partir dessa reflexão retornamos ao nosso ambiente de pesquisa, uma escola do/no campo, uma escola além do seu trabalho pedagógico baseado na BNCC e da participação comunitária, mas que também possui uma área de campo, área essa onde são desenvolvidas práticas e experiências pedagógicas voltadas à realidade campesina.

As disciplinas ligadas diretamente com esta vivência pedagógica são da área diversificada compostas pelos componentes curriculares de Agricultura I, Agricultura II, Agricultura III, Zootecnia e Economia Doméstica:

A metodologia de trabalho desenvolvida por essas disciplinas acontece através da divisão de turmas. Numa mesma aula, cada turma tem dois professores responsáveis [...] onde um fica com a metade do grupo e o outro com a outra metade. Dessa forma o monitoramento e as atividades teóricas e práticas podem ser acompanhadas mais individualmente (PPP, 2023, p. 35).

Para entendermos o trabalho desenvolvido por essas disciplinas é importante conhecermos uma metodologia de ensino que consta na sua pedagogia própria às UDEPs. O PPP define as UDEP's como:

As UDEPs são áreas onde estudantes e professores se integram na busca de alternativas viáveis à agricultura camponesa, operacionalizando a interdisciplinaridade [...]. A propriedade agrícola é dividida em áreas disponibilizadas para as disciplinas da Parte Diversificada e Profissional para execução da prática técnico- pedagógica. As UDEPs são as principais ferramentas metodológicas utilizadas no processo de aprendizagem prática. A efetuação, a comparação e observação de diversos dados e situações ali implementadas, preocupam-se com a identificação e interação entre os organismos vivos (controle biológico); as características físicas, químicas e biológicas do solo; conhecimento, relação e utilização dos insumos naturais; uso eficiente da água na irrigação; aprimoramento

nos procedimentos básicos de cultivo; utilização e/ou benefício de diversas ervas medicinais; poder alelopático e repelente de algumas plantas; valor nutricional e forma de comercialização dos produtos agroecológicos; entre outros. Os processos de beneficiamento de produtos de origem vegetal e animal, bem como atividades artesanais são realizadas no setor de Economia Doméstica. Ressaltando que o saber dos “estudantes-agricultores” neste processo é valorizado durante os trabalhos práticos (PPP, 2023, p. 44).

Nas UDEP's podemos entender a importância das disciplinas da parte diversificada, pois ali é possível desenvolver atividades de experimentação, onde os estudantes têm a possibilidade de vivenciar, na questão referente, a sua vivência no ambiente da escola. São nas UDEP's que podemos compreender que apesar de não estar contido diretamente nos seus documentos, o trabalho como princípio educativo está presente numa metodologia própria dessa escola. A parte diversificada propicia a reflexão sobre os fazeres e afazeres do campo, onde a dicotomia sobre a ciência e o conhecimento popular podem ser trabalhados em conjunto para a produção de um novo conhecimento, sendo a escola o lugar mediador.

3.6 O Trabalho, Educação e Escola

Para que possamos adentrar a discussão a respeito do trabalho, educação e escola é fundamental nos atermos a uma compreensão sobre cada um desses termos, onde cada um deles se localiza na história humana e onde eles se encontram:

O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho [...]. Portanto, o homem para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isso faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz (Saviani, 1994, p. 152).

O trabalho está presente na construção humana. Desde sempre e a cada intervenção proposta e executada em cada momento da história humana, ali se apresenta o trabalho. Para Marx e Engels (2020, p. 42) “o trabalho é condição básica e fundamental para toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Junto a essa perspectiva do trabalho como formador, podemos agregar a educação, pois enquanto o homem trabalha ele educa. Ao compartilhar as suas experiências com seu grupo, há ali um processo de educação:

Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lindando com a terra e lindando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações” (Saviani, 1994, p. 152).

Pelos pressupostos de Saviani (1994), podemos compreender que o trabalho se propõe como educativo junto a história de consolidação do homem como espécie dominante na terra. Com o processo de evolução social da humanidade, que marcou a transição do estilo de vida nômade para a fixação em um único lugar, surgiram as bases para a divisão da sociedade. Com o advento da propriedade privada, também nasceram as classes sociais. A partir desse momento, o conceito de bem-estar deixou de ser coletivo, passando a ser voltado para um grupo específico: os meus, aqueles da minha estirpe.

Se agora temos a divisão por classes, automaticamente surge uma classe considerada melhor que as demais. Sendo assim, essa classe “superior” não pode mais ter a mesma educação que todos têm. Para ela é destinada um aprendizado também “superior”. Saviani (1994, p.152) nos apresenta essa diferenciação quando diz que “é a partir do advento da sociedade de classes,

com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola”. Se o trabalho é uma construção educativa, a escola, como uma representação das classes, promoveu a sua separação.

A divisão de classes foi evoluindo, assim como a humanidade e o próprio conceito de escola. No entanto, foi com o advento da Revolução Industrial e a consolidação da classe burguesa que a luta de classes se instalou como um elemento central da sociedade moderna.

A luta de classes impõe determinadas finalidades para a educação, a qual a configura como um campo em que ocorre uma incessante disputa em torno da definição das políticas educacionais, entretanto, da hegemonia da classe burguesa, o que predomina são os objetivos que melhor atendem seus interesses (Tello; Almeida, 2013, p. 65).

Essa nova sociedade de classes, baseada na industrialização e urbanização, utiliza a escolarização como uma forma de dominação das classes 'inferiores'. Estes têm acesso à educação com o objetivo de atender aos interesses da burguesia industrial. Em contrapartida a essa escolarização burguesa, surge a busca por uma escola em que o trabalho seja um princípio educativo. Nessa escola, os estudantes seriam capazes de enxergar o trabalho de forma crítica, compreendendo não apenas o próprio trabalho, mas também as condições sociais que o moldam. A escola deve proporcionar aos seus estudantes uma perspectiva libertadora, permitindo-lhes construir uma compreensão crítica sobre o trabalho imposto pela sociedade.

3.6.1 Educação do campo e trabalho

Para continuarmos com nossa explanação sobre os aspectos relevantes do nosso tema de pesquisa, é essencial estabelecermos o ponto com o qual o movimento de educação do campo se percebe antagônico: a educação rural. Para (Ribeiro, 2010, p. 167), “a ação educativa que incide sobre essas populações está embasada em uma concepção evolucionista [...] que considera atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais, como se estivessem em uma etapa de produção pré-capitalista. Assim a função da educação, não está ligada com compreender estes espaços como também educativos e construtores de processos educativos.

De acordo com esse pensamento, o campo e seus atores precisam de uma educação que não apenas os traga conhecimentos, mas que ofereça soluções para superar o atraso em que se encontram, no que Ribeiro (2010, p. 167) estabelece que “a educação desempenha o papel de levar o conhecimento científico de modo que essas populações possam ser habilitadas para enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovações à produção agrícola”.

Se a educação rural estabelece o campo como atrasado, a educação do campo a enxerga como espaço de lutas e conquistas, onde os seus sujeitos são possuidores de fazeres e afazeres que transformam o espaço campesino em um lugar de cultura, educação e trabalho, sendo essas construções realizadas a partir da coletividade.

Anteriormente, trouxemos um pouco de como o trabalho, a educação e a escola estão imbricadas para a manutenção de uma sociedade baseada em classes. No entanto, é necessário destacar que, apesar da construção hegemônica de uma escola burguesa, de uma educação urbanocêntrica e do trabalho baseado na alienação do capital, ainda existem elementos que podem promover mudanças estruturais na sociedade. Nosso apontamento segue a linha de pensamento de Lombardi, (2021, p. 20) que sugere um possível caminho para essa transformação, sendo “uma educação omnilateral, em oposição a unilateralidade da educação burguesa”, esta é forjada no campo da educação popular, onde, complementa Molina (2012, p. 325), “o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessa luta”, uma escola que possibilite aos sujeitos do campo ir além da

escolarização, onde o trabalho também esteja presente em um direcionamento diferente daquele alienado e alienante da educação burguesa.

O trabalho, ao qual nos referimos, nas palavras de Frigotto:

O trabalho é compreendido não como única fonte de produção do valor e que permite as relações de produção capitalista, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riquezas indistintamente para os homens (Frigotto, 2004, p.16).

A educação na qual estamos falando é a educação do campo, entretanto, o povo do campo, através do processo de uma elitização, teve negado o seu direito à escola. Para Jesus (2012, p. 23), “o homem do campo, no decorrer da história não teve reconhecido seus aspectos culturais, seu modo de vida e seu saber social, gestado no trabalho e na luta cotidiana”.

Sendo assim, essa escola, que carrega em sua história as lutas populares, reivindica seu espaço para possibilitar aos atores do campo um reencontro com suas vivências, sua cultura e seu modo de vida. Para Molina (2012, p. 324) “a educação do campo se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônica e ao projeto proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital”. A educação do campo tem por objetivo ser libertadora, e por libertadora anunciamos as palavras de Freire (2005, p. 7): “a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que de maneira consciente ou mistificada tem sido prática de dominação”. O expormos a educação do campo, buscamos demonstrar que ela não deve ser vista como um antagonismo, mas sim como uma escolha consciente. Lombardi (2021, p. 20) nos direciona para uma perspectiva onde “essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material”.

Ainda segundo esse autor:

A transformação da educação [...] só será alcançada quando também ocorrer uma transformação da divisão social do trabalho que, com abolição da diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual, que conduza a uma reaproximação entre ciência e a produção (Lombardi, 2021, p. 21).

A educação do campo quer que os sujeitos do campo possam ter a possibilidade de vivenciar a realidade de uma escola nos seus territórios, dando ênfase as suas construções sociais ali estabelecidas:

A educação do campo, nos processos educativo escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade o desenvolvimento do território rural compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses” (Molina, 2012, p. 327).

O trabalho possui centralidade na educação do campo, sendo compreendido a partir de bases ontológicas, nas quais o ato de trabalhar adquire significância por meio da produção de algo para alguém. Por isso, apresentamos o trabalho como princípio educativo no CEIERVP.

3.6.2 O Trabalho como princípio educativo no CEIER/VP

Ao nos empenharmos na pesquisa documental para conhecer mais sobre essa escola, fomos acessando documentos e, consequentemente, histórias e revelações do passado que reverberam no presente. Como mostram os relatos falados e escritos, a escola teve seu início como um projeto unilateral, sem a participação das comunidades do entorno, o que gerou, no início, uma certa rejeição por parte delas, como já apontado anteriormente. No entanto, aqui

queremos tratar da substancialidade desses documentos em relação aos apontamentos da nossa investigação.

Para fundamentar nossas indagações, é fundamental retornarmos ao ponto que diz respeito ao trabalho e sua interlocução com a educação. Para isso, é imprescindível deixar explícito o nosso campo de atuação na pesquisa, alinhando-nos com as contribuições de Souza (2008, p. 109), que nos aponta “a educação do campo expressa uma nova concepção quanto, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas pela educação”.

A educação do campo para além do educar dentro da escola também repercute junto à comunidade, e isso promove um alinhamento onde os seus sujeitos adquirem uma fortificação para implementar ações antagônicas a educação urbanocêntrica. Nesta métrica, a educação do campo é um contraponto ao que indaga Arroyo (2021), onde ele diz:

Não é suficiente democratizar a instrução nem a instituição escolar, mas manter uma postura permanentemente crítica a uma instituição que não nasce neutra tal como é apresentada comumente, como um bem coletivo que terá sido assaltado e apropriado pelos poderosos e posto a seu serviço excluindo o povo desse grupo (Arroyo, 2021, p. 82).

E continua:

[...] Não será necessária uma escola elitista e excludente para negar o direito do povo à educação, essa construção do educativo nasce excludente, nela não cabe nem o trabalho, nem os trabalhadores, nem o saber que se constrói na práxis onde eles também são sujeitos (Arroyo, 2021, p. 84).

A educação do campo como uma educação que surge das demandas populares a partir das lutas do povo camponês enxerga o trabalho e o trabalhador como cerne do seu processo educativo. O trabalho é a base filosófica nessa modalidade de educação, onde diferente do que propõe Arroyo (2021), que na escola elitista o trabalho e o trabalhador ali não cabem, numa posição antagônica, na escola do campo, o trabalho é visto, na perspectiva de Frigotto (2004, p.16), “não como única fonte de produção do valor e que permite, as relações de produção capitalista, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens”.

se estabelece como um local de lutas, não apenas pelo reconhecimento de sua realidade diante das disputas territoriais e econômicas, mas também como palco de uma educação alinhada aos seus fazeres e afazeres. Essa educação deve ser capaz de integrar o trabalho de forma concreta, indo além das discussões meramente filosóficas. Nesse sentido, Frigotto (2004) nos alerta que:

Parece difícil pensar num trabalho educativo que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores, das classes populares sem ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência (Frigotto, 2004, p. 20).

Ao trazermos essas colocações, fica estabelecido a importância da nossa investigação para dar luz e forma a escola do campo e como a mesma desenvolve o tema trabalho como princípio educativo.

Nossa pesquisa apresenta um ponto que merece ser analisado de forma mais aprofundada. Contudo, é fundamental ampliarmos a discussão para abordar de maneira mais abrangente o documento que orienta as práticas pedagógicas da escola: seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Neves (2008) traz uma significação do que é PPP para uma escola:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a sua clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento a responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos daí a importância que seja elaborado participativa e democraticamente (Neves, 2008, p. 110).

Na construção do seu PPP, fez um trajeto assim como o da própria escola, sendo resiliente e consciente da sua importância. Por ser uma escola do/no campo, o CEIER de Vila Pavão traz nas páginas do seu PPP a sua identidade campestre:

Para se conceber uma educação do campo o CEIER, desenvolve no seu fazer pedagógico, a ruptura com as desigualdades educacionais, historicamente construídas no ambiente campestre [...]. A tarefa do CEIER é formar seres humanos que tenham consciência de seus direitos de dignidade como sujeitos do campo” (PPP, 2023, p. 37).

Nessa perspectiva, a escola concentra suas ações pedagógicas. Além das disciplinas da BNCC, há na sua matriz curricular nos componentes curriculares da parte diversificada. Esses componentes curriculares (Agricultura I, Agricultura II, Agricultura III, Zootécnica e Economia Doméstica) são as disciplinas que fazem parte das “colunas de sustentação” dessa escola, pois construíram uma relação de confiança com a comunidade, visto que as mesmas estão na sua matriz curricular desde o início.

É possível entender a relevância destes componentes curriculares para a escola e sua comunidade ao buscar em autores como Frigotto (2004) que diz:

Ao afirmar-se que existe um saber intrínseco ao trabalhador e a sua classe, quer-se dizer que as relações sociais de produção de sua existência individual e coletivamente, mesmo sob condições adversas da sociedade capitalista, o operário/camponês produz conhecimento, detém um saber, tem uma determinada consciência da realidade (Frigotto, 2004, p. 20).

A educação do campo se apresenta como um caminho de libertação para os sujeitos do campo, aqueles que, por tanto tempo, enfrentaram uma educação distante de suas realidades e sonhos. Para Nosella e Gomez (2004, p. 31) “a educação era sinônimo de repressão, equivalia a cortar qualquer asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do “seu” feudo ou do *tripalium* do qual naturalmente faziam parte”. Desde modo, a educação do campo propõe, nas palavras de Freire (2005, p. 27), “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica a ação reflexão sobre o mundo para transformá-lo”

Ao iniciar suas atividades, o CEIER-VP tinha já um desenho ideológico, ser uma escola de formação pré-profissional para formar mão de obra para a região onde a mesma foi instalada. Entendemos que no seu início, a educação defendida por esta escola seria, nas palavras de Nosella e Gomez (2004, p. 33), “a educação burguesa [...] é uma educação que se preocupa com a formação da mão-de-obra no sentido de torná-la mais adequada as novas funções nas fabricas e nos serviços modernos”. A partir dessa colocação, podemos incluir que essa educação burguesa também se reflete na formação dos sujeitos do campo, que historicamente receberam uma educação descontextualizada de suas realidades.

No entanto, ao compreendermos que o CEIER-VP promove uma educação direcionada aos sujeitos do campo, percebemos o uso de metodologias que possibilitam a esses sujeitos assumirem o protagonismo em seus processos de formação:

A ação metodológica tem como foco a formação da pessoa, considera que a formação leva em conta todas as dimensões humanas: pessoal (afetiva, intelectual, profissional e religiosa), e comunitária (política, econômica e social). Para alcançar essas dimensões educacionais a proposta metodológica do CEIER está centralizada: no planejamento da equipe, na interdisciplinaridade através dos temas geradores trimestrais fortalecendo práticas ambientais, as eletivas objetivando ampliar, diversificar e aprofundar os conteúdos e habilidades de um ou mais componentes curriculares da BNCC, e nas UDEP's fortalecendo novas práticas agropecuárias (PPP, 2023, p. 41).

Todas as ações metodológicas apontados pelo PPP são de extrema relevância para o processo educativo dos seus estudantes, no entanto é necessário apontar uma ação que é pertencente ao catálogo de ações metodológicas da educação do campo: o trabalho, apesar disso, o mesmo não se encontra elencado pelo PPP construído pelo CEIER-VP. O que nos chama a atenção é que por meio de observação podemos dizer que o trabalho é executado no dia a dia dessa escola.

Sendo o trabalho desenvolvido na sua área de campo manejada por estudantes e professores, na matriz curricular dos componentes curriculares que estão integradas a essa área de produção, nos seus documentos que apontam uma ação metodológica de nome UDEPs, onde a mesma apresenta como “objetivo fortalecer novas práticas agropecuárias”. Apesar de todos esses elementos mostrados e também da observação como professor participante da investigação, não é apresentado o trabalho no documento que norteia as suas práticas pedagógicas.

O único momento em que o trabalho é citado no PPP é sob uma perspectiva que pode ser considerada questionável para uma escola que adota os princípios da educação do campo e da agroecologia como filosofia. Essa abordagem nos leva a refletir sobre o porquê de o trabalho estar evidenciado dessa maneira no documento. Pode-se supor que, apesar de a escola defender ideologias que se opõem às do seu mantenedor, em determinados momentos ela se vê compelida a integrar essas diretrizes em seu discurso. Um exemplo disso está na missão explicitada no documento: “desenvolver uma educação de qualidade contribuindo na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática” (PPP, 2023, p. 8). Nessa perspectiva do trabalho percebemos uma contradição entre a forma como a escola vivencia o conceito no seu cotidiano e como ele é descrito oficialmente. Diante dessa contradição, Lombardi (2021) nos convida a refletir sobre o papel do educador ao enfrentar as incoerências que emergem em documentos como este:

Como educadores, precisamos lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os preparem para além do capital [...] que todos os homens possam usufruir de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade, dentro de uma perspectiva de política de transformação social (Lombardi, 2021, p. apes. XXVIII).

E continua Lombardi (2021, p. 21): “a transformação da educação [...] só será alcançada quando também ocorrer uma transformação da divisão social do trabalho que, com abolição da diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual conduza a uma reaproximação entre a ciência e a produção”.

Apesar de ser apontado de forma contraditória em seu PPP, é necessário destacar que, no cotidiano da escola, o trabalho como princípio educativo é vivenciado e dinamizado para além da mera preparação para o mundo do trabalho. Conforme já mencionado, orientamos nossa análise pelo caráter ontológico do trabalho, o que está em conformidade com:

O trabalho na agricultura compõe parte importante do processo de socialização familiar e possui além de evidente função produtiva, natureza pedagógica, trata-se de

um processo de interação e transmissão de saberes que circulam nessas famílias/comunidades desde tempos imemoriais (Martins, 2019, p. 161).

Considerando a relevância que o trabalho possui para as classes camponesas, é fundamental reafirmarmos a importância desse direito, articulado de forma indissociável ao direito à educação:

Ao entendermos a educação como direito social, se faz necessário uma reflexão acerca da educação ofertada aos grupos que se encontram no campo, considerar os conhecimentos historicamente produzidos sem esquecer a cultura os valores e saberes acumulados nas vivências do homem/mulher do campo (Trarbach, Nickel e Hehr, 2012, p. 42).

Embora o CEIER/VP seja percebido como uma escola antagônica à estrutura do estado, observa-se a necessidade de atualizar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), de modo que ele não esteja em dissonância com as práticas educacionais realizadas no cotidiano da escola. Conforme aponta Arroyo (2021, p. 80) “o capitalismo tem sido esperto em garantir um mínimo de educação na escola básica para as classes trabalhadoras continuando a reprimir o direito a educação”. Deste modo, é importante que nas próximas atualizações do seu PPP, o CEIER-VP esteja ciente de como ele irá se posicionar nas lutas para uma educação antagônica ao que é apresentado às classes trabalhadoras, mais especificamente para os camponeses.

Neste sentido, é importante a escola se posicionar de forma mais enfática nos seus documentos perante ao tipo de trabalho que ela quer defender junto a sua pedagogia, é essencial um respaldo no sentido ideológico, pois ao tratar na forma atual o trabalho para o mercado de trabalho, o que essa escrita traduz é uma escola que é contraditória, pois no seu fazer diário o trabalho⁴ ali é educativo na perspectiva ontológica e onilateral, todavia, nos seus documentos percebemos um trabalho com viés para a esfera capitalista, como escola formadora de mão de obra para ser explorada pelo mercado, com uma estrutura de unilateralidade.

É imprescindível que o CEIER/VP promova essa correção de rota ideológica em seus documentos, assumindo uma posição taxativa quando se tratar do tema trabalho. Dessa forma, será possível eliminar quaisquer dúvidas, para aqueles que acessarem esses documentos, quanto à sua intenção de ser antagônica não apenas em sua filosofia, mas também nos documentos que norteiam a sua prática pedagógica.

⁴ Grifo meu.

4 CAPÍTULO 3- AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA A PEDAGOGIA DO CEIER-VP

Neste capítulo, iremos abordar a pesquisa propriamente dita, buscando descrever a formação no Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Vila Pavão-ES, bem como os percursos metodológicos e nossa expectativa de resultados.

4.1 Matriz Curricular e Agroecologia na Formação da Escola Contra Hegemônica no CEIER/VP

O currículo escolar é o elemento dentro dos documentos de uma unidade de ensino que tem a capacidade de conectar temas diversos, permitindo que professores e estudantes construam o conhecimento. Ao considerar a educação do campo como uma modalidade que visa, com o apoio da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, a construção de uma educação baseada em princípios de emancipação e libertação, é possível compreender sua importância não apenas para os trabalhadores rurais, mas também para os urbanos. A partir dessa perspectiva, contribuimos para o debate sobre a necessidade de uma educação que seja transformadora e alinhada com os valores de justiça social e equidade. Com base nesta colocação:

A educação do campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação de postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este território como espaço de vida dos sujeitos camponeses (Molina, 2012, p.327).

A partir desta perspectiva de território, é necessário buscar uma educação que faça uma interação com estes sujeitos e seus lugares. Sendo assim, é importante que ao se falar de educação em ambientes campesinos, ela não esteja somente baseada em um currículo da “cidade”, precisamos que estes componentes estejam alinhados com as vivências destes estudantes, respeitando as suas diversidades culturais e sociais. Ao considerarmos o Brasil dentro de uma perspectiva mais global, é essencial destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que oferece subsídios para o entendimento dos componentes curriculares estabelecidos pela educação hegemônica.

No entanto, queremos trazer para a discussão os componentes curriculares da matriz curricular de uma escola não hegemônica, por isso para nos subsidiar buscaremos a concepção de Freire (2005, p 118) onde ele nos diz que “o currículo escolar deve se conectar as experiências vividas e ao contexto social deste estudante, ele precisa ser relevante para o discente, para que o mesmo, possa se sentir capacitado a fazer as mudanças positivas e necessárias na sua comunidade”. A proposta da educação do campo está de acordo com o que nos diz Paulo Freire. Esta escola pretende conectar as vivências dos estudantes, para que o conhecimento a eles apresentado não seja distante daquilo que eles vivenciam diariamente nas suas famílias e comunidades, permitindo assim a integração entre o fazer escolar e as práticas do seu dia a dia comunitário.

A escola a qual iremos nos debruçar em seus componentes curriculares será o CEIER/VP. Sobre a escola e suas complexidades iremos tratar mais à frente, agora é necessário nos atermos aos componentes curriculares, em específico a matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental, pois são esses componentes que desde o início desta escola fazem com que os estudantes campesinos se sintam integrados ao contexto escolar. Os componentes são:

Agricultura I (horticultura), Agricultura II (fruticultura), Agricultura III (perenes e anuais), Zootecnia e Economia Doméstica. Esses componentes curriculares são a parte diversificada do currículo desta escola. É importante ressaltar que apesar de ser consideradas “diversificadas”, estes componentes conversam constantemente com os demais componentes da BNCC, haja vista que de acordo com o PPP, (2023, p. 57) “as disciplinas isoladamente não fundamentam a realidade da educação contemporânea”. A partir do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), percebe-se que o CEIER-VP tem como premissa que as disciplinas estejam sempre buscando trabalhar em conjunto, buscando a interdisciplinaridade curricular, e essa é uma das ações importantes para identificarmos que este espaço escolar vislumbra uma educação fora da “caixa”.

Esses componentes curriculares da parte diversificada estão em consonância com o Projeto Político Pedagógico do CEIER-VP, onde se diz que “para se conceber uma educação do campo o CEIER desenvolve em seu fazer pedagógico a ruptura com as desigualdades educacionais historicamente construídas no ambiente campestre, assim o PPP (2023, p. 37) diz que “[...] a tarefa do CEIER é formar seres humanos que tenham consciência de seus direitos de dignidade como sujeitos do campo”. Para que essa tarefa seja concretizada, é importante que os estudantes tenham dentro da sua matriz curricular componentes curriculares que dialoguem com sua realidade. E além de dialogar com a realidade destes estudantes, esses componentes curriculares possibilitam que surjam debates mais profundos dentro da escola. Ao consultarmos seus documentos percebemos que foi a partir da parte diversificada do currículo que se estabeleceram debates com os temas: agroecologia, temas geradores, etc. Temas esses que atualmente já estão pacificados dentro do CEIER-VP.

A parte diversificada do currículo possibilitou ao CEIER-VP construir uma discussão sobre a agroecologia já nos primórdios dos anos de 1990, quando a escola fez uma escolha pelo modo agroecológico de cuidar da terra e dos animais. Sendo assim, dentro do currículo dos componentes curriculares que foram responsáveis por trazer esse debate junto aos demais componentes curriculares e à comunidade escolar foram: Agricultura I (horticultura), Agricultura II (fruticultura), Agricultura III (plantas perenes e anuais), Zootecnia e Economia Doméstica.

O CEIER-VP, através desses componentes curriculares, possibilita que os estudantes visualizem uma forma diferente de lidar com a agropecuária, pois para Gubur e Toná (2012, p. 62) “agroecologia exige conhecer a dinâmica da natureza e, ao mesmo tempo, agir para a sua transformação”. É necessário contextualizar o termo transformação, pois no contexto da agroecologia, a transformação, a que se refere é diferente da entendida pelos moldes do capital, onde a natureza é vista apenas como um recurso a ser dominado no viés exploratório. Na agroecologia, a transformação ocorre respeitando as dinâmicas naturais, com o homem se reconhecendo parte do ambiente natural. Para os autores, “a agroecologia se insere, desta maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda a vida, sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana” (Gubur; Toná, 2012, p. 64).

Além de dinamizar a agroecologia, a parte diversificada é responsável por estimular o trabalho na propriedade da escola, e essa motivação se dá através das Unidades de Desenvolvimento de Experimentação e Pesquisa (UDEP's).

Por UDEP's entende-se:

UDEP's são áreas onde estudantes e professores se integram na busca de alternativas viáveis à agricultura camponesa, operacionalizando a interdisciplinaridade desenvolvida através dos Temas Geradores trimestrais. As UDEP's são as principais ferramentas metodológicas utilizadas no processo de aprendizagem prática (PPP, 2023, p. 41).

Entendemos que além de viabilizar discussões pertinentes para a comunidade escolar, a parte diversificada também direciona o trabalho junto aos estudantes do CEIER-VP. Podemos assim perceber que os componentes curriculares da parte diversificada também possibilitam o desenvolvimento da práxis dentro CEIER-VP, sendo a práxis um dos condutores metodológicos da educação do campo. Sobre as UDEP's, José Pacheco de Jesus nos aponta possibilidades:

Nas UDEP's tem-se as oportunidades de se desenvolverem as práticas pedagógicas e nelas se configurem como espaço/tempo para a concretização de uma das principais ferramentas metodológicas utilizadas na promoção da aprendizagem e do ensino no processo das atividades da teoria-prática efetivadas por cada CEIER. Ali seria um espaço/tempo para troca de saberes, onde o mundo da escola não ficaria dissociado do mundo real (Jesus, 2012, p. 56).

Percebemos que o CEIER-VP, através da sua organização curricular do ano de 2023 (Anexo C) e do ementário dos componentes curriculares da parte diversificada do currículo (Anexo D), bem como de outras ações metodológicas, possibilita a sua comunidade escolar um acesso a uma escola que tem como ação primária a valorização dos fazeres e afazeres do campesinato, além de viabilizar debates que estão de acordo com uma nova forma de diálogo com a natureza. Assim, podemos compreender que no CEIER-VP “a educação do campo se coloca numa relação de antagonismo as concepções de escola hegemônica e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital”. Junto com seus professores e estudantes, o CEIER-VP procura ser uma unidade de educação contra hegemônica, apesar de estar atrelado a estrutura do Estado. É necessário compreender que possibilitar, de acordo com Molina (2012, p. 325), significa ter “acesso ao conhecimento e garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta”. E isso é uma luta travada por aqueles que acreditam que seja necessário dar voz e vez aos que sempre foram excluídos ou mesmo incluídos, de forma onde suas realidades não foram respeitadas ou mesmo representadas.

4.2 O Lócus da Pesquisa

O lugar focal da nossa pesquisa é o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), uma escola de tempo integral que faz parte da estrutura do governo estadual do Espírito Santo, sendo gerenciada pela Secretária de Estado de Educação (SEDU). O CEIER se difere na estrutura governamental por ser uma escola do/no campo. O CEIER está situado na cidade de Vila Pavão, e segundo o IBGE (2022), possui 8.911 pessoas. No site da PMVP (2023) consta que “cerca de 78% da população do município reside na zona rural, dando destaque à sua agricultura familiar, e o que demonstra a força do interior em Vila Pavão”.

4.2.1 Considerações sobre Vila Pavão, a cidade da união de três etnias

O município de Vila Pavão, de acordo com Prefeitura Municipal Vila Pavão (PMVP, 2023) está localizado a uma latitude sul de 18° 36' 54" e uma longitude oeste de Greenwich de 40° 36' 39", possuindo área equivalente a 0,94% do território estadual, com 435 km². Estando localizado no norte do Espírito Santo, Vila Pavão faz limites com Ecoporanga, Barra de São Francisco e Nova Venécia, distante 286 km da capital do estado, Vitória, 28 km de Nova Venécia e 48 km de Barra de São Francisco.



Figura 1. Localização no município de Vila Pavão no noroeste do estado do Espírito Santo.

Fonte: *Google Maps* (2024).

Como formadora de sua população, Vila Pavão possui três grupos étnicos, os pomeranos, que são originários da Pomerânia, território pertencente a antiga Prússia, hoje pertencente à Polônia. Esse grupo chegou primeiramente ao Sul do ES, posteriormente fazendo sua migração para a região onde hoje está localizada Vila Pavão. Os italianos fizeram parte das primeiras levas de imigrantes europeus para as terras brasileiras ainda no período da escravidão, e tiveram o ES como lugar de acolhimento, vindo primeiramente para o sul e depois espalhando-se para todas as regiões do estado. Há relatos orais (que carecem de uma maior investigação), que relatam que onde hoje fica o município, foi local de recebimento de escravos fugitivos das fazendas da região. Sendo assim, a história não oficial, aquela que foi apagada dos registros oficiais no Brasil como um todo, revela que Vila Pavão foi um território de quilombo. Hoje, esses três grupos formam o caldo étnico do município, culminando numa festa oficial que será mais bem explorada a frente, a Pomitafro.

4.2.2 O CEIER de Vila Pavão: educação do campo como intervenção na realidade do lugar

Por suas características, o CEIER contribui de forma determinante para o desenvolvimento do município ao qual a instituição está inserida. Sendo um município com sua população majoritariamente residindo no ambiente campestre, o estudante tem ali uma escola que, na sua dinâmica diária, possibilita a estes vivenciarem os marcos históricos do campo. A escola atende estudantes também da área urbana, que apesar de residirem no local de urbanidade, têm, na sua maioria, uma ligação afetiva com o campo a partir das casas de familiares ou amigos próximos. Assim, além de possibilitar aos estudantes do campo a vivência do seu lugar, a escola também traz até os estudantes “urbanos” a realidade camponesa.

O Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER, nasce a partir de um contexto onde a região norte/noroeste do ES vivenciava uma efervescência nas lutas pela terra, com os movimentos sociais tomando um posicionamento apesar da ditadura militar (início dos anos 80). Além da luta por terra, os movimentos também buscavam lutar por escola, pois esses territórios campestres careciam de espaços onde seus filhos e filhas tivessem a oportunidade de conhecer as letras a partir de sua realidade.

Outros ventos sopravam para que os camponeses do norte/noroeste do ES reivindicassem a educação formal para os seus filhos, era o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), que teve início nos anos 60 na região sul do estado e que também estaria desenvolvendo suas atividades neste lugar:

Através das lutas dos movimentos sociais, camponeses e todo um extrato social engajado, é inaugurado o Centro Integrado Rural (CIR), que fora criado em Boa Esperança – ES em 1982. “Um ano depois, em 1983, já envolvendo outros dois municípios, veio a denominação de Centro Integrado de Educação Rural (CIER). Agora eram três os municípios contemplados: São Gabriel da Palha (no distrito de Águia Branca), Boa Esperança e Nova Venécia (no distrito de Vila Pavão)” (Jesus, 2012, p. 42).

O CEIER, que é o foco de nossa investigação, está situado no município de Vila Pavão. Originalmente, ele pertencia ao município de Nova Venécia, mas, com a emancipação da Vila Pavão em 1990, o CEIER passou a integrar o município recém-emancipado. Esta escola teve grande participação para que o então distrito conseguisse a sua autonomia de cidade. Em 1989, a população de Vila Pavão organizou uma comissão encabeçada pelo vereador Antônio Teixeira Maria (PT) e com a participação dos professores do Centro Integrado de Educação Rural (CIER), hoje Centro Estadual de Integração Rural (CEIER). Essa comissão permanente denominada “Grupo EmanciPavão” se reunia todas as segundas-feiras na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Córrego Grande, hoje chamada Ana Portela de Sá, que ficava no centro de Vila Pavão, e onde hoje é a Praça do Colono. Foi a partir de iniciativa de alguns professores que surgiu o movimento “Emancipavão”, que tinha por finalidade lutar junto ao governo do estado pela emancipação do município (informação verbal)⁵.

Outro ponto a ser destacado sobre esta escola do campo e sua simbiose com a história recente do município, além da sua participação no processo de emancipação, é a Pomitafro. Esta festa convida a intercambiar as três etnias formadoras do município: os pomeranos, os italianos e os africanos. Sobre o valor cultural da Pomitafro temos:

Considerada hoje também a “Festa da Cidade”, a Pomitafro foi criada pelos professores do Centro de Integração de Educação Rural /CIER atualmente CEIER, em 1989. A Pomitafro saiu das iniciais de POMeranos, ITALianos e aFROs, [...] e que visa resgatar a identidade histórica e cultural do povo capixaba (Câmara de Vereadores de Vila Pavão, 2023).

Na Figura 2 podemos observar um cartaz feito à mão e que anunciava a primeira Pomitafro como um evento no CIER. Na Figura 3, contemplamos como a festa evoluiu, sendo hoje considerada a “festa da cidade”. Logo, vemos a evolução da divulgação desde o ano de 1989. A partir da visualização dos seus cartazes, apresenta-se a evolução da festa Pomitrafo, que inicialmente era uma festa de integração étnica, conforme proposta por professores, para atualmente ser um evento cultural estabelecido no calendário municipal. O que antes era uma festa motivada por estudantes e professores, tornou-se hoje um evento que agrega todas as instâncias do município, bem como todas as cidades vizinhas.

⁵ Relato do historiador e sociólogo Jorge Kuster Jacob, professor participante do movimento Emancipavão, em agosto de 2023.

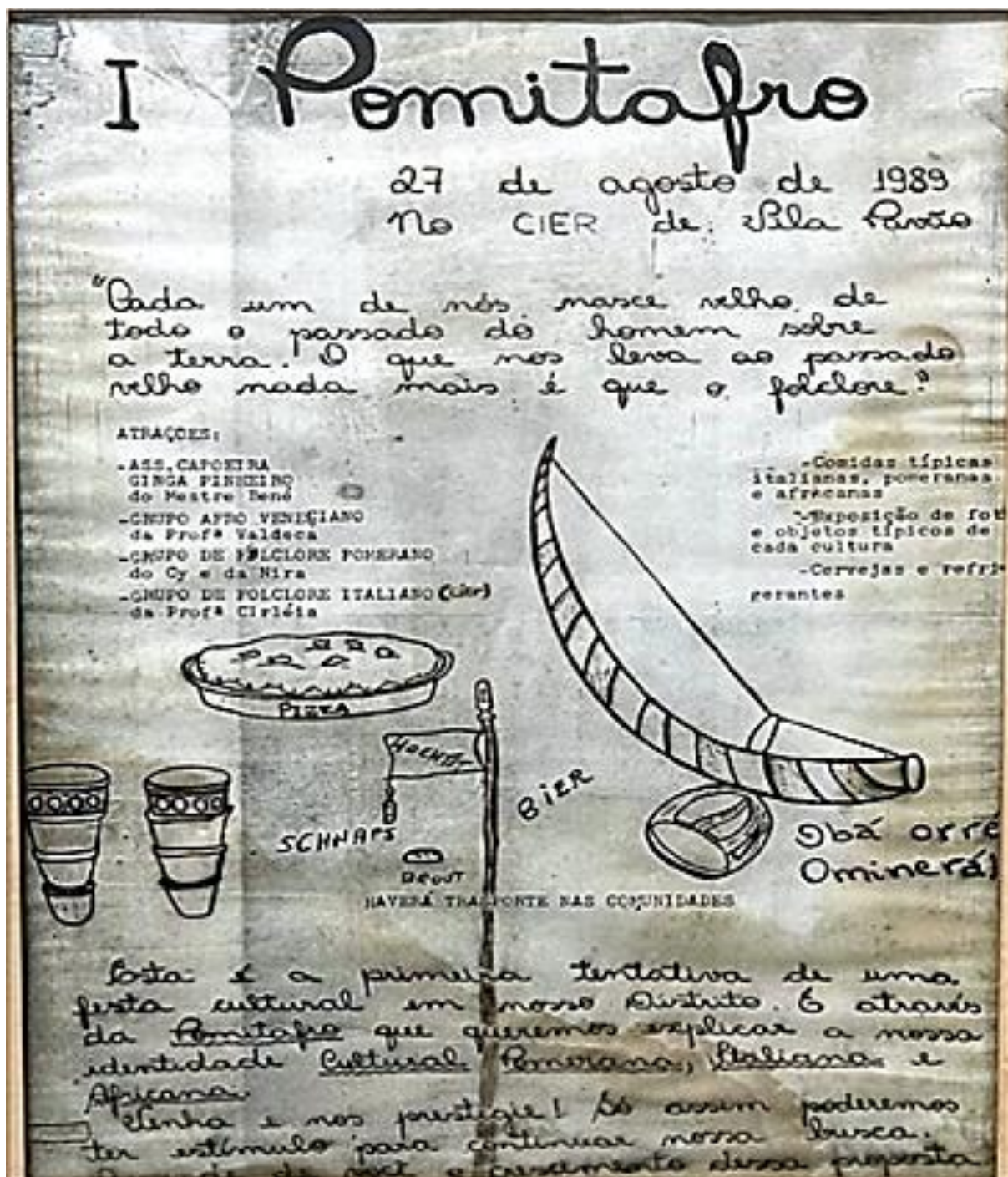


Figura 2. Cartaz da I Pomitafro no ano de 1989.

Fonte: Acervo CEIER.



Figura 3. Cartaz da 25ª Pomitafro – 2024.

Fonte: acervo CEIER/VP.

Não podemos deixar de registrar que antes destes três grupos étnicos, já existiam povos originários na região, os mesmos não são contemplados por esse evento. Por isso, abre-se aqui uma possibilidade para esta escola ser novamente protagonista da história dos seus munícipes!

Outrossim, percebe-se a importância do CEIER de Vila Pavão para a sua história, mas além dos aspectos históricos, o CEIER tem um dever pedagógico junto a essa comunidade. Esse dever se dá a partir da sua missão, que no PPP (2023 p. 8) afirma “desenvolver uma educação de qualidade contribuindo na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática”. Para além da sua historicidade e da sua missão, o maior bem pregado pelo CEIER/VP é a defesa pela educação do campo, conforme se observa nesses seus 40 anos de existência.

O PPP (2023 p. 37) estabelece que “a escola do campo tem uma dívida histórica com o povo do ambiente rural. A tarefa do CEIER é formar seres humanos que tenham consciência de seus direitos de dignidade como sujeitos do campo”. O CEIER, escola do/no campo, que na sua estrutura recebe estudantes do 6º ao 9º do ensino fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio

Integrado ao curso técnico em Agropecuária, possui estudantes que, na sua maioria, são filhos de produtores campestinos e de famílias que possuem histórico de assentamentos da reforma agrária. Estes estudantes já têm uma identidade campestina, e o CEIER, por suas características, possibilita que eles se sintam mais confortáveis, ao presenciar uma realidade escolar tão próxima a sua realidade familiar.

O CEIER/VP, desde a sua fundação, foi uma instituição de caráter integral, onde os estudantes permanecem na escola por aproximadamente nove horas e trinta minutos. Ainda assim, ao se fazer as leituras dos seus documentos, observa-se que essa oficialização só se deu a partir da Portaria n.º 026-R de 2020:

Portaria n.º 026-R, de 14 de fevereiro 2020 o CEIER de Vila Pavão passou a compor o grupo de Escolas de Tempo Integral implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Desta forma, as Organizações Curriculares apresentadas, tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Profissional (Integrada ao Ensino Médio) – Técnico em Agropecuária, contém os seguintes componentes integradores, para o Ensino Fundamental e Atividades Complementares, para o Ensino Médio: Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Tutoria, Clubes de Protagonismo/Clube e Pensamento Científico, que são orientadas por material próprio (PPP, 2023, p. 38).

Apesar das mudanças, o CEIER/VP conseguiu manter suas características de escola do campo, sua estrutura de componentes diversificados foi mantida e o estudante do ensino fundamental tem aulas com os componentes curriculares: Agricultura I (Olericultura), Agricultura II (Fruticultura), Agricultura III (Plantas perenes e anuais), Zootecnia e Economia Doméstica. Estes componentes curriculares são a base forte do CEIER/VP, haja vista que o Ensino Médio Integrado ao técnico em Agropecuária só foi incorporado à dinâmica da escola no ano de 2008.

Ainda que faça parte da estrutura da SEDU, o CEIER trabalha visões da pedagogia freiriana, onde a realidade dos estudantes tem grande impacto na pedagogia trabalhada na escola. O tema gerador é um elemento essencial, de forma que em cada trimestre são desenvolvidos projetos que visam trazer as demandas dos estudantes para a discussão dentro de sala de aula.

A construção dos temas geradores no CEIER-VP segue uma estrutura própria, onde estes temas já estão estabelecidos e divididos nos respectivos trimestres do ano letivo, não ocorrendo mudanças nos temas principais, que são: (1º trimestre: questões agrárias e agroecologia; 2º trimestre: água e 3º trimestre: solo). Professores e estudantes buscam construir conhecimentos a partir destes temas e subtemas que devem ser trabalhados durante o trimestre. Ao final, há uma culminância dos estudos a partir dos temas e subtemas, no qual as turmas apresentam para o coletivo as suas construções de conhecimento acerca dos temas.

4.3 Percorso Metodológico da Pesquisa

Compreender como as escolas do campo dialogam com o trabalho na sua estrutura pedagógica é de grande importância, pois ali o estudante consegue ajustar-se mais prontamente com a sua realidade. Desta forma, segundo Shulgin (2013, p.25) “os processos e as relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites”. O trabalho faz parte da dinâmica das escolas do campo. A partir de uma perspectiva histórica, não há como separar o trabalho do campo da pedagogia das escolas do campo.

No entanto, quando vamos buscar a gênese do trabalho no entendimento destes espaços escolares, compreendemos uma diferenciação, na medida em que se busca o trabalho como produtor de algo, como construtor de uma engrenagem maior, sendo a escola uma das partes desta construção. Temos nesses espaços a ideia do trabalho ontológico como práxis humana. A professora Marise Ramos nos orienta no sentido do trabalho ontológico:

O trabalho humano em si, como meio pelo qual o homem transforma a natureza e relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência; portanto, como categoria ontológica da práxis humana que se manifesta de forma específica conforme o grau de “desenvolvimento social atingido historicamente” pela humanidade em suas relações sociais de produção (Ramos, 2008, p. 07).

Entender que estes espaços escolares, além do contexto curricular tradicional, incorporam em suas práticas pedagógicas aspectos que dialogam diretamente com a realidade dos estudantes. Essa realidade, ligada ao trabalho, não se refere ao “aprender fazendo”, mas sim a uma outra forma de vínculo entre trabalho e a escola. Sendo assim, o trabalho adquire nesses ambientes um valor maior, como nos mostra o Caderno de Educação n.º 8 do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como as escolas do campo tratam o trabalho a partir das suas discussões pedagógicas:

Desenvolver o amor pelo trabalho e especialmente pelo trabalho no meio rural; entender o valor trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias; superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual educando para ambos; tornar mais educativo o trabalho que nossos estudantes já exercem nos acampamentos, nos assentamentos e outras instâncias de organização (MST, 1996, p. 23).

Ao buscarmos informações sobre o impacto do trabalho como princípio educativo e a sua relação com os demais componentes curriculares, sendo essa relação de sucesso ou fracasso, não encontramos subsídios para formarmos uma consciência plena, sendo assim, partimos ao entendimento que Gil (2002, p.17) nos aponta, de que a “pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”.

A partir do entendimento de Gil (2002b) sobre a importância da pesquisa, partimos para uma investigação de como o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), situado na cidade de Vila Pavão, vivencia o trabalho como princípio educativo na sua pedagogia. A investigação teve um caráter qualitativo descritivo, onde o pesquisador buscará a compreensão da temática através de caminhos metodológicos que melhor se assemelham para aquela realidade. Quando se trata do tema de pesquisa, devemos compreender que:

A temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade (Severino, 2013, p. 35).

Além do caráter qualitativo descritivo, a pesquisa contará com a utilização da metodologia de pesquisa participante, sendo essa definida como:

A metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior”. A pesquisa participante tem seu contexto de utilização relacionado às necessidades de populações que

compreendem operários, camponeses, agricultores e índios as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir (Brandão, 1998, p. 47).

A metodologia da pesquisa participante se faz necessária quando o pesquisador está imerso de forma direta no objeto de pesquisa, não podendo ele se desvencilhar do local da investigação, sendo, dessa maneira, o pesquisador também um objeto da pesquisa.

Para que a nossa investigação se avolume de possibilidades, é necessário trilhar o caminho que Severino (2013) nos direciona ao tratar da pesquisa documental:

Pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2013, p. 76).

Buscar nos apropriar sobre nosso tema de pesquisa é essencial para o sucesso da própria investigação, mesmo porque, o tema trabalho é bastante amplo e será necessário deixar claro o tipo de trabalho como princípio educativo estamos investigando.

4.3.1 Etapas do desenvolvimento da pesquisa

Nossa investigação partiu do objeto “o trabalho como princípio educativo”, no qual consideramos o trabalho como protagonista da nossa proposta de estudo. Compreendemos que não buscamos o trabalho sob a perspectiva da produção de capital, mas sim na sua capacidade de gerar relações comunitárias e educativas. Nesse sentido:

A concepção de trabalho em geral, enquanto práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência, e que, portanto, não se encerra na produção de mercadorias, e a concepção de trabalho para produzir mais-valia, forma histórica específica que assume no modo de produção capitalista. A partir dessa concepção de trabalho, passou a se trabalhar com a categoria princípio educativo, compreendida enquanto proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção de cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para formar os intelectuais necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes das formas históricas de divisão social e técnica do trabalho” (Kuenzer, 1998, p. 55).

É necessário compreender que a nossa investigação se posiciona de forma antagônica à concepção do trabalho como mera função assalariada. Buscamos entender como uma escola do campo desenvolve suas práticas, estabelecidas na práxis humana do trabalho.

4.3.1.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental refere-se ao processo de coleta, análise e interpretação de informações contidas em documentos. Esses documentos podem incluir diversas fontes, desde textos impressos, fotografias e/ou material audiovisual que irão auxiliar o pesquisador na contribuição teórica metodológica da sua investigação. O objetivo da pesquisa documental é obter dados e informações relevantes para responder às perguntas da pesquisa ou para atingir determinados objetivos de investigação. A pesquisa documental envolve uma revisão sistemática e crítica de documentos existentes para extrair dados úteis e informações que possam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento em determinada área.

Essa abordagem é bastante utilizada em diversos campos da pesquisa científica para fundamentar aquilo que o pesquisador busca compreender com sua pesquisa, é de fundamental importância que, na pesquisa realizada em ambientes como a escola, o pesquisador se atenha aos documentos que possibilitam a compreensão daquele espaço educativo. Para além disso, a investigação documental possibilitará que o pesquisador compreenda as nuances à qual aquele espaço foi constituído. A pesquisa documental envolve uma revisão sistemática e crítica de documentos existentes para extrair dados úteis e informações que possam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento em determinada área.

A partir do exposto sobre esse método de pesquisa, fizemos um levantamento dos documentos que tratam sobre o CEIER/VP. De acordo com Marconi e Lakatos (2002, p 48), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Dessa forma, a análise dos documentos da instituição possibilitou contribuições importantes para a nossa investigação, onde foi possível perceber se o nosso objeto de pesquisa, o trabalho como princípio educativo, está identificado ou não nos seus documentos.

O ato de pesquisar documentos leva-nos por diversos caminhos, e a cada descoberta relevante para nossa investigação, o pesquisador comemora. No entanto, muitas vezes, o pesquisador se vê em uma sala repleta de documentos, mas nenhum deles é de interesse para a pesquisa. Então, podemos intuir que, além de solitário, o processo de pesquisa pode ser carregado de frustrações. E cabe àquele que se propõe a iniciar esse processo a resiliência e a coragem de se manter firme no seu propósito de encontrar respostas às perguntas instigadoras.

O nosso caminho na pesquisa documental se deu a partir de visitas aos arquivos inativos da escola. Iniciar o processo de catalogação desses documentos foi tarefa instigante, pois ali pudemos ter acesso aos primeiros diários de classe, às portarias de inicialização que permitiram ao CEIER iniciar sua trajetória educativa, e também tivemos a oportunidade de analisar os primeiros documentos norteadores do seu processo de construção pedagógica. Além disso, em conversas informais com professores da escola, eles nos indicaram locais onde poderíamos buscar informações. A consulta a dissertações já publicadas também contribuiu para que nossa investigação documental adquirisse um peso acadêmico. Ademais, outras fontes consultadas foram o Diário Oficial nas suas versões anteriores, as Portarias do Governo do estado do Espírito Santo e as Resoluções do Conselho Estadual de Educação. Dentre os documentos que por nós foram catalogados e posteriormente analisados, estão:

- Filosofia do CEIER – 2005;
- Proposta pedagógica (PP) – 2010;
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2017 a 20121;
- Proposta Político Pedagógica (PPP) – 2023;
- Portarias – 1983, 1994, 2002, 2020;
- Organização curricular – (Parte diversificada) - Séries Finais do EF.

No intuito de buscarmos sustentação teórica, analisamos duas dissertações em tempos diferentes do CEIER. Uma tratando especificamente sobre o primeiro CEIER, localizado na cidade de Boa Esperança. Este trabalho foi produzido no ano de 1996, longe do tempo das mudanças significativas para estas escolas. E tivemos acesso a uma dissertação produzida mais recentemente, onde o autor trata apenas do CEIER de Vila Pavão. Este trabalho foi produzido após algumas mudanças estruturais ocorridas no CEIERs. Sendo assim, fizemos um contraponto, tendo a subjetividade do tempo para tentar entender as dinâmicas propostas por cada autor. Dessa forma, temos:

- Silvia Helena Pesente de Abreu, CEIR: Contribuições e desafios no processo de transformação social – UFES - 1996;
- José Pacheco de Jesus. A práxis pedagógica no centro Estadual Integrado de

Educação Rural: um estudo em Educação do campo e Agricultura Familiar em Vila Pavão – UFES – 2012.

Aos analisarmos e discutirmos estes documentos pudemos pavimentar um caminho mais consciente para a pesquisa.

4.3.1.2 Os atores da pesquisa

Os atores compreenderam três categorias, sendo elas, estudantes, educadores e gestores, totalizando cerca de 33 participantes, conforme a descrição abaixo. Compreendendo que os participantes da pesquisa devem, primeiramente, conhecer a proposta da investigação para que tenham interesse em contribuir de forma voluntária, foram convidados para assistir a uma apresentação do projeto de pesquisa, com foco nos seus objetivos, justificativa e métodos, para que assim pudessem se candidatar e ser partícipes ativos.

- a. **Estudantes:** Como atores diretos da nossa pesquisa temos estudantes do sexto ao nono ano do ciclo final do ensino fundamental. Para que possamos melhor desenvolver nossa pesquisa, buscaremos seis estudantes de cada série, de ambos os sexos, totalizando 24 estudantes.
- b. **Educadores:** Os outros atores que contribuíram com a investigação foram os educadores dos componentes curriculares da parte diversificada que são: Agricultura I (Olericultura), Agricultura II (fruticultura), Agricultura III (plantas perenes e anuais), Zootécnica e Economia Doméstica. Participaram de forma direta três educadores desses componentes. Também contamos com educadores das áreas de conhecimento da BNCC (Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas), sendo um representante de cada área, totalizando quatro educadores. Assim, a categoria de educadores contou com sete participantes no total.
- c. **Gestores:** Foi significativo em nossa pesquisa a gestão do CEIER/VP, por isso dialogamos com dois gestores, sendo um da gestão pedagógica e outro da gestão direta da escola.

Ao dialogar com esses atores, buscamos compreender como o CEIER/VP enxerga o trabalho como princípio educativo, as interseções metodológicas e pedagógicas do trabalho com outros componentes curriculares, como os estudantes compreendem o trabalho presente na escola e como a gestão enxerga o princípio educativo do trabalho dentro dessa metodologia. Considerando que, com esta pesquisa, estamos analisando seu caráter enquanto práxis humanas, conforme nos aponta Ramos (2008 pág. 02), “o trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica”.

4.3.1.3 Procedimentos éticos na pesquisa

É importante ressaltar a ética na pesquisa. Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa que investiga os processos educacionais envolvendo seres humanos (educadores, estudantes e gestores), esta investigação foi submetida e aprovada através de parecer consubstanciado, pela plataforma Brasil, e emitido pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A liberação se deu a partir do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 77015323.0.0000.0311.

Para que possamos ter liberação para a condução da pesquisa no espaço escolar temos o Termo de Anuência da SEDU, este constando no Anexo N. Nossa pesquisa contou com partícipes menores de 18 anos, por isso, buscamos o aceite desses menores para que pudessem responder as nossas indagações. Portanto, o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)

para menores de 18 anos consta no (Apêndice I). Por se tratar de uma pesquisa com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, e sendo estes estudantes menores de idade, por preceitos éticos é necessário a liberação dos pais ou responsáveis, por isso, aos mesmos foi destinado para assinatura o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice II.

Pesquisar em ambiente escolar nos dá diversas possibilidades para investigações, por isso, foi de suma importância para o sucesso da nossa investigação saber o que professores e gestores pensam sobre o nosso tema de pesquisa. Portanto, indagamos estes profissionais e, pautado na ética, os mesmos nos deram o aceite para sua participação através do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), presente no Apêndice D.

4.3.1.4 O processo de coleta de dados

No que se refere à coleta de dados para construção da nossa investigação, buscaremos a formação de categorias, que para Marconi e Lakatos (2002, p.134) “categoria é a classe ou o tipo em uma série classificada”, além disso, “o número de categorias poderá ser determinado pelas características significativas, diferentes, mas fáceis de serem identificadas” (Marconi e Lakatos, 2002, p. 135).

- **A - Categoria Estudante**

Nesta categoria dividimos os estudantes do 6º ano 9º ano em dois grupos de início e final de ciclo, conforme descrito abaixo.

Ao buscar facilitar o desenvolvimento da pesquisa e por ser um formato de maior interesse da juventude conectada do século XXI, os nossos instrumentos de pesquisa (questionários) foram destinados aos estudantes no formato do *Google Forms*. A escola participante da pesquisa possui laboratório de informática, o que possibilitou uma maior facilidade para que os estudantes pudessem responder aos questionamentos da pesquisa através desta plataforma online, tornando, assim, esse procedimento mais interessante para as respostas para a nossa pesquisa e com maior chance de atingir os nossos objetivos perante os atores da pesquisa.

É necessário ressaltar que o nosso questionário foi validado previamente através de um pré-teste com oito estudantes que não fizeram parte dos grupos de participantes da pesquisa, visando identificar as dificuldades no mesmo e para a otimização das perguntas, fazendo com que o questionário tivesse uma melhor compreensão aos partícipes da pesquisa.

- **Os estudantes do sexto (6º) e sétimo (7º) ano** - Nomearemos como 'grupo de início de ciclo' o conjunto formado por seis (06) estudantes de ambos os sexos, com o cuidado de incluir alunos tanto do território camponês quanto urbano. O método de coleta de dados foi realizado por meio de um questionário semiestruturado (Apêndice IV), sendo que, para Marconi e Lakatos (2002, p.86) “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas”.
O questionário abordou questões relacionadas à dinâmica do trabalho, e para isso, selecionamos estudantes que estavam matriculados no CEIER de Vila Pavão desde o sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de realizar uma avaliação mais precisa de como esses alunos estão compreendendo a pedagogia diferenciada da escola.
- **Os estudantes do oitavo e nono (8º e 9º) ano** - foram categorizados como último ciclo. O método de coleta de dados ocorreu, também, por questionário semi-estruturado, porém o mesmo foi diferente do primeiro grupo de estudante (Apêndice V). Fez-se necessário diferenciar os questionários, pois se no início

de ciclo queríamos apenas respostas sobre como eles percebem o trabalho na escola, neste grupo de estudantes buscamos entender sobre o seu crescimento a partir do trabalho como princípio educativo e como essas práticas contribuíram ou não para a sua formação integral. Dessa forma, buscamos investigar também se o trabalho como princípio educativo é igualmente um motivador para que estes estudantes permaneçam na instituição para completar seu ciclo escolar, sendo que estes estudantes têm a possibilidade de finalizar sua trajetória neste mesmo lugar, pois o CEIER/VP também oferta o Ensino Médio Integrado ao curso técnico em agropecuária.

Ao final da nossa investigação partimos para análise dos dados coletados. Para tanto buscamos suporte em Bardin (2011, p. 38), que enfatiza que a “análise de conteúdo que aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assim, esperamos trazer as respostas dos estudantes para dialogar com aquilo que está posto com as bibliografias sobre o trabalho como princípio educativo, como é sugerido por Gomes (2002, p. 42), “através da análise de conteúdo poderemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

- **B - Categoria Educadores e Gestores**

O processo de compreensão sobre o trabalho como princípio educativo no CEIER de Vila Pavão também abordará os educadores das diferentes áreas do conhecimento, buscando entender como estes educadores percebem o trabalho e seu processo formativo juntos aos estudantes.

Este procedimento se deu por entrevistas, e sobre isso, Marconi e Lakatos (2002, p.80) explicam que “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Por entrevista, as autoras estabelecem os parâmetros que conduzem esta metodologia, sendo que, para elas “trata-se, pois de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente a informação necessária” (Marconi e Lakatos, 2002, p.81). Importante ressaltar que buscamos ter uma abrangência dos componentes curriculares e suas respectivas áreas. Aos educadores das diferentes áreas (Diversificada e BNCC) buscamos entrevistá-los (Apêndice VI) para compreender como estes entendem a dinâmica pedagógica, a propriedade e o trabalho desenvolvido pelos estudantes da referida escola pesquisada.

Entendemos, também, que é necessário possuímos uma visão da equipe pedagógica e da equipe gestora sobre como é sentido e visto o trabalho como princípio educativo, por isso entrevistamos (Apêndice VII) um gestor do setor pedagógico e um da gestão direta do CEIER/VP. Importante ressaltar que as:

Entrevistas serão estruturadas, aquelas em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são premeditadas [...] o pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas a determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou fazer outras perguntas (Marconi e Lakatos, 2002, p.82).

Apesar de utilizarmos o mesmo instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada para estes dois grupos de atores da pesquisa, é importante ressaltar que as questões foram estruturas de forma diferente, visto que a nossa intenção era captar as percepções diferenciadas de cada grupo pesquisado sobre o nosso tema de pesquisa, que é o trabalho como princípio educativo.

A partir das entrevistas com os atores citados acima, as falas foram transcritas na íntegra, e após a transcrição, passamos para a interpretação e posterior construção argumentativa de acordo com as respostas dos entrevistados. Para Wolcott (1994 apud Gomes, 2002, p. 80), “na

descrição as opiniões dos informantes são apresentadas da forma mais fiel possível como se os dados falassem por si próprio”. Outrossim, Gomes (2002, p. 80) destaca que “na interpretação busca-se sentido das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”. A partir da construção da nossa pesquisa é do interesse do pesquisador compreender como que os diversos atores presentes no local da pesquisa compreendem uma dinâmica fundamental para a existência do movimento de educação do campo: o trabalho como princípio educativo.

4.4 Os Resultados da Pesquisa: Análise e Discussão

Alicerçado pelas respostas dos questionários, bem como nos referenciais teóricos, neste tópico serão realizadas discussões, considerações, observações acerca dos resultados referentes aos temas apresentados no decorrer da elaboração do trabalho dissertativo.

4.4.1 Aprendizagem e trabalho no CEIER/VP - o trabalho como princípio educativo impactando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de 6º ao 9º

O cenário da nossa pesquisa tem como ambientação o Centro Estadual Integrado de Educação Rural, sendo uma escola do campo e tendo a mesma uma propriedade, estes estudantes executam ali um dos seus pilares metodológicos dessa modalidade de ensino: o trabalho. No entanto, é necessário questionar até que ponto esse trabalho tem princípio educativo? Até onde há uma construção de aprendizagem pelos estudantes enquanto eles desenvolvem as chamadas atividades de campo? A partir destes questionamentos e outros, empreendemos pelos caminhos da pesquisa, tendo os estudantes do 6º e 9º como parte do elenco da pesquisa.

Para que possamos conseguir responder nossas hipóteses construídas a partir da temática “trabalho como princípio educativo”, dividimos os estudantes em duas categorias, 6º e 7º ano como início de ciclo e o 8º e 9º como final de ciclo. A partir dessas categorizações construímos um questionário com perguntas adequadas a cada ciclo e a forma de apresentação desse questionário se deu a partir da ferramenta *Google Forms*, aproveitando o espaço do laboratório de informática da escola para que os estudantes pudessem responder as perguntas. Para podermos alinhar o nosso questionário, foi aplicado um pré-teste com quatro indivíduos, um de cada ano pesquisado. Importante ressaltar que estes estudantes não participaram da pesquisa, pois a sua participação se deu com o objetivo de percebermos incongruências nas perguntas que posteriormente seriam direcionadas aos participantes da pesquisa. Desta forma, esse pré-teste serviu para um ajuste de rota. Após a sua aplicação, percebemos que seriam necessários alguns ajustes em perguntas para possibilitar o melhor entendimento aos estudantes. Após o ajuste dos questionários, iniciamos a aplicação dos mesmos.

4.4.1.1 Análise da categoria do 6º e 7º ano

Participaram desta categoria um total de 12 estudantes, sendo 6 do sexo masculino (50%) e 6 do sexo feminino (50%), mantendo assim a igualdade de gênero. Como critério de participação, os estudantes do 7º ano deveriam estar na escola desde o 6º ano. Eles foram submetidos a um questionário semiestruturado contendo 10 questões, sendo 5 fechadas e 5 abertas. O objetivo dessas questões era entender o motivo pelo qual esses estudantes escolheram estudar no CEIER/VP, qual a sua relação com o trabalho, se eles veem a escola como um espaço de aprendizagem, quais componentes curriculares da área diversificada mais lhes chamam a atenção, entre outros questionamentos relevantes para a pesquisa.

A partir deste ponto, apresentaremos as respostas dos estudantes com base na análise dos resultados extraídos da plataforma *Google Forms*.

A primeira questão direcionada refere-se ao motivo pelo qual esses estudantes optaram por frequentar a escola pesquisada. Esta pergunta é relevante pois, de acordo com as respostas, a construção de identidade e de pertencimento do estudante com a escola com a escola.

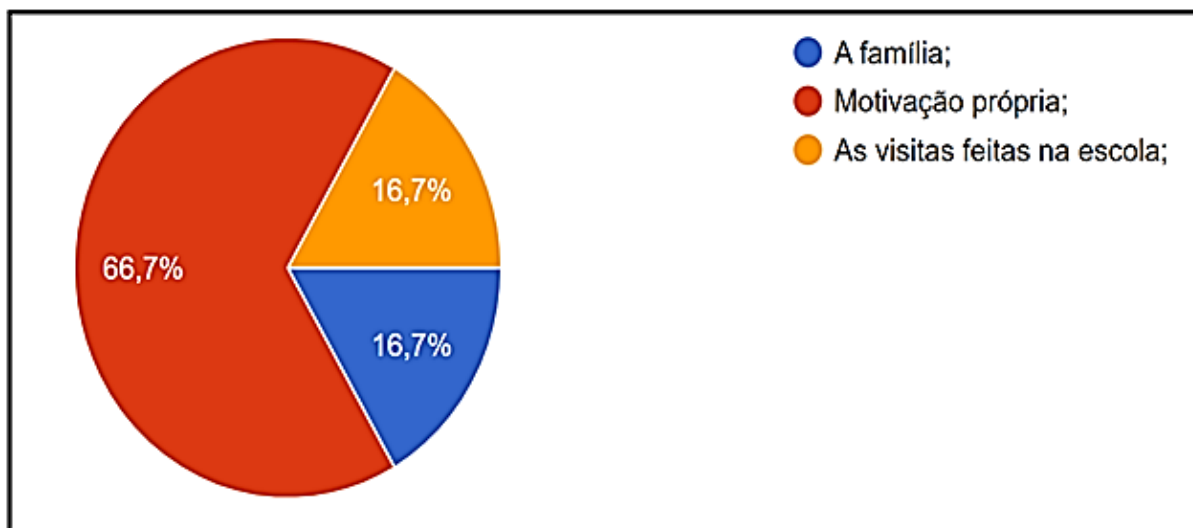


Figura 4. Motivo para estudar no CEIER.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos as respostas expressas na Figura 4, percebemos que a escolha dos estudantes foi prioritariamente influenciada pela proposta pedagógica diferenciada da escola. Algo que chama a atenção é que esses estudantes poderiam escolher outra escola, pois o município oferece a opção de uma escola no centro que, a partir de 2024, passou a oferecer ensino em tempo integral. As respostas mostram a força dessa pedagogia, que atrai os estudantes para o CEIER, uma escola que é distante do centro, mas que, mesmo assim, cativa os estudantes a estarem ali por vontade própria.

A motivação familiar também revela uma ligação estreita entre a escola e a comunidade. Com mais de 40 anos de existência, a escola carrega uma história com a população, sendo os estudantes atuais filhos e filhas dos antigos alunos. O CEIER sempre abre suas portas para que outras escolas o visitem, e durante essas visitas, feitas na maioria com estudantes dos anos iniciais (1º ao 5º), eles experienciam a estrutura da escola e sua forma diferenciada de educação. Isso os encoraja, no momento certo, a se integrarem àquele lugar.

A importância desses resultados, que indicam como os estudantes optaram por essa escola, será mais bem explicitada no decorrer da pesquisa. Porém, é de extrema relevância saber que os estudantes escolhem o CEIER por vontade própria, e não por outras razões.

Saber onde esses estudantes residem também é importante. Por isso, uma das questões propostas a eles foi a seguinte: “Onde você mora?” Apresentamos aqui, em forma de porcentagem, o resultado dessa indagação: 75% dos estudantes dizem residir no centro do município de Vila Pavão, enquanto os outros 25% estão localizados nos córregos que compõem o território geográfico do município. Essa informação poderia gerar maiores questionamentos, no entanto, ao analisarmos as raízes deste município, percebemos que, apesar da maioria dos estudantes participantes da pesquisa residirem na área urbana, suas raízes estão presentes no interior. A grande maioria dos habitantes reside na zona rural ou, apesar de residirem na área urbana, esses estudantes têm convívio com o campo através dos demais membros familiares.

A terceira pergunta direcionada aos participantes está diretamente ligada ao nosso tema de pesquisa, pois nossa intenção foi saber a relação desses estudantes com o trabalho na roça. O resultado, em um primeiro momento, nos gerou espanto, pois partimos da premissa de que estamos lidando com estudantes de raízes camponesas, onde o trabalho é essencial para o seu desenvolvimento.

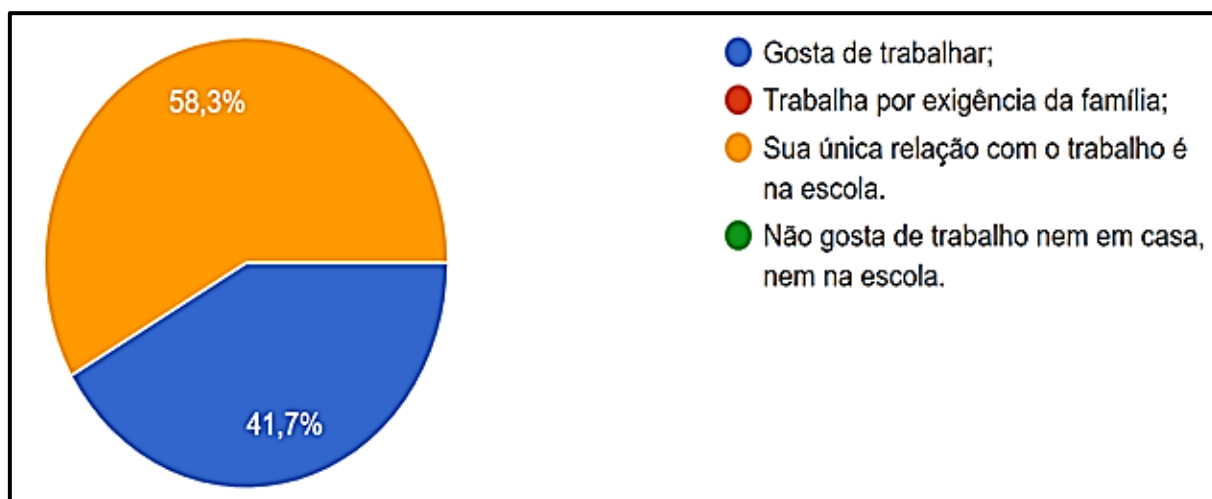


Figura 5. Gosto pelo trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Um número expressivo desses estudantes (41,7,3%) gosta do trabalho na roça, o que nos permite intuir que essa atividade faz parte do seu dia a dia. Entretanto, a maioria deles (58,3%), veem o trabalho no campo apenas como uma experiência proporcionada pela escola (Figura 5). Essa resposta confirma a questão anterior sobre o local onde esses estudantes habitam. Sendo a maioria da cidade, o trabalho no campo não é uma realidade cotidiana, embora esses estudantes tenham uma vivência afetiva com o campo. Essa vivência, contudo, não se traduz em um hábito.

A partir dos dados da Figura 5, podemos perceber que a escola pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento desses estudantes, sendo um direcionador para que eles criem uma intimidade com o trabalho e, além disso, possam construir uma relação com o trabalho a partir da filosofia que a escola defende.

Para compreendermos os tipos de trabalho que esses estudantes desenvolvem em casa, os questionamos sobre esse tema. Os trabalhos realizados por eles no ambiente doméstico são: trato dos animais, cuidados com a lavoura de café, trabalho doméstico (limpeza da casa, lavagem de louça), capina do terreiro e recolhimento do lixo. Percebe-se, pelas respostas, que esses estudantes realizam trabalhos que contribuem para o dia a dia da família. No entanto, não podemos diminuir a importância desses 'trabalhos', pois essas atividades contribuem para o entendimento da importância do trabalho.

Entender como os estudantes percebem o trabalho é importante para que possamos aprofundar nosso ponto de pesquisa, que visa perceber como esses estudantes compreendem o trabalho na escola e como ele pode contribuir para a sua aprendizagem, bem como qual é o entendimento dos estudantes sobre o trabalho nas diversas áreas de conhecimento.

Para isso, trazemos as falas dos estudantes sobre a percepção deles sobre o trabalho na propriedade da escola e sua influência na sua formação:

[...] o trabalho no campo pode desenvolver e despertar a curiosidade e as habilidades de alguns estudantes, que se seguirem nessa área podem se desenvolver muito bem futuramente, [...] para os alunos poderem descobrir interesse no campo podendo até criar sua propriedade rural. [...] porque você aprende a trabalhar, [...] desenvolvemos uma aprendizagem melhor. [...] pois o trabalho na prática é muito bom para aprender e muito mais divertido. [...] Para o futuro, [...] para educação e para ajudar na escola [...] formar em algo [...] pois, a gente consegue aprender a saber os tipos de plantas, tipos de animais etc. [...] A luta do homem do campo (estudantes do 6º e 7º ano, 2024).

A partir das falas dos estudantes, temos uma visão mais focalizada de como eles compreendem a área de campo da escola. É importante perceber que, apesar de estarem no que chamamos de primeiro ciclo do ensino fundamental - 6º e 7º ano -, eles demonstram uma compreensão estabelecida sobre a pedagogia da escola por meio de respostas elaboradas. Para nossa pesquisa, é revelador o entendimento dos estudantes sobre a importância do trabalho e da área de campo, pois isso mostra que eles já internalizaram a proposta pedagógica diferenciada, na qual a área de campo se propõe a ser uma extensão da sala de aula.

Sobre as atividades desenvolvidas diariamente na escola, percebe-se, através das respostas, que os estudantes têm preferência pelo cuidado com os animais. Ainda assim, todas as atividades desenvolvidas são consideradas relevantes pelo grupo de participantes pesquisados.

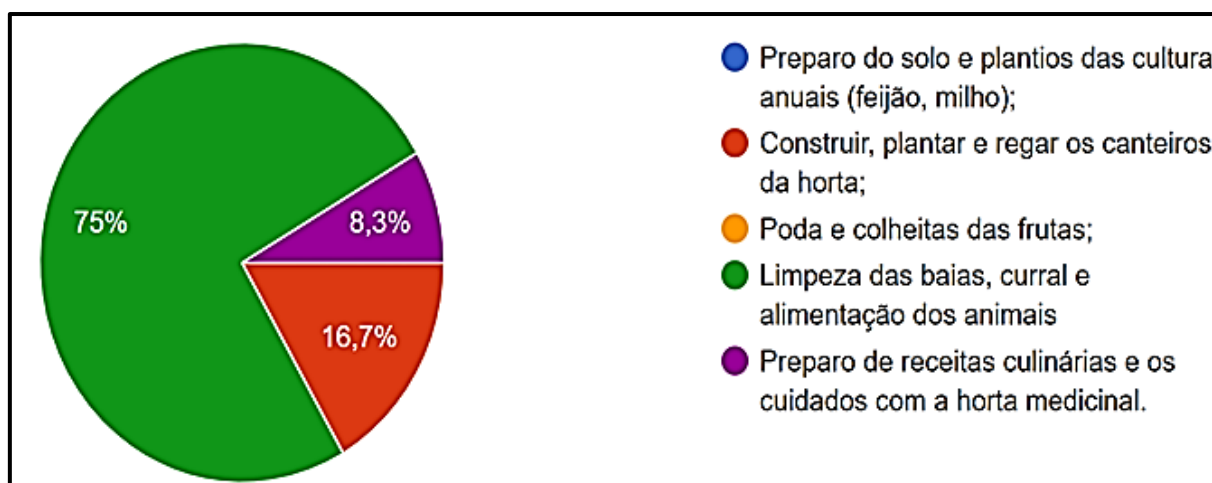


Figura 6. Gosto pela atividade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Contudo, duas atividades não foram citadas. Não cabe à nossa pesquisa especular sobre o motivo dessa omissão, mas fica o questionamento: se, nas respostas anteriores, os estudantes deixam clara a importância da área de campo, por que essas atividades não atraem a adesão de nenhum dos estudantes participantes da pesquisa?

Com base nas atividades que chamam a atenção desses estudantes, apresentamos as falas deles para que possam expressar sua identificação com os componentes curriculares da área diversificada.

Dentre os componentes curriculares de Agricultura I, Agricultura II, Agricultura III, Zootecnia e Economia Doméstica, intencionamos saber dos participantes sobre a sua relação com estes componentes e o que lhes chama atenção:

[...] Zootecnia, eu amo animais. [...] Zootecnia, para o bem estar dos animais. [...] Zootecnia, porque o cuidado com os animais desperta muito interesse, pelo fato de

estarmos cuidando de seres vivos. [...] Zootecnia, porque a gente estuda a importância dos animais. [...] Zootecnia, pois envolve os animais. [...] Zootecnia pois eu gosto de animais. [...] Zootecnia, pois eu prefiro mexer com animais ao invés de plantas. [...] Economia doméstica, porque fazemos receitas. [...] Economia Doméstica, porque eu gosto de cozinhar e me sinto bem na cozinha, só porque eu gosto isso não significa que sei cozinhar. [...] Agricultura III, porque é uma matéria que eu gosto muito. [...] Eu gosto de agricultura III (estudantes do 6º e 7º ano, 2024).

O componente curricular de Zootécnica é o mais identificado pelos estudantes. O fato de lidarem com os animais, especialmente os filhotes (coelhos e pintinhos), faz com que esse apego se transforme em gosto pela disciplina. No que se refere à Economia Doméstica, o ato de preparar receitas e o gosto por cozinhar fazem com que esses estudantes apreciem esse componente curricular.

Pode-se dizer que os componentes curriculares da área diversificada são uma forma da escola fidelizar os estudantes para a continuidade após a conclusão do 9º ano do ensino fundamental. Por isso, foi importante questionar os estudantes sobre essa permanência após a finalização do ensino fundamental. Nesse sentido, 83,3% dos estudantes têm como objetivo permanecer na escola para cursar o Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Agropecuária ao finalizarem o 9º ano. Já 16,7% desejam seguir o caminho estudantil fora do CEIER.

Como a maioria dos participantes pretende continuar seus estudos no CEIER após o final do ciclo do ensino fundamental (9º ano), é necessário questionar os motivos para quererem continuar ou mesmo para saírem da escola e buscar outra instituição para finalizar sua formação. Abaixo, apresentamos nas suas falas o que expressam o desejo ou não de continuidade na escola:

[...] Quero me formar em técnico em agropecuária. [...] Porque eu quero sair já formado daqui em técnico. [...] Porque eu já saio formada em técnico em agropecuária. [...] Sim, para ser alguém na vida e sair formado do CEIER. [...] Porque já saímos com uma chance de trabalho maior. [...] Sim, porque eu gosto muito da escola e pretendo ficar. [...] Porque eu me identifico muito com o CEIER. [...] Porque eu me desenvolvi muito aqui. [...] Para aprender a cuidar dos animais. [...] Os professores as matérias, os professores e as amigas. [...] Apesar de gostar muito da metodologia agrícola, percebo que me desenvolvo melhor em outras áreas. [...] Porque eu não quero trabalhar na roça ou em uma profissão que tem a ver com a roça (estudantes do 6º e 7º ano, 2024).

O caráter formativo do curso técnico em Agropecuária é a principal razão para que os estudantes continuem sua formação no CEIER. O apeço por se tornarem técnicos em Agropecuária é significativo, pois, apesar no ensino fundamental, o trabalho que a escola faz na valorização do curso de Ensino Médio Integrado (EMI) parece estar sendo reconhecido pelos estudantes. Além da formação acadêmica e da preparação para o mercado de trabalho, é importante ressaltar o sentimento de pertencimento que esses estudantes demonstram pela escola. A identificação e as conexões afetivas também são mencionadas por eles como motivos para a permanência.

Por outro lado, aqueles que não têm essa motivação demonstram maturidade em suas respostas. No entanto, como ainda têm um caminho a percorrer, é possível que suas decisões mudem ao longo do percurso.

Retornando ao tema da aprendizagem e sua relação com o trabalho como princípio educativo, é importante trazer à tona os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo a interdisciplinaridade uma metodologia descrita no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, é necessário entender como os estudantes participam desse processo, tendo a área de campo como ambiente facilitador da interdisciplinaridade. A partir desse pensamento, questionamos os estudantes se, na opinião deles, as disciplinas da BNCC

utilizam a área de campo para promover a aprendizagem e, em caso afirmativo, se poderiam relatar alguma ação interdisciplinar.

Apesar da interdisciplinaridade estar presente como um elemento direcionador para as atividades pedagógicas da escola, essa ação metodológica não é percebida por uma parcela significativa dos estudantes, sendo que 66,7% não conseguem identificar a interdisciplinaridade tendo o campo como espaço de estudo. Assim, uma questão se destaca novamente em nossa pesquisa é a seguinte: se o PPP explicitamente promove a interdisciplinaridade e se existe uma área de campo onde os estudantes têm diversas vivências, o que falta para que essa interdisciplinaridade seja compreendida por todos os estudantes e não apenas por uma minoria (33,7%)?

É possível especular que, por serem os participantes da pesquisa os estudantes do 6º e 7º anos, essa percepção do que é uma atividade interdisciplinar ainda não esteja totalmente internalizada em suas convicções escolares. Todavia, considerando que a escola valoriza a interdisciplinaridade e os temas geradores, era de se esperar uma melhor compreensão por parte dos estudantes.

Em complemento a esse questionamento, pedimos aos estudantes para nos contar uma experiência interdisciplinar vivida por eles. A partir das respostas, percebemos que é necessário a escola realizar um trabalho amplo de compreensão sobre interdisciplinaridade. Esse questionamento revela nitidamente que a maioria dos estudantes não compreende esse conceito.

Quando incentivamos os estudantes a compartilhar alguma experiência interdisciplinar, suas falas corroboram com o valor percentual mencionado anteriormente:

[...] atividades de ciências e de história. [...] A matéria de português fala coisas sobre o campo (estudantes do 6º e 7º ano, 2024).

O discurso dos estudantes é significativo e, ao mesmo tempo, serve de alerta. Se essa escola, em seu PPP, nas reuniões, conversas informais e documentos oficiais, estabelece a interdisciplinaridade como um fundamento diretivo, como que os maiores interessados, os estudantes, para os quais essa ação pedagógica facilitaria a aprendizagem, não a percebem? Parece que a interdisciplinaridade está presente apenas nos discursos vazios e na letra morta dos documentos. É necessário que ela se torne uma ação diretiva e pedagogicamente efetiva.

É necessário entendermos como que os estudantes do CEIER percebem os componentes curriculares que trabalham diretamente com o campo e qual a percepção destes estudantes perante a aprendizagem oferecida, assim como as mesmas contribuem para a afetividade destes estudantes com o campo. A partir das falas, podemos intuir a importância desses componentes curriculares para o CEIER, destacando-o como uma escola com possibilidades de construir um antagonismo pedagógico dentro da estrutura da SEDU:

[...] As aulas de campo são de extrema importância pois, percebo que na prática o desenvolvimento dos estudantes é mais benefício do que na teoria, tem como experiência, por ter vindo de outra escola agrícola. [...] Com aprendizagem do campo podemos descobrir novas coisas e etc. [...] A aprendizagem das dificuldades do campo. [...] Para podermos ter um desenvolvimento melhor e de fácil aprendizagem com os alunos. [...] Ajuda socialização, no aprendizado, no futuro. [...] Elas vão me ajudar para quando eu quiser ir morar no campo. [...] Eu aprendo a mexer com as plantas e com os animais. [...] Essas na minha opinião, são as melhores disciplinas da escola e isso me faz gostar mais do CEIER. [...] Em Zootecnia eu aprendo a cuidar dos animais em agricultura 1 e 3 aprendo a plantar a colher e capinar já na agricultura 2 eu aprendo a planta hortaliças e descobri mais sobre elas. [...] A agricultura 1, agricultura 2 e agricultura 3 e zootecnia elas me ajudam. [...] Ajuda para a escola e para aprendizagem maior na agricultura e só. [...] Para um desenvolvimento melhor com os alunos. [...] Nunca lavei um chiqueiro, aqui eu lavei. (estudantes do 6º e 7º ano, 2024).

É notório que os estudantes percebem os componentes curriculares da parte diversificada como importantes para a sua aprendizagem. Ademais, esses componentes contribuem para uma interação entre os próprios estudantes e a escola. Esses depoimentos nos lembram que, apesar de ainda haver necessidade de ajustes na metodologia, para que o que está escrito e falado chegue aos mais interessados, não podemos deixar de enaltecer a importância de uma escola que proporcione aos estudantes experiências diferenciadas. Essas experiências, a partir do trabalho pedagógico, devem gerar aprendizagem, mas, além disso, a relação da escola com seus estudantes é sobre construir histórias.

4.4.1.2 Análise da categoria do 8º e 9º ano

A categoria que aqui denominamos de final de ciclo do ensino fundamental compreende os educandos do 8º e 9º ano, onde 12 estudantes foram os participantes da mesma. No 8º ano, houve uma distribuição equitativa entre os sexos: 50% de estudantes do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Já no 9º ano, tivemos uma quantidade significativa de estudantes do sexo feminino que se propuseram a responder à nossa pesquisa: 5 estudantes do sexo feminino, totalizando 83%, e apenas 1 estudante do sexo masculino, totalizando 17% do total. Isso pode ser explicado pela predominância feminina na turma, tendo na turma do 9º o total de 19 estudantes, destes 15 do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

Os sujeitos do final do ciclo foram submetidos à mesma quantidade de perguntas, 09 no total, sendo 4 abertas e 5 fechadas. No entanto, para uma melhor compreensão, os estudantes deveriam comentar sobre as questões fechadas. Algumas perguntas foram mantidas, mas, devido ao tempo prolongado em que esses estudantes vivenciam a dinâmica da escola, algumas questões foram direcionadas para entender o seu entendimento sobre o trabalho e se a escola valoriza suas experiências trazidas de casa. O primeiro questionamento foi sobre a motivação desses estudantes estarem matriculados nessa escola, cujos resultados encontram-se apresentados na Figura 7.

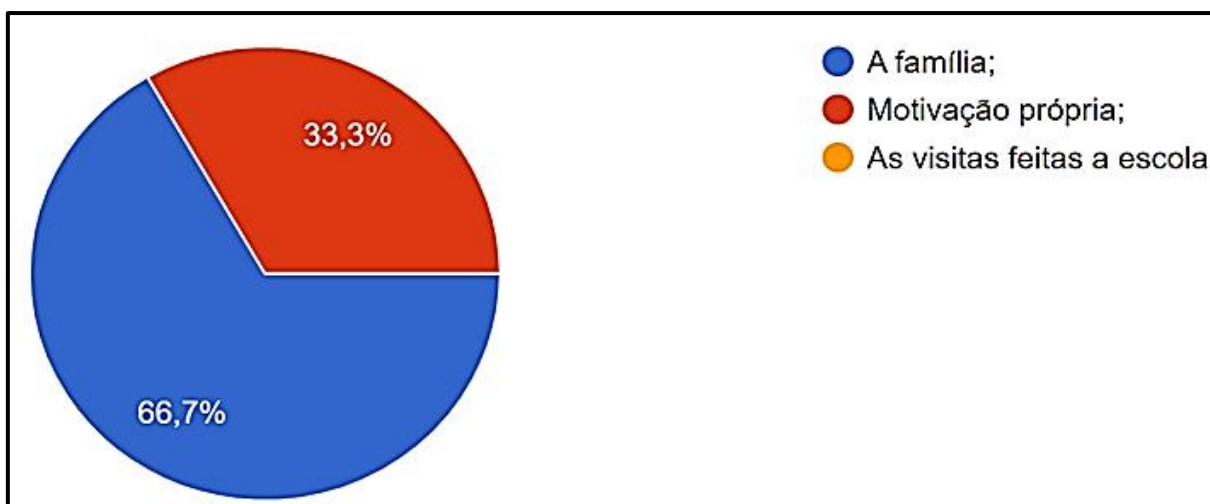


Figura 7. Motivo para estar no CEIER.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os estudantes do final de ciclo mostram, a partir de suas respostas, que a família é o principal motivador para a maioria estudar no CEIER, enquanto uma minoria tem motivação própria. Ao compararmos com os estudantes do início de ciclo, percebemos uma motivação

contrária. Isso nos leva a questionar se esses estudantes chegam à escola motivados por si mesmos, mas ao longo do tempo se mostram desmotivados, permanecendo apenas por questões familiares. Este questionamento é importante, pois pode ser que os educandos cheguem à escola inicialmente motivados, mas com o passar do tempo, a escola não mais atenda às suas expectativas, frustrando a vontade inicial. A pedagogia diferenciada proposta pela escola pode deixar de proporcionar o encantamento necessário para esses sujeitos.

A próxima indagação de nossa investigação se dá a partir do lugar onde esses estudantes residem. É importante conhecer a localização geográfica desses estudantes, pois isso pode indicar sua relação com a escola e sua pedagogia voltada à educação do campo. Contudo, ao analisarmos os dados, observamos que 58% dos estudantes residem no interior do município e 42% moram no centro. Essa porcentagem mostra um número maior de estudantes que, se considerarmos apenas a localização geográfica, poderíamos supor que todos estariam interessados no componente diferenciado da escola. No entanto, sabemos que a geografia é apenas um dos vários fatores de identificação, e é simplista supor que, por viverem no campo, os estudantes se identificarão com ele. A dinâmica adolescente não nos permite ter essa simplicidade.

Dando continuidade à nossa investigação, visto que buscamos compreender o entendimento desses estudantes do final de ciclo, é necessário explorarmos o significado que eles atribuem à palavra 'trabalho'. Considerando que a escola tem como um de seus pilares a propriedade rural, é crucial entender como eles percebem, ou não, o trabalho dentro da dinâmica de uma escola que se propõe a ter como base a educação do campo.

A seguir trazemos as falas dos estudantes acerca do entendimento deles a partir de como eles entendem a palavra trabalho:

[...] Trabalhar os manejos (atividades) ou cuidados que precisa ter na sua propriedade. [...] Um esforço feito por alguém, com o objetivo de atingir alguma meta. [...] Pode ser qualquer atividade realizada. [...] Pode ser tanto prático na roça com as matérias de campo, quanto de apresentar. [...] Pode ser tanto práticas na roça juntamente com as matérias que temos, quanto os trabalhos que apresentamos em sala de aula. [...] O trabalho para mim é vc campinar, escrever, ler, etc. [...] Trabalho tipo ter uma vida melhor e também ajudar os outros. [...] Pode ser tanto práticas como apresentações. [...] Prática de campo e esporte. [...] Pode ser tanto prático no campo como em sala de aula. [...] Não sei. [...] Sim (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

O entendimento dos estudantes sobre a palavra 'trabalho', é bastante revelador. Eles têm uma percepção ampla, onde há uma integração do trabalho manual com o trabalho intelectual que desenvolvem dentro da sala de aula. É nesse entrelaçamento que a educação do campo se faz presente, pois os estudantes estão engajados com as diversas formas que constituem o trabalho, sem promover uma separação. Apesar da positividade desse entendimento, talvez influenciado pelo ambiente em que estão imersos, uma vez que a escola possui uma propriedade onde eles também participam do seu manejo diário.

No entanto, é preocupante quando alguns estudantes respondem “não sabe”. É importante questionarmos se esses estudantes não estão familiarizados com a dinâmica da escola, se o trabalho não é algo relevante para eles, ou se sua resposta ocorreu sem uma reflexão mais profunda sobre o tema. Os mesmos questionamentos podem ser aplicados aos estudantes que responderam apenas “sim”.

Quanto ao aproveitamento das atividades de campo nos componentes curriculares da BNCC, observa-se um resultado revelador: ao contrário dos estudantes do início de ciclo, os do 8º e 9º anos demonstram uma percepção mais ampla do uso da área de campo da escola como suporte para a aprendizagem nas disciplinas vinculadas à BNCC. Aproximadamente 75% deles conseguiram estabelecer uma conexão entre os componentes curriculares da BNCC e o trabalho desenvolvido no campo da escola. É importante destacar que, apesar da maioria dos estudantes

enxergarem essa relação, o fato de 25% da amostra não conseguir estabelecer essa conexão indica uma área de atenção para a escola em relação aos rumos de suas atividades pedagógicas. Talvez seja necessário buscar uma maior integração entre esses dois ambientes de aprendizagem.

É relevante para a pesquisa estas respostas, pois percebe-se que, de acordo com o amadurecimento dos estudantes, sua percepção da aprendizagem, tendo a área de campo como dinamizadora, vai crescendo. Ou seja, esta área deixa de ser apenas um espaço de aprendizagem para os componentes curriculares da base diversificada e passa a ser um espaço onde todos os componentes curriculares são explorados.

A partir das falas dos estudantes, busca-se mostrar que a área de campo da escola vai se tornando um ambiente de intencionalidade pedagógica. Este ambiente pode ser crucial para a construção da aprendizagem, desde que seja explorado com mais vontade pelos diferentes componentes curriculares:

[...] A medição de centímetros de cada cova feita. [...] Matemática para medidas usadas em alimentação de animais, quantidade de produto para caldas. Ciências utilizada para saber o que cada planta precisa, geografia para ver questões de relevo e clima melhor se adapta a sua região. [...] Prática de matemática. [...] Na matemática como calcular quantos metros quadrados há numa propriedade. [...] Medidas das áreas ou de tamanhos de uma plantação (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

Os estudantes vivenciam a área de campo através de outros componentes curriculares; apesar disso, percebemos que essa vivência ainda é deficitária. O componente que mais utiliza este espaço é a Matemática, o que é relevante, pois faz com que os estudantes percebam a importância dos números em sua realidade. Ainda assim, na visão dos estudantes, este espaço pedagógico é pouco explorado pela maioria dos componentes curriculares. O não aproveitamento completo deste espaço pedagógico entra em conflito com uma das ações propostas por esta escola: a interdisciplinaridade. Embora presente no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a interdisciplinaridade é pouco utilizada quando se considera a área de campo não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de aprendizagem.

Quando questionamos os estudantes sobre a ampliação da aprendizagem, na perspectiva de ter a área de campo como um mobilizador do currículo, percebemos que os estudantes se dividem nessa questão. Isso nos permite refletir sobre como a escola tem lidado com sua área de campo junto aos estudantes do ensino fundamental. É crucial entender que os participantes da pesquisa demonstram dúvidas em relação à dinâmica da área de campo e sua contribuição para a aprendizagem. Isso sugere que pode haver uma falha entre o discurso oficial da instituição, conforme expresso em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), e a compreensão real dos estudantes. Esta discrepância levanta questões sobre a eficácia da implementação das propostas pedagógicas da escola na prática.

Dando continuidade à investigação sobre a aprendizagem dos estudantes, exploramos os componentes curriculares da base diversificada, buscando compreender se existem atividades integradas entre esses componentes e os da BNCC. As respostas dos estudantes desempenham um papel crucial para identificar a relação entre as propostas expressas nos documentos escolares e as práticas educacionais vivenciadas por eles.

é fundamental para verificar se a interdisciplinaridade proposta pela escola está sendo efetivamente implementada, conforme descrito em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Avaliar essa conexão é essencial para garantir que os conteúdos curriculares estejam articulados de forma a proporcionar uma aprendizagem mais integrada e significativa para os estudantes.

Para isso, almejamos extrair dos participantes atividades que tenham como proposta um diálogo entre os componentes da área diversificada e da BNCC, além de ser nossa intenção

obter destes participantes informações sobre a importância que eles dão a essa integração de áreas para a construção do seu aprendizado:

[...] Facilita muito o aprendizado. [...] Realizamos um experimento relacionado a respiração das plantas. [...] Facilita o aprendizado. [...] Adubar uma área vc precisa saber ler, fazer contas de matemática para saber a quantidade de adubo deve ser jogado. [...] Eu gosto da roça, porque eu gosto de conhecer animais. [...] Avaliação coletiva. [...] Essa integração em alguns casos facilitaria sim. [...] Sim. [...] não sei. [...] não sei. [...] Não me recordo. [...] Nunca ouve. [...] Nunca ouve (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

Sobre essa interação entre a área diversificada e os componentes da BNCC, percebe-se, a partir das respostas dos estudantes, que essa metodologia ainda é incipiente no CEIER/VP. Isso contradiz o discurso da escola em reuniões ou conversas informais, onde a interdisciplinaridade é apresentada como um pilar da sua abordagem educacional. Além disso, a interdisciplinaridade é um tema recorrente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

As respostas dos estudantes revelam uma desconexão entre o que é idealizado pela escola e o que é vivenciado por eles na prática. Essa discrepância é intrigante para a pesquisa, pois levanta questões sobre a efetiva implementação das diretrizes pedagógicas propostas. Espera-se que ao longo da pesquisa seja possível decifrar essa discrepância e entender os motivos pelos quais a interdisciplinaridade não se manifesta de forma robusta na experiência educacional dos estudantes.

Quanto ao trabalho desenvolvido na propriedade da escola e sua contribuição para o aprendizado nas diversas disciplinas do currículo, observamos que os estudantes estão divididos. Metade (50%) acredita que o trabalho facilita o aprendizado, enquanto a outra metade (50%) discorda. Essa divisão revela uma ausência de consenso entre os estudantes sobre o impacto do trabalho na propriedade da escola em seu desempenho acadêmico.

Essa situação reflete, uma vez mais, a desconexão entre o discurso oficial da escola e a percepção dos estudantes. Enquanto a escola enfatiza a importância do trabalho na propriedade como facilitador do aprendizado, metade dos estudantes não percebe essa correlação na prática. Isso sugere uma lacuna entre o que é planejado pela instituição e o que é percebido e experimentado pelos estudantes no cotidiano escolar.

É fundamental que a escola reflita sobre essa discrepância e investigue as razões por trás dessa percepção dos estudantes. Isso poderia envolver uma revisão das estratégias pedagógicas utilizadas ou uma maior clareza na comunicação dos objetivos educacionais, para que se alinhem mais efetivamente com a experiência dos estudantes.

Para corroborar com os dados anteriores, as falas dos participantes complementam a questão anterior, pois os estudantes que assinalaram sim, trazem as experiências por eles vivenciadas e que contribuíram com a sua aprendizagem:

[...] O mutirão. [...] A adubação de uma certa área me ajudou em matemática. [...] Em ciências com questões sobre fotossíntese. [...] Em ciências com a questões sobre fotossíntese. [...] Eu penso que realizar atividades apenas em sala de aula, não é o suficiente para aprender, pelo menos na área de campo, então relaciono essa matéria, quando desenvolvemos um trabalho de campo, facilita sim o aprendizado, como cuidar da horta, separar sementes, realizar o manejo dos animais e etc. [...] capina (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

O apontamento feito pelos estudantes é que, embora haja poucas atividades, aquelas que são propostas na área de campo da escola geram conhecimento significativo. Matemática é mencionada como um componente curricular que se beneficia dessa integração com o campo, enquanto a Ciência também é citada, porém com menor destaque.

A percepção dos estudantes indica que há um potencial não totalmente explorado na área de campo da escola como geradora de aprendizagem. Apesar de algumas disciplinas conseguirem integrar suas atividades com o ambiente externo da escola, ainda falta um engajamento mais abrangente por parte dos diversos componentes curriculares. Isso sugere uma oportunidade para a escola ampliar suas práticas pedagógicas, incentivando uma maior interação entre as disciplinas e o espaço da área de campo.

Essa reflexão é crucial para que a escola possa revisar suas estratégias e buscar maneiras de otimizar o uso da área de campo como um recurso educacional eficaz. Com um maior engajamento interdisciplinar, é possível potencializar a aprendizagem dos estudantes e fortalecer a relevância da educação do campo na formação integral dos educandos.

Os estudantes que responderam "não" sobre se o trabalho desenvolvido na propriedade da escola facilita o aprendizado nas diversas disciplinas do currículo, apresentam uma perspectiva importante e contraditória em relação ao discurso oficial da escola. Suas respostas indicam uma percepção de que as atividades na área de campo podem não estar sendo adequadamente integradas às disciplinas curriculares:

[...] Falta de ferramentas para os alunos. [...] Acho que a matéria de matemática deveria ter algumas atividades práticas com as turmas. [...] Acho que as matérias de sala de aula podiam fazer mais trabalhos ou atividades com as matérias de campo. [...] Mais atividades voltadas ao campo. [...] Quando os estudantes do ensino médio forem realizar certas atividades de manejo dos animais como abate, ou castrar, os estudantes do 9º ano pudessem assistir, para obter um pouco mais de conhecimento sobre e quando chegar no ensino médio, já teriam adquirido mais experiências. [...] Não lembro de nenhuma (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

Ao abordar estas questões levantadas pelos estudantes, a escola pode não apenas melhorar a percepção dos estudantes sobre a área de campo, mas também fortalecer a eficácia de suas práticas pedagógicas. Isso inclui esclarecer os propósitos educacionais das atividades na área de campo, fornecer os recursos necessários para sua realização e promover colaborações interdisciplinares que enriqueçam a experiência de aprendizagem dos estudantes.

Compreendemos a importância de investigar como o CEIER/VP trata as experiências campesinas dos seus estudantes, visto que se trata de uma escola que adota os preceitos da educação do campo. Nesse sentido, incluímos essa indagação em nossa pesquisa, pois é essencial que os educandos sintam que a escola valoriza e é receptiva às suas vivências. No entanto, observamos que o reconhecimento dessas experiências não é unânime entre os estudantes. Para 50% dos estudantes existe um reconhecimento das experiências trazidas por eles a partir das vivências familiares e comunitárias. Lembremos que a educação do campo é construída a partir da coletividade, onde escola, famílias, comunidades e movimentos sociais se complementam, contribuindo mutuamente para o seu sucesso. Nesse sentido, é preocupante que 50% dos estudantes não percebam que suas vivências são reconhecidas nas atividades realizadas no campo. Esse dado evidencia a necessidade de a escola avançar para além do discurso, que, na percepção dos estudantes, pode parecer vazio. Onde as experiências campesinas não integram a prática pedagógica, a escola pode ser qualquer coisa, menos um espaço de educação do campo. Sem esse reconhecimento, dificilmente os estudantes se sentirão pertencentes a esse ambiente. Apesar dos discursos e das diretrizes contidas nos documentos institucionais, se não houver conexão real com as práticas do campo, os estudantes continuarão distantes do fazer pedagógico da escola. Para além da intencionalidade pedagógica, a educação do campo deve respeitar os saberes, fazeres e afazeres dos povos do campo, reafirmando seu protagonismo e suas experiências no processo educativo

Abaixo elencamos as falas consideradas positivas pelos estudantes, no sentido da valorização das suas experiências:

[...] Com o tema gerador. [...] Mais atividades de campo. [...] Limpar as áreas. [...] Se alguém trazer o conhecimento ou a experiência terá mais facilidade com as práticas. [...] o manejo com os animais e com o campo. [...] Por meio da agricultura familiar (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

Ao que se refere a valorização das experiências campesinas dos estudantes, é crucial destacar o papel do tema gerador como ferramenta essencial para essa promoção. O tema gerador, uma proposta oriunda da educação do campo, permite que os estudantes dialoguem com os conteúdos propostos pela escola, utilizando sua própria realidade como base para a construção do conhecimento. Assim, é evidente que o tema gerador trabalha diretamente com a valorização das vivências dos estudantes, reforçando essa abordagem pedagógica como elemento central do processo educativo.

O CEIER/VP oferece o curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Por isso, torna-se fundamental questionar os participantes sobre a possibilidade de continuarem seus estudos na instituição ao final do 9º ano do ensino fundamental. Essa investigação busca compreender, de forma mais aprofundada, as razões que levam os estudantes a optar por permanecer ou não na escola. Nesse contexto, 83,3% dos estudantes demonstraram intenção de concluir o ensino médio no curso técnico integrado em agropecuária, enquanto 16,7% expressaram desejo de seguir outros caminhos para finalizar a educação básica. É relevante analisar por que uma parcela dos estudantes não deseja continuar na instituição, mesmo diante da oportunidade de cursar um técnico, algo que, em teoria, deveria ser atrativo. Finalizar o Ensino Médio já com uma formação profissional deveria ser, no mínimo, uma perspectiva promissora para esses jovens.

Escutar as vozes dos estudantes, seja dos que dizem 'sim' ou 'não' quanto à continuidade de seus estudos no CEIER/VP, é fundamental para compreender o que os motiva a permanecer na instituição e quais fatores podem contribuir para a decisão de não seguir nessa escola. Essa análise é indispensável para identificar possíveis lacunas ou desafios que influenciam suas escolhas e, assim, propor ações que fortaleçam a adesão ao curso técnico integrado:

[...] Para me formar técnico. [...] Quero fazer o curso técnico em agropecuária. [...] Porque quando acabar os estudos vou ter uma vaga de emprego melhor. [...] Quero fazer faculdade voltado ao curso técnico. [...] Acho que seria uma experiência muito boa e isso valorizaria meu currículo mais pra frente. [...] Porque futuramente, se ainda for do meu interesse seguir profissionalmente na área da agropecuária, além de já ter formação técnica, já teria muito conhecimento sobre o assunto. [...] Quando eu terminar a 3ª série eu vou saber uma coisa que talvez em outra escola eu não iria aprender o que vou aprender aqui. [...] Na minha opinião o CEIER é uma das melhores escolas da cidade. [...] Eu gosto, mas eu fico mais porque meu pai e minha mãe querem. [...] Porque sim. [...] Agora não é minha vontade seguir carreira onde eu precise do curso técnico. [...] Eu tenho outros interesses para o ensino médio (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

As respostas dos estudantes sobre o motivo de quererem continuar ou não o ensino médio no CEIER-VP é bastante revelador. Alguns estudantes demonstram que o que almejam para o futuro não está ligado ao curso técnico. Apesar de compreender e respeitar a vontade deles, é necessário levantar um questionamento: o que a escola faz para que esses jovens compreendam que terminar o Ensino Médio Integrado ao curso técnico agregará ao seu currículo, mas não necessariamente os obrigará a seguir na carreira? É importante que a escola trace estratégias de acolhimento das dúvidas dos estudantes sobre o que fazer após finalizar o 9º ano do ensino fundamental.

Entender como os estudantes percebem a escola é importante, pois, nesse contexto, o mais relevante é o próprio estudante. Compreender o que lhes proporciona satisfação ao estar nesse espaço faz diferença, especialmente considerando que o CEIER/VP se caracteriza por ter uma área de campo como espaço educativo. Dessa forma, é interessante saber quais atividades no campo proporcionam bem-estar aos estudantes.

"Prosseguimos dando voz a estes participantes, perguntando quais atividades de campo são as mais agradáveis para este grupo de entrevistados:

[...] Tratar dos porcos. [...] Manejo dos animais, principalmente tirar leite e cortar os umbigos dos leitões. [...] Cuidar dos porcos, galinhas e vacas. [...] Cuidar dos coelhos fazendo sua alimentação. [...] Tratando dos porcos, plantando coisas. [...] Cuidar dos animais. [...] Manejo dos animais. [...] Zootecnia e economia doméstica. [...] Zootecnia e AGIII. [...] AGI, AGII e AGIII. [...] Não sei (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

Sobre as atividades de campo, é notável perceber que a maioria dos estudantes têm uma ou mais atividades que lhes chamam a atenção. Isso evidencia o grande diferencial dessa escola em relação à sua área de campo. Esse é o ambiente pedagógico a ser explorado e, conforme percebemos pelas indagações feitas aos estudantes, ainda não é plenamente aproveitado pela escola como um todo. É necessário que o CEIER/VP transforme o que é percebido nos discursos dos seus professores, o que está nos documentos e o que vem de seu legado histórico em proposições verdadeiras para seus atores educacionais.

É importante perceber que a maioria dos educandos sente um pertencimento em relação ao campo da escola. Com base nas suas próprias mensagens, é necessário que os demais participantes também busquem esse pertencimento, onde a área de campo não seja apenas um espaço da área diversificada do currículo, mas um ambiente de construção pedagógica e humanística.

Assim, o CEIER/VP poderá referendar seus documentos e sua história, que, na perspectiva dos estudantes, está, de certa forma, em processo de desconstrução.

4.4.1.3 O trabalho como gerador de aprendizagem

É necessário, a partir da percepção dos estudantes do 6º ao 9º, trazemos discursões importante para a nossa pesquisa. Dentre elas, qual é o entendimento que eles têm sobre o aprendizado trazido a partir do trabalho desenvolvido na escola. Ao discutirmos o processo de aprendizagem para os estudantes desta escola, é necessário sempre delimitarmos a qual modelo de escola pretendemos. Sendo assim, delimitamos sempre o nosso recorte de modelo escolar a partir da escola do campo:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola matrizes pedagógicas ligadas as práticas sociais combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... prestando atenção nas tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes da educação, da humanidade (Caldart, 2021, p. 157).

Pensar a escola do campo, nas palavras de Roseli Caldart, exige incluir os sujeitos do campo e a materialidade de seus fazeres e afazeres. Entre esses elementos, o trabalho se apresenta como central desde os primórdios da humanidade, sendo por meio dele que o ser humano se educava. Dessa forma, na perspectiva da educação do campo, é impossível dissociar

essa prática, que constrói a sociedade humana, do processo educativo desses sujeitos. Em nossa investigação, buscamos compreender, a partir das percepções dos estudantes, como se estabelece a relação entre educação e trabalho, analisando seu potencial como promotora de aprendizagens em uma escola do campo. É essa conexão que pretendemos desvendar, ampliando o entendimento sobre o papel do trabalho no contexto pedagógico

Neste sentido, queremos estabelecer um vínculo entre as respostas dos estudantes com o ideal de educação do campo proposto:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2021, p. 23).

A partir da ideia de educação diferenciada, analisamos as respostas desses estudantes em relação aos componentes curriculares da área diversificada e as áreas da BNCC. Além disso, consideramos o trabalho como princípio educativo direcionador dessas semelhanças.

Arroyo nos oferece uma exposição didática sobre o que é a escola além da educação curricular, uma escola vinculada aos elementos da vida. Escola sim, mas uma escola conectada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Precisamos recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção e vida cotidiana; é aí que reside o verdadeiro sentido educativo (Arroyo, 2021, p. 77).

No CEIER/VP, os estudantes, a partir de suas próprias falas, estão em processo de recuperar essa educação pretendida por Arroyo (2021):

[...] o trabalho no campo pode desenvolver e despertar a curiosidade e as habilidades de alguns estudantes, que se seguirem nessa área podem se desenvolver muito bem futuramente (Estudante de I ciclo).

[...] trabalho tipo ter uma vida melhor e também em ajudar os outros (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

Esta fala é singular para uma escola que se propõe a experimentar, junto aos seus estudantes, aquilo que Arroyo posiciona como uma escola de caráter educativo.

Compreender como esses estudantes verbalizam sobre o processo pedagógico da escola, tendo o trabalho como elemento mediador da aprendizagem, é de grande valor, pois é ao escutar os estudantes que percebemos o entendimento deles em uma perspectiva pedagógica que tem como intuito mobilizar elementos construtores da educação do campo:

[...] as aulas de campo são de extrema importância pois, percebo que na prática o desenvolvimento dos estudantes é mais benéfico do que na teoria, tendo como experiência, por ter vindo de outra escola agrícola (Estudante do I ciclo).

[...] Eu penso, que realizar atividades apenas em sala de aula, não é o suficiente para aprender, pelo menos na área de campo, então, relacionado a essa matéria, quando desenvolvemos um trabalho no campo, facilita sim o aprendizado, como cuidar da horta, separar sementes, realizar o manejo dos animais, etc. (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

Para corroborar com as falas dos estudantes sobre a importância do campo nesta escola, trazemos a perspectiva de Sueli Salete Caldart (2021b) quanto a importância do trabalho para o educando:

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si o trabalho tem a potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-

lo mais plenamente educativo a medida que ajuda as pessoas a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas (Caldart, 2021b, p. 101).

No que tange ao trabalho na escola, é possível compreender que os estudantes do I e II ciclo demonstram, em suas colocações, a importância deste elemento para o desenvolvimento da dinâmica da escola. Contudo, para um melhor entendimento do fazer pedagógico desta escola, é necessário perceber outras intercessões para uma completa ação pedagógica.

Quando interpelados sobre a aprendizagem a partir da interseção dos conhecimentos através do diálogo entre as disciplinas da BNCC e os componentes ligados diretamente ao campo, os estudantes do primeiro ciclo reverberam uma negatividade nessa prática "interdisciplinar". Dos participantes, a maioria (66,7%) relatam não haver essa interlocução entre os diferentes componentes curriculares estabelecidos na escola, enquanto apenas 33,3% percebem uma prática interdisciplinar entre os componentes curriculares. Já no II ciclo, os estudantes demonstram a não completude da realização dessas atividades:

[...] acho que facilita muito o aprendizado, [...] sim, realizamos um experimento relacionada a respiração das plantas, [...] adubar uma área vc precisa saber ler, e fazer contas de matemática para saber a quantidade de adubo que deve ser jogado, [...] Não me recordo, [...] nunca ouve, [...] não sei (Estudantes, 8º e 9º ano, 2024).

Os relatos dos estudantes sobre a importância do trabalho e sua relação com a escola revelam-se nas possibilidades de aprendizagem ao utilizar o campo como ambiente que vai além do trabalho, transformando-o em um ambiente de conhecimento abrangendo todas as áreas. No entanto, isso não o que aparenta a partir dessas revelações.

As falas desses estudantes são bastante reveladoras, pois percebe-se uma falha naquilo que é explicitado em diversos ambientes da escola e o que os estudantes realmente compreendem. É notável que existe um certo distanciamento nessa relação. Sendo assim, é necessário questionar o entendimento dessa escola sobre o que é um processo interdisciplinar, que no pensamento de Fazenda:

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade (Fazenda, 1991, p. 18).

Entender como os estudantes vivenciam a escola é primordial para o processo de aprendizagem. Por isso, ao procurarmos entender as percepções dos estudantes do I e II ciclos do CEIER/VP, buscamos compreender o processo de educação e a subjetividade dos alunos, para que suas perspectivas contribuam para a construção do processo pedagógico ali desenvolvido.

4.5. Contribuições para uma Construção Reflexiva a Partir Trabalho como Princípio Educativo na Visão dos Educadores do CEIER/VP

Para construirmos um entendimento sobre o trabalho como princípio educativo como fomentador da aprendizagem, foram feitas entrevistas com sete professores e dois gestores, onde foram estabelecidas duas categorias: professores e gestores.

Quando tratamos da categoria professores é necessário esclarecer que os mesmos podem ser desmembrados em duas subcategorias, os professores da BNCC, nos quais estabelecemos os componentes curriculares: Ciências, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Estes

participantes da pesquisa são educadores do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e para mantermos os princípios de impessoalidade e prevalecer o sigilo os mesmos foram identificados como Professor da Base (PB1, PB2, PB3, PB4). Dando continuidade as especificações do nosso processo de entrevistas, temos a segunda subcategoria, os professores da parte diversificada do currículo, sendo os componentes curriculares: Agricultura II, Economia Doméstica e Zootecnia, os quais foram identificados como Professor da parte diversificada (PD1, PD2, PD3). Já na categoria de gestores, tivemos a contribuição de dois integrantes da gestão, onde os mesmos tiveram como identificador o termo gestor (G1 e G2).

A intencionalidade para a entrevista se deu no intuito de entendermos como estes compreendem os processos pedagógicos diferenciados e, também, o seu entendimento sobre a o principal documento norteador desta escola. Como nossa investigação já perpassou os documentos desta escola, assim como foi dada voz aos estudantes que diretamente são afetados pelos direcionamentos pedagógicos da escola, é necessário ouvir os que estão à frente desta pedagogia e aqueles que são responsáveis por fazer a ponte entre as dinâmicas burocráticas e o chão da escola.

Observando essas características, a pesquisa buscou compreender como eles percebem o trabalho como princípio educativo na pedagogia desta escola, se existe algum entendimento destes sobre o PPP e a sua visão sobre o trabalho como princípio educativo sendo discutido dentro deste PPP, além de buscarmos evidências sobre a construção de aprendizagem a partir do trabalho como princípio educativo. É necessário mantermos a perspectiva do espaço ao qual estamos trilhando o ato de pesquisar. Sendo este espaço um lugar que se autointitula de educação do campo, é importante a delimitação deste espaço, pois assim estabelecemos a qual tipo de escola estamos buscando dar voz. Estamos em acordo com (Arroyo, Caldart e Molina, (2021, p. 14) sobre o formato de escola que defendemos, pois “a escola pode ser um lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde de o chão em que pisam”. É fundamental estabelecermos este espaço para compreendermos que para além de uma pesquisa, estamos dialogando com pessoas possuidores de histórias, vivências e lutas.

Para a coleta das entrevistas, optou-se que elas fossem realizadas dentro do espaço escolar em horário não conflitante com o trabalho docente ou da gestão. Fica registrado que um dos entrevistados, por questões de agenda, optou pela entrevista utilizando a plataforma *Google Meet*. Para Gil (2002b, p. 117) a “entrevista pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde”. Noutro ponto, Gil fixa a sua relevância como técnica de investigação:

A entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação” (Gil, 2002b, p. 109).

O formato de obtenção das entrevistas se deu via gravação de áudio, onde ressaltamos aos entrevistados a confiabilidade no sentido do sigilo com que suas informações seriam tratadas. Optamos pela gravação, pois a mesma facilitaria a transcrição das falas dos entrevistados, onde essa transcrição foi feita na íntegra e, posteriormente, sistematizados e categorizados, para assim chegar a fase de análise, onde foi construindo o texto reflexivo, tendo como alicerce os autores que participam desta discussão.

Ao propor o diálogo com os participantes da pesquisa, as inquietações que guiaram o caminho estão estabelecidas no sentido de compreender como uma escola do campo trata um tema caro no sentido ideológico e mais além, como essa escola, sendo ou tendo ela uma

propriedade, como esses sujeitos professores e gestores percebem o trabalho vivenciado na escola e sua relação com a aprendizagem, tendo os componentes curriculares em destaque. Freire estabelece no livro “Cartas a Guiné Bissau” que:

Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria. Mas, insista se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (Freire, 1978, p. 21).

Neste sentindo, queremos estabelecer a relação entre o trabalho e a aprendizagem e como se dá essa relação nos componentes curriculares da escola. Em nossa perspectiva, enquanto também participante da pesquisa, essa relação se apresenta bem resolvida na área diversificada do currículo, onde os componentes conseguem integrar o trabalho na teoria e na prática, promovendo a aprendizagem de forma significativa. Ao avançarmos em nosso percurso investigativo por meio das entrevistas, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Os componentes curriculares e o tempo como educador no CEIER/VP geram aprendizagem para os estudantes, tendo o trabalho como precursor deste processo? Os participantes da investigação têm conhecimento do trabalho das UDEPs? Os participantes conhecem o PPP da escola? Para eles, é importante que o trabalho como princípio educativo estar no PPP? Essas são as indagações que esperamos responder para esclarecer nossa inquietação como pesquisadores.

4.5.1 Educação e trabalho construído aprendizagem na escola do campo

Para chegarmos aonde se pretende é necessário que iniciemos conhecendo aqueles que se propuseram a responder aos nossos questionamentos. Sendo assim saber, mesmo que brevemente, qual é a ligação desses sujeitos da pesquisa (PB1, PB2, PB3, PB4, PD1, PD2, PD3, G1 e G22) é a forma de possibilitarmos o estreitamento dos laços entre entrevistado e entrevistador. Revelar sua história na educação fortalece os laços entre educadores e o processo de ensino-aprendizagem. Já os gestores, ao relatarem sua experiência na educação e no CEIER/VP, demonstram suas relações com as demandas burocráticas tão estabelecidas na educação do século XXI.

Ao que se refere ao tempo como educador e na gestão do CEIER/VP, os participantes trazem contribuições relevantes para a nossa investigação.

Eu trabalho com ciências, componente de ciências no ensino fundamental, séries finais do ensino fundamental, e biologia com a segunda série e a terceira série de ensino médio. Eu passei aqui no CEIER de 2005 a 2009, então, saí e retornei ano passado. Então, no total de cinco anos entre idas e vidas. É, cinco e um pouquinho (PB1). [...] Aqui no CEIER desde 2020 (PB2). [...] Estou a 9 anos no CEIER, 8 anos trabalhando com o Ensino Fundamental (PB3). [...] Leciono a disciplina de Língua Portuguesa, e atuo há 5 anos no CEIER/VP (PB3). [...] Eu leciono a agricultura 2, que é a parte de fruticultura, já tem 14 anos que eu estou no CEIER e, se eu não me engano, tem 12 anos que eu trabalho com essa disciplina, com o este componente curricular na escola (PD1). [...] Então eu trabalho com a economia doméstica. Eu cheguei no CEIER em 1999, depois eu me afastei por um tempo e voltei, mas o meu tempo todo dá 15 anos (PD2). [...] Trabalho componente zootecnia, há cerca de oito, nove meses (PD3). [...] Eu exerço desde 2020 a função de diretora escolar, chegamos juntos com a pandemia, chegamos dia 9, dia 17/03 as escolas fecharam na rede (G1). [...] Pedagoga, Estou a 5 anos no CEIER (G2) (Professores BNCC, Parte diversificada (PD) e gestores).

É necessário entender que a maioria dos educadores que estão no CEIER tem uma experiência temporal importante, exceto o PD3, que relata seu tempo como educador da escola como menos de 12 meses em comparação com os demais educadores. Esse educador ainda está conhecendo a dinâmica da escola, com a sua pedagogia diferenciada. A PD2 relata uma experiência de mais de 15 anos, e a maioria desse tempo atuando com o mesmo componente curricular, a Economia Doméstica. Em comparação com o PD3, este educador/a tem uma larga experiência com os desafios da proposta da escola. Nestas respostas há algo de maior relevância, pois um dos desafios das escolas do campo é a permanência de professores. Há comprovadamente uma rotatividade bastante grande nesse segmento de educação:

Os professores da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade (Ministério da Educação, 2007, p. 45).

Este diagnóstico da Secadi/MEC, ainda é uma realidade para os educadores do campo, em grande parte do território nacional. Todavia, a partir das repostas dos entrevistados, essa não é uma realidade para os educadores do CEIER/VP, o que para este projeto de educação é um ponto positivo, pois é dado aos educadores a possibilidade de uma apropriação do projeto.

Como a maioria dos educadores está nesta escola há um tempo significativo, é imperativo conhecer algumas atividades importantes para a manutenção deste projeto de educação, sendo um dos principais as UDEPs, cujo conceito foi estabelecido no Capítulo 2 desta dissertação. Portanto, compreender o entendimento destes profissionais sobre esse método contribuirá para a nossa discussão sobre a pedagogia desta escola e sua relação com seus profissionais.

Para melhor compreensão dos elementos que compõem a pedagogia do CEIER/VP, trazemos o entendimento dos educadores a respeito das UDEPs:

Conheço, conheço e admiro, gosto muito (PB1). [...] Tenho conhecimento, apesar de na minha integração ou hora atividade, eu não tenho UDEPs, eu praticamente eu não atuo, mas já ouvi falar do trabalho e com certeza, a partir do momento que você tem uma unidade de desenvolvimento, experimentação e pesquisa, eu acho que é o fundamento básico para o aluno construir o conhecimento que ele precisa. Nós não podemos nos basear apenas na teoria (PB2). [...] Conheço, até já vivenciei, até porque teve um período que eu também estive dentro dessas UDEPs. Porque a gente fazendo parte da escola eu trabalhei, eu tinha uma parte em que eu também fazia uma UDEPs, eu trabalhava. Então a gente ajudava nas áreas específicas da escola, agricultura, 1 e 2, mas principalmente na agricultura 1, na parte de horticultura, então eu trabalhei, vivenciei a UDEPs, conheço bem (PB3). [...] Conheço, porém tenho pouco contato pelo pouco tempo entre os meus horários de planejamento, mas acredito que as Unidades de Desenvolvimento de experimentação e Pesquisa são de extrema importância para o desenvolvimento dos estudantes, alcançando todas as áreas de ensino. Por exemplo, eu leciono língua portuguesa, mas há atividades interdisciplinares realizadas com os professores que trabalham na área com as UDEPs, que contribuem com muito sucesso na aprendizagem dos estudantes (PB4). [...] Tenho e eu acho ela muito importante para a gente desenvolver nossas práticas, que é o momento da gente ir ao campo, observar, planejar e realmente traçar experimentos que vão ajudar na questão do entendimento da aprendizagem do aluno (PD1 [...]). Sempre achei fundamental as UDEPs, sempre, para mim foi, desde que eu cheguei, para o desenvolvimento, para a aprendizagem dos meninos, ela é fundamental, de tudo que você trabalha na teoria em sala, você leva e mostra lá, então é muito importante o aluno ter a teoria e ir para a prática, para ele colocar mesmo a mão na massa como se diz (PD2).). [...] Tem sim, porque está relacionado muito a questão prática, e eu acho que, na minha visão, acho que o aluno tendo esse contato com a prática, ele desenvolve mais, porque é melhor do que em relação ao campo, é melhor a gente trabalhar dentro

um quesito de práticas, porque facilita a visualização do aluno, os questionamentos, porque ele está vendo aquilo ali ao vivo. (PD3) (Professores BNCC e PD).

Saber que as UDEPs existem na escola é só um passo dentro da construção de uma metodologia que pretende ser diferenciada do tradicional. No entanto, apenas o ato de conhecer será suficiente? Todos os professores da BNCC alegam conhecer as UDEPs, entretanto, é essencial um passo a mais, e este passo é dado principalmente pelo entrevistado PB3, o qual além de conhecer, também teve experiências com esse método pedagógico. Freire (1978, p. 38) nos alerta sobre esse desafio: “O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação se dá na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e dos educadores sua fonte”. Sendo assim, a partir das respostas dos educadores da BNCC é importante uma maior interlocução com essa prática e transformá-la numa práxis verdadeiramente transformadora.

Em contraponto, é notável o entendimento das UDEPs para os participantes da parte diversificada (PD), talvez porque estes professores estão mais diretamente ligados com essa prática. Percebemos uma sincronização na maneira como eles veem essa prática na escola, como mantenedora da área de campo e promotora da aprendizagem dos estudantes. Mesmo o entrevistado PD3, que anteriormente mencionou sua pouca experiência com a pedagogia, já percebe a intencionalidade pedagógica dessa ação metodológica. Nesse sentido, Paulo Freire reflete sobre a potencialidade da educação como ferramenta libertadora:

Na verdade, não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico, [...] se nesta educação os educandos continuassem a ser, como na educação colonial, meros recipientes de “conhecimentos empacotados”, a eles transferidos pelos educadores. Puros objetos, incidências da ação “educativa” dos educadores (Freire, 1978, p. 40).

A partir da fala destes educadores, percebemos a importância das UDEPs na construção da pedagogia do CEIER/VP. No entanto, é necessário trazermos a fala do participante PB4, que relata conhecer a existência dessa prática, porém não a vivencia:

Sim, conheço, porém tenho pouco contato pelo pouco tempo entre os meus horários de planejamento (PB4) (Professor BNCC).

Ao relatar a impossibilidade de participação nesta atividade, que na visão deste profissional, é “[...] de extrema importância para o desenvolvimento dos estudantes, alcançando todas as áreas de ensino (PB4)”, seu relato apresenta uma inconsistência para esse projeto de educação. Pois, se é “extrema importância”, porque a escola não possibilita horários para que ele consiga espaço para sua participação? Sendo que no seu PPP, está expresso no perfil profissional estabelecido “docente deve contribuir com o planejamento das atividades pedagógicas, administrativas e agropecuárias” (PPP, 2023, p. 19). A partir destas considerações, percebe-se inconsistências entre a fala participante PB4 e a ação da escola em propiciar aquilo que está escrito para o êxito deste projeto de educação que, apesar de consolidado, visto que são quarenta anos de existência, percebemos ser o mesmo passível de críticas e intervenções.

Ademais, as UDEPs são uma prática desenvolvida na propriedade da escola. Desta forma, é imprescindível entender a visão de educadores e gestores em relação a propriedade da escola como espaço educativo, ou seja, que compreendam esse espaço como algo que vá além da prática, mas se construindo como práxis. Segundo Freire (2005, p. 106), “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Desse modo, trazemos o entendimento de educadores sobre a propriedade da escola e o seu papel na aprendizagem dos estudantes:

Com certeza. Eu já fiz aula prática com os meninos na área de reflorestamento, então eles tiveram a oportunidade de ver a diferença do solo ali, da serrapilheira ali dentro, ver na prática o que é lá em cima também, nas UDEPs lá da área de zootecnia, também já levei eles lá. E como tudo que o menino aprende na prática, que ele vê que sai da sala de aula, que sai do livro didático, eles têm um interesse muito maior, eu sou apaixonada por essa escola, justamente por conta desse diferencial, é algo que faz uma diferença que a gente só percebe ao final. Aquela estrutura que tem ali na pocilga, do biogás, o biodigestor, os meninos vendo aquilo ali, gente, aquilo é muito rico e eles verem isso, não posso afirmar, mas talvez um aluno que visse só na sala de aula, só no livro didático, ele acha que compreendeu, mas na prática é outra questão (PB1). [...] É um grande laboratório, eu acho que a propriedade em si é uma ampla sala de aula e ali nós fazemos contato com diversos tipos de trabalho que contribui para, como diz, o intelectual e o acadêmico de cada estudante (PB2). [...] A função da escola é contribuir para a formação dos estudantes. No entanto, acho que a escola às vezes peca, talvez por uma falta de interação entre os professores ou por desconhecimento da pedagogia e da formação específica da escola, que é voltada para a educação do campo. Os professores nem sempre utilizam os princípios educativos corretamente. Tendo trabalhado em outras escolas e conhecido bem o trabalho de educação do campo, sinto a falta de um verdadeiro trabalho com base nesses princípios. Muitas vezes, o foco fica apenas na prática, sem a devida teoria. Para mim, um princípio educativo consiste em unir teoria e prática. Não se pode praticar sem conhecer; é preciso primeiro entender a teoria para, então, aplicá-la na prática. Sinto que, na escola, isso falha um pouco. Às vezes, as atividades são realizadas apenas para cumprir um papel, sem considerar o princípio educativo por trás. É necessário questionar o que precisa ser feito e por que, e como isso se conecta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sinto falta dessa integração entre a BNCC e a parte específica da escola. Reconheço que, como professores, também falhamos nesse aspecto. Às vezes, percebo que poderia fazer mais, mas a falta de interação dificulta. É necessário um planejamento que integre essas partes, mas isso não acontece. Cada professor acaba trabalhando de forma isolada, o que dificulta a aplicação dos princípios educativos. Quando há planejamento, o trabalho fica mais organizado. Seria importante termos dias específicos para sentarmos e planejarmos a integração entre a BNCC e a parte específica da escola. Por exemplo, na matemática, poderíamos trabalhar juntos com a professora de agricultura. Se estivermos juntos no campo, a professora de agricultura pode ensinar sobre plantio enquanto eu ensino matemática, facilitando o processo para ambos. Sinto falta desse tipo de colaboração e planejamento na escola atual (PB3). [...] Com certeza, é um espaço educativo tanto na prática, quanto na teoria com a possibilidade do estudo de forma visual dos elementos, como o estudo observador de campo (PB4). [...] Eu acho ela muito importante para a gente desenvolver nossas práticas, que é o momento da gente ir ao campo, observar, planejar e realmente traçar experimentos que vão ajudar na questão do entendimento da aprendizagem do aluno (PD1). [...] Para mim, eu não vejo a escola como uma propriedade simplesmente, para mim ela é um espaço educativo sem sombra de dúvida, mesmo que a gente veja que tem a produção, tem a horta, tem o feijão, tudo que a gente produz, mas é para a aprendizagem dos meninos, não tem outro objetivo. Para mim, a escola sempre foi de aprendizado, aquela área toda que ela tem favorece os meninos, e os meninos se sentem mais motivados na verdade, alguns que tem propriedade chega, compara, ajuda, dá novas ideias, fala como uma família faz em casa, então assim, é realmente de aprendizado (PD2). [...] Todo espaço que é presente na instituição, eu vejo como um espaço pedagógico, porque eu costumo falar com meus alunos que cada instalação dentro da questão de zootecnia é uma sala de aula, é um modelo de sala de aula (PD3) (Professores BNCC e PD).

A partir da colocação de Freire (2005), onde ele estabelece práxis como sendo uma ação verdadeiramente transformadora da realidade, é possível entendermos na fala dos professores que a propriedade do CEIER/VP, nesse contexto, tem uma significância maior do que um mero

espaço geográfico. Eles estão ali não apenas como expectadores do processo, mas como participantes ativos. Assim, para eles, a propriedade é:

[...]É um grande laboratório, uma ampla sala de aula[...] (PB2). [...]espaço educativo tanto na prática, quanto na teoria (PB4). [...] não vejo propriedade simplesmente, ela é um espaço educativo (PD2). [...]zootecnia é uma sala de aula (Professores BNCC e PD).

Importante ressaltar as falas destes participantes, pois os mesmos estabelecem a propriedade como um espaço educativo, um lugar de transformação de práticas em práxis, com a sua amplitude para além de uma sala de aula. Entretanto, essas falas contrastam com a fala de um participante, no qual ele enaltece a sua função educativa, todavia, traz elementos que são contraditórios ao relato do outro grupo de entrevistados:

[...] A função da escola é contribuir para a formação dos estudantes. No entanto, acho que a escola às vezes peca. [...] o foco fica apenas na prática, sem a devida teoria. [...] Às vezes, as atividades são realizadas apenas para cumprir um papel, sem considerar o princípio educativo por trás. [...] É necessário um planejamento que integre essas partes, mas isso não acontece. Cada professor acaba trabalhando de forma isolada, o que dificulta a aplicação dos princípios educativos (PB3) (Professor, BNCC).

As colocações dos participantes nos revelam novamente as contradições que permeiam essa escola. Se, anteriormente, observamos a presença da práxis como um processo de construção coletiva de aprendizagem, o depoimento do participante PB3 traz termos fortes e contrastantes com as falas de seus colegas. Enquanto percebemos a existência da práxis, as palavras de PB3 indicam uma visão pedagógica da propriedade que difere consideravelmente das demais. O planejamento volta a ser central nesse debate, pois, se o coletivo não funciona de forma harmônica, a ação individual torna-se complexa. Nesse sentido, é fundamental revisitar o PPP, especialmente na parte que trata do seu funcionamento, que dedica 2h40min para a reunião geral. A palavra 'geral' sugere que todo o coletivo de professores deveria estar presente, mas, conforme relatado, a eficácia desse momento para discutir aspectos importantes do desenvolvimento de ações pedagógicas tem sido prejudicada por outros temas, que parecem estar em desacordo com as necessidades dessa escola para seu bom funcionamento.

Tendo dado voz sobre a propriedade como espaço pedagógico, é fundamental ouvir os gestores, saber como eles entendem este espaço na pedagogia do CEIER/VP:

A propriedade do CEIER é um grande laboratório. Não tem como a gente falar, por exemplo, da minha aprendizagem sem dimensionar todos os espaços. Quando você olha, é menino no campo, ou menino fora da sala, é menina na árvore, é menina no pé de laranja, é menina no de acerola, no tanque de peixe, lá no curral, e fica aprendendo (G1). [...] A propriedade do CEIER é um grande laboratório. O diferencial do CEIER é essa concepção, esse entendimento que o campo é um espaço de aprendizagem, em a gente possibilitar os meninos entender que é possível você viver no campo e do campo, com qualidade, ter qualidade de vida para evitar o êxodo rural (G2) (Gestores).

Para os gestores a percepção da propriedade como espaço é unânime. Ao descreverem esse espaço como um laboratório, eles corroboram a percepção do participante PB2, mencionada anteriormente, que também caracteriza o espaço da escola como um laboratório. Esse entendimento nos mostra que, para a gestão, não há dúvida que este espaço proporciona aprendizagem. Sendo assim, para este coletivo de indivíduos da gestão e seus professores, a propriedade é vista como geradora de aprendizagem. Ao apresentar as falas dos nossos participantes, apesar das contradições presentes, é importante destacar que elas são fundamentais. Pois, é a partir da contradição de ideias, pensamento e posicionamentos que há o crescimento. É no tensionamento pedagógico que o projeto evolui. Trazemos, dessa maneira,

a colaboração de Fernandes, Cerioli e Caldart, (2021, p. 27) que nos mobilizam por um sonho moldado na luta dos sujeitos do campo “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com Projeto Político Pedagógico vinculado as causas, aos desafios e aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo”. O G2nos traz o diferencial do CEIER/VP, bem como o compromisso com esse sonho estabelecido pelos autores citados.

É substancial trazermos o pensamento dos participantes sobre o trabalho como princípio educativo:

Muita coisa que eu trabalho em sala de aula, eles conseguem fazer um paralelo. Ah professora, já explicou isso no campo, no trabalho, eles conseguem lembrar, então com certeza ele é educativo (PB1). [...] O trabalho através da experimentação daquilo que o aluno vai desenvolver, utilizando para a sua vivência (PB2). [...] Se você tem ali uma propriedade onde você pode ensinar a prática para os alunos, o trabalho ali tem princípio educativo (PB3). [...] A metodologia do trabalho como princípio educativo é bem presente nesta unidade escolar, como por exemplo a auto-organização, que a qual contribui para o desenvolvimento da responsabilidade e zelo pelo patrimônio e seus pertences, também tem as práticas agropecuárias que já prepara o aluno para o conhecimento do manejo para que assim possa trabalhar em suas próprias terras (PB4). [...] No início eu tive um pouco de dificuldade com essa percepção, mas hoje eu acho que a gente conseguiu alinhar um pouco mais essa relação, porque quando a gente vai ao campo a gente explica o porquê, o objetivo daquela prática, o que aquilo vai trazer, as referências que ela tem (PD1). [...] Está na nossa vivência, porque é a cara do CEIER, é a ideologia do CEIER, é como o CEIER funciona (PD2). [...] Porque os alunos são praticamente apaixonados pela questão do campo, e o professor da área específica, quando chega dentro de uma sala de aula, os alunos querem ir ao campo na função de quê, de trabalho, e esse trabalho muitas vezes ele aprende aqui na escola, de uma forma visual, e transmite isso em casa também (PD3) (professores, BNCC e PD).

É perceptível que os participantes reconhecem a importância do trabalho como princípio educativo para esta escola, porque ele é a cara do CEIER. No entanto, percebemos que para os educadores da BNCC o trabalho está condicionado aos componentes da parte diversificada do currículo, “a professora, já explicou isso no campo, no trabalho, eles conseguem lembrar, então com certeza ele é educativo” (Professor PB1), não queremos aqui minimizar a importância da BNCC. Entretanto, é necessário deixar claro que o trabalho, como princípio educativo, é fundamental e deve ser um compromisso de todos os envolvidos, da área diversificada e vice versa. Sendo este um espaço proposto para a educação, ele não pode ser condicionado à sua propriedade. Fernandes, Cerioli e Caldart (2021, p. 34) estabelecem que “uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra”. Assim, ao condicionar a existência do trabalho como princípio educativo à sua área de campo e aos componentes curriculares que estão a ela diretamente ligado, a escola não está de acordo com o exposto pelos autores sobre o que pode ser uma escola do campo.

A partir do entendimento dos professores sobre o trabalho como princípio educativo, é salutar que busquemos experiências nas quais relatem atividades em que, na sua percepção, o trabalho como princípio educativo seja desenvolvido:

Tivemos uma experiência a professora de economia doméstica e eu. O objetivo dela era trabalhar pizza, ensinar os meninos a fazer pizza e eu estava trabalhando citologia, então, nós nos unimos e utilizamos a aula pra eles aprenderem a fazer uma célula de pizza ou uma pizza em formato de célula. E a aula foi muito rica, foi bem legal, os alunos gostaram e aprenderam o nome das organelas celulares de uma forma diferente. Eles amaram, eu tenho um tempo já trabalhando isso e nunca tinha tido um retorno tão bom dos alunos quanto nessa aula (PB1). [...] Quando eu fazia o UDEPs por

exemplo, eu desenvolvi um trabalho também entre agricultura, eu e a outra professora, e a gente fez um trabalho na horta. Então, o que eu fazia eu ia lá, fazia medição, ajudava a medir, ajudava a fazer o espaçamento das mudas. Isso era um trabalho que a gente fez. E que realmente os meninos perceberam, dentro da aula, que a matemática é utilizada no dia a dia que lá na agricultura também ele precisava da matemática. Para ele fazer um canteiro, se era quadrado, se era retângulo, o espaçamento de uma planta e outra. Ele entendeu o que é o que, que ele precisava da matemática. Isso aí é matemática na prática. Isso é a BNCC, juntamente com a parte específica, trabalhando o que como trabalho como princípio educativo (PB3). [...] A gente trabalha muito dentro da própria área, dentro das questões de metodologia, mas às vezes quando a gente faz uma parceria com um professor de matemática na questão de levantamento de área, de marcação, quando a gente fez o trabalho com o abacaxi, a gente fez um pouco para os meninos compreenderem, principalmente os meninos que estavam no oitavo ano e no nono ano. Foi algo assim, que quando eles começam a ver a aplicação da base nacional comum na prática fica melhor para eles entenderem (PD1). [...] o meu trabalho com plantas medicinais, a parte de ciências, teve muito junto, e toda a parte técnica, com a irrigação, o próprio plantio de mudas, a própria manutenção da horta, a gente sempre fez em parceria com a área. A parte de alimentação alternativa, que a gente trabalha muito com os meninos, trabalha junto com a matemática, junto com ciências, a gente faz um trabalho interdisciplinar, e usando os produtos que são produzidos na escola também, quando tem a produção. A interdisciplinaridade acontece mesmo sem aquela colocação teórica, é algo muito particular daquela escola é muito natural, na verdade, porque como é uma escola do campo, uma escola agrícola, então você percebe que todas as disciplinas, de uma maneira ou de outra, elas acabam encaixando os conteúdos (PD2). [...] a gente desenvolveu alguns trabalhos em relação ao tema gerador a gente fez alguns exemplares, estão na biblioteca da escola, e onde a gente, com outros professores de diversas matérias, a gente fez esse material voltado ao tema gerador (PD3) (Professores BNCC e PD).

O relato referente às atividades que os participantes entendem como tendo o trabalho como princípio educativo só reitera aquilo que foi estabelecido por eles na questão anterior. Essa proposta se condiciona ao trabalho como princípio educativo e aos componentes curriculares da área diversificada. Para além desse condicionamento, percebe-se que os componentes mais dispostos a essa integração são os de Ciências e Matemática, sendo que a Matemática se mostra mais próxima deste processo que se propõe interdisciplinar. Em nossas interpelações, dois participantes não conseguiram relatar nenhum trabalho em que se reverberasse a proposta do trabalho como princípio educativo, o que revela, mais uma vez, as contradições existentes nesta escola, pois um dos participantes relata que:

[...] a interdisciplinaridade acontece mesmo sem aquela colocação teórica, é algo muito particular daquela escola é muito natural, na verdade, porque como é uma escola do campo, uma escola agrícola, então você percebe que todas as disciplinas, de uma maneira ou de outra, elas acabam encaixando os conteúdos” (Professor PD).

Se para este entrevistado este trabalho é natural por ser uma escola agrícola, os relatos não corroboram a fala do/a participante e tampouco o PPP, pois o mesmo traz:

[...] a proposta metodológica do CEIER está centralizada: no planejamento de equipe, na interdisciplinaridade através dos temas geradores trimestrais fortalecendo práticas ambientais, nas eletivas objetivando ampliar, diversificar e aprofundar os conteúdos e habilidades de um ou mais componentes curriculares da BNCC, e nas Unidades de Demonstração e Experimentação fortalecendo novas práticas agropecuárias e nos laboratórios de ciências e informática aperfeiçoando e incrementando a formação integral (PPP, 2023, p. 41).

O termo interdisciplinaridade é consolidado no PPP como:

A interdisciplinaridade possibilita a interação e a integração entre disciplinas, havendo reciprocidade, cooperação e coordenação entre elas, através do planejamento conjunto. Essa prática tem como objetivo geral proporcionar aos educadores e estudantes uma posição ou ação intermediária, no fazer pedagógico, acabando com as dicotomias tradicionais entre as disciplinas e a fragmentação de conteúdos, mostrando que fazemos parte de um UNIVERSO “unidade na diversidade” e transformando o ato pedagógico num ato de conhecimento de vida para que o estudante saiba enfrentar a vida num processo dialético, entre teoria e prática (PPP,2023, p. 52).

É perceptível no decorrer deste documento dissertativo o encontro de contradições junto a proposta desta escola, contudo, os mesmos que apontam essas contradições, ou seja, os participantes da pesquisa, eles também apontam os seus possíveis responsáveis. Relembramos aqui que a participante PB3 trouxe questões referente aos tempos de planejamento e a impossibilidade, dentro da estrutura da escola, de se fazer planejamentos coletivos tendo como fundamento a construção de trabalhos que tenham esse caráter interdisciplinar. “Quando há planejamento, o trabalho fica mais organizado. Seria importante termos dias específicos para sentarmos e planejarmos a integração entre a BNCC e a parte específica da escola (ProfessorPB3)”. É nosso dever como participante desta pesquisa apontar as questões contraditórias que aqui se apresentem, mas também se faz necessário apontar caminhos. E dentre eles, podemos destacar as palavras de Fazenda (1991), em relação a interdisciplinaridade:

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa é a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro (Fazenda, 1991, p. 18).

Se Fazenda (1991) nos mostra que a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, a colocando em contraposição a solidão individual, essa solidão transmuta-se em troca, diálogo e no aceitar o pensamento do outro. Dessa forma, sendo o CEIER/VP uma escola que se apresenta como de educação, este deveria ser um ponto ao qual não caberia as contradições apontadas pelos participantes desta pesquisa.

Como nos apresenta Fernandes, Cerioli e Caldart:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo dever ser educação, no sentido de processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais, na realidade, visando uma humanidade plena e feliz (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2021, p. 23).

Por ser, nas palavras dos autores, uma educação específica e diferenciada, a mesma é possibilitadora de metodologias que contribuem para essa especificidade, por isso, é importante endossar novamente a prática da interdisciplinaridade:

A prática da interdisciplinaridade, [...] não deve negar a existência das disciplinas e ao revés, alimentar-se delas para analisar a realidade sob os mais diversos prismas e fornecer diversas visões sobre o mesmo fenômeno, permitindo que cada área do conhecimento ofereça sua contribuição (Freitas Junior, 2011, p. 34).

A partir das colocações dos autores sobre a educação do campo e interdisciplinaridade, é factível que uma faz parte do método da outra, mas percebemos que é necessário ao CEIER/VP se apropriar desta discussão e não permitir que haja, dentro do seu fazer pedagógico, a não totalidade do que é apresentado em seus documentos.

Para continuarmos a entender o fazer pedagógico do CEIER/VP, após ouvirmos os participantes educadores e seus respectivos componentes curriculares e dialogando sobre o trabalho como princípio educativo, é indispensável ouvirmos os gestores e entender qual é a sua percepção sobre o fazer pedagógico da parte diversificada do currículo (PD):

Então, tem umas coisinhas que me incomodam. Eu não sei se é porque eu vejo aquele tanto de coisa, digo, meu Deus, é muita área para a gente produzir, ajudar esses meninos, entender essa importância desse espaço. Porque todas elas são importantes, a agricultura é importante, a economia doméstica é importante, a zootecnia é importante, o professor é a peça fundamental. Mas no meu ponto de vista eu posso estar equivocada, falta despertar o menino é o ir lá e fazer, ir junto, estar junto com o estudante eu vejo que falta um pouco ainda essa prática. Então, eu vejo que a gente precisa, como ponto ainda de atenção é de usar mais esse laboratório, esse grande laboratório (G1). [...] Vejo que há uma integração desses professores, dá área específica do EF, sempre buscam trabalhar no coletivo, na luta para que a BNCC abrace a luta pela formação integral e pela compreensão do trabalho como princípio educativo, não simplesmente como um “executar tarefas” (G2) (Gestores).

Os gestores têm posições contrastantes sobre a PD para o G1, apesar da sua importância, há uma dificuldade em trazer os estudantes para vivenciarem as experiências da escola. Assim, como ponto de atenção, é necessário utilizar mais esse grande laboratório, pois para esse participante, os componentes curriculares não aproveitam os diferentes espaços da escola. Essa percepção é contrastante com a do G2. Para este participante, a parte diversificada é a força motriz na luta coletiva em busca da integração entre as áreas, indo além do simples executar de tarefas. O contraditório parece ser um imperativo entre os participantes dessa investigação, o que, para um ambiente escolar, é de extrema valia. No entanto, é necessário nos perguntarmos onde esse contraditório se apresenta no dia a dia da escola, quais elementos estão sendo construídos para a sua elucidação, quais espaços estão sendo dados para que o contraditório se manifeste para além do anonimato da pesquisa e como essas contradições se apresentam para a manutenção deste projeto de educação. Estas são questões que devem surgir nos espaços de discussão da escola.

Haja vista que o CEIER/VP participa de um projeto maior que, ao nosso ver, é a construção do projeto de educação do campo, por isso:

Construir uma educação do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo cuidado em não projetar para ela a sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com a postura de transformar o mundo [...] prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (Caldart, 2021, p. 157).

Para que se construa esse projeto maior, é necessário um olhar atento aos caminhos tomados por essa escola, pois é notório os caminhos contraditórios entre o que se encontra dentro do seu documento norteador, o PPP, e as falas dos seus educadores e gestores. Existem pontos de convergência, porém, são muitos os pontos de distanciamento apresentados por eles. Pelo nosso olhar, enquanto pesquisadores, podemos entender que, no caso do CEIER/VP, existe um projeto educacional com conflito de identidade pedagógica. Obviamente, necessitaremos de mais subsídios para contribuir na construção do termo 'trabalho como princípio educativo' a ser identificado neste projeto educacional.

Durante nossa investigação sobre os caminhos percorridos pelo CEIER/VP e o seu projeto de educação do campo, tomamos ciência dos seus documentos direcionadores, os quais estão apresentados no Capítulo 2 desta dissertação. Estes documentos expressam a passagem

do tempo, em que podemos perceber que o CEIER/VP é uma escola onde seu fazer educacional se deu de forma bastante emblemática, por intermédio dos que por ali passaram. A partir desse histórico, buscamos saber o entendimento dos profissionais de hoje sobre o PPP, o seu nível de conhecimento e participação na sua construção, e se eles entendem a importância de o trabalho como princípio educativo constar neste documento, uma vez que constatamos que o mesmo não se encontra presente.

Ao buscarmos na literatura, fica mais evidente o relato dos participantes perante a real função do que vem a ser o PPP. Autores como Gadotti (2000), Paro (2001), Libânio (2004) demonstram como a escola está distante do PPP. Para Gadotti (2000, p. 59), "o Projeto Político-Pedagógico deve ser uma construção coletiva e democrática, refletindo os anseios e necessidades da comunidade escolar". Esta proposta do autor demonstra um desacordo com a realidade vivenciado no CEIER/VP. Paro (2001, p. 85) contribui dizendo que "o PPP é fundamental para a democratização da escola, pois permite a participação de todos os envolvidos no processo educativo na definição de seus rumos e prioridades". E Libânio (2004, p. 102) complementa que "o Projeto Político-Pedagógico é o núcleo central do planejamento escolar, pois define as diretrizes e metas para a ação educativa de toda a comunidade escolar." Paro (2001) e Libânio (2004) demonstram a importância do PPP para a construção de uma escola democrática, onde o PPP tem o papel de ser a "carta magna" para esta construção.

Ao questionarmos os professores sobre o PPP e a sua apresentação por parte da escola, se avolumam mais ainda os questionamentos sobre o conflito de identidade pedagógica, já apresentado em parágrafo anterior:

Eu não me lembro de alguém ter feito essa apresentação assim, não me lembro (PB1). [...] Não foi uma apresentação direta, eu passei a conhecer na medida que eu vivenciei, que estou vivenciando. Tanto é que eu ainda estou aprendendo e ainda estou conhecendo (PB2). [...] Não, não. Aí é que está a grande questão. Se a escola tem um projeto político-pedagógico, é onde você traça tudo o que acontece dentro da escola. Se é ali que você tem o objetivo, se é ali que você tem a filosofia da escola, se você tem ali todo um planejamento, é tudo que vai acontecer. Porque projeto político-pedagógico é tudo que acontece na escola. Eu conheço porque no período que eu trabalhei como PCA, eu precisei estar com algumas partes. Se você perguntar, você conhece todo o PPP da escola, eu não conheço. E isso a escola falha, porque isso deve ser apresentado a cada professor que chega na escola. Nós deveríamos ter à nossa disposição, dentro da nossa sala, um PPP sobre a mesa (PB3). [...] Sim, o Projeto Político Pedagógico da escola é um documento de extrema importância, que carrega consigo informações e como o próprio nome já diz, abrange projetos a serem desenvolvidos na escola, e serve como um guia para que a unidade escolar alcance os objetivos com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, ainda mais no contexto da nossa escola, que tem especificidades a serem olhadas com mais atenção (PB4). [...] Nos últimos anos não. Desde que eu cheguei aqui sempre eu ajudei na construção e sempre foi feito junto com os professores. Mais ou menos dois, três anos que não está sendo dessa forma. Então eu não posso falar hoje como está o Projeto Político Pedagógico, da escola, porque não foi apresentado, não foi falado, não foi discutido. Então não tenho propriedade (PD1). [...] Não, na verdade, eu fui descobrindo algumas coisas, ainda estou (PD2). [...] Sim, a proposta política pedagógica passou por vários nomes, mas quando eu cheguei era o PPP, proposta política pedagógica. E a gente tinha nos momentos de formação os professores que elaboravam, então tinha uma participação muito grande dos professores nessa elaboração do PPP. Então a gente já chegava, a gente conhecia, a gente fazia todo o estudo e ajudava nessa elaboração. Sempre foi conjunta essa escrituração do PPP (PD3) (Professores BNCC e PD).

As falas destes participantes ao tratarmos sobre o PPP, principalmente no que se refere à sua apresentação e ao conhecimento que têm sobre o documento, são, de certa forma, estarrecedoras para a pesquisa, pois revelam uma falta de alinhamento entre a proposta do PPP e a realidade vivida pelos professores. De todos os participantes, apenas o (PB1) relatou que foi

apresentado ao PPP. Os demais, de forma unânime, disseram que não foram oficialmente apresentados ao documento e que o que sabem sobre ele se deve, em grande parte, às suas funções além de professor ou a conversas informais com colegas. O relato do participante (PB3) é particularmente revelador, quando afirma: "Nós deveríamos ter à nossa disposição, dentro da nossa sala, um PPP sobre a mesa". Esse documento, por sua importância, deveria ser acessível a todos, pois é o direcionador das ações pedagógicas da escola e contém não apenas referências técnicas e administrativas, mas a essência do trabalho pedagógico de cada instituição.

A falta de apropriação do PPP pela comunidade escolar resulta na desinformação sobre o que está sendo feito e como está sendo feito no ambiente escolar. Quando ocorre essa falta de participação, enfraquece-se o propósito do CEIER/VP de oferecer uma educação que contraria as práticas hegemônicas. De acordo com a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), em seu artigo 12, inciso I, é estabelecido que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (Brasil, 1996, p. 14).

O contraditório do que é o PPP e a realidade da escola se apresenta nas demais falas dos participantes:

Eu não me lembro de alguém ter feito essa apresentação assim. [...] Não foi uma apresentação direta. [...] você conhece todo o PPP da escola, eu não conheço. [...] não foi apresentado, não foi falado, não foi discutido. [...] Não, na verdade, eu fui descobrindo algumas coisas. [...] a gente tinha nos momentos de formação os professores que elaboravam, então tinha uma participação muito grande dos professores nessa elaboração do PPP (Professores da BNCC e PD).

Após as percepções apresentadas pelos participantes sobre o seu conhecimento do PPP, também os indagamos sobre como percebem o trabalho como princípio educativo, enquanto parte integrante do mesmo documento mencionado anteriormente. Ressaltamos que, a partir da nossa análise do conteúdo documental, não encontramos uma menção aprofundada sobre o tema nesse documento. Por isso, consideramos pertinente questionar os participantes sobre a vinculação do trabalho como princípio educativo ao PPP:

É uma parte muito importante da escola, eu vejo que esse trabalho é o principal diferencial do CEIER, eu vejo que essa foi, e é o principal diferencial do CEIER, deveria estar constando no PPP (PB1). [...] Com certeza, faz parte da escola, ela ensina e aprende e o trabalho como princípio educativo é a base (PB2). [...] Se é uma escola do campo, deveria estar no PPP, o PPP é o que nos ampara, é o que nos dá a direção se não tem lá, não tem porquê, seguir isso. Tudo que está dentro de um documento facilita para uma cobrança maior, para uma reflexão, para o cumprir. Se não estiver no Projeto Político Pedagógico da escola, não tem respaldo (PB3). [...] Com toda certeza é uma prática de extrema importância. Essa que já é uma prática que se tornou característica da escola, uma metodologia ativa e que seus resultados positivos já são comprovados pela unidade escolar, os alunos e também para a comunidade, abrindo portas de trabalho, crescimento profissional e projetos de vidas (PB4). [...] As primeiras propostas que eu li, que ainda não estava aqui, o trabalho vem ali destacado, descrito. Depois não, ficou algo muito subjetivo. Não veio delineado de uma forma clara com os princípios ali. E espero que nos próximos ele seja colocado de uma forma mais explícita, de mais clara a entendimento das pessoas. Ela tem que vir descrita de forma clara para que todos possam pegar e compreender e entender também a metodologia. Porque às vezes, as pessoas podem querer deturpar, colocar aqui como se fosse um trabalho, algo que esteja prejudicando e não é. É uma metodologia, uma forma de estar trabalhando a responsabilidade, a auto-organização dos estudantes. Então, acho assim, muito importante vir de forma clara no Projeto Político Pedagógico (PD1). [...] Eu não vejo explícito, não, esse trabalho com o príncipe educativo. Está na nossa vivência, mas escrito detalhadamente eu não percebo, sinceramente falando.

É fundamental que a gente consiga colocar isso no papel. [...] Sempre é importante (PD3) (Professores BNCC e PD).

Aqui, surgem questões fundamentais que se repetem, como o conflito entre as declarações dos participantes e o que, de fato, consta no documento da escola. Quando a maioria dos professores indicou não ter participado da construção do PPP, isso reforça a negligência da escola em não apresentar esse documento aos educadores. Embora não tenham conhecimento direto do PPP, os participantes opinam sobre a importância de o trabalho como princípio educativo estar presente nesse documento. Nas palavras do participante (PB3), “nos dá a direção; se não tem lá, não tem por que seguir isso”. Ou seja, se o trabalho como princípio educativo não está mencionado como uma das metodologias desenvolvidas pela escola, por que o coletivo de professores deveria segui-lo ou mesmo conhecê-lo? De acordo com (PD3), “uma escola do campo deveria estar no PPP”.

Outro ponto que nos chama a atenção é a fala do participante (PD1), quando o mesmo diz “as primeiras propostas que eu li, quando ainda não estava aqui, o trabalho vem ali destacado, descrito”. Percebemos algo que nos intriga, pois esta investigação teve acesso a diversos documentos, mas nenhum deles fazia referência a essa temática. Isso nos leva a questionar: onde foram parar esses documentos? Por que não estão presentes nos arquivos físicos ou digitais? O pesquisador em questão teve acesso ao arquivo inativo e a outros documentos, mas não encontrou nenhuma menção a esse termo.

Percebemos que a realidade desta escola é mais fielmente retratada pela fala do participante (PD3): 'não vejo explícito, não, esse trabalho com o princípio educativo. Está na nossa vivência, mas, sinceramente falando, escrito detalhadamente, eu não percebo'. Essa declaração exemplifica como o trabalho como princípio educativo no CEIER se apresenta de maneira subjetiva, baseado em ideias estabelecidas, mas sem uma concretização clara de como esse princípio se materializa na prática pedagógica. A ausência de uma descrição explícita nos documentos da escola revela a fragilidade deste projeto. Além disso, é evidente que os professores não têm plena ciência do que está efetivamente delineado no Projeto Político-Pedagógico.

Para um projeto que se propõe a ser voltado para a educação do campo, encontramos contradições que nos autorizam a levantar questionamentos. O CEIER/VP, assim como em seu próprio PPP e outros documentos, transmite em seu discurso e nas falas de seus professores uma realidade concreta ou é apenas um 'discurso' vazio? A educação do campo e o trabalho como princípio educativo são pilares de um projeto de sociedade que, ao que parece, se propõe a ser antagônico a uma visão tradicional. Pensar o projeto de educação do campo é refletir sobre:

Um projeto popular de desenvolvimento do campo [...] exige uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito desta construção. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, a ciência e a tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. [...] que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõem hoje o povo brasileiro do campo (Arroyo, Caldart, Molina, 2021, p. 14).

A escola do campo é para além do seu espaço geográfico, ela tem conexão com elementos integradores da relação homem, educação, campo e trabalho. Por isso Arroyo (2021) nos mostra que:

Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada a luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí é que está o educativo (Arroyo, 2021, p. 77).

Pensar o mundo do trabalho e sua relação com a escola é estabelecer como se pensa esse trabalho e como ele é entendido na escola, pois na escola do campo, o trabalho está diretamente ligado ao dia a dia do educando, por isso:

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isso a nossa escola precisa vincular-se ao mundo do trabalho e desafiar-se a educar também para o trabalho e pelo trabalho (Caldart, 2021, p. 102).

No entanto, ao nos desafiar a educar para o trabalho e pelo trabalho, é necessário o entendimento que Ribeiro (2010) formula:

“[...] não se pode perder de vista que a emancipação humana é uma construção histórica, é um princípio/fim educativo que pressupõe a liberdade de escolha, a autonomia do trabalho, mais vai além ao propor igualdade de condições para que todos e todas tenham acesso a essa liberdade e autonomia” (Ribeiro, 2010, p. 45).

Entender o trabalho apenas pelo trabalho implica concordar que não devemos questionar essa abordagem, sendo que é inegável que a educação do campo lida com os fazeres e afazeres do campo, privilegiando, segundo Ribeiro (2010, p. 67), “[...] o trabalho como princípio educativo de uma formação humana integral”.

Não é viável pensar em um projeto de educação contra-hegemônico cujo discurso não condiz com a prática. Por isso, é fundamental que todos os sujeitos envolvidos tenham plena ciência do que estão construindo. Ao analisarmos o projeto de educação do campo do CEIER/VP a partir dos elementos documentais e das falas dos participantes desse espaço, observamos contradições explícitas nesse projeto. Embora possamos considerar que o contraditório seja benéfico para a educação, ao refletirmos sobre um projeto de educação com raízes nas lutas dos movimentos sociais, devemos pensar nas contradições do pensamento instituído, e não nas contradições na condução do projeto. Nesse caso, a contradição enfraquece, desestabiliza e coloca em xeque a sua pedagogia, pois ela não consegue construir elementos fortalecedores contra ações externas - seja o questionamento da comunidade escolar, seja da própria SEDU.

Anteriormente, trouxemos a discussão dos professores (PB e PD) sobre como os mesmos veem o PPP e o trabalho como princípio educativo neste documento. Para mantermos nosso entendimento de ouvir todas as partes responsáveis do processo pedagógico da escola pesquisada, faz-se necessário trazer também a percepção dos gestores sobre o trabalho como princípio educativo no processo de aprendizagem e como ele está estabelecido junto ao PPP:

Cita (o PPP) esporadicamente o trabalho, mas não o trabalho como princípio educativo, e eu acredito que a gente tem que revisitar esse documento e trazer isso, essa concepção para esse documento, no último não tem essa clareza, então a gente vai precisar refazer essa parte e trazer essa clareza para o trabalho com princípio educativo. A proposta política pedagógica da escola, que é o que norteia as ações da escola, do PPP sai o plano de ação da escola, sai o plano de ensino dos professores, então os documentos têm que estar conversando entre si. Sobre o trabalho como princípio educativo e a aprendizagem quando eu passo a ter uma outra visão, hoje eu penso diferente, eu penso que aquilo é aprendido, eu não julgo mais quando eu vejo, por exemplo, o professor lá no pátio, ou na quadra da escola, ou numa roda de conversa, lá debaixo de uma árvore daquela, eu não julgo, ou quando eu vejo um menino simplesmente pegando e varrendo a sala de aula dele, então trabalho como princípio educativo é isso, quando ele tem aulas que ele vai lá e pega sem a gente pedir, quando ele tem autonomia, eu não sei se é essa compreensão do trabalho como princípio educativo, mas é isso, é na mudança de comportamento das pessoa (G1).

[...] A meu ver percebo que a maioria da equipe, com algumas exceções é claro, tem clareza quanto a que significa ter o trabalho como princípio educativo no CEIER, todavia ainda não demos conta de conceituar isso no PPP; é outro aspecto que precisamos melhorar é o nosso registro, registrar a história, incluindo- a no processo de construção da aprendizagem (G2) (Gestores).

Os participantes G1 e G2 reforçam as falas dos educadores sobre o trabalho como princípio educativo e sua presença no PPP da escola. No entanto, o participante G1 traz um elemento importante para a discussão sobre a documentação e a realidade diária da escola. Ao afirmar que 'do PPP sai o plano de ação da escola, sai o plano de ensino dos professores, então os documentos têm que estar conversando entre si', G1 evidencia um ponto que já havíamos observado anteriormente: esta escola adota o trabalho como princípio educativo não como uma proposta pedagógica estruturada, baseada em metodologias específicas. Podemos, sem grandes ousadias, afirmar que o trabalho como princípio educativo no CEIER/VP é empírico, carecendo de uma fundamentação teórica e metodológica baseada nas ciências pedagógicas. O participante G1 reforça essa nossa observação com a seguinte colocação: “eu acredito que a gente tem que revisitar esse documento e trazer isso, essa concepção para esse documento, no último não tem essa clareza”. Ou seja, a gestão reconhece que o trabalho como princípio educativo na escola é empírico. Mais uma vez, percebemos a fragilidade dessa instituição: se não está documentado, não existe. E, se não existe, por que deveria ser trabalhado com intencionalidade pedagógica?

Sobre o PPP, é fundamental compreender as concepções que sustentam sua importância na construção e na implementação eficaz deste projeto de educação:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta (Kramer, 1997, p. 19).

A partir da colocação da autora, é necessário que o CEIER/VP retome esse caminho, revisitando suas raízes na construção de um projeto de educação do campo. Como já discutido no Capítulo 2 desta dissertação, onde apresentamos as decisões que fundamentaram a escolha por uma educação contra-hegemônica, esse retorno implica revisitar a missão e os valores da instituição, entender as questões fundamentais que geraram sua pedagogia. Isso representa a possibilidade de um novo direcionamento, tendo a educação do campo como um objetivo a ser alcançado. Ao optar pelo projeto de educação do campo, faz-se uma escolha ideológica, na qual o coletivo se sobressai ao individual, e os fazeres e afazeres do campo são reconhecidos como parte essencial da construção do conhecimento. A educação do campo se opõe, portanto, ao projeto de esvaziamento do campo, pois “a visão de um campo esvaziado pelo êxodo rural, pela monocultura e pela pecuária extensiva não combina com a educação do campo” (Fernandes, 2021). Para a educação do campo o território vai para além da produção capitalista de *commodities*, o campo é lugar de vida, de cultura do fazer comunitário. Neste sentido Fernandes (2021) traz:

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de sedimentar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir da sua realidade (Fernandes, 2021, p. 141).

Com base nessas colocações, é necessário que o CEIER/VP busque se reconectar a partir do diálogo com a comunidade (educadores, estudantes e famílias), a fim de desconstruir o que

se apresenta neste trabalho, a partir das falas dos diversos participantes. Ao longo desta investigação, fica evidente que a escola se afastou do seu papel como um projeto antagônico à estrutura tradicional de ensino e se encontra, atualmente, como um projeto educacional com um conflito de identidade pedagógica. O caminho indicado para essa reconstrução passa pela escuta ativa de seu coletivo. Pelo que foi apresentado, os educadores demonstram ciência e incômodo com essa desconstrução, mas, ao mesmo tempo, não percebem que há uma vontade de mudar o estágio atual do projeto educacional.

4.6 Diálogo com a Pesquisa: Educação e Trabalho e as Contradições de um Projeto de Educação do Campo

Após nos aprofundarmos na pesquisa e promovermos a escuta com estudantes, educadores e gestores da escola, estas se mostraram cruciais para compreendermos o projeto educacional do CEIER/VP. No projeto inicial da escola, não houve participação das comunidades, pois, para seus idealizadores, a comunidade não era considerada capaz de entender o que estava sendo proposto, o que pode ser explicado por:

[...] a partir de uma visão de fora da realidade ou uma suposição sobre como viviam as populações rurais que estariam marginalizadas do desenvolvimento capitalista, foram tomadas “providenciais” para que as mesmas fossem integradas ao progresso que seria resultante desse desenvolvimento (Ribeiro, 2010, p. 171).

A autora segue apontando que, além de uma visão deturpada sobre as populações rurais, as políticas educacionais tinham um viés de exploração da terra e de dependência técnico-científica em relação às populações do campo:

[...] é fácil deduzir que as políticas sociais destinadas as populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e a consequente proletarianização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores. A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência de trabalho com a terra (Ribeiro, 2010, p. 171).

Foi nesse contexto que a escola foi iniciada. Um aspecto que resistiu ao tempo desde sua implantação foi o “Rural” presente em sua nomenclatura, algo que remete à época de sua construção. No entanto, como já discutido no Capítulo 2 deste trabalho, um movimento de conquista e posterior mudança fez com que a escola tomasse novos rumos e, com o passar dos anos, a única lembrança sobre o motivo de sua criação é o termo “Rural” em sua nomenclatura.

É nesse contexto de uma escola que ressignificou o seu fazer pedagógico e trilhou caminhos voltados para a educação do campo que buscamos dialogar com os estudantes, educadores e gestores, para termos elementos concretos de algo que é percebido diariamente na instituição: o trabalho, voltado ao seu princípio educativo e, junto a isso, a construção de aprendizagem, tendo o trabalho no campo como elemento primordial.

É importante entender que a nossa intenção em relação aos nossos participantes foi o de compreender quais eram as suas percepções de trabalho e escola. Conforme nos aponta Pistrak, pois esse é um dos princípios que direciona a educação do campo:

[...] o trabalho qualquer trabalho, é uma excelente base de educação, permitindo resolver os problemas os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e estima pelo trabalho em geral.

O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista enobrece o homem e é por isso que o trabalho, particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação (Pistrak, 2000, p. 48).

Mais adiante o autor complementa a importância do trabalho na escola, na ciência e no contexto social dos estudantes:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escola, isto é, da vida social das crianças (Pistrak, 2000, p. 50)

A partir da colocação do autor e dos elementos estabelecidos ao longo desta pesquisa, fica evidente a relevância do trabalho no processo educativo. Quando afirmamos que esta escola é formadora de elementos estruturantes, baseados nas lutas dos povos do campo, fica claro que esse processo precisa ser mais explicitado:

[...] a especificidade de que trata a educação do campo é o campo, dos seus sujeitos dos seus processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da educação do campo pela educação em si mesma, menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso; e pedagogicamente desastroso (Caldart, 2008, p. 73).

Revisitar os elementos centrais da nossa investigação permite que os caminhos abertos pelos diálogos com os participantes se revelem de forma clara. Compreender que, a partir de suas colocações, eles contribuirão para o entendimento deste projeto de educação, dos elementos que sustentam esse projeto e, além disso, das contradições apresentadas no decorrer da pesquisa.

4.6.1 Estudantes, educadores e gestores: antagonismos na construção de um projeto de educação do campo

O objeto de nossa investigação, que é o trabalho como princípio educativo na proposta pedagógica do CEIER/VP, ao ser iniciado, tinha como objetivo, por estarmos in loco e também como educadores dessa escola, comprovar aquilo que, para nós, acontecia de forma empírica no dia a dia: o trabalho na propriedade da escola gerando aprendizado para os estudantes e esse aprendizado sendo aproveitado pelos educadores, tanto na BNCC quanto na PD. No entanto, como nos aponta Brandão (1998, p. 27), “a pesquisa participante é uma forma de se buscar o conhecimento em que pesquisador e pesquisados participam conjuntamente do processo investigativo, construindo saberes de forma coletiva”. Ao nos aprofundarmos no ambiente da pesquisa, nossa percepção tomou outros rumos, pois o PPP, documento estratégico para a escola, que, segundo Veiga (2002, p. 45), “criar um projeto político-pedagógico é mais do que traçar objetivos e metas; é um processo contínuo de reflexão e ação que deve ser construído coletivamente, envolvendo todos os atores da comunidade escolar”, hoje não possui as características necessárias, conforme estabelecido pelo autor. A fala de um dos participantes comprova essa situação:

Então eu não posso falar hoje como está o Projeto Político Pedagógico, da escola, porque não foi apresentado, não foi falado, não foi discutido (Professor PD1).

Esta posição declarada pelo participante PB3 é significativa para a nossa investigação porque apresenta em seus documentos as contradições em relação aquilo que a/o participante

apresenta como discurso, pois no PPP está escrito que “o CEIER atua como incentivador na procura pelo fortalecimento da luta pela Educação do Campo” (PPP, 2023, p. 12) e, mais à frente, o mesmo documento estabelece que “para se conceber uma educação do campo o CEIER desenvolve em seu fazer pedagógico a ruptura com as desigualdades educacionais, historicamente construídas no ambiente campestre” (PPP, CEIER, 2013, p. 40). Aí está estabelecido uma contradição entre o que se encontra escrito neste documento e a realidade trazida pelo participante.

A educação do campo se estabelece como uma educação construída através das lutas, e uma das características mais forte desta modalidade de educação é a sua construção democrática, onde o pensamento coletivo é essencial para o seu sucesso:

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está na origem, nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer q ela aconteça, inclusive na escola (Caldart, 2021b, p. 81).

Tendo os processos coletivos estabelecidos como origem para a educação do campo, no seu PPP demonstram como que a escola está comprometida com o fortalecimento da educação do campo. O participante PB3 aponta para uma questão importante, a de não participação coletiva na construção do que é um importante documento diretivo para uma escola.

No decorrer desta pesquisa e ao tratarmos sobre os documentos, tivemos a percepção de que é necessário que a escola promova uma correção na forma como ela conduz a produção dos seus documentos diretivos. O relato dos professores de que não existe um envolvimento coletivo para este projeto, o qual se tem como incentivador a educação do campo, acaba por colocar a instituição em condição frágil, uma vez que o PPP documentando não acontece de forma coletiva no decorrer do seu processo estruturante. Além do mais, a comunidade escolar se vê a parte deste processo, o que para esta escola, este não pertencimento se representa em desacordo com a sua história.

Encontramos controvérsias no que se refere à participação dos sujeitos na construção coletiva do documento de referência, o que nos causou surpresa ao questioná-los sobre o nosso objeto de pesquisa. Vale destacar que, ao adentrarmos neste objeto - o trabalho como princípio educativo -, também nos colocamos como participantes da pesquisa, e, para além disso, encaramos o processo com certa ingenuidade, acreditando que os resultados iriam apenas confirmar o que já considerávamos certo no CEIER/VP: que o trabalho é um construtor de aprendizagem, que tanto estudantes quanto professores têm consciência desse processo e veem a propriedade da escola como um ambiente educativo, gerador de conhecimento, dinamizado com todos os componentes curriculares. Os estudantes são conscientes deste espaço, para além do trabalho. Nos primeiros capítulos desta dissertação, ainda influenciados pelos diálogos e vivências, é possível que tenhamos apresentado uma visão que, ao final do trabalho, possa parecer contraditória aos leitores. Isso reforça o que Demo (2001, p. 37) “a pesquisa é um processo vivo, que se transforma à medida que o pesquisador avança em suas descobertas, sendo moldada pela interação entre o objeto de estudo e o sujeito pesquisador”.

O nosso trilhar nos conduziu a uma compreensão da pesquisa. Podemos manter a afirmativa de que os atores que fazem parte do coletivo de estudantes desta escola são de famílias com vivências camponesas, contudo, percebemos que há por parte dos estudantes uma construção de distanciamento da proposta da escola. Ademais, notamos, ao analisar as respostas dos participantes do 6º e 7º ano, um certo encantamento por aquele espaço:

Eu nunca lavei um chiqueiro, aqui eu lavei. [...]. [...] Com aprendizagem do campo podemos descobrir novas coisas e etc. [...] Eu aprendo a mexer com as plantas e com

os animais. Em Zootecnia eu aprendo a cuidar dos animais em agricultura 1 e 3 aprendo a plantar a colher e capinar já na agricultura 2 eu aprendo a planta hortaliças e descobri mais sobre elas (Estudantes 6º e 7º ano).

Esses discursos demonstram que, nos primeiros momentos da escola, ela gera um encantamento nos estudantes, cumprindo seu papel ao apresentar a eles um novo jeito de aprender, para além da sala de aula. É significativo que um estudante diga nunca ter lavado um chiqueiro e que a escola, ao lhe dar essa oportunidade, transforma o ato de lavar um chiqueiro em um ato educativo. Nesse contexto, o trabalho se revela como um meio de possibilitar aquilo que propomos em nossa análise. No entanto, apesar da importância do ato de trabalhar, a ação desses estudantes é passível de crítica quando consideramos os elementos que fundamentam o trabalho como princípio educativo. Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749), a relação entre trabalho e educação em todas as suas formas afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como humanizadora, desenvolvendo todas as potencialidades do ser humano. É relevante destacar, para o conjunto da pesquisa, que esses participantes afirmam que a escola cumpre seu papel quando:

A educação do campo precisa ser educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando a uma humanidade mais plena e feliz (Fernandes, Cerieli, Caldart, 2021, p. 23).

Para os estudantes no início do ciclo, essa escola apresenta uma educação específica e diferenciada. No entanto, nas respostas dos participantes do final de ciclo, aparece que a própria escola vai permitindo o afastamento desses estudantes dessa educação alternativa. Quando os estudantes afirmam que não 'sabem' ou mesmo que 'nunca houve' relatos sobre momentos formativos que envolvem outros componentes curriculares, parece que esse caráter alternativo vai se perdendo à medida que os ciclos educativos vão sendo transpostos. Uma escola que, para os estudantes, se afasta de seu propósito educativo acaba se tornando uma escola onde, segundo Arroyo (2021, p. 79) “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos”. Ou seja, essa escola apresenta contradições, ainda assim, essas são apontadas por aqueles que a vivenciam. Se para os participantes estudantes existe esse sentimento do processo escolar ir minando esse caráter alternativo, para os professores participantes ele se consolida.

Novamente, é importante estabelecer que o nosso trabalho não visa desmerecer os anos de construção do projeto de educação CEIER/VP. Entretanto, é fundamental trazer questões que possibilitam, para a própria escola, visualizar quais são os caminhos que ela tem tomando nesse processo. Igualmente, não é nossa intenção desmerecer os esforços que foram feitos para que a escola chegasse onde está, mas acreditamos que é essencial olhar para si mesma, entender onde estávamos, os caminhos tomados e aonde chegamos é necessário para se desenhar um novo amanhã.

Em relação aos professores participantes, é importante destacar que as contradições desse projeto educacional se intensificam nas suas intervenções, especialmente quando se referem ao PPP da escola. A grande maioria desconhece o documento por completo e, ainda mais preocupante, não houve participação significativa em sua construção. Embora existam relatos sobre o trabalho e a propriedade, não há nas intervenções dos professores uma reflexão coletiva real sobre esses temas e sua capacidade de gerar aprendizagem. Assim, cabe a nós, como também participantes desse processo, entender que esse caráter ‘alternativo’ está diretamente ligado ao discurso da escola, o que representa um risco, pois, se não se materializa em práticas concretas, o projeto acaba sendo esvaziado e, com o tempo, absorvido por aquele

modelo educacional contra o qual seus pioneiros lutaram para se desvincular. Por isso, é fundamental compreender a força que a escola possui:

A escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem si mesma a força pedagógica necessária para isso. Mas a escola dependendo das opções pedagógicas que faça pode enraizar ou desenraizar, pode cultivar utopias ou um presenteísmo de morte (Caldart, 2021, p. 116)

O ponto levantado pela autora é crucial para o CEIER-VP, visto que a escola revela, por meio da observação daquilo que foi denominado “pedagogia do CEIER”, – conceito já apresentado anteriormente nesta dissertação. Se atualmente existem contradições em seu projeto educacional, é importante questionar onde foi parar a utopia dessa escola. Quais 'cultivos' ela está semeando para seus estudantes e professores? Vale ressaltar que as contradições geram tensões, as quais fazem parte do ambiente pedagógico. No entanto, se essas tensões não forem debatidas, as contradições se consolidarão sem possibilidade de serem dissipadas.

É necessário trazer à tona as contradições identificadas pelos participantes da pesquisa. Apresentamos, a seguir, falas que evidenciam como alguns participantes percebem as UDEPs, importante metodologia de ensino utilizada para que estudantes e professores vivenciem a realidade do campo da escola.

Conheço, conheço e admiro. [...] tenho conhecimento, apesar de na minha integração ou hora atividade, eu não tenho UDEPs, eu praticamente eu não atuo. [...] Conheço, porém tenho pouco contato pelo pouco tempo entre os meus horários de planejamento. [...] Conheço, até já vivenciei (Professores BNCC).

Estes participantes dizem conhecer essa experiência, contudo, eles não a vivenciam. Segundo eles, os tempos disponíveis na escola não permitem que possam atuar nessa atividade, que, pensando numa escola que tem como proposta a educação do campo, pensamos ser contraditória a vivência real em relação ao discurso. No PPP (2023) está estabelecido que professores e estudantes se integram, apesar disso, como haverá integração se não é estabelecido a possibilidade? Dessa forma, o que relatam os professores está em desacordo com o que consta em seu documento direcionador. Mais à frente, o PPP trata das chamadas “horas de integração”, onde se estabelece que:

As horas de integração ocorrem em virtude das diversas atividades desenvolvidas, não só daquelas inerentes ao processo pedagógico propriamente dito, como também às relativas à orientação e coordenação da operacionalidade dos Centros. Dentre as atividades de integração, destacam-se: fomento e incentivo às atividades de leitura (biblioteca); jardinagem; UDEPs; revitalização e organização dos laboratórios; GT de articulação do Tema Gerador [...]” (PPP, 2023, p. 45).

Os professores participantes relatam que não há possibilidade dentro da sua carga horária para a realização das UDEPs. Ainda assim, o próprio PPP estabelece horas de integração para o desenvolvimento destas atividades. Então, o que percebemos é que para além da contradição, existe um não cumprimento daquilo que está estabelecido no documento que direciona as suas ações pedagógicas.

Os professores da BNCC trazem um relato que conhecem ou que já, no máximo, vivenciaram as UDEPs, ao indagarmos os professores da PD se as suas colocações estão de acordo com o que o PPP estabelece junto as ações desta metodologia:

Eu acho ela muito importante para a gente desenvolver nossas práticas, que é o momento da gente ir ao campo, observar, planejar e realmente traçar experimentos que vão ajudar na questão do entendimento da aprendizagem do aluno. [...] ela é

fundamental, de tudo que você trabalha na teoria em sala, você leva e mostra lá, então é muito importante o aluno ter a teoria e ir para a prática. [...] porque facilita a visualização do aluno, os questionamentos, porque ele está vendo aquilo ali ao vivo (Professores PD).

Em contrário aos professores da BNCC que tem uma visão do conhecer e não participar, os professores da PD mostram que estão em acordo ao que direciona a escola, pois seus relatos são de apropriação e vivência direta sobre essa metodologia. Estes professores trazem a ligação do teórico com o prático, e isto está de acordo com o PPP, que diz: “UDEPs são as principais ferramentas metodológicas utilizadas no processo de aprendizagem prática” (PPP, 2023, p. 44). Se a parte prática está resolvida, cabe à escola direcionar a parte teórica, sem perder de vista que são as UDEPs que viabilizam a aquisição de conhecimento pelos estudantes a partir do trabalho. Contudo, se esse conhecimento não é aproveitado pelos outros espaços pedagógicos, nossa indagação de pesquisa encontra resposta, pois o que está em desacordo com o trabalho como princípio educativo, ao tratar do trabalho na escola, parece estar desvinculado das falas dos participantes da PD:

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo á medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas [...]. Por isso a nossa escola precisa vincular-se a educar também para o trabalho e pelo trabalho (Caldart, 2021, p. 101).

O trabalho, com sua potencialidade pedagógica, conforme tratado pela autora, e considerando o CEIER/VP como um espaço que poderia dinamizar esse potencial, fica evidente que há uma inconsistência entre discurso e ação. Mais uma vez, é fundamental ressaltar a importância de alinhar esse discurso às ações educativas, pois esse descompasso, como já destacamos anteriormente, enfraquece substancialmente o projeto. Inicialmente, ele se apresentou como antagonista ao tradicionalismo, mas, no cenário atual, está em desacordo com sua própria história. Podemos, então, atrever-nos a afirmar que existem 'ilhas de resistência' dentro deste projeto, conforme ele foi historicizado.

No que destacamos nas falas dos participantes professores e estudantes, faz-se necessário trazer a percepção sobre o trabalho como princípio educativo e a sua construção da aprendizagem a partir do olhar da gestão escolar, para assim estabelecermos uma teia na qual esses sujeitos da pesquisa irão dialogar, se contrapor e estabelecer conformidades que contribuirão para um melhor entendimento sobre o nosso tema investigatório. Quando pensamos sobre a visão da gestão escolar, entendemos que os mesmos trarão um olhar protocolar sobre o que queremos desmistificar com a nossa pesquisa, e não há como separar a proposta do trabalho como princípio educativo da propriedade da escola. Por isso, é importante compreender o pensar da gestão sobre esse espaço:

A propriedade do CEIER é um grande laboratório. Não tem como a gente falar, por exemplo, da minha aprendizagem sem dimensionar todos os espaços (G1). [...] O diferencial do CEIER é essa concepção, esse entendimento que o campo é um espaço de aprendizagem (G2) (Gestores).

Com suas colocações, fica estabelecido a importância daquele espaço para a gestação de conhecimento. Outrossim, percebemos que os gestores têm uma visão positiva da propriedade da escola, ao ponto de nomear aquele espaço como um “grande laboratório”, essa categorização também foi trazida por participantes professores, o que mostrar uma similaridade no discurso.

O G2 traz um elemento novo, que será encontrado junto aos estudantes, mesmo que eles não demonstrem essa percepção. O entendimento de que o campo é um diferencial para a escola é crucial. Ou seja, a área de campo não deve ser apenas um espaço para que os estudantes cumpram atividades, mas sim um espaço com funcionalidade que vá além do simples “fazer”. Esse “fazer” precisa se transformar em conhecimento, integrado aos outros espaços da escola, mantendo, assim, o que nos dizem Saviani e Duarte (2015, p. 23) “o princípio educativo do trabalho constitui referência para se organizar a educação contra-hegemônica”. O CEIER/VP, como já estabelecemos neste trabalho, tem a sua história construída norteadada por este pensamento.

Apesar de alentadora a fala sobre o CEIER/VP, tendo como diferencial o campo como espaço de aprendizagem, esse alento se perde ao retornarmos para as questões já traçadas por outros participantes da pesquisa, os quais também esboçam este discurso. Contudo, ao confrontarmos, percebemos contradições. Como nesta própria colocação, pois fica evidente um certo distanciamento dos participantes, quando os mesmos dizem não participar das UDEPs, e isso é mobilizador para este caminho, no qual o trabalho é construtor de conhecimento.

Porém, ao darmos mais passos, percebemos que o trabalho como princípio educativo é novamente um elemento que está presente no discurso, mas não propriamente é algo consolidado, pois os participantes gestores, como os participantes professores são categóricos ao mencionar que é necessário estabelecer esta pedagogia junto aos seus documentos:

Cita (o PPP) esporadicamente o trabalho, mas não o trabalho como princípio educativo (G1). [...] ainda não demos conta de conceituar isso no PPP (G2) (Gestores).

Ao estabelecermos o trabalho como elemento direcionador para uma educação contra-hegemônica, trazemos para ele elementos além dos formativos:

As pessoas se humanizam ou se desumanizam pelo trabalho, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa (Caldart, 2021, p. 1001).

Saviani estabelece que:

[...] quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural e eterna da vida”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação (Saviani, 2021, p. 175).

A visão deixada pelos autores sobre o trabalho como princípio educativo estabelece este trabalho como ordenador do processo de humanização, ou seja, o trabalho faz parte do processo educativo, não é possível fazer o desmembramento e separação dos mesmos. Se não se pode separá-los, a educação hegemônica não o separou, mas o classificou quando:

O processo de configuração moderna do campo educativo é inseparável do movimento social que reduz a educação a escolarização e, consequentemente separa a criança do adulto, a criança distanciada da educação que se dá nas relações normais, separa escola e trabalho, educação e produção, teoria e prática (Arroyo, 2021, p. 81).

Arroyo continua:

Não é suficiente democratizar a instrução nem a instituição escolar, mas manter uma postura de permanente crítica a uma instituição que não nasce neutra tal como é

apresentada comumente, como um bem coletivo, que terá sido assaltado e apropriado pelos poderosos e posto a seu serviço excluindo o povo desse bem público (Arroyo, 2021, p. 84).

Sobre a escola ser excludente, a posição de Arroyo afirma que:

Não será necessária uma escola elitista e excludente para negar o direito do povo à educação, essa construção do educativo nasce excludente, nela não cabe nem o trabalho e nem os trabalhadores, nem o saber que se constrói na práxis social eles também são sujeitos (Arroyo, 2021, p. 87).

Se Arroyo (2021) nos apresenta uma escola com postura hegemônica, onde os sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras são excluídos do processo educativo, o CEIER/VP, apesar de vivenciar uma crise de identidade pedagógica, ainda mantém elementos que podem permitir a superação dessa crise. Como orienta Caldart (2021, p. 118) “para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constituídas dos sujeitos do campo”. A pedagogia do CEIER/VP não pode ser considerada perdida. É necessário lembrar que essa escola está inserida no contexto estatal, e permanecer antagonista às constantes investidas de políticas em desacordo com seu projeto é um ato de rebeldia, marcado em sua história. Por isso, é importante registrar nesta dissertação que, apesar das contradições encontradas, a educação do CEIER/VP ainda pode se reencontrar com seu fazer pedagógico, que:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que a história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto específico, isto foi feito para o meio e muitas poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitar a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (Caldart, 2021, p. 151).

Nós, como participantes da pesquisa, acreditamos que a escola tem a possibilidade de superar o momento atual, sem desacreditar no que já foi construído ao longo de seus 40 anos. Seus professores, estudantes e gestores, no contexto da pesquisa, apresentam pontos contraditórios quanto a um projeto de educação do campo. No entanto, é necessário lembrarmos que a educação é um ambiente de luta. Desacreditar completamente de um projeto é, talvez, o que aqueles que sempre mantiveram os povos do campo invisibilizados desejam. A busca pela superação das contradições e o caminho para superar a crise de identidade de um projeto educacional visam renovar a proposta, com fins voltados para a superação da educação hegemônica, que não reconhece o campo como um lugar. Como Freire (2005, p. 64) afirma: “a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser, tem que estar sendo”. O projeto de educação do campo do CEIER/VP precisa revisitar essa máxima de Paulo Freire: para ser educação do campo, é necessário viver a educação do campo como um espaço pedagógico antagônico à educação tradicional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que desenvolvemos teve como objetivo analisar e compreender o entendimento sobre o trabalho como princípio educativo em uma Escola do Campo, o CEIER/VP. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos, inicialmente, delimitar o tipo de trabalho que serviria como base para nossa investigação. Ao nos apropriar da ideia de trabalho que defendemos, optamos por compreendê-lo para além da concepção de mercadoria, adotando uma perspectiva ontológica. Neste sentido, defendemos, em nossa pesquisa, o trabalho como formador do ser social. Após esse entendimento sobre o trabalho, buscamos compreender os aspectos históricos, legais e sociais que envolvem essa escola.

Neste sentido, mergulhamos na pesquisa documental, o que nos proporcionou a oportunidade de desvelar aspectos importantes sobre a criação e os primeiros passos do CEIER/VP. Ao analisarmos seus documentos de fundação e outros relatos obtidos em fontes documentais adicionais, pudemos compreender o processo inicial de construção de uma escola em uma região que, normalmente, não recebia investimentos do poder público.

O que foi revelador para nós foi o fato de que, contrariando seus rumos futuros, o processo inicial de criação da escola não contou com a participação comunitária. Contudo, destacamos neste trabalho a importância dos pioneiros que, com coragem, iniciaram a construção dessa história, distanciando-se de seu projeto original a cada passo dado. Embora os documentos apontem sucessos, também revelam desafios. Diante disso, nossa intenção foi compreender o papel do trabalho nesta escola. A primeira questão que buscamos investigar foi como o trabalho, mais especificamente o trabalho como princípio educativo, se apresenta nesses documentos. O mais significativo deles é o PPP. No entanto, não o encontramos, embora a escola seja tratada como uma instituição de educação do campo, com o trabalho como um de seus pilares. Curiosamente, esse princípio não está presente no seu documento diretivo, ou seja, no PPP.

Aos buscamos o entendimento dos sujeitos participantes da pesquisa, ficou evidente que o CEIER/VP é uma escola que, nos dias atuais, coleciona contradições em relação a sua história. Esta contradição se mostra ao dialogarmos com os participantes professores e gestores. Embora seus discursos apresentem convergências em certos aspectos relacionados ao nosso objeto de pesquisa, o trabalho como princípio educativo e a aprendizagem por meio deste elemento pedagógico, percebemos que não há consenso entre esses participantes, mesmo reconhecendo a importância do trabalho. Enquanto entre professores e gestores existem contradições, não podemos dizer o mesmo em relação aos estudantes. Estes destacam a importância da escola para sua aprendizagem, relatando experiências positivas com a proposta pedagógica da instituição, mas também apontam a necessidade de a escola ser mais incisiva em sua abordagem.

Para nós, a pesquisa é relevante, primeiramente, por resgatar as origens desta escola. Acreditamos que é necessário revisitar o passado para traçar estratégias para o futuro. Além disso, ouvindo os sujeitos da pesquisa, foi fundamental compreender o entendimento deles sobre os rumos que a escola está tomando. Foi justamente a partir dessa escuta, dos sujeitos da comunidade escolar, que chegamos à conclusão de que o CEIER/VP, um projeto educacional com mais de 40 anos de história, que já teve a educação do campo como elemento central de sua pedagogia, atualmente vive o que ousamos chamar de crise de identidade pedagógica.

Contudo, esse conflito pode ser visto como uma oportunidade para que os atuais membros da escola, assim como fizeram seus pioneiros, se empenhem em uma correção de rota, permitindo que a escola continue a contribuir com uma educação antagônica. Por isso, nossa

pesquisa é importante: o que chamamos de crise de identidade pedagógica talvez não esteja sendo percebido por aqueles que estão imersos no cotidiano da escola.

Neste sentido, o que queremos transmitir com esta pesquisa é, primeiramente, reverenciar a história deste projeto educacional, ressaltando que a aprendizagem pode ser um elemento construtor, tendo o trabalho como pilar central. Além disso, buscamos mostrar que o CEIER/VP precisa reencontrar a coragem para honrar sua história, promovendo uma revisão de suas bases. Assim, quem sabe, ele possa se consolidar como uma escola que, dentro da estrutura educacional do estado do Espírito Santo, se aproxima de seus sujeitos e constrói uma educação que oferece dignidade e visibilidade a esses sujeitos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, S. H. P. **Centro Integrado de Educação Rural/CIER: Contribuições e desafios no processo de transformação social**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 1996.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.
- ARROYO, M. G. Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: CERIOLI, P. R.; FERNANDES, B. M.; ARROYO, M. G. **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. tradução: L. A.; A. Pinheiro. Coimbra, Portugal: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1998.
- BRASIL. Presidência da república. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BRASIL. Presidência da república. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRITTO NETO, A. *et al.* Princípios da educação em tempo integral. *In*: PAULA, J. M. M.; MARTINS, M. L. R.; ANGELO, V. A. (org.). **Educação em tempo integral no Espírito Santo; história, conceitos e metodologias**. Vitória, ES: : Governo do Estado do Espírito Santo, 2021. p. 165–232. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Livro%20TM/Tempo_Integral_V5.pdf.
- CALDART, R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. *In*: CERIOLI, P. R. *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021a.
- CALDART, R. S. **Educação do campo: territorialidades e práticas pedagógicas**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008.
- CALDART, R. S. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: CERIOLI, P. R. *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021b.

CÂMARA DE VEREADORES DE VILA PAVÃO. **História e Cultura**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.camaravilapavao.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE VILA PAVÃO - CEIER. **Pedagogia do CEIER**. [S. l.: s. n.], 2005.

CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE VILA PAVÃO - CEIER. **Projeto Político Pedagógico**. [S. l.: s. n.], 2010.

CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE VILA PAVÃO - CEIER. **Projeto Político Pedagógico**. [S. l.: s. n.], 2013.

CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE VILA PAVÃO - CEIER. **Projeto Político Pedagógico**. [S. l.: s. n.], 2023.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 3. ed. São Paulo, SP: Papirus Editora, 2001.

DORE, Rosemary. Afinal o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 34, n. 94, p. 297–316, 2014.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade - Um projeto em parceria**. 6. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1991.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: CERIOLI, P. R. *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional básica do campo. In: CERIOLI, P. R. *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2005.

FREITAS JUNIOR, Vanderlei. Interdisciplinaridade na prática: A disciplina de informática na formação do técnico em agropecuária frente a arranjos produtivos locais. **Opção**, [s. l.], 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=11659404055505625280&hl=en&oi=scholar>. Acesso em: 16 dez. 2024.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. **O trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012. p. 748–759.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo, SP: CUT, 2005.

GADOTTI, M. **O que é projeto político-pedagógico**. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002a.

GIL, A. C. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002b.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 67–80.

GOOGLE MAPS. **Localização de Vila Pavão, Espírito Santo**. [S. l.], 2024. Disponível em: https://www.google.com/maps/place/Vila+Pav%C3%A3o+-+ES,+29843-000/@-18.607116,-40.9739278,10z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0xb432c869901d03:0xdaf9e740eeba4c7d!8m2!3d-18.6168247!4d-40.6082578!16zL20vMDQ3c21r?entry=tту&g_ep=EgoyMDI0MTIxMS4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D. Acesso em: 18 dez. 2024.

GRAMISCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. tradução: X. X. G. Gómez. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

GUBUR, D.; TONÁ, N. M. P. Agroecologia. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012.

HELMER, C. **Educação do campo e formação humana: a práxis educativa dos educadores do CEIER de Vila Pavão no ensino médio integrado**. 2023. 70 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3561/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Educa%c3%a7%c3%a3o_Campo_Forma%c3%a7%c3%a3o_Humana_Pr%c3%a1xis.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

INSTITUTO BANJAMIN CONSTANT - IBC. **Projeto Político Pedagógico (PPP) 2023-2025**. [S. l.]: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/ppp-ded-ibc-documento-final-1.pdf/view>. Acesso em: 18 dez. 2024.

JESUS, José Pacheco de. **A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em Educação do Campo e Agricultura Familiar em Vila Pavão/ ES**. 2012. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2336>. Acesso em: 16 dez. 2024.

KARL, Marx; ENGELS, Friedrich. **História, Natureza, Trabalho, Educação**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2020.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KUENZER, A. Z. Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho – educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LOMBARDI, J. C. **Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels**. Campinas, SP: [s. n.], 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, M. E. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo, SP: [s. n.], 2002.

MARTINS, Leonardo Rauta. **Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo**. 2019. 229 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/37242>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MARX, K. Para a crítica da economia política. *In*: MANUSCRITOS ECONÔMICOS FILOSÓFICOS E OUTROS TEXTOS ESCOLHIDOS. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MOLINA, M. C. Escola do campo. *In*: CALDART, R. S., ROSELI SALETE *et al.* São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012.

MOVIMENTO SEM TERRA - MST. **Princípios da educação no MST**. São Paulo, SP: Caderno da Educação, 1996.

NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

NOSELLA, P.; GOMEZ, C. M. Trabalho e educação. *In*: O TRABALHO E CONHECIMENTO: DILEMAS NA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo, SP: Fundação Santillana Moderna, 2012.

PARO, V. H. **Projeto político-pedagógico: construção e análise**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Curitiba, PR: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. *In*: NOVAS TECNOLOGIAS, TRABALHO E EDUCAÇÃO. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: [s. n.], 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

SHULGIN, V. N. V. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 29, n. 105, p. 1089–1111, 2008.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. **Estudos epistemológicos no campo de pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

TRARBACH, M. A.; NICKEL, M.; HEHR, R. O professor como intelectual: um estudo de educação do campo. *In*: SILVA, A. S. *et al.* Vitória, ES: EDUFES, 2012.

VASCONCELLOS. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo, SP: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

WERNZ, Aldivania Alves Salvador *et al.* **CEIERS - 40 Anos: Memórias Afetivas**. 1. ed. [S. l.]: Editora Schreiben, 2023. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ANEXOS

Anexo A. Portaria de criação do CIER – Centro de Integração Rural de Nova Venécia em 05/01/1983 (continua)

ATOS LEGAIS DA ESCOLA

CEIER - Centro Estadual Integrado de Educação Rural

Entidade mantedora: Governo do Estado do Espírito Santo

Ato de criação: Portaria E - Nº 1854 de 05/01/83

Ato de Aprovação: Res. CEE Nº 27/86 de 09/05/86

Anexo A. Portaria de criação do CIER – Centro de Integração Rural de Nova Venécia em 05/01/1983 (conclusão)

BARÃO, 05 DE JANEIRO DE 1983

DIÁRIO OFICIAL – 19ª PAGINA

Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ contando com o patrocínio da Hoechst do Brasil, Vigência – A presente avença – firmada pelo prazo de 2 (dois) anos podendo ser prorrogado, alterado ou rescindido se assim acordarem as partes, desde que não resulte em prejuízo para qualquer das etapas que já tiver sido iniciada.

PORT. E nº 1854, de 05/01/83 – ART. 1º – Criar uma unidade escolar localizada no distrito de Pavão, m/Nova Venécia, denominando-a Centro de Integração de Educação Rural de Nova Venécia, com capacidade de atendimento a 200 (duzentos) alunos com idade entre 10 a 16 anos. ART. 2º – O prédio onde funcionará a escola é próprio estadual, com 05 (cinco) salas de aula e 08 (oito) outras dependências, num total de 1000 m2 de área construída. ART. 3º – O início de suas atividades letivas está previsto pelo ano letivo de 1983, com oferta das séries finais do 1º Grau e formação especial em Agricultura e Pecuária. ART. 4º – O quadro de recursos humanos será estabelecido em função da grade curricular prevista para a escola pelo órgão próprio da SEDU. ART. 5º – Classificar tipologicamente o Centro de Integração de Educação Rural de Nova Venécia em UE-7. FGM-D.5. ART. 6º – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PORT. E nº 1855, de 05/01/83 – ART. 1º – Criar na E. 1ºº Grau Prof. Carlos Mendes, localizada no distrito de Novo Brasil, m/Colatina, o Curso de Técnico de Contabilidade, ap/1979, validados os atos relativos ao histórico da vida escolar praticados desde o início de seu funcionamento. ART. 2º – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PORT. E nº 1856, de 05/01/83 – Criar 03 (três) classes de Educação Pré-Escolar na Escola da E. 1º Grau Maria Penedo, sede do Complexo Escolar de Itacibá, mun. de Carliácia.

PORT. E nº 1857, de 05/01/83 – Criar 02 (duas) classes de Educação Pré-Escolar na E. 1ºº Gra. Pó. Humberto Piacenti, m/Vila Velha.

PORT. E nº 1858, de 05/01/83 – Criar 02 (duas) classes de Educação Pré-Escolar na E. 1º Grau João Baptista, m/Barras de São Francisco.

PORT. E nº 1859, de 05/01/83 – Criar 01 (uma) classe de Educação Pré-Escolar na E. 1º Grau Camará, m/Cachoeiro de Itapemirim.

PORT. E nº 1860, de 05/01/83 – Criar 01 (uma) classe de Educação Pré-Escolar na E. 1º Grau Eliseu Lofegon, de Cachoeiro de Itapemirim.

PORT. E nº 1861, de 05/01/83 – Atribuir à E. 1º Grau Prof. Augusto Luciano, mun. Carliácia, uma (01) vaga gratificada de Coordenador de Turno, FGM-CT.3.

PORT. P nº 0014, de 05/01/83 – Designar o Ma.P.1 – Solange Braga Santos Silva, Matrícula nº 014456-00, p/exercer a função de Coordenador de Turno, FGM-CT.3, na E. 1º Grau Prof. Augusto Luciano, m/Carliácia.

PORT. P nº 0015, de 05/01/83 – Considerar dispensado, ap/ de 13/12/82, o Ma.P.2 – Guaracy Rosa Passos, Matrícula nº 004786-33, da função de Coordenador de Turno, FGM-CT.2, da E. 1ºº João Bley, m/Castelo, tendo em vista afastamento p/assumir a regência de classe na E.S. Alto Caxixe, localizada no m/município.

PORT. P nº 0016, de 05/01/83 – Considerar dispensado, ap/ de 12/07/82, o Ma.P.4 – Ercina Hackbart Petroneto, Matrícula nº 001677-10 da Direção da E. 1ºº Gra. Elvira Barros, UE-7, FGM-D.5, m/Afonso Cláudio, tendo em vista afastamento p/assumir exercício na regência de classe da E. 1ºº Gra. Afonso Cláudio, no mesmo município.

PORT. P nº 0017, de 05/01/83 – Alterar por opção de interessado, de 16 (quinze) para 25 (vinte e cinco) horas semanais, a partir de 09/12/82, carga horária do Ma.P.4 (02 cargos) Maria José Surragi Monteiro – Matrícula nº 001778-83, p/exercer o cargo de E. 1º Grau Prof. Inah Werner, m/Cachoeiro de Itapemirim.

PORT. P nº 0018, de 05/01/83 – O Secretário de Es-

tado da Educação e Cultura do Espírito Santo, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista autorização do Excmo. Sr. Governador do Estado, através do Decreto nº 1394 N de 17/03/80 e c/aba no Art. 9º e 1º item II da Lei Federal nº 6978 de 29/01/82, de acordo com os Processos SEDU nºs 17720, 31217, 28076, 31609, 32807, 30490, 29011, 26336, 33254, 32681, 32633, 31916, 31395, 31916, 31438, 32582, 33190, 33435, 25624, 30643, 31211, 32965, 32966, 28036, 32410, 14324, 24126, 33428, 33241, 31438, 29182, 32586, 32317, resolve considerar nomeados o/ respectiva gratificação de regência de classe, nos termos do Art. 12º item II, Lei nº 3200/78 e Inciso I, Art. 15 da Lei nº 3291/78, os relacionados em anexo p/exercerem em substituição os cargos mencionados, no impedimento dos respectivos titulares: Matrícula, Nome, Cargo, Razão do Afastamento, Data Exercício, Localização, Titular, Matrícula.

Cirilina Plantikow Zorral – Ma.P.1 – Art. 112 – 12/05/82 – E.S. Alto Santa Rosa, m/Baixo Guandu – Natalicia Domíni da Fonseca.

Rovall Ollozi Brunoro – Ma.P.1 – Art. 112 – 31/08 e 05/11/82 – E.S. Santo André, m/Alfredo Chaves – Maria Zenith da Silva Destefani – 015888.

Luiza Souza Siqueira – Ma.P.1 – Art. 112 – 11/08 e 30/08/82 – E.S. São José – m/Colatina – Maria da Penha Vieira Acácio – 030742-00.

Sonia Maria Planes Henriques – Ma.P.4 – Art. 117 – 29/10/82 – E. 1º Grau Agenor de Souza Leal, m/Vila Velha – Therezinha Maria D'Isop – 006396-91.

Cecilia Irenia Souza Coutinho – Ma.P.1 – Art. 112 – 19/05/82 – E. 1º Grau Lyra Ribeiro Santos, m/Guarapari – Arizonas Silva Netto de Souza.

Margarida Maria Alves da Silva – Ma.P.3 – Art. 121 – 01/08/82 – E. 1ºº Gra Emílio Oscar Hüller, m/Domingos Martins – Therezinha Paixão Guimarães – 030882-36.

Cláudia Aguiar Almeida – Ma.P.1 – Art. 112 – 16/07/82 – E. 1º Grau Dr. Aristides A. Campos, m/Cachoeiro de Itapemirim – Marcella Lopes Ferreira – 008731-01.

Teresa Maria de Oliveira – Ma.P.1 – Art. 121 – 01/03/82 – E. 1º Grau Eliza Paiva, m/Conceição do Castelo – Maria Belisário Spadeto – 013874-03.

Simônia Lopes – Ma.P.1 – Art. 121 – 24/08/82 – E. 1º Grau Prof. Joaquim Fonseca, m/Conceição da Barra – Lia Marcia Altoé Contarato – 012774-52.

Zulma Motta Mattedi – Ma.P.1 – Art. 121 – 29/10/82 – E. 1º Grau Maria Eleonora D'Azevedo, Perelara, m/Vila Velha – Luzia Lucas Guimã de Oliveira – 016230-31.

Celina da Penha Giurliato – Ma.P.1 – Art. 112 – 16/09/82 – E. 1º Grau Roberto Moreira, m/Linhães – Talita Bernabé Buffon – 010223-38.

Sonia Maria Braga Valentim – Ma.P.1 – Art. 112 – 25/08/82 – E. 1º Grau Marieta Escobar, m/Capital – Maria Eulbena Rocha Ribeiro – 021379-59.

Regina Celia Correia – Ma.P.4 – Art. 112 – 18/10/82 – E. 1º Grau Prof. Francisco Coelho D'Avila Junior, m/Cachoeiro de Itapemirim – Aldany da Penha Gonçalves – 003058-51.

Sonia Maria Braga Valentim – Ma.P.1 – Art. 112 – E. 1º Grau Hildebrando Lucas, m/Capital – Ariane Neto Pimentel – 021148-02.

Rita de Cássia Faria Costa – Ma.P.1 – Art. 120 – 08/11/82 – E. 1º Grau Prof. Joaquim Fonseca, m/Conceição da Barra – Maria Ventina Moraes Silva – 006017-03.

Selma Cirilo de Paulo – Ma.P.1 – Art. 112 – 26/01 e 13/08/82 – E. 1º Grau Dr. Bolívar de Abreu, m/Ecoporanga – Maria Sebastiana Lima Fagundes – 013201-09.

Waldemira Recla Giacchini – Ma.P.1 – Art. 121 – 24/08/82 – E. 1º Grau Misael Pinto Neto, m/Aracruz – Solange das Graças Almeida Santos – 000723-07.

Sandra Azevedo – Ma.P.1 – Art. 120 – 03/11/82 – E. 1º Grau Prof. Augusto Luciano, m/Carliácia – Naythia Lopes da Silva – 014776-64.

Anexo B. Resolução de autorização de funcionamento do CIER - Centro de Integração Rural de Nova Venécia em 30/03/1986

-- Selecta - Resoluções / 1 --

General de este Colegiado.

Art. 4º - Será ao inspetor deste Colegiado, ou ao interessado no exame do Regimento ou de suas alterações quando na via autenticada não lhe for permitida a consulta, comunicar o fato ao Presidente do Conselho Estadual de Educação.

Art. 5º - Os processos de pedidos de aprovação ou reforma de regimento já protocolados neste Conselho deverão adaptar-se às condições estabelecidas na presente Resolução.

Art. 6º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Vitória, 30 de abril de 1986
Emílio Roberto Zanotti
PRESIDENTE DO CEE
Homologar
Em, 30 de abril de 1986
Anna Bernardes da Silveira Rocha
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

RESOLUÇÃO CEE N.º 27/86

Aprova o funcionamento das Escolas de 1º Grau instaladas pelo Poder Público Estadual.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e, de acordo com os termos do Parecer CEE N.º 70/86 (Proc. CEE N.º 505/85), aprovado na Sessão Plenária do dia 08/05/86,

RESOLVE,

Aprovar o funcionamento das Escolas de 1º Grau instaladas pelo Poder Público Estadual, até a presente data e cuja oferta ainda não foi devidamente regularizada, convalidando-se todos os atos escolares praticados por esses Estabelecimentos de Ensino de 1º Grau.

Vitória, 09 de maio de 1986
Emílio Roberto Zanotti
PRESIDENTE DO CEE
Homologar
Em, 09 de maio de 1986
Anna Bernardes da Silveira Rocha
SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

RESOLUÇÃO CEE N.º 28/86

Aprova Regimento Comum.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e, de acordo com os termos do Parecer CEE N.º 72/86 (Proc. CEE N.º 162/86), aprovado na Sessão Plenária do dia 08/05/86,

RESOLVE,

Aprovar o Regimento Comum das Escolas Rurais da Rede Municipal de Viana, neste Estado, e constar do Processo CEE N.º 162/86).

Vitória, 13 de maio de 1986
Emílio Roberto Zanotti
PRESIDENTE DO CEE
Homologar

301

CIE R
CENTRO DE INTEGRAÇÃO RURAL
VILA RURAL
PIRITO SANTO

Anexo C. Organização curricular ensino fundamental – CEIER – 2023

N.º de dias letivos: 200 (40 semanas)/Carga Horária anual: 1.433h (1720 aulas)/hora-aula: 50min												
Amparo legal: Lei n.º 9394/ 96, DE 20/12/1996 – D.O.U DE 23/12/1996, Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, Resolução CNE/CEB n.º 3/2008, alterada pela Resolução CNE/CEB n.º 04/2012 e Resolução CNE/CEB n.º 02/2012 D.O.U de 31/01/2012	BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	6º ano		7º ano		8º ano		9º ano		TOTAL DE AULAS
				Aulas Semanais	Aulas Anuais	Aulas Semanais	Aulas Anuais	Aulas Semanais	Aulas Anuais	Aulas Semanais	Aulas Anuais	
		Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	800
			Arte	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			SUBTOTAL	9	360	9	360	9	360	9	360	1440
		Ciências da Natureza	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120	480
			SUBTOTAL	3	120	3	120	3	120	3	120	480
		Matemática	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160	640
			SUBTOTAL	4	160	4	160	4	160	4	160	640
		Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			SUBTOTAL	4	160	4	160	4	160	4	160	640
	Ensino religioso ou Atividade de Pesquisa *		1	40	1	40	1	40	1	40	160	
	SUBTOTAL		1	40	1	40	1	40	1	40	160	
	PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	40	1	40	1	40	1	40	160
			SUBTOTAL	1	40	1	40	1	40	1	40	160
	TOTAL			22	880	22	880	22	880	22	880	3520
	PARTE ESPECÍFICA		Agricultura I	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Agricultura II	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Agricultura III	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Zootecnia	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Economia Doméstica	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			SUBTOTAL	10	400	10	400	10	400	10	400	1600
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Estudo Orientado	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Eletivas	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Pensamento Científico	1	40	1	40	1	40	1	40	160
			Protagonismo/Clube	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Prática de Matemática	1	40	1	40	1	40	1	40	160
			Prática de Ciências	1	40	1	40	1	40	1	40	160
			Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80	2	80	320
SUBTOTAL			11	440	11	440	11	440	11	440	1760	
TOTAL DO CURSO			43	1720	43	1720	43	1720	43	1720	6880	

Anexo D. Parte diversificada do currículo (ementário)

AGRICULTURA I (OLERICULTURA, MINHOCULTURA E COMPOSTAGEM)

A disciplina trabalha e viabiliza o aproveitamento agrícola das UDEP's, do ponto de vista social, agrônomo e pedagógico no desenvolvimento sustentável. Neste contexto o solo e o meio ambiente são fundamentais para o processo de produção agrícola. Trabalha-se com o composto orgânico para melhorar a textura e estrutura do solo e suprir suas necessidades minerais.

No CEIER a olericultura, atividade voltada para o cultivo de hortaliças e leguminosas, os estudantes aprendem a fazer sementeiras, mudas, canteiros, plantar e colher, entre outros. A minhocultura é uma atividade desenvolvida no Centro, tendo como objetivos a produção e o fornecimento de matéria orgânica nas sementeiras, no viveiro e em outras áreas, melhorando as condições físicas e químicas do solo.

AGRICULTURA II (FRUTICULTURA, VIVEIRO E SISTEMAS AGROFLORESTAIS - SAF'S)

A fruticultura é o ramo da horticultura voltada ao cultivo de plantas frutíferas. No CEIER cultiva-se grande diversidade de frutas: citrus, coco, goiaba, acerola, banana, açaí, manga, maracujá, abacaxi etc. O objetivo dessa produção é demonstrar o manejo das culturas aos estudantes e atender às necessidades complementares do refeitório da escola. As atividades voltadas para a prática na área da fruticultura são planejadas de modo a priorizar o Ensino Técnico, aos estudantes como desenvolver plantio, poda, adubação, controle de pragas e doenças por métodos e caldas alternativas, colheita entre outras.

AGRICULTURA III (CULTURAS ANUAIS E PERENES)

Nas UDEP's dessa área são desenvolvidas as atividades com café ecológico, café consorciado com gliricídia e o cultivo das culturas anuais de milho, feijão, mandioca, abóbora e outras.

O manejo da área se dá com a condução das árvores através de podas. Foi introduzido também nesta área o capim vetiver que é usado para controlar erosão e como cobertura morta para o solo após poda.

O café plantado nas UDEP's é da variedade Conilon (*Coffeecanephora*) por ser resistente à seca e se adaptar a altas temperaturas. Essa cultura consorciada com gliricídia é uma proposta de agrossistema onde as gliricídias sombreiam em algumas épocas do ano e depois de manejadas com as podas, as folhas e galhos picados servirão de material para adubação. Essas

podas são realizadas no período do ano quando as temperaturas estão mais amenas e falta luminosidade para o café.

Na área das culturas anuais consorcia-se o milho com o café, abóbora, melancia etc. Cultiva-se também a mandioca para enriquecimento da alimentação humana e diversificação da alimentação animal.

Um trabalho muito importante desenvolvido nas UDEP's é o plantio de leguminosas com a finalidade de adubação, descompactação e cobertura do solo, em meio às culturas e em áreas descobertas. A adubação verde evita a erosão e ao mesmo tempo devolve ao solo os nutrientes, colocando o ambiente em equilíbrio e repelindo algumas pragas e plantas daninhas do solo por alelopatia. Alguns exemplos de leguminosas cultivadas no CEIER são: feijão de porco, gliricídia, feijão guandu, feijão do nordeste, amendoim forrageiro, etc.

ZOOTECNIA

Na área de UDEP's dessa área é trabalhado a criação de galinhas de postura no sistema caipira de semi confinamento, onde os animais além da alimentação com ração balanceada, também usam uma área de pastejo com o capim tyfiton, para a complementação da alimentação e para manter um trabalho que vise o bem estar desses animais, são usados também ocasionalmente restos das produções da escola como resíduos da horta, mandioca, frutíferas etc. Outra preocupação é com a questão de produção no que se refere à agricultura familiar, já que todos os nossos projetos se destinam a este setor, sendo funcionais e com grandes resultados.

A produção de frangos de corte não é constante, no entanto, um lote é comprado para a engorda, diferentemente das galinhas de postura, os frangos são criados no sistema de confinamento, porém a alimentação mantém a mesma dinâmica das aves de postura, sendo ração balanceada e restos vegetais para complementar a dieta desses animais.

A produção de suínos é outra criação de destaque na escola, sendo que as raças aqui trabalhadas são raças de características rústicas como a Sorocaba e o Pietran (quatro pernil), o sistema aqui desenvolvido é o semi confinamento, onde os animais tem além das suas baias individuais, a área de pastejo, ali esses são colocados em forma de rodizio, uma semana para cada grupo ou no caso do Macho (cachaço) ele fica sozinho durante seu momento. Essa área de pastejo possibilita a escola trabalhar com respeito aos parâmetros do bem estar animal. No que tange a alimentação e dado ração balanceada, complementada com os restos da cozinha e das plantações produzidas na escola é incluído também o soro de leite.

Os diversos manejos que a produção exige, são conduzidos pelos alunos, sendo assim a suinocultura além de ser um espaço de criação é também um espaço de laboratório para os estudantes.

A escola tem na sua área uma criação de coelho, sendo a raça principal a Califórnia, esses animais são criados no sistema de confinamento, sendo sua alimentação com ração e vegetais como o rami, o guandu e algumas espécies de capim como o colômbio.

ECONOMIA DOMÉSTICA

A Economia Doméstica integra a Parte Diversificada no CEIER, compreendendo atividades pedagógicas e técnicas. Em seu currículo, aborda estudos sobre o histórico e evolução do curso no Brasil, conteúdos de família, alimentação e nutrição, higiene e saúde, alimentação alternativa, habitação, educação do consumidor e noções gerais sobre medicina alternativa. Nas aulas práticas faz-se plantio e limpeza da horta medicinal, atividades de culinária, higiene corporal e saúde de acordo com os conteúdos ministrados.

A horta medicinal vem resgatar o saber popular e trabalhar com a comunidade escolar a importância da adoção da medicina alternativa no tratamento e prevenção de doenças. Neste intuito atende aos estudantes e familiares com doação de mudas e partes das plantas para uso direto.

São ministrados também cursos na área de agroindústria, no intuito de incentivar o desenvolvimento das atividades não agrícolas como forma de aproveitamento dos excedentes da produção, diversificação de renda da propriedade, agregação de valor ao produto e geração de renda e empregos, com consequente melhoria da qualidade de vida da população.

APÊNDICES

A - Carta de autorização expedida pelo Secretário de Educação - ES, autorizando a pesquisa no CEIER/VP



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada "A categoria do trabalho como princípio educativo a pedagogia do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – ES", realizada por Guilherme Alves Pereira, sob o CPF 069.231.116-50 nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO com CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 77015323.0.0000.0311

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida: Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão CEIER/VP

Vitória, 22 de abril de 2024.

B - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CATEGORIA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA PEDAGOGIA DO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE VILA PAVÃO-ES

Pesquisador: Guilherme Alves Pereira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 77015323.0.0000.0311

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.773.547

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto:

O pesquisador relata:

O presente estudo pretende compreender de que forma o trabalho como princípio educativo é efetivo na dinâmica pedagógica de uma escola do/no campo, o Centro estadual integrado de educação rural (CEIER) situado na cidade de Vila Pavão, localizado no noroeste do Espírito Santo. Desta forma buscaremos investigar como o trabalho como princípio educativo contribui com a proposta pedagógica desta escola. Alicerçados nesta investigação poderemos entender de que forma o trabalho como princípio educativo aparece nos seus documentos oficiais, e como que o trabalho, através de atividades de aulas práticas, é entendido por estudantes, professores e gestores no do CEIER/VP. A metodologia utilizada será de cunho qualitativo, usando-se a questionários e entrevistas para fins de coleta de dados, o quais serão sistematizados em categorias para a análise dos resultados. Neste sentido, buscaremos descrever como que a escola compreende o trabalho como princípio educativo, com base na formação integral, na educação do campo onde as atividades agropecuárias são diversificadas, e necessitam serem compreendidas nos diversos âmbitos pedagógicos.

C - Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para estudantes menores de 18 anos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“a categoria do trabalho como princípio educativo na pedagogia do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – ES”**. O objetivo desta pesquisa é compreender como os estudantes percebem a metodologia do trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com a sua aprendizagem.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é Guilherme Alves Pereira, sendo o mesmo orientado pela professora Sandra Regina Gregório professora do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo. Você é livre para decidir a sua não participação da pesquisa. Caso haja desistência é importante ressaltar que não haverá qualquer tipo de represália a você.

Sua participação se dará na seguinte forma: você responderá ao questionário via *Google Forms*, é importante ressaltar o local ao qual você responderá esse questionário, utilizaremos o laboratório de informática do CEIER/VP em horário que não acarretar qualquer prejuízo para você participante da pesquisa.

Como em qualquer atividade a sua participação nesta pesquisa envolve os seguintes riscos: cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento ao se expor e em responder alguma pergunta, invasão de privacidade, desconforto em responder a questões sensíveis, tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário; desconforto visual por estar à frente da tela do computador, ansiedade por estar participando de uma pesquisa. Para enfrentamento desses riscos é garantida confidencialidade e a privacidade, que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE. A sua participação pode ajudar o pesquisador a entender melhor a importância do trabalho como princípio educativo para a aprendizagem dos estudantes do CEIER/VP.

Você e sua família não serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as informações obtidas por meio da sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada e o pesquisador se compromete a manter os dados pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término desta pesquisa. Se após o consentimento de participação você quiser desistir de sua permissão, lhe é dado o total direito e liberdade de retirá-lo em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com os seus responsáveis: pesquisador Guilherme Alves Pereira através do telefone (27) 997812062, pelo e-mail guilherme.ufrj@yahoo.com.br, e endereço profissional/institucional Centro Integrado de Educação Rural (CEIER) Córrego São Roque do Estevão, sn zona rural. 29843-000 Vila Pavão. Orientadora Sandra Regina Gregório através do telefone (21) 99767-4157, e-mail gregorio.sandra@gmail.com, endereço profissional/institucional Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Tecnologia, Departamento de Tecnologia de Alimentos. BR 465 Km 07 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO 23890-000 - Seropédica, RJ – Brasil Telefone: (21) 37873750 Ramal: 30

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 às terças, quartas ou quintas-feiras, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Após ter lido e compreendido este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____ regularmente matriculado no CEIER/VP concordo em participar desta pesquisa.

Este termo vai ser assinado por mim em duas vias, uma ficando com o pesquisador e outra comigo.

Data: / /

_____.

Estudante

_____.

Pesquisador

D - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para pais e/ou responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a autorizar o(a) menor sob sua responsabilidade participar de uma pesquisa intitulada: **“a categoria do trabalho como princípio educativo na pedagogia do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – ES”**. O objetivo desta pesquisa é compreender como os estudantes, docentes e gestores do CEIER/VP percebem a metodologia do trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com a aprendizagem dos estudantes.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é Guilherme Alves Pereira, sendo o mesmo orientado pela professora Sandra Regina Gregório professora do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o nome do(a) menor não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a). Estando o estudante livre para decidir em qualquer momento a sua não participação na pesquisa. Caso haja desistência é importante ressaltar que não haverá qualquer tipo de represália ao mesmo.

As informações serão obtidas da seguinte forma: serão disponibilizados questionários via *Google Forms*, onde os estudantes irão responder as perguntas por essa plataforma, é importante ressaltar que o local ao qual eles irão responder esse questionário será no laboratório de informática do CEIER/VP em horário que não acarretar qualquer prejuízo para o estudante participante da pesquisa.

A participação do(a) menor envolve os seguintes riscos previsíveis: cansaço pela exposição a tela do computador, desconforto por responder perguntas, ansiedade por estar participando de uma pesquisa. A sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor a importância do trabalho como princípio educativo para a aprendizagem dos estudantes do CEIER/VP).

Você está sendo consultado sobre seu interesse de autorizar a participação do menor de idade na pesquisa. Você é livre para recusar-se a autorização, retirar seu consentimento ou interromper a participação do menor a qualquer momento. A recusa da autorização não acarretará penalidade alguma.

Você, responsável pelo(a) menor, e o(a) menor participante não será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as informações obtidas por meio da participação do(a) menor serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada e o pesquisador se compromete a manter os dados pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término desta pesquisa. Se após o consentimento de participação você quiser desistir de sua permissão, o(a) senhor(a) tem total direito e liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com os seus responsáveis: pesquisador Guilherme Alves Pereira através do telefone (27) 997812062, pelo e-mail guilherme.ufrj@yahoo.com.br, e endereço profissional/institucional Centro Integrado de Educação Rural (CEIER) Córrego São Roque do Estevao, sn zona rural. 29843-000 Vila Pavão. Orientadora Sandra Regina Gregório através do telefone (21) 99767-4157, e-mail gregorio.sandra@gmail.com, endereço profissional/institucional Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Tecnologia, Departamento de Tecnologia de Alimentos. BR 465 Km 07 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO 23890-000 - Seropédica, RJ – Brasil Telefone: (21) 37873750 Ramal: 30

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos do(a) menor participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 às terças, quartas ou quintas-feiras, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Após ter lido e compreendido este Termo de Consentimento, portanto, concordo em liberar o menor _____ em participar desta pesquisa. Este termo vai ser assinado por mim em duas vias, uma ficando com o pesquisador e outra comigo.

Data: / /

Eu _____.

Pesquisador _____.

E - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para professores e gestores

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“a categoria do trabalho como princípio educativo na pedagogia do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – ES”**. O objetivo desta pesquisa é compreender como os docentes e gestores do CEIER/VP percebem a metodologia do trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com a aprendizagem dos estudantes.

O pesquisador responsável por esta pesquisa é Guilherme Alves Pereira, sendo o mesmo orientado pela professora Sandra Regina Gregório professora do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não o identificar(a). Estando você livre para decidir em qualquer momento a sua não participação na pesquisa. Caso haja desistência é importante ressaltar que não haverá qualquer tipo de represália ao mesmo.

As informações serão obtidas a partir de entrevistas semi estruturada e gravadas no formato de áudio. Para garantir a confiabilidade, o pesquisador entrará em contato para que seja marcado o melhor horário, sendo o entrevistado responsável por essa informação.

A participação nesta pesquisa envolve os seguintes riscos previsíveis: cansaço, desconforto por responder perguntas, ansiedade por estar participando de uma pesquisa. A sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor a importância do trabalho como princípio educativo para a aprendizagem dos estudantes do CEIER/VP.

Você está sendo consultado sobre seu interesse de autorizar sua participação na pesquisa. Você é livre para recusar-se a não participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em não participar não acarretará penalidade alguma.

Você, não será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as informações obtidas por meio da sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada e o pesquisador se compromete a manter os dados pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término desta pesquisa. Se após o consentimento de participação você quiser desistir de sua participação, você tem total direito e liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com os seus responsáveis: pesquisador Guilherme Alves Pereira através do telefone (27) 997812062, pelo e-mail guilherme.ufrj@yahoo.com.br, e endereço profissional/institucional Centro Integrado de Educação Rural (CEIER) Córrego São Roque do Estevao, sn zona rural. 29843-000 Vila Pavão. Orientadora Sandra Regina Gregório através do telefone (21) 99767-4157, e-mail gregorio.sandra@gmail.com, endereço profissional/institucional Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de

Tecnologia, Departamento de Tecnologia de Alimentos. BR 465 Km 07 – CAMPUS UNIVERSITÁRIO
23890-000 - Seropédica, RJ – Brasil Telefone: (21) 37873750 Ramal: 30

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 às terças, quartas ou quintas-feiras, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Após ter lido e compreendido este Termo de Consentimento. Eu,
_____ concordo em participar desta pesquisa.
Este termo vai ser assinado por mim em duas vias, uma ficando com o pesquisador e outra comigo.

Data: / /

Eu _____.

Pesquisador _____.

F - Questionário semi-estruturado para os estudantes das turmas de 6º e 7º do CEIER/VP

O objetivo deste questionário é entender como é construída a relação dos estudantes do CEIER de 6º e 7º ano com a propriedade de campo da escola e como essa relação impacta no ensino aprendizagem tendo o trabalho enquanto princípio educativo como metodologia.

PERGUNTAS:

1 - O que te motivou a estudar no CEIER/VP?

- a) A família;
- b) Motivação própria;
- c) As visitas feitas na escola;
- d) Outras_____.

2 – Você mora, no centro do município, em um dos patrimônios ou alguns dos córregos que faz parte do município?

- a) () No centro do município de Vila Pavão;
- b) () Em um dos patrimônios, cite o nome do lugar _____;
- c) () Se for em um dos córrego, cite o nome do lugar _____.
- d) () Outros _____.

3 – Qual a sua relação com o trabalho na “roça” (termo utilizado de forma afetiva para designar a propriedade rural)?

- a) () Gosta de trabalhar;
- b) () Trabalha por exigência da família;
- c) () Sua única relação com o trabalho é na escola.
- d) () Não gosta de trabalho nem em casa, nem na escola.

4 – Quando não está na escola você tem por hábito trabalhar?

- a) () Sim;
- b) () Não.

Se a resposta for sim, cite os tipos de trabalho desenvolvido.

5 – Você pode descrever como que você percebe a importância do trabalho no campo dentro da propriedade da escola para a sua formação?

6 – Dentre as diversas atividades de campo o CEIER/VP possui, qual é a que mais te chama a atenção?

- a) () Preparo do solo e plantios das cultura anuais (feijão, milho);
- b) () Construir, plantar e regar os canteiros da horta;
- c) () Poda e colheitas das frutas;
- d) () Limpeza das baias, curral e alimentação dos animais
- e) () Preparo de receitas culinárias e os cuidados com a horta medicinal.

7 – Dentre as “matérias” de agricultura I, agricultura II, agricultura III, zootecnia e economia doméstica. Qual delas você mais se identifica e por quê?

8 – O CEIER oferece o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, sendo assim, é da sua vontade de continuar estudando no CEIE/VP, após o final 9º ano?

a) () Sim, por que? _____.

b) () Não, por que? _____.

c) () Não sei.

9 – Na sua opinião as disciplinas (matemática, português, etc.) aproveitam a área de campo da escola para desenvolver a aprendizagem de vocês estudantes?

a) () Sim;

b) () Não.

Se sim, relate alguma experiência vivida com outras disciplinas na área de campo da escola.

10 – Você poderia descrever, como que as disciplinas com práticas no campo contribuem com a sua aprendizagem, e a relação de afetividade com a propriedade da escola.

G - Questionário semi-estruturado para os estudantes das turmas de 8º e 9º do CEIER/VP

O objetivo deste questionário é compreender como os estudantes do CEIER do 8º e 9º ano percebem a metodologia do trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com as outros componentes curriculares na formação e o impacto da sua aprendizagem, além do que ambicionamos entender a relação construída destes estudantes com a propriedade da escola e como essa propriedade contribui no seu ato de apreender.

PERGUNTAS:

1 - O que te motivou a estudar no CEIER/VP?

- a) ☐ A família;
- b) ☐ Motivação própria;
- c) ☐ As visitas feitas a escola enquanto estava nas séries iniciais;
- d) ☐ Outras _____.

2 – Você mora, no centro do município, em um dos patrimônios ou alguns dos córregos que faz parte do município?

- a) ☐ No centro do município de Vila Pavão;
- b) ☐ Em um dos patrimônios, cite o nome do lugar _____;
- c) ☐ Se for em um dos córrego, cite o nome do lugar _____.
- d) ☐ Outros _____.

3 – Você como um estudante do CEIER que está chegando (8º) ou já está (9º) no final do ciclo, qual entendimento você possui da palavra trabalho?

4– Você consegue fazer uma relação dos conteúdos desenvolvidos pelos professores das disciplinas (português, matemática, história, etc) com o trabalho desenvolvido na propriedade da escola?

- a) ☐ sim;
- b) ☐ Não.

Se sim, cite uma destas atividades desenvolvidas.

5 –Descreva uma atividade integrada que envolva conhecimentos adquiridos nas disciplinas da área diversificada (AgI, AgII, Ag II, Zoo e E.d) com as disciplinas “comuns” (português, matemática, etc.)? Caso não consiga você acha que essa integração entre as disciplinas facilitaria o aprendizado?

6– Para você o trabalho desenvolvido na propriedade da escola facilita o aprendizado das diversas disciplinas do currículo do 8º e 9º ano?

Se sim, você poderia citar um trabalho desenvolvido no campo que facilitou o seu aprendizado?

Se não, para você o que falta para que o trabalho no campo seja melhor aproveitado pela escola.

7 – O CEIER/VP valoriza a experiência do trabalho trazida por você?

a) Sim;

b) Não.

Se sim, dê exemplos de como acontece essa valorização.

Se não, você acha importante essa valorização?

8 – O CEIER oferece o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, sendo assim, é da sua vontade de continuar estudando no CEIE/VP, após o final 9º ano?

a) () Sim; por que? _____.

b) () Não., por que? _____.

9 – Descreva as atividades aprendizagem no campo que você mais gosta no CEIER/VP?

H - Roteiro de entrevista docente

O objetivo desta entrevista é compreender como os docentes do CEIER percebem a metodologia do trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com a aprendizagem dos estudantes.

PERGUNTAS:

- 1) Qual componente curricular você trabalha?
- 2) Você poderia descrever como a UDEPs da escola contribui para a aprendizagem dos estudantes.
- 3) Descreva como você percebe a propriedade da escola como espaço educativo?
- 4) Você visualiza a metodologia do trabalho como princípio educativo sendo trabalhada no CEIER? Descreve alguma atividade desenvolvida por você ou mesmo compartilhada por outros colegas onde se percebe essa metodologia em ação?
- 5) Fale sobre importância do trabalho como princípio educativo estar presente na proposta pedagógica do CEIER/VP.

I – Roteiro para entrevistas com os gestores

O objetivo desta entrevista é compreender como os gestores (pedagógico e geral) do CEIER percebem a metodologia do trabalho enquanto princípio educativo sua relação com os componentes curriculares e a aprendizagem dos estudantes.

PERGUNTAS:

- 1) Qual a sua função na administração do CEIER/VP?
- 2) Como a gestão entende a propriedade da escola na sua dinâmica pedagógica?
- 3) Para a gestão escolar há um aproveitamento do trabalho desenvolvido pelos estudantes na sua perspectiva formativa pelos professores da BNCC?
- 4) Como a gestão escolar entende o trabalho desenvolvido pela área diversificada (AgI, AgII, Ag II, Zoo e E.d)?
- 5) A partir do processo de ensino aprendizagem, como é avaliado o trabalho enquanto princípio educativo na escola e sua importância para o PPP da escola?

J - Trabalhos apresentados em eventos presenciais e online durante o desenvolvimento da pesquisa

1 - Título do Evento

IV Seminário Internacional de Educação, V Encontro de Egressos, III Encontro de Práticas Pedagógicas na Educação Básica do Mestrado Profissional em Educação, MPE - Unitau

Autores e título do trabalho

Pereira, G. A; Gregorio, S. R. CONSTRUINDO CAMINHOS: O PAPEL DO TRABALHO EM UMA ESCOLA DO CAMPO.

Página do Trabalho

www.even3.com.br/Anais/iv-seminario-internacional-de-educacao-v-encontro-de-egressos-iii-encontro-de-praticas-pedagogicas-na-educacao-basica-do-mestrado-profissional-em-educacao-mpe-unitau-412432/784017-CONSTRUINDO-CAMINHOS--O-PAPEL-DO-TRABALHO-EM-UMA-ESCOLA-DO-CAMPO

Modalidade

Resumo

Data de Divulgação

29/12/2023

Meio de divulgação

Meio digital

2 - Título do Evento

V Simpósio de Educação: educação, transformação e relações de trabalho

Autores e título do trabalho

Pereira, G. A; Gregorio, S. R. RELATOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DO CAMPO – O CASO DO CEIER DE VILA PAVÃO.

Página dos Anais

<http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2659>

Modalidade

Artigo

Data de Divulgação

2024

Meio de divulgação

Meio digital

3 - Título do Evento

I Congresso Brasileiro de Pesquisa, Inovação Tecnológica e Práticas Pedagógicas – ICOBPIT

Autores e título do trabalho

Pereira, G. A; Gregorio, S. R. RELATOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DO CAMPO –
O CASO DO CEIER DE VILA PAVÃO

Página dos Anais

<https://www.even3.com.br/anais/i-cobpi-congresso-brasileiro-de-pesquisa-inovacao-tecnologica-e-praticas-e-pedagogicas-414734/>

Modalidade

Resumo Expandido

Data de Divulgação

16/08/2024

Meio de divulgação

Meio digital