

## O Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES: interfaces entre Educação do Campo e Educação Ambiental

Ramofly Bicalho<sup>1</sup>, Rainei Rodrigues Jadejiski<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade/Instituto de Educação. BR-465, Km 7 Seropédica. Rio de Janeiro - RJ. Brasil. <sup>2</sup> Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: ramofly@gmail.com*

**RESUMO.** O presente artigo é desdobramento de uma pesquisa de Mestrado realizada no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES (CEIER-AB). Durante nossa incursão nessa instituição escolar, levantamos dados para desenvolver o nosso objetivo maior: identificar quais as repercussões das questões ambientais, trabalhadas no currículo da escola a partir dos Temas Geradores (TG), para os estudantes concluintes, no ano de 2018, da turma da Terceira Série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. Tratamos das possibilidades de contextualização da Educação Ambiental na sua estreita articulação com a Educação do Campo desenvolvida no Centro, a partir do trabalho pedagógico com os TG, que considera a realidade de vida dos estudantes. Na metodologia, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental, questionários e observação. Os resultados nos mostraram que o trabalho desenvolvido pela escola tem suas bases assentadas na Educação Ambiental, que permeia as ações de ordem teórica e prática produzidas na escola, e isso tem favorecido a criação de consciência em relação a preservação do meio ambiente por parte dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Educação do Campo, Temas Geradores.

## **The Integrated State Center for Rural Education of Águia Branca/ES: interfaces between Rural Education and Environmental Education**

**ABSTRACT.** This article is an unfolding of a Master's research carried out at the Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES (CEIER-AB). During our incubation at this school, we collected data for the development of our main objective: to identify the repercussions of environmental issues, to work on the school curriculum based on Generating Themes (TG), for graduating students, in 2018, third grade class of High School integrated to the Technical Course in Agriculture. We deal with the possibilities of contextualizing Environmental Education in its articulation with the education of the field developed at the Center, based on the pedagogical work with the TG, which considers the reality of the students' lives. In the methodology used, bibliographic and documentary research, questionnaires and observation. The results presented in the work developed by the school have their bases approved in Environmental Education, which work as an order of order and theoretical practices produced in the school, and this favored the creation of awareness regarding the preservation of the environment by the students.

**Keywords:** Environmental Education, Rural Education, Generator Themes.

## **El Centro Estatal Integrado para la Educación Rural de Águia Branca/ES: interfaces entre la Educación de Campo y la Educación Ambiental**

**RESUMEN.** Este artículo es el desarrollo de una investigación de maestría realizada en el Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES (CEIER-AB). Durante nuestra incubación en esta escuela, recopilamos datos para el desarrollo de nuestro objetivo principal: identificar las repercusiones de los problemas ambientales, trabajar en el plan de estudios escolar basado en Generando Temas (TG), para estudiantes graduados, en 2018, clase de tercer grado de secundaria integrada al curso técnico en agricultura. Abordamos las posibilidades de contextualizar la Educación Ambiental en su articulación con la educación del campo desarrollado en el Centro, a partir del trabajo pedagógico con el TG, que considera la realidad de la vida de los estudiantes. En la metodología utilizada, investigación bibliográfica y documental, cuestionarios y observación. Los resultados presentados en el trabajo desarrollado por la escuela tienen sus bases aprobadas en Educación Ambiental, que funcionan como un orden de orden y prácticas teóricas producidas en la escuela, y esto favoreció la creación de conciencia sobre la preservación del medio ambiente por parte de los estudiantes.

**Palabras-clave:** Educación Ambiental, Educación de campo, Temas generadores.

## Para início de conversa

O estado do Espírito Santo possui três Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS): o de Boa Esperança, criado em 1982, o de Águia Branca e o de Vila Pavão, ambos criados em 1983. Esses centros foram implantados a partir de um convênio da Secretaria de Estado de Educação (SEDU) com as Prefeituras Municipais e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que fez o repasse dos recursos para construção e aquisição do terreno das áreas escolares.<sup>i</sup>

O Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER-AB), escola polo desse estudo, encontra-se dentro dos limites territoriais do município de Águia Branca. Pertencente à Macrorregião Norte e a Microrregião Noroeste<sup>ii</sup> do estado do Espírito Santo, com população estimada de nove mil seiscentos e cinquenta e três (9.653) habitantes<sup>iii</sup> no ano de 2018, Águia Branca é um dos setenta e oito municípios capixabas.

O CEIER-AB está localizado na Comunidade Rural de São Pedro. Na época da criação do Centro, São Pedro era uma localidade vinculada ao distrito de Águia Branca, pertencente ao município de São Gabriel da Palha. Em 1989, ocorreu o desmembramento político e administrativo de Águia Branca, que foi elevado à

categoria de município.<sup>iv</sup> O Centro atualmente dista 12 quilômetros da sede (Centro de Águia Branca) e é considerado uma escola do campo, tanto pela sua localização, quanto pelo público que atende, conforme estabelece o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Especificamente no inciso II do artigo 1º, esse documento define escola do campo como: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, a populações do campo” (Decreto nº 7.352, 2010).

Até o ano de 2007 a escola ofertava os anos finais do Ensino Fundamental, oferecendo formação geral e específica voltada para área agrária. A partir de 2008 foi implantado o Ensino Médio Integrado com o Curso Técnico em Agropecuária. Ambos funcionam em turno integral. O Centro possui sua infraestrutura física incorporada numa área territorial de, aproximadamente, vinte hectares/quatro alqueires (211.428 m<sup>2</sup>) registrada em nome da Prefeitura Municipal de Águia Branca e do Governo do Estado do Espírito Santo. Nessa área são desenvolvidas atividades

produtivas com enfoque agroecológico, como pocilga, aviários, horta, estufas, cozinha industrial, UDEP's (Unidade de Demonstração, Experimentação e Produção), minhocário, apiário, viveiro de mudas, entre outras.

A escola também dispõe de ambientes propícios à capacitação profissional nas áreas de irrigação e drenagem, armazenamento, construções rurais, solos e práticas conservacionistas, zootecnia, desenho topográfico, agroindústria, agroecologia, crédito e planejamento agrícola, administração rural e associativismo. Além disso, há um laboratório de informática que contribui para o desenvolvimento aplicado à agroecologia. No que concerne às salas de aula, a escola trabalhou no ano de 2018 com 12 salas de aula de tamanhos diversos, algumas improvisadas, construídas à medida que o Centro foi aumentado a demanda de matrículas ao longo dos anos. A menor e a maior turma agrupavam, respectivamente, 15 e 38 estudantes, acondicionados de acordo com a metragem do espaço das salas de aula.

Com uma pedagogia própria e peculiar, que podemos chamar, informalmente, de Pedagogia dos CEIERS, o CEIER-AB se utiliza de vários instrumentos pedagógicos para fazer uma Educação do Campo, em diálogo, com o

público estudantil que atende, na sua grande maioria proveniente do campo. Em suas práticas metodológicas, o CEIER-AB busca aprimorar e fortalecer abordagens que enalteçam os cuidados com o ambiente e a sustentabilidade dos sistemas de produção, baseado nos princípios da agroecologia e no enfrentamento dos inúmeros problemas sociais.

Durante nossa incursão nessa instituição escolar, levantamos dados para desenvolver o nosso objetivo maior: identificar quais as repercussões das questões ambientais, trabalhadas no currículo da escola a partir dos Temas Geradores (TG), para os estudantes concluintes, no ano de 2018, da turma da Terceira Série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária.

### **Referencial teórico: o entrelaçamento da Educação do Campo com a Educação Ambiental**

O conceito de Educação do Campo, segundo Caldart (2008), apesar de ser recente no panorama educacional brasileiro, já está em disputa e em constante movimento, pois busca expressar uma dinâmica da realidade marcada por fortes contradições sociais. A autora sinaliza para importância de considerar os processos produtivos da existência social no campo, utilizando as ferramentas da Educação do Campo enquanto

possibilidades de vínculos com a esfera formativa do trabalho, correlacionando-as de modo a desenvolver uma educação que possibilite aos sujeitos, individuais e coletivos, intervenção na práxis social e enfrentamento do trabalho alienado.

Para Caldart (2008), na discussão conceitual que tece a Educação do Campo, é necessário pontuar três questões que tencionam importantes contrastes: a) a materialidade de origem requer que a Educação do Campo seja pensada a partir da tríade campo-política pública-educação, pois pensar esses termos de forma isolada pode promover sua desconfiguração política e pedagógica; b) a Educação do Campo trata da especificidade camponesa, os sujeitos do campo e seus processos sociais. Não faz sentido, no pensamento emancipatório, afirmá-la em si mesma e somente no interior da educação; c) a Educação do Campo emerge a partir de três pensamentos distintos e simultâneos, que se complementam no arranjo do seu conceito: a Educação do Campo é negatividade (denúncia e resistência), positividade (tem práticas e propostas concretas) e superação (tem perspectiva de transformação social e emancipação humana). Nesse sentido, ao discorrer sobre Educação do Campo como prática social e constituição histórica, Caldart (2012, p. 263) apresenta as seguintes características:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.

A partir desse ângulo, sem ter a pretensão de formular ou compor qualquer conceito fechado de Educação do Campo, entendemos que essa especificidade considera as múltiplas dimensões entre campo e educação, combatendo a visão pragmática, autoritária e conservadora defendida pela elite dominante, ou seja, a educação a serviço do desenvolvimento econômico. Compreendemos que a Educação do Campo está centrada na formação humana, social e emancipadora do indivíduo. Bicalho (2012, p. 87), nos debates sobre Educação do Campo e movimentos sociais, salienta que

conhecer os princípios políticos e pedagógicos defendidos pelas escolas do campo, atrelados a seus projetos emancipadores de educação e a suas bandeiras de luta, é sempre um horizonte a ser alcançado, na medida em que um dos principais desafios da Educação do Campo é a formação política dos sujeitos que fazem parte dessas histórias de luta e de consciência social.

Alicerçado numa visão emancipatória do trabalho pedagógico nas escolas do campo, Bicalho (2012, p. 88) esclarece que “a produção crítica do

conhecimento nas escolas do campo está atrelada à construção de valores, tais como: a convivência social, a valorização da realidade de vida dos sujeitos e suas práticas cotidianas”. Na relação entre teoria e prática, na produção do conhecimento, os educadores e as educadoras devem sempre partir dos diversificados conhecimentos trazidos pelos estudantes, valorizando as diferenças e intermediando o processo de aprendizagem (Bicalho, 2012, 2016a, 2016b, 2017, 2018).

Nessa busca pela valorização dos diferentes saberes, os saberes ambientais adquirem um importante papel no que se refere à qualidade de vida. Na perspectiva dos direitos, o capítulo VI da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em especial, o artigo 225, assinala: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Para assegurar a efetividade de tal direito, o parágrafo 1º, em seu inciso VI, incube ao Poder Público a tarefa de: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Quanto aos estudos sobre Educação Ambiental nas escolas, eles estão legalmente amparados pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795, 1999), que considera Educação Ambiental, em seu artigo 1º, como sendo:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Essa base jurídica preconiza que a Educação Ambiental deve ser inserida nos currículos escolares de forma articulada e contínua em todos os níveis e modalidades de ensino, objetivando promover na sociedade o engajamento na conservação, recuperação e melhoria do ambiente. Veloso (2007) ressalta que toda escola possui um currículo e todos os sujeitos, direta e indiretamente, atuantes no contexto escolar, estão envolvidos com os bastidores da formação emancipadora e consolidação das identidades humanas, mesmo que de forma inconsciente. Segundo Veloso (2007, p. 77) “discutir o currículo é debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano”.

Nessa direção, defendemos que a Educação Ambiental seja trabalhada de forma interdisciplinar no currículo escolar, dialogando com as várias possibilidades de

produção do conhecimento, e não, isoladamente, por algumas disciplinas. Para Guimarães (2007a, p. 83), “o fato da Educação Ambiental se voltar para o interdisciplinar decorre da compreensão de que o meio ambiente é um todo complexo, com partes interdependentes e interativas em uma concepção sistêmica”.

Para Loureiro (2003, p. 10), a Educação Ambiental tem a finalidade “de estabelecer processos práticos e reflexivos que levem à consolidação de valores que possam ser entendidos e aceitos como favoráveis à sustentabilidade global, à justiça social e à preservação da vida”. Nossas ideias dialogam com as de Loureiro (2003), ao defender uma abordagem crítica da Educação Ambiental que não se desvincula dos desígnios de abordar a manutenção da vida no planeta.

Para Guimarães (2007a), a Educação Ambiental, concebida como prática pedagógica, é realizada na interação entre diferentes atores e nas relações que ocorrem no ambiente escolar. Nesse caminho, entendemos que é necessário, na gestão ambiental, considerar o meio ambiente como um bem de uso coletivo. Esse autor (2007a, p. 76) defende que uma educação ambiental crítica “vincula-se à prática social, contextualiza-se na realidade socioambiental, não podendo ficar restrita à mera transmissão de conhecimento ou

voltada simplesmente para a mudança de comportamentos individuais”.

Ainda de acordo com as ideias de Guimarães (2007a, p. 158) acreditamos que “a educação ambiental crítica é um movimento coletivo de resistência que vem se estruturando no Brasil, [e que] caracteriza um embate sobre uma noção superficializada e homogeneizada da educação ambiental”. Dessa forma, entendemos que a Educação Ambiental crítica, por ser emancipatória, se traduz num importante caminho para pensarmos as possibilidades de romper com o atual modelo de desenvolvimento econômico.

Nesse movimento crítico de Educação Ambiental, é importante destacar a agroecologia. Ela é estruturante no fazer pedagógico. Ao pensarmos nas múltiplas faces do movimento agroecológico, convidamos Altieri (2006, p. 7) para o debate: “A Agroecologia oferece conhecimentos e as metodologias necessárias para desenvolver uma agricultura ... ambientalmente adequada, ... altamente produtiva, socialmente equitativa e economicamente viável”. Segundo Altieri (2006, p. 7-8),

o objetivo final do desenho agroecológico é integrar os componentes de cada sistema de maneira que se possa aumentar a eficiência biológica, preservar a biodiversidade e manter a capacidade produtiva e de auto-regulação do agroecossistema. O que deve ser



buscado é o desenho de agroecossistemas que imitem e se aproximem da estrutura e função dos ecossistemas naturais de cada zona, isto é, um sistema com alta diversidade de espécies e um solo biologicamente ativo; um sistema que promova o controle natural de insetos e enfermidades; um sistema onde se tenha alta reciclagem de nutrientes e uma alta cobertura do solo que previna a perda de recursos edáficos.

## Metodologia

Este trabalho é desdobramento de uma pesquisa de mestrado realizada, no segundo semestre do ano de 2018, no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER-AB). O Centro é uma instituição escolar pública localizada no interior do município capixaba de Águia Branca. Trata-se de uma escola do campo que funciona em turno integral, atendendo a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A escola tem seu trabalho pedagógico cerceado pelo estudo de conjuntos temáticos conhecidos como Temas Geradores (TG). Esses temas, em sua maioria, estão diretamente ligados a questões ambientais e, por terem a realidade como ponto de partida para o ensino dos conteúdos historicamente produzidos, possibilitam uma compreensão ampla das questões estudadas.

Nesse caminho, elegemos o CEIER-AB como lócus do nosso estudo para

desenvolver o nosso objetivo maior que foi identificar quais as repercussões das questões ambientais, trabalhadas no currículo da escola a partir dos Temas Geradores, para os estudantes concluintes, no ano de 2018, da turma da Terceira Série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária. Selecionamos essa turma pelo fato de os estudantes terem uma maior vivência no trabalho com os TG.

Por envolver seres humanos como sujeitos, essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, bem como autorizada pela direção do CEIER-AB. Participaram desse estudo, mediante consentimento livre e esclarecido, os 17 estudantes e 13 professores da turma supracitada.

Elegemos como recorte temporal os TG desenvolvidos durante o Ensino Médio. Identificamos como as questões ambientais contempladas nesses temas ressoam para os estudantes. Para a coleta de dados junto aos estudantes aplicamos questionários semiestruturados. Segundo Triviños (1987, p. 152), a aplicação do questionário

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à

medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Os estudantes da Terceira Série do Ensino Médio, após ciência dos objetivos da pesquisa e, em comum acordo com sua participação, responderam um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado na escola. Como critério de seleção para responder o questionário, utilizamos a manifestação voluntária dos estudantes envolvidos na pesquisa. Nesse processo, os 17 estudantes aceitaram participar do estudo.

Durante nossa incursão na unidade escolar, adotamos outros diferentes métodos e técnicas de pesquisa: consultamos diversos documentos da escola, dentre eles o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), conversamos de forma mais próxima com estudantes e educadores e empregamos a técnica da observação livre. Segundo Triviños (1987, p. 153) “observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social ... tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.” O

ato de observar vai além de simplesmente olhar. Observar exige a compreensão das especificidades de um determinado conjunto. Foram essas observações que permitiram uma maior consistência na análise dos dados.

Quanto à metodologia específica de trabalho do Centro, destacamos que ela vislumbra a transformação da realidade a partir do contexto social dos educandos, pautando-se num trabalho coletivo que envolve estudantes, familiares, comunidade e educadores. A escola busca a integração das várias áreas do conhecimento, de modo a contribuir para uma práxis educativa sólida, de aproximação com a defesa das questões ambientais e os princípios da agroecologia. Nesse sentido, a metodologia própria da Instituição se fundamenta em três partes, a saber:

#### ***a) Tempo integral de estudos na escola***

Os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuem oito aulas por dia, exceto nas quartas-feiras. Nesse dia, o período da tarde é destinado ao planejamento coletivo dos professores. No que concerne ao currículo da escola, são ofertadas as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas do eixo Agropecuário de forma concomitante, durante o período diurno das

aulas que começam às 7 horas e findam às 16 h e 10 minutos, com os seguintes horários de intervalo: recreio matutino - 08:50 às 09:15; almoço - 11:05 às 12:05 e recreio vespertino - 13:55 às 14:20.

Embora a escola já oportunize o ensino em tempo integral há décadas, a normatização e o reconhecimento legal da Instituição, como Escola de Tempo Integral, só ocorreu no ano de 2014, através da portaria nº 236-R de 30/12/2014 (publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 02/01/2015), que formaliza e organiza o funcionamento das escolas e turmas em tempo integral de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da rede pública estadual. Nesse prisma, o CEIER-AB enfatiza no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2017, p. 12) que a educação em tempo integral desenvolvida no Centro “possibilita a realização das mais variadas atividades pedagógicas, além de desenvolver as dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde, o corpo, através da prática de atividades nos mais diversos espaços de aprendizagens”.

#### ***b) Trabalho pedagógico em consonância com os Temas Geradores (TGs)***

Os TG são resultado de seminários, palestras e do envolvimento das comunidades. A organização desses temas acontece levando-se em consideração a

realidade em que a escola está inserida, bem como o público discente atendido por ela. Nesta complexidade que tece o processo de aprendizagem, o CEIER-AB estabelece sugestões de atividades interdisciplinares que têm como referência os TGs. Diante da perspectiva agroecológica adotada pelo CEIER, a Educação Ambiental interdisciplinar é, constantemente, enaltecida.

Ressaltamos que, muito embora, esses Temas não correspondam exatamente ao que Freire (2014) conceituou como Temas Geradores, a nomenclatura é utilizada, amplamente, para fortalecimento do termo. A inspiração para o trabalho pedagógico com os TGs é freiriana. Não obstante, outros contornos foram delineados ao logo do percurso histórico de apropriação desses Temas, entretanto não houve o abandono do pressuposto de buscar o ponto de partida para o ensino dos conteúdos na realidade de vida dos estudantes.

#### ***c) Ações desenvolvidas nas Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção (UDEPs)<sup>v</sup>***

As metodologias agroecológicas são implantadas nas UDEPs da Escola e sugeridas para serem desenvolvidas nas propriedades das famílias dos estudantes. O objetivo principal é viabilizar, em caráter experimental e de incentivo à

pesquisa, que as propriedades, os estudantes e as comunidades tornem-se lócus gerador e reproduzidor de tecnologia sustentável.

## Resultados e discussão

As observações realizadas no CEIER-AB, bem como as respostas dos questionários aplicados aos estudantes e educadores da turma da Terceira Série do Ensino Médio, colaboraram para que identificássemos vários aspectos inerentes ao cotidiano da escola e ao perfil sócio demográfico da turma investigada. Julgamos pertinentes apresentar esses achados para compreendermos as diferentes facetas que tangem o fazer pedagógico da Instituição e elucidarmos nossos resultados e nossas discussões.

Percebemos um enorme comprometimento dos educadores e demais funcionários do CEIER-AB com o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos estudantes. Observamos um esforço coletivo desses servidores na conservação e manutenção da escola. Mesmo diante das dificuldades, os educadores não medem esforços para manter toda a estrutura de funcionamento da escola, sempre demonstrando preocupação e zelo com a conservação do espaço físico.

No CEIER-AB, é notório o envolvimento e sentimento de pertença dos

funcionários, educadores, estudantes e comunidade. Esse compromisso torna o ambiente mais agradável. De forma subjetiva, é possível afirmar que existe um acolhimento, a todos e todas, que chegam à escola. Dentre os vários anseios da Instituição, destacamos o desejo de divulgar o trabalho que desenvolvido e de ampliar os debates em torno da organicidade e da educação ambiental em sua estreita relação com a agroecologia.

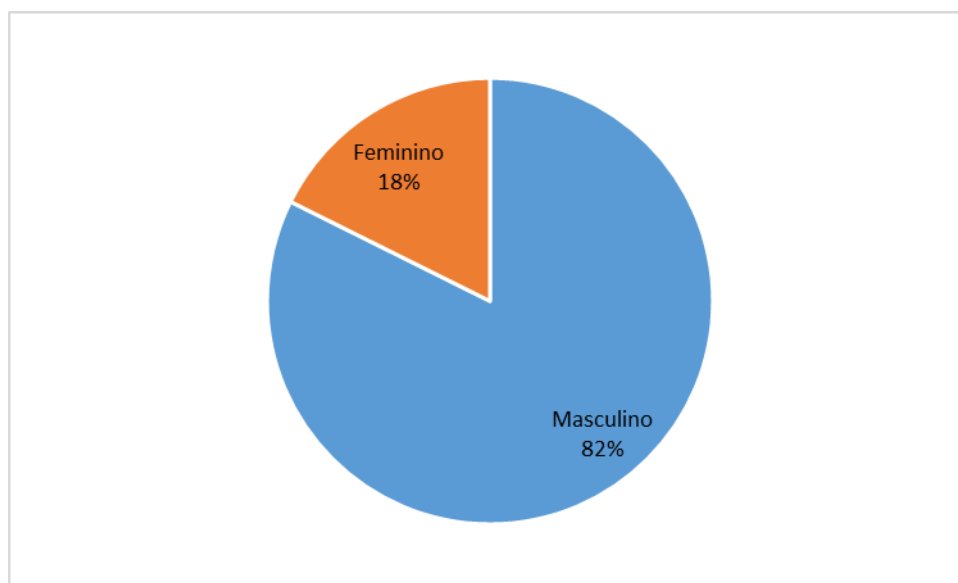
O CEIER-AB interliga vários municípios. Ele viabiliza o ingresso dos estudantes oriundos das comunidades rurais dos municípios de Águia Branca, São Gabriel da Palha, São Domingos do Norte e Nova Venécia. Essa privilegiada localização permitiu a escola, no ano de 2018, atender 246 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio. As observações realizadas na escola e as diversas conversas com estudantes e educadores sinalizaram que o CEIER-AB precisou ampliar seu espaço físico para atender à crescente demanda por matrículas na escola. No ano de sua inauguração, contava com quatro salas de aula, visto que atendia apenas o Ensino Fundamental. Com o aumento das matrículas e a oferta do Ensino Médio Técnico, a escola ampliou o número de salas de aula para acolher todos os estudantes.

### **Perfil sócio demográfico da turma investigada**

Os dados declarados pelos estudantes possibilitaram a sistematização de informações e nos ajudaram a traçar o perfil sócio demográfico da turma da

Terceira Série. O gráfico a seguir, por exemplo, apresenta uma diferenciação substancial entre os gêneros dos estudantes dessa turma. Nele é visível a predominância de adolescentes do gênero masculino.

Gráfico 1 - Gênero dos estudantes da Terceira Série.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

As porcentagens expressas no gráfico correspondem a 14 estudantes do gênero masculino e a 3 estudantes do gênero feminino. Esses dados podem trazer diferentes leituras sobre as questões de gênero no campo. Em conversa com alguns profissionais da escola, fomos informados que em tempos não muito longínquos, essa era a realidade de muitas turmas da escola, visto que muitas meninas não chegavam a ingressar ou até mesmo concluir o Ensino Médio. Os profissionais da escola relataram que a Terceira Série, turma foco

do nosso estudo, tem a maior disparidade em relação ao quantitativo de meninos e meninas.

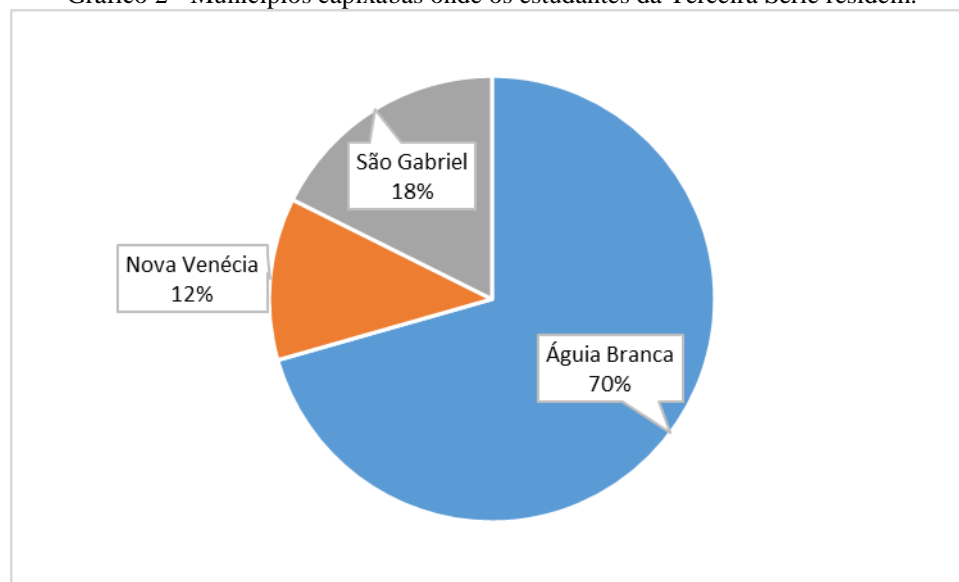
Nessa perspectiva, cabe-nos ponderar que a lógica da razão indolente, proposta por Santos (2007), forjou e ainda forja, mesmo em menor proporção, a ideia de que lugar de mulher é em casa, cozinhando, lavando, passando e cuidando dos filhos. Esse fato contribuiu para que durante anos, muitas brasileiras não tivessem o acesso e a permanência na escola efetivados e garantidos. Santos

(2007) utiliza a nomenclatura simetria dicotômica, ou seja, dicotomias que parecem simétricas, mas escondem sempre uma hierarquia. No caso em estudo, a hierarquia homem e mulher produzida pela sociedade. Inclusive, algumas profissões são projetadas “para homem” ou “para mulher”. Muitas profissões são vistas como femininas, pois pressupõem maior sensibilidade e cuidado com o outro, tais como: Pedagogia, Licenciaturas e Enfermagem. Enquanto outras são tidas como masculinas, sobretudo, as que envolvem o trabalho braçal no campo. Talvez, em função dessa lógica indolente, surja essa projeção de um número bem menor de meninas matriculadas no Curso Técnico em Agropecuária.

No que tange a faixa de idade desses estudantes, os mesmos declararam ter entre 16 e 19 anos de idade. Os dados da pesquisa nos revelaram que todos os estudantes da Terceira Série residem em áreas rurais. Esse fato é bem peculiar dessa turma. De acordo com as informações fornecidas pela secretaria da escola, as demais turmas do CEIER-AB possuem estudantes que residem em áreas urbanas, porém, em quantitativo pouco expressivo.

Os 17 estudantes da turma são moradores do campo, oriundos de três municípios do estado do Espírito Santo, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Municípios capixabas onde os estudantes da Terceira Série residem.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

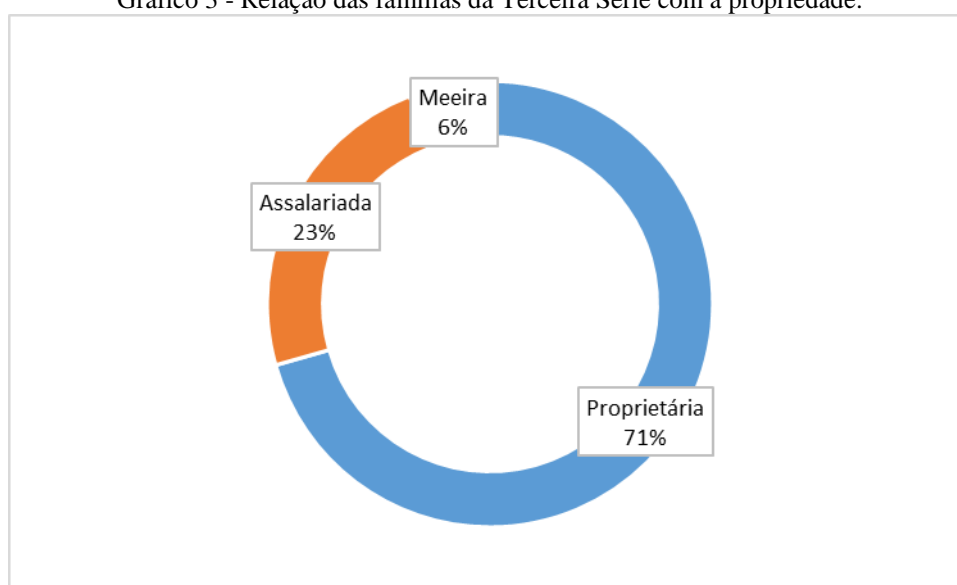
Os dados numéricos expressos em porcentagem no gráfico apresentado anteriormente correspondem à quantidade

de estudantes por município: 12 estudantes são moradores de Águia Branca, onde a escola está localizada; 3 estudantes são

provenientes de São Gabriel da Palha e 2 de Nova Venécia. Os municípios são próximos entre si e o acesso à escola é viabilizado por meio do transporte escolar. Entretanto, no início do ano letivo de 2019, a escola vivenciou problemas na oferta do transporte. Alguns estudantes tiveram o direito à educação escolar cerceado pela ausência de linhas de transporte escolar<sup>vi</sup>.

Em relação às famílias dos estudantes e a propriedade onde residem, identificamos que a maioria das famílias é proprietária da terra, conforme expresso no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Relação das famílias da Terceira Série com a propriedade.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Os percentuais trazidos pelo gráfico mostram que 12 famílias são proprietárias da terra onde residem, 4 famílias são meeiras<sup>vii</sup> e apenas uma é assalariada. Na família assalariada, o estudante apontou, em sua resposta, que seu pai é vaqueiro e sua mãe é doméstica na propriedade. Ambos trabalham de carteira assinada. Importante sinalizar que das 12 famílias proprietárias de terra, duas residem no município de Nova Venécia e

conquistaram seus lotes a partir da redistribuição territorial realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Os dados da pesquisa confirmam a tendência nacional expressa, cotidianamente, nos recursos midiáticos. Ou seja, o campo brasileiro é diverso no que toca a relação entre trabalhadores, trabalhadoras e utilização da terra.

Ainda dialogando com o pensamento de Santos (2007), recorremos ao conceito de emancipação social para destacar que a reconfiguração do papel da mulher no campo, resultou em mudanças estruturais no planejamento familiar. Percebemos uma mudança gradativa na composição familiar por residência no país. Em especial, no que

se refere ao número de filhos por família. Essa reestruturação por residência na sociedade pode ser observada na forma como as famílias dos estudantes da Terceira Série do CEIER-AB são compostas no gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Composição familiar dos estudantes da Terceira Série, por residência.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

O gráfico acima mostra que a maioria das famílias dos estudantes é formada por 4 integrantes. Esses dados ratificam a tendência nacional de diminuição do número de filhos e, conseqüentemente, de integrantes nas residências. Santos (2007), na lógica da razão indolente, apresenta uma possível leitura para tal reconfiguração familiar, assentada no aumento do nível de instrução dos brasileiros. Isso faz algumas pessoas acreditarem que os cidadãos instruídos têm maiores condições de efetivar um

planejamento familiar. Muito em função das condições socioeconômicas, a criação dos filhos e a manutenção da família, rompe com a lógica das famílias numerosas, estruturadas a pouco menos de meio século.

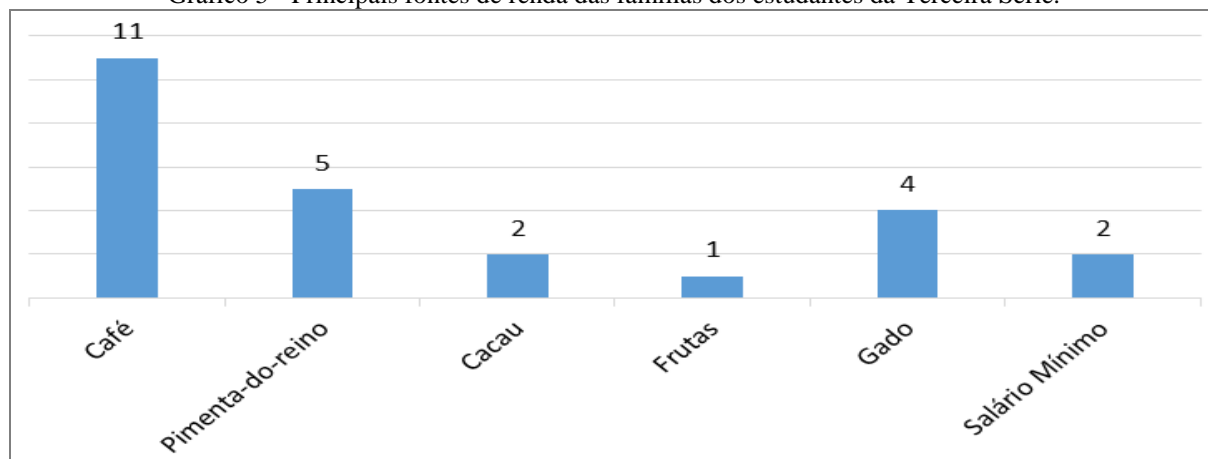
A fonte de renda dos familiares foi outro aspecto presente nas respostas dos estudantes da Terceira Série do CEIER-AB. Quando questionados sobre a principal fonte de renda das famílias, 8 estudantes mencionaram, em suas respostas, mais de uma fonte como



determinante para manutenção financeira da família. Isso mostra uma diversificação das atividades agrícolas nas propriedades. Essa diversificação permite que o trabalhador tenha renda o ano todo, de acordo com os meses de colheita e

produção dos gêneros agropecuários. O gráfico que segue traz um panorama das principais fontes de renda familiar apontadas pelos estudantes da turma.

Gráfico 5 - Principais fontes de renda das famílias dos estudantes da Terceira Série.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Foram constatadas 6 diferentes fontes de renda entre as famílias dos estudantes da Terceira Série. A apreciação do gráfico possibilita verificar que o cultivo do café é a atividade agrícola mais presente nas propriedades, visto que das 17 famílias, 11 tiram o seu sustento da produção cafeeira. Seguido da cultura do café, o cultivo de pimenta-do-reino e a criação de gado bovino para corte ou leite também apresentam expressivo destaque econômico para as famílias dos estudantes. Importante lembrar que somente 12 famílias são proprietárias da terra onde moram ou trabalham. Quando a família não possui a posse da terra, o que se

produz pode estar condicionado à livre escolha do patrão. Esse fato é determinante para manutenção dos familiares na terra.

### ***Interfaces entre Educação do Campo e Educação Ambiental***

As vivências na escola, durante os momentos de coleta de dados, nos fizeram enxergar a relevância do trabalho pedagógico que o CEIER-AB desenvolve junto aos estudantes. Essa Instituição Escolar está engajada na luta por uma Educação do Campo emancipatória, que valoriza a convivência harmoniosa, questionadora e crítica entre educadores e estudantes, enaltecendo, por meio das

atividades pedagógicas e dos trabalhos de campo, o compromisso do corpo docente com a valorização dos saberes prévios trazidos pelos estudantes.

O trabalho com questões ambientais é parte estruturante do currículo do CEIER-AB. Essa percepção é facilmente observável nos documentos que regulamentam a organização curricular da Escola (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e Planos de Ensino das disciplinas) e perceptível nas práticas metodológicas desenvolvidas no espaço intraescolar. Considerando esses pressupostos, apoiamos-nos no esclarecimento realizado por Guimarães (2007b, p. 19): “A palavra ambiental, da expressão Educação Ambiental (EA), apenas adjetiva, qualifica um processo mais amplo que é o processo educacional. Desta forma, a EA é uma das dimensões presentes na educação”.

Pautados novamente em Guimarães (2007a, 2007b), acreditamos que a Educação Ambiental desenvolvida no CEIER-AB se alicerça numa perspectiva crítica, voltada para formação da cidadania planetária, dado que a luta pela transformação da sociedade e a participação democrática dos atores sociais nessa realidade, colabora no processo de construção social e promoção de novos

paradigmas de justiça social e qualidade ambiental.

Sendo assim, podemos afirmar que no CEIER-AB existem espaços de contextualização com a realidade socioambiental, a partir do trabalho pedagógico cotidiano que o Centro desenvolve, tais como: recuperação de áreas degradadas e produção agroecológica. Nas UDEPs foi possível observar, de forma prática, a produção da agricultura hidropônica de alface, a suinocultura, a horticultura e a avicultura, dentre tantas outras culturas desenvolvidas na escola pelos estudantes e professores. Nessa conjuntura, é importante destacar, novamente, que a instituição trabalha de forma prática e teórica as questões relativas ao meio ambiente, partindo da realidade de vida dos educandos.

Um determinado estudante, por exemplo, ressaltou em uma resposta do questionário: “Muitas coisas que aprendemos na escola levamos para casa e passamos para os nossos pais, como, por exemplo, a produção de caldas naturais que combatem as lagartas” (Estudante 1, 2018). Essa fala nos faz pensar sobre a relação entre teoria e prática (Freire, 2014). Ele busca levar para a propriedade aquilo que aprende na escola e, possivelmente, tem o apoio da família para executar seus experimentos. Além disso, podemos inferir

que há uma troca mútua de saberes quando o estudante leva para casa aquilo que aprende na escola e compartilha com a família. Nesse discurso, percebemos, de forma concreta, uma relação pacífica do estudante com a natureza, quando ele defende que as caldas naturais são uma alternativa para combater os insetos que ocupam as plantações.

Azevedo (2008) argumenta que a escola deve trabalhar as questões ambientais na perspectiva da superação das visões dicotômicas e reducionistas das novas gerações, dando conta dos novos desafios emergentes, envolvendo atores na discussão e reflexão das noções de meio ambiente. Sendo assim, os professores desempenham, de maneira crítica, um importante papel no processo de construção do conhecimento dos estudantes, tendo em vista as condutas pró-ambientais de maneira responsável e contextualizada.

Nesse sentido, podemos categorizar em nossas afirmações, a partir do contexto observado, que o CEIER-AB, por meio de aulas teóricas e práticas ministradas pelos educadores e com ampla participação dos estudantes, aponta caminhos e possibilidades de uma produção alimentar agroecológica e ambientalmente exequível, favorecendo a construção de bases sólidas de conhecimentos alinhados às práticas de

preservação, conservação e utilização adequada dos recursos naturais.

O trabalho com os TG, por se constituir a partir de pesquisas participativas junto às comunidades onde os estudantes residem, se estabelecem a partir de vivências e experiências sistematizadas e aprofundadas na escola, traduzindo-se num importante mecanismo de problematização da realidade e emancipação dos sujeitos, individuais e coletivos. O trabalho com os TG, nesse sentido, é uma ferramenta estratégica para consolidar os vínculos entre as diferentes comunidades e a escola.

### **Algumas considerações**

O CEIER-AB, com sua localização privilegiada e estratégica no interior do município de Águia Branca/ES, consegue atender vários estudantes dos municípios vizinhos. Desde sua criação, vem desempenhando um importante papel na valorização de uma educação que dialoga com os sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Com uma metodologia peculiar, conhecida informalmente pela equipe escolar como “Pedagogia dos CEIERS”, o Centro vem se firmando como uma Instituição Escolar que congrega a valorização dos saberes do campo associada ao saber historicamente construído. O trabalho desenvolvido com

os TG na Instituição tem suas bases assentadas na Educação Ambiental, que permeia as ações de ordem teórica e prática produzidas na escola.

No caso específico da turma foco do nosso estudo, a Terceira Série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, conseguimos compreender, a partir dos questionários respondidos, indícios de um perfil de produção agrícola que nos revelou múltiplas realidades entre os 17 estudantes, mostrando uma heterogeneidade sócio financeira, de produção e relação com a terra. A turma supracitada congrega, em meio à diversidade de realidades, muitas ideias e conceitos construídos a partir da metodologia que a escola utiliza no processo de ensino-aprendizagem. Nessa conjuntura, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo CEIER-AB, por meio dos TG, se desdobra no cotidiano dos estudantes, educadores e comunidade, articulados aos discursos dos sujeitos, individuais e coletivos.

Cientes de que esse trabalho se concretizou a partir de nossa visão peculiar da realidade vivenciada na escola no ano de 2018, de acordo com nossas crenças e convicções, admitimos que outras visões, até mesmo opostas, são possíveis frente ao tema em tela. Reconhecemos, também, que essa pesquisa se aproximou de um estudo

exploratório, carecendo de futuros desdobramentos, de possíveis aprofundamentos. Nesse caminho, entendemos que o corpo do trabalho traz pistas e sugestões que podem favorecer a repercussão de estudos futuros, dado a inconclusão da presente pesquisa.

## Referências

Altieri, M. A. (2006). Agroecologia: princípios e estratégias para a agricultura sustentável na América Latina do século XXI. In Moura, E. G., & Aguiar, A. C. F. (Orgs.). *O desenvolvimento rural como forma de aplicação dos direitos no campo: princípios e tecnologias* (pp. 83-99). São Luís, UEMA.

Azevedo, G. C. (2008). Uso de jornais e revistas na perspectiva da representação social de meio ambiente em sala de aula. In Reigota, M. (Org.). *Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão* (pp. 59-71). 3ª ed. Petrópolis: DP.

Bicalho, R. (2012). Educação do Campo e Movimentos Sociais. In Otranto, C. R., Fazolo, E., & Gouvêa, F. C. (Orgs.). *Muito além do jardim: educação e formação nos mundos rurais* (pp. 87-102). Rio de Janeiro: EDUR – Editora da Universidade Federal Rural do RJ.

Bicalho, R. (2016a). Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(1), 26-46. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p26>

Bicalho, R. (2016b). Os movimentos sociais do campo e a formação do educador. *Textura Canoas - ULBRA*, 18(17), 5-26.

Bicalho, R. (2017). História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, 18(51), 210-224.

<https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>

Bicalho, R. (2018). Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. *Revista Pedagógica*, 20, 81 - 100. <https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3882>

Caldart, R. S. (2008). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo (pp. 259-267). In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs). (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. SP. Expressão Popular.

*Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 05 de outubro). Recuperado de:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

*Decreto nº 7.352*. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)

Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Guimarães, M. (2007a). *A formação de educadores ambientais*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Guimarães, M. (2007b). *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas, São Paulo: Papirus.

*Lei nº 9.795*. (1999, 27 de abril). Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e

dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)

Loureiro, C. F. B. (2003). Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente e Educação*, 8(1), 37-54.

*Portaria nº 236-R*. (30, dezembro, 2014). Formaliza e organiza o funcionamento das escolas e turmas em tempo integral de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da rede pública estadual. Diário Oficial do Espírito Santo, 02 de jan. pp. 38-39, 2015.

Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Veloso, N. (2007). Entre camelos e galinhas, uma discussão acerca da vida na escola. In *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola* (pp. 74-83). Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO.

<sup>i</sup> Informações extraídas da Cartilha “CIER’s: uma experiência interdisciplinar”, elaborada em 1992 por servidores dos três Centros.

<sup>ii</sup> Regionalização de acordo com a Lei Nº 9.768, de 28 de novembro de 2011, que dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo. Recuperado de: [http://www.al.es.gov.br/antigo\\_portal\\_ales/images/leis/html/LO9768.html](http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LO9768.html). Acesso 12 nov. 2018.

<sup>iii</sup> Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/aguia-branca/panorama>. Acesso 12 nov 2018.

<sup>iv</sup> Essas e outras informações estão registradas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CEIER-AB e em outros documentos arquivados na escola.

<sup>v</sup> A escassez de verbas tem dificultado a manutenção dessas unidades, fazendo com que muitas atividades agropecuárias sejam reduzidas.

<sup>vi</sup> Veja mais sobre isso na reportagem <https://seculodiario.com.br/public/jornal/materia/comunidade-reivindica-transporte-e-curriculo-agricola-em-escola-de-aguia-branca>. Acesso em 18 mar. 2019.

<sup>vii</sup> Famílias que trabalham em terras que pertencem a outra pessoa e dividem a produção ao meio.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Bicalho, R., & Jadejiski, R. R. (2020). O Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES: interfaces entre Educação do Campo e Educação Ambiental. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e7837. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7837>

##### ABNT

BICALHO, R.; JADEJISKI, R. R. O Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES: interfaces entre Educação do Campo e Educação Ambiental. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e7837, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7837>

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 01/11/2019

Aprovado em: 20/01/2020

Publicado em: 26/08/2020

Received on November 01st, 2019

Accepted on January 20th, 2020

Published on August, 26th, 2020

**Contribuições no artigo:** Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de interesse:** Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Ramofly Bicalho



<http://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

Rainei Rodrigues Jadejiski



<http://orcid.org/0000-0002-1282-0829>