

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

DISSERTAÇÃO

**METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO MODELO DE
TEMPO INTEGRAL NO CEIER DE ÁGUIA BRANCA: SEUS
DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

MONICA GONÇALVES MENDES DE ANDRADE

2024



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

**METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO MODELO DE
TEMPO INTEGRAL NO CEIER DE ÁGUA BRANCA: SEUS
DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

MONICA GONÇALVES MENDES DE ANDRADE
Sob a Orientação do Professo
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

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.

Seropédica, RJ
Setembro de 2024

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

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

A554 m

ANDRADE, MONICA GONÇALVES MENDES DE , 1979-
METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO MODELO DE
TEMPO INTEGRAL NO CEIER DE ÁGUA BRANCA: SEUS
DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO / MONICA GONÇALVES MENDES DE ANDRADE. -
Seropédica, 2024.
87 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2024.

1. Adaptações curriculares. 2. Bandeiras
camponesas. 3. Políticas Públicas. I. Santos, Ramofly
Bicalho dos , 1970-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola III. Título.

"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"



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



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 81 / 2024 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.053316/2024-11

Seropédica-RJ, 30 de setembro de 2024.

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

MONICA GONÇALVES MENDES DE ANDRADE

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: 28/09/2024

Dr. RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS - UFRRJ
Orientador

Dr. NADIA MARIA PEREIRA DE SOUZA - UFRRJ
Membro interno

Dr. ISMAEL LOURENÇO DE JESUS FREITAS
Membro externo

(Assinado digitalmente em 30/09/2024 19:53)
NADIA MARIA PEREIRA DE SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1067747

(Assinado digitalmente em 30/09/2024 15:39)
RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 1426576

(Assinado digitalmente em 01/10/2024 16:16)
ISMAEL LOURENÇO DE JESUS FREITAS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 099.914.517-73

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **81**, ano: **2024**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **30/09/2024** e o código de verificação: **67483240da**

“Não basta que todos sejam iguais perante a lei. É preciso que a lei seja igual perante todos.”

Salvador Allende

*Dedico esse trabalho a Deus por sempre estar
perto de mim, dando-me forças, sabedoria,
para que eu pudesse chegar até aqui e
também, por ter colocado em meu caminho
pessoas amigas e preciosas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a Deus, por ser essencial em minha vida, por propiciar tantas oportunidades de estudos;

Agradeço, a minha mãe que não hesitou em abrir mão dos seus próprios sonhos para tornar os meus em realidade;

Agradeço ao meu esposo, companheiro de todas as horas, que não mediu esforços para estar comigo em todas as minhas decisões, sempre me incentivando;

Agradeço, ao meu professor orientador Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, por ter acreditado em mim, por ter apostado em minha capacidade, incentivando-me a todo momento a pesquisar e estudar de forma mais profunda o tema, pela dedicação e por ter me ajudado a descortinar novos olhares. A ele, minha gratidão, profundo respeito e admiração.

Muito Obrigada!

RESUMO

DE ANDRADE, Mônica Gonçalves Mendes. **Metodologias e práticas pedagógicas do modelo de tempo integral no CEIER de Águia Branca: seus desafios, limites e possibilidades na educação do campo**, 2024. 87f. (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

A Educação para o homem do campo tem se concretizado por movimentos sociais e debates no âmbito da educação preconizado pela lei LDB/96, sugerindo adaptações às particularidades necessárias da vida do campo, com o olhar voltado para as metodologias, adaptações e conteúdos curriculares que possam atender aos interesses e às necessidades de todos os alunos que se encontram nessa área. O estudo teve como objetivo principal avaliar as metodologias e práticas pedagógicas do modelo de tempo integral no CEIER de Águia Branca: seus desafios, limites e possibilidades na educação do campo. A pesquisa teve como cunho metodológico de natureza qualitativa e descritiva, sendo dividida em dois momentos que se referem: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, utilizando a técnica de coleta de dados e, utilizando dois diferentes instrumentos: um questionário aplicado aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio e a entrevista semiestruturada realizada com os docentes que ministram aulas na referida série, para dar continuidade a análise dos dados que serviram de base e foram obtidos pela escola campo. Após a pesquisa realizada os resultados atestaram que a Educação em Tempo Integral tem se relacionado nas diversas instâncias para que se possa efetivar a proposta firmada pelo estado do Espírito Santo, porém existe ainda uma carência na infraestrutura e no apoio pedagógico de atividades complementares na Escola de Tempo Integral do Campo. Ressalta-se a necessidade de combater o descompasso entre o que é pensado pela política e o que é executado pelo programa. Além disso, é reconhecido a deficiência e o processo descontínuo de muitas ações promovidas no interior do CEIER de Águia Branca/ES, necessitando de se conhecer e refletir melhor sobre a realidade da oferta educacional no meio rural.

Palavras-chave: Adaptações curriculares. Bandeiras camponesas. Políticas Públicas.

ABSTRACT

E ANDRADE, Mônica Gonçalves Mendes. **Methodologies and pedagogical practices of the full-time model at CEIER in Águia Branca: their challenges, limits and possibilities in rural education**, 2024. 87p (Master's in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2024.

Education for rural people has been materialized by social movements and debates within the scope of education recommended by the LDB/96 law, suggesting adaptations to the necessary particularities of rural life, with a focus on methodologies, adaptations and curricular contents that can meet the interests and needs of all students in the field. The main objective of the study was to evaluate the methodologies and pedagogical practices of the full-time model at CEIER de Águia Branca: its challenges, limits and possibilities in rural education. The research had a qualitative and descriptive methodological nature, being divided into two moments that refer to: bibliographical research and field research using the data collection technique and using two different instruments: a questionnaire applied to students in the 2nd year of high school and a semi-structured interview carried out with teachers who teach classes in that year. , to continue the analysis of the data that served as a basis and were obtained by the field school. After the research carried out, the results attested that Full-Time Education has been linked in different instances so that the proposal signed by the state of Espírito Santo can be implemented, however there is still a lack of infrastructure and pedagogical support for complementary activities in Countryside Full-Time School. The need to combat the gap between what is thought by the policy and what is implemented by the program is highlighted. Furthermore, the deficiency and discontinuous process of many actions promoted within the CEIER of Águia Branca/ES are recognized, requiring better knowledge and reflection on the reality of educational provision in rural areas.

Keywords: Curricular adaptations. Peasant flags. Public policy.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Posição geográfica mundial, regional e estadual do Estado do Espírito Santo.....	36
Mapa 2: Mapa da cidade de Águia Branca.....	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: CEIER - Águia Branca/ES.....	40
Figura 2: Reunião de boas-vindas aos pais e alunos	41
Figura 3: Estudantes do CEIER de Águia Branca/ES.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tempo de trabalho exercido no E.M. CEIER de Águia Branca/ES	46
Quadro 2: Professores que realizaram Especialização na área	47
Quadro 3: Formação inicial e componentes voltados à Educação do Campo	48
Quadro 4: Educação do tempo integral e sua consolidação com conteúdos inovadores	49
Quadro 5: Diretrizes utilizadas para a desenvolvimento de projetos de ensino.....	50
Quadro 6: Percepção da Educação em Tempo Integral	51
Quadro 7: Princípios de práticas direcionadas à formação integral.....	52
Quadro 8: Escola em Tempo Integral X Educação Integral	54
Quadro 9: Influência no ensino por troca de ideias dos docentes	55
Quadro 10: Constância de reuniões pedagógicas.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gostar de estudar em Escolas de Campo	57
Gráfico 2: Reprovações no ano letivo	58
Gráfico 3: Localização residencial	59
Gráfico 4: Tempo de residência em Zona Rural ou Urbana.....	59
Gráfico 5: Preconceito ou discriminação por parte da escola	60
Gráfico 6: Consideração de seus conhecimentos por parte da escola	61
Gráfico 7: Utilização, na sala de aula, de conhecimentos adquiridos fora da escola	62
Gráfico 8: Diferença cultural com outros alunos	63
Gráfico 9: Conteúdos estudados X Realidade no campo	63
Gráfico 10: Acolhimento por parte de alunos que residem na cidade.....	64
Gráfico 11: Vantagens de se estudar na escola de campo	65
Gráfico 12: Metodologia utilizada pelos professores	66

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/ES	Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo
CEIER	Centros Estaduais Integrados de Educação Rural
CF	Constituição Federal
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
D.O	Diário Oficial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	Escola Família Agrícola
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio Integral
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Itinerário Formativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIEd	Laboratório de Informática Educativa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento Sem Terra
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEAG	Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca
SEDU	Secretaria de Estado de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UDP	Unidade de Demonstração e Produção
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	MEMORIAL DESCRIPTIVO	3
3	REFERENCIAL TEÓRICO	4
3.1	Trajetória histórica sobre a Educação Do Campo	4
3.1.1	Políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Estado do Espírito Santo	8
3.1.2	Políticas públicas voltadas à Educação do Campo em Águia Branca/ES	11
3.2	Educação Bancária X Educação Libertadora	12
3.2.1	Educação bancária: uma questão filosófica do ensino e aprendizagem	13
3.2.2	Pedagogia libertadora	15
3.2.3	Concepção bancária da educação como instrumento da opressão	16
3.3	Práticas Pedagógicas Que Fortalecem A Educação Do Campo No CEIER De Águia Branca/ES	18
3.4	Bandeiras Camponesas	19
3.4.1	Visão geral das principais bandeiras camponesas	19
3.4.2	Fragilidades que enfraquecem as bandeiras camponesas no CEIER de Águia Branca/ES	22
3.5	Implantação Do Modelo De Tempo Integral No CEIER De Águia Branca/ES.....	25
3.6	Metodologias E Práticas Pedagógicas Utilizadas Pelos Docentes No CEIER De Águia Branca/ES	26
3.7	Curriculum: Adaptação Do Modelo De Tempo Integral Capixaba.....	29
3.8	A Relevância Da Pesquisa Na Formação E Na Prática Dos Professores Do Ensino Médio Voltados A Escola De Tempo Integral/Campo.....	30
3.9	O Novo Ensino Médio De Acordo Com A BNCC.....	31
4	METODOLOGIA.....	34
4.1	Contexto da Pesquisa (Local De Estudo)	35
4.1.1	Município de Águia Branca/ES	37
4.2	Local Da Pesquisa/ Caracterização da Escola	39
4.3	Método.....	42
4.4	População e Amostra	42
4.5	Instrumentos e Coleta de Dados	44
4.6	Riscos e benefícios da pesquisa.....	45
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
5.1	Resultado Da Entrevista Semiestruturada Realizada Com Os Professores (Bloco 1)..	46
5.2	Resultado Do Questionário Realizado Com Os Alunos.....	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
7	referências	69
8	APÊNDICES	76
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	77
	Apêndice B – Questionário Aplicado aos Discentes da 2 ^a Série do Ensino Médio do CEIER de Águia Branca/ES	78
	Apêndice C - Protocolo	80
9	ANEXOS	81
	Anexo A - Entrevista Semiestruturada Realizada com os Docentes	82
	Anexo B – Questionário Aplicado aos Alunos da 2 ^a Série do Ensino Médio	84

1 INTRODUÇÃO

Antes da fragmentação do conhecimento em várias competências, cursos e disciplinas, a interação de entre mulheres e homens com a ciência tinha uma amplitude muito maior do que nos dias atuais. A escola fragmentou demasiadamente a informação, em busca de uma especialização nas mais diversas frentes da ciência, que acabou por gerar uma série de interrogações na cabeça dos estudantes.

Neste sentido, a escola como espaço formador e transformador de realidades deve atuar como intermediadora entre o estudante, comunidade, movimentos sociais e a realidade que o cerca, com ações que visem o crescimento do sujeito, possibilitando um espaço para reflexão, discussão e construção do conhecimento, formando cidadãos capazes de criticar e se posicionar diante da sociedade (Martins, 2019, p. 65).

Segundo Rodrigues et al., (2022, p. 39), o aprofundamento da desigualdade social e a notória precarização das condições objetivas e subjetivas de vida não impedem que haja a reação e mobilização popular, como meio de contestação e revolta contra o modelo social e político-econômico do capitalismo.

Prosseguindo com o pensamento do autor, vale destacar ainda, que os estudantes periféricos aos grandes centros se encontram ainda mais longe de alguns serviços sociais que são importantes para seu crescimento como cidadão, ou seja, estão um pouco fora da curva que indica a qualidade de acesso aos serviços educacionais, lazer, saúde, transporte e oportunidade de emprego. Neste cenário torna-se relevante destacar a necessidade de currículos, estruturas, tecnologias, formação e escolas que estejam pensando em sua própria realidade, que sejam próprias e apropriadas para suas necessidades de mundo, e que não fiquem apenas reproduzindo modelos importados de outras realidades, e absorvendo promessas e sonhos vazios.

Esta pesquisa se justifica pela relevância que representa para a educação brasileira, no sentido de deixar claro, para a sociedade, a importância da valorização da Educação do Campo, sendo ela, a única possibilidade de oferta de ensino para algumas comunidades campesinas.

O estado do Espírito Santo possui três Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIER): 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. Uma metodologia muito rica em trazer a realidade, costumes, práticas do campo para dentro do contexto de sala de aula, e construção de conhecimentos que são exógenos as competências e habilidades pré-existentes nos currículos, são as oficinas, místicas, temas geradores, existentes no Centro Estadual de Educação Rural de Águia Branca (CEIER). Tais temas, são metodologias importantes para auxiliar e contextualizar os anseios e demandas existentes em tais escolas do/no campo, pois conseguem fugir um pouco da rigidez de currículos engessados e importados de outras realidades.

Acredita-se ser valido a construção de algumas questões importantes para aprofundamento em uma eventual trajetória científica, a situação da Escola Viva, que se transforma em Escola de Tempo Integral, e que se insere em um grupo de escola também de Tempo Integral, mas, com metodologia de cunho camponês.

Destaca-se que, apesar das dificuldades encontradas para mediar o ensino-aprendizagem no CEIER de Águia Branca, não se pode descartar as potencialidades educacionais constitutivas da escola, ou seja, deixar de enfatizar os níveis de conhecimentos adquiridos, os quais podem ser abordados como possibilidades pedagógicas, quebrando com o

estigma que por muito tempo coloca em questão a qualidade do ensino ministrada pelos docentes nas salas de aula.

Dentro dessa visão, o problema que investigado nesta pesquisa foi o seguinte: Qual a percepção de estudantes, funcionários, professores e equipe gestora, diante das novas metodologias e práticas pedagógicas inseridas na escola, pelo modelo de Tempo Integral e se as bases que identificam o CEIER de Águia Branca permanecem sólidas?

A educação, vista a partir do modelo do século XIX, valoriza o urbano como espaço de realização de sonhos, criando a ilusão de que o indivíduo pode através de seu esforço realizar o projeto capitalista. Contudo, temos um distanciamento do homem do espaço natural e a perda da capacidade de viver em comunitariamente (Campos, 2006, p.87).

A pesquisa apresentou como objetivo principal a avaliação das principais características observadas na dinâmica de introdução do Modelo Educacional de Tempo Integral no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, quanto aos impactos nas bases estruturantes desta escola camponesa. E tendo como objetivos específicos: Traçar um panorama das principais Políticas Públicas voltadas à Educação do Campo no Estado do Espírito Santo e Município de Águia Branca, identificar na comunidade escolar, as percepções ao Novo Modelo de Tempo Integral, recém implantado no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, pela SEDU E POR FIM, realizar um comparativo entre Educação Bancária e Educação Libertadora apontando as práticas pedagógicas que fortalecem a Educação no Campo, assim como, as fragilidades que enfraquecem as Bandeiras Camponesas no CEIER de Águia Branca/ES.

2 MEMORIAL DESCRIPTIVO

Meu nome é Monica e tenho uma história de vida inspiradora. Cresci em uma família simples, sendo criada pelos meus avós maternos, já que minha mãe, uma professora de língua portuguesa, era mãe solteira de gêmeos e não tinha condições de cuidar de nós sozinha. Meus avós já tinham 14 filhos, sendo 12 de sangue e 2 de criação, além de mim e do meu irmão.

Quando terminamos o ensino médio, minha mãe não tinha condições de pagar uma faculdade para os dois, então decidimos que meu irmão iria primeiro e, quando ele terminasse, minha mãe pagaria a minha. Em 1998, meu irmão passou no curso de Farmácia da UNIGRANRIO, e eu já com 19 anos me casei com Jefferson Oliveira de Andrade.

Em 2000, aos 20 anos, meu esposo e eu conseguimos o visto para os Estados Unidos e moramos lá por 8 anos. Durante esse período, tive meus dois filhos, Nicholas e Thiago. Em 2008, retornamos ao Brasil e decidi realizar meu sonho de fazer faculdade. Apesar de não poder fazer uma faculdade presencial devido às responsabilidades familiares, optei por fazer pedagogia a distância. Minha mãe, como parte de sua promessa, pagou minha faculdade.

Em 2010, comecei a trabalhar na escola CMEI "Helenisa Mota do Prado", com educação infantil. Nos anos seguintes, trabalhei em diferentes escolas, incluindo a EMEF "Córrego do Café", localizada na zona rural de Águia Branca, onde enfrentei desafios como pedagoga pois foi o meu primeiro ano atuando como pedagoga numa escola de zona rural. Em 2014, comecei a lecionar inglês no ensino fundamental II em três escolas diferentes.

Em 2015 e 2016, tive a oportunidade de ser coordenadora de turno na EMEF "Pedra Torta", onde também trabalhei com educação especial. Essa experiência foi enriquecedora e me proporcionou um grande aprendizado. Nos anos seguintes, trabalhei com séries iniciais e coordenação de turno em diferentes escolas, como a EMEIEF "Barra da Jabuticaba" e a EEEMF São Domingos, em São Domingos do Norte.

Em 2018, comecei a trabalhar com educação infantil na EMEIEF "Barra da Jabuticaba" e em outra escola municipal em São Gabriel da Palha. Em novembro de 2018, fui contratada como coordenadora de turno no CEIER "Centro Estadual Integrado de Educação Rural" de Águia Branca, onde atuo até hoje. Essa escola oferece ensino fundamental e médio, além do curso técnico em Agropecuária.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Marques e Castanho (2020, p. 112), a escola na sociedade letrada brasileira ocupa lugar por excelência para que se cumpra a função da educação e da aprendizagem do conhecimento, das artes, das ciências e da tecnologia, existentes na cidade e no campo.

De acordo com os autores, a importância desse debate tem sido bastante evidenciada nos últimos anos, devido ao aumento de alguns movimentos sociais, sindicais, acadêmicos, além das pautas governamentais, com discussões sobre uma possível necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo e no campo”.

Nesta visão, embasado no primeiro capítulo, foi abordado a trajetória histórica sobre a Educação do Campo e logo após, foi traçado um panorama das principais Políticas Públicas voltadas à mesma no Estado do Espírito Santo e Município de Águia Branca, discutida por autores renomados como: Malacarne (2002), Destefani (2019), dentre outros.

3.1 Trajetória histórica sobre a Educação Do Campo

Para iniciar o contexto histórico em questão, é necessário compreender a etimologia da palavra “Educação”, cuja definição vem do latim “educare” que significa: conduzir, entregar, levar. De forma literária, refere-se a “conduzir para fora”, ou seja, conduzir ao conhecimento existente no mundo. A área da Educação é caracterizada como um campo onde há necessidades políticas, sociais, econômicas, culturais e históricas específicas que impulsionam as lutas ou outras manifestações sociais. (Carvalho, 2008, p.64).

De acordo com Santos (2009), para entender as principais Políticas Públicas direcionadas à Educação do Campo é primordial conhecer seu surgimento e toda a sua historicidade. Um desses principais pontos é referente aos processos políticos e pedagógicos assegurados pelas instituições campesinas, dedicadas às barreiras existentes no processo de ensino-aprendizagem, interligados aos projetos emancipados educacionais e suas bandeiras de luta. Esse é um importante fator a ser buscado no interior do sistema educacional no Brasil. Para o autor, a formação emancipada de jovens no campo é um dos principais desafios encontrados na educação campesina.

Segundo Carvalho (2008, p.69), após a invasão dos portugueses no território brasileiro, em 1500, século XVI, começou a exploração de tudo o que se fosse possível explorar, ou seja, de nativos – índios –, madeiras, produtos, terras, entre outros que pudessem “tirar proveito”. Eram realizadas trocas de produtos sem valores (chamados na época de “bugigangas”), por trabalhos feitos pelos índios. Ao mesmo tempo se iniciava a expulsão e exploração de suas terras, com massacres e extermínios. Posteriormente, se deu início à exploração de africanos, assim como a de imigrantes pobres, oriundos do Oriente e da Europa.

O autor também ressalta que o processo de exclusão social, cultural, econômico e político sempre foram presentes ao longo da história do Brasil, e de uma forma bem natural. Nos dias atuais, as discussões com base nesses temas geram muitos conflitos, uma vez que a resistência ainda é bastante forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente, pelos que se beneficiam com a exclusão social.

Para Pinheiro (2011), os fragmentos da história levam a constatação de que as instituições educacionais brasileiras contemporâneas não abordam as questões do processo de exclusão adequadamente, ou seja, de forma satisfatória, com autoridade e real conhecimento por parte dos profissionais de ensino.

Mesmo com a evolução em estudos e pesquisas acadêmicas, e debates historiográficos

desconstrutivos sobre o “descobrimento do Brasil”, por exemplo, as questões como “primitividade” e a “cultura atrasada” dos índios, e a “escravização” dos negros, as práticas de discriminação ainda são “descobertas” nas escolas. Raras são as instituições de ensino e os profissionais que são capazes de superar estes paradigmas e alavancar novas discussões e novos horizontes. (Pinheiro, 2011, p.55).

Nos estudos da Educação do Campo, não há como desconsiderar a temática e debates socioeconômicos e geopolíticos da história, pela razão de que milhares de estudantes e camponeses fizeram e fazem parte desse processo marginalizado e decorrente de uma ideologia dominante que acompanha representações simbólicas e que reproduz discursos e práticas da elite não condizentes com a realidade de vida das populações do campo, pertinentes nos trabalhos sócio pedagógicos de milhões de escolas. A temática “Educação do Campo” só evidencia o descaso e a maneira com que os governantes – elite brasileira – historicamente configuram a educação voltada para o campo, a então denominada “Educação Rural”. (Pinheiro, 2011, p.57).

Desde o início do século XXI, as manifestações e organizações sociais, academias científicas, e educação no campo, estão se opondo ao modelo urbano e tecnocrata de ensino, o modelo atual, no qual prepara as pessoas para o trabalho sem se importarem com a cidadania, as culturas, as relações sociais e a formação ética e moral deles.

Nesse contexto, Pinheiro (2011, p.34), também destaca que,

A educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros (PINHEIRO, 2011, p. 34).

A autora aponta os avanços e as brechas que aconteceram ao longo dos anos na educação brasileira, pois o campo foi sofrendo inovações, entretanto, na educação não pode se dizer o mesmo, a não ser com algumas modificações sofridas por pressões dos movimentos sociais organizados. Para Pinheiro (2011, p. 37), ocorreram inovações que podem ser citadas, como: o maquinário, os agrotóxicos, a elevação da produção de grãos, as alterações dos genes das sementes (que facilitou a exportação), entre outras de grande importância. Porém, o que mais tem se beneficiado desses avanços são os pequenos latifundiários, banqueiros, empresários, e claro, os políticos, tanto nacionais, quanto internacionais.

Nas palavras de Nascimento (2011, p.43), ao analisar a evolução da educação no Brasil, pode-se constatar que devido aos diferentes governos, entre o início do Império (1822), até meados do século XX, a educação era mais voltada para a elite econômica e intelectual. Esse fator prejudicou diretamente as classes sociais inferiores, os negros e os índios. O autor ainda aborda que, quando a primeira Lei reportada à Educação foi criada, no Período Imperial, não se constava especificidades diretas da zona rural, sendo que era o local onde parte da população brasileira habitava.

Nascimento (2011, p.43) analisa que,

[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. (grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os

ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas (NASCIMENTO, 2011, p.43).

De acordo com Brasil (1934), no ano de 1836, o Ministro Coutinho produziu um relatório denunciando as irregularidades das condições de ensino, a precariedade estrutural dos seus prédios e a deficiência de materiais didáticos. Logo após a Proclamação da República, ocorrida em 1889, a educação brasileira sofreu uma forte influência da filosofia positivista francesa, cuja principal característica era enaltecer e estimular a industrialização da sociedade moderna, sem que houvesse preocupação com os demais modelos de organização da sociedade.

Em 1900 foi possível constatar que a escola não era um ambiente acessível a todos, com uma pesquisa realizada na época, o percentual de analfabetos, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75%, e maior parte desse dado era referente a população que se encontrava no campo. Durante essa época, a escola não era pensada para ser acessível à essa população. Entretanto, mesmo um século após as decorrências citadas, a educação brasileira continua com o privilégio de cidadãos dentro do perímetro urbano.

Com base nos dados do IBGE (2022), 86% da população brasileira possui predominância urbana. Apesar da confiabilidade da pesquisa, os dados podem ser questionados, pois, há uma grande parte da população com caracterizações rurais, e o ensino oferecido nas escolas é elitista, não atendendo as necessidades das pessoas que trabalhavam no campo. Para os que moram nessas áreas há uma dificuldade para conseguir chegar às cidades e poder estudar.

Voltando ao século XX, Carvalho (2008) aponta que até a década de 1930, a agrícola predominava no Brasil. Um exemplo desse fato foi uma pesquisa realizada em 1920, no qual os registros apontavam que apenas 16,6% eram moradores de áreas urbanas com cerca de 20 mil habitantes ou mais, e 70% pertenciam a áreas agrícolas. A discrepância era tão evidente que as reformas, ou a tentativa delas, como a Constituição de 1934, não favoreciam os habitantes das áreas rurais, com exceção dos filhos das elites agrárias.

Análises feitas da constituição e de documentos da época evidenciam o descaso da Educação do Campo, como pode ser observado nos termos do Artigo 156, parágrafo único, que dizia: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (Brasil, 1934).

Ao que constava na Constituição Federal de 1937, não haviam citações diretas voltadas para a educação rural, e diversos elementos indicavam que o trabalho do campo não era priorizado na educação brasileira. A orientação político educacional para o então mundo capitalista se tornou bem explícita, propondo mão de obra para as recentes atividades que surgiam no mercado de trabalho com a industrialização. O Art. 129 prescreve que: “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (Brasil, 1937).

A Constituição focava no ensino pré-vocacional e profissional. A população rural apontava um índice elevado de “reprodução de crianças”, disponibilizando mão de obra para a expansão que o mercado brasileiro vinha tendo em meados do século XX. Com isso, o sistema educacional foi reorganizado. Por volta da década de 1950, foi iniciado um processo de dualismo, remodelando os caminhos da economia no Brasil. Todavia, a indústria e a agricultura pertenciam a caminhos diferentes. (Sandroni, 1999).

Para Sandroni (1999, p.185), a industrialização era um setor “moderno e avançado”, enquanto o da agricultura era “arcaico e atrasado”, ou seja, um urbano e outro rural. Essa

forma de pensar era típico de um país que passava por fase de industrialização, e a mudança de pensamento por parte dos dirigentes e de elites rurais eram necessárias, para fazerem parte do processo de desenvolvimento industrial.

No Brasil, ainda de acordo com o autor, o dualismo se originou por volta dos anos 50, por meio de concepções estruturalistas, podendo ser citadas o Dois Brasis e o Dualismo Estrutural, sendo que, nessa época, as partes desestruturadas e em atraso encontradas no meio rural, seriam uma grande barreira para que ocorresse o processo de desenvolvimento dos setores dinâmicos, como o industrial, por exemplo.

Sob o olhar dos governantes da época, era dualista, uma direcionada para o setor rural – de relativo abandono – e outro para o setor de pequenos produtores e trabalhadores rurais, visando a futura mudança deles para os centros urbanos. Não havia programas que davam suporte ao campo, ainda mais que o recente progresso no desenvolvimento industrial da cidade precisava da mão de obra desses camponeses. Durante as mudanças ocorridas na década de 1950 para a de 1960, foi que a migração passou a ser visivelmente notada. (Sandroni, 1999).

Para Castro (2013, p.12), ao se especificar as características da década de 1960, pode-se abordar que a educação passou a se integrar no processo de universalização. Essa integração buscava atender as novas necessidades econômicas. As escolas, agora escolas públicas, também passou a ser destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, objetivando a formação destes para técnicos preparados para o recente processo industrial. A educação urbana foi intensificada com a criação de colégios agrícolas pelo governo brasileiro em meados do século XX.

Conforme a Constituição Federal de 1946, no Art. 168, “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...].” Esse “acolhimento” que as zonas urbanas estavam realizando, fez com que as poucas escolas, ou projeto delas, existentes nas áreas rurais fossem desativadas, virando espaços abandonados. Essa exclusão de camadas baixas da sociedade foi um dos maiores marcos da história da educação no Brasil.

Conforme aponta Castro (2013), a escola da segunda metade do século XX não conseguiu se tornar uma instituição democrática, uma vez que a mesma não é acessível para as variadas classes sociais que estão presentes na sociedade atual. Isso evidencia uma instituição burguesa, cuja operação segue um modelo etilista, na qual o seu ajuste se baseia para o atendimento às classes privilegiadas.

Ainda nas abordagens do autor, os alunos que vinham do campo não conseguiam se identificar facilmente nos centros urbanos, nem com as escolas, com a educação apresentada por elas, muito menos com a finalidade de conteúdos abordados. Essa dificuldade se dava pelo fato de que estes alunos passavam por vivências não alcançadas pelos conteúdos das escolas urbanas. A originalidade do campo e do urbano eram distintas. Essa dicotomia consequentemente gerou o abandono de muitos alunos, das escolas.

Muitas escolas foram estruturadas dentro de propriedades rurais com o intuito de produzir mão de obra técnica e especializada, utilizando trabalho barato ou gratuito dos estudantes, para se enriquecerem. E foi o que ocorreu. Essa exploração, acobertada pela Constituição, pelo Estado e por outros meios legais, ainda era evidente em pleno o início do século XXI. (Sandroni, 1999).

A principal preocupação na época, era que, o desenvolvimento industrial que apontava as diretrizes às escolas primárias nas áreas rurais. E esse direcionamento só existia se houvesse chances de aquela propriedade receber instalações industriais. Ou seja, as escolas preparavam os alunos para serem “mão de obra” para essas empresas, e não para serem cidadão e terem o direito de adquirirem o seu próprio negócio.

Segundo Brasil (2003), a continuidade das políticas se evidenciou após a promulgação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 1964, regulamentando sobre as obrigações e os direitos referentes aos bens imóveis rurais. O Estatuto buscou promover e executar as Políticas Agrícolas e a Reforma Agrária ao modo de Estado militar instalado à época, acompanhado de impedimentos às mudanças sociais e políticas no Brasil. A aprovação da lei foi uma “carta-chave” para conter as pressões sociais decorrentes desde os anos 50, não visando a implementação de reformas sociais na cidade ou no campo, exceto quando se tratava de industrialização.

Na visão de Sandroni (1999, p.54), a política agrícola pode ser compreendida como um conjunto de medidas com capacidade de orientar as atividades agropecuárias e garantir pleno uso às propriedades rurais, a harmonizando com o atual processo industrial. Para o autor, o Estatuto da Terra buscou frear lutas pela reforma agrária, já instaladas em diversas regiões brasileiras. O objetivo de promover a justiça e a harmonia na utilização de terras falharam, pois, as tensões no campo continuavam ocorrendo, fazendo com que o governo militar promovesse ações estratégicas sobre o Estatuto da Terra.

3.1.1 Políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Estado do Espírito Santo

No estado do Espírito Santo, durante a gestão do governador Casagrande (2019-2022), foi anunciada a utilização de uma metodologia própria da modalidade de Educação em Tempo Integral para ser validada a partir do ano de 2022. Contendo o objetivo de prolongar o tempo diário de permanência dos estudantes nas instituições de ensino (de 5 para 9 horas), com vistas a ampliar suas possibilidades de aprendizagem, com as oficinas curriculares compostas por: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social.

Para os autores Marques e Castanho (2020, p.77), o programa contemplou ambas as escolas, na zona urbana e rural. O Estado do Espírito Santo, conhecendo toda a historicidade da Educação do Campo, procurou por diálogos com as autoridades governamentais por uma educação básica que interaja, valorize e concretize os direitos sociais de cada cidadão, concebida em refletir, analisar e reivindicar as metas dos movimentos sociais do campo, voltadas para o desenvolvimento econômico e sociocultural dos que moram e trabalham nessas regiões, valorizando a histórias, crenças, tradições e cultura dos campos brasileiros.

De acordo com Koga; Rosso (2017, p.89), as instituições de ensino, suas funções e suas relações com o desenvolvimento moral e cognitivo dos alunos, são pontos peculiares na área da educação, apresentando problemáticas presentes em variados contextos e sob diferentes perspectivas. Esse fato, carrega proporções cada vez mais delicadas, uma vez que, o aparato escolar e a mídia tentam manipular a conformidade dos indivíduos, buscando transformá-los em marionetes do sistema capitalista.

Dayrell; Jesus (2016, p.43), complementam que, a consciência limitada, de seu direito a uma educação pública de qualidade é apenas mais um reflexo da atual desigualdade. Os estudantes acreditam que não possuem os mesmos direitos, e tampouco são respeitados, gerando frustração dos que possuíam condições inferiores aos demais. Muitos acreditam que educação de qualidade só existe quando os governantes oferecem condições adequadas, caso contrário, ela só é ofertada a quem tem condições de pagar por ela.

Para Soares (2013, p.98), para que a construção de um novo mundo possa ocorrer é necessário que o indivíduo tenha consciência do seu papel na sociedade e das relações existentes nela, buscando emancipação enquanto sujeito e ser social ativo. Esse entendimento emancipatório só é possível se houver acesso à educação geral, que proporcione ferramentas essenciais para se compreender o mundo físico e a realidade social contida em si, junto com

seus processos de socialização para então aliar os conhecimentos técnicos e humanísticos sociais.

De acordo com o que pode ser observado ao longo da história, foram apontadas várias concepções relacionadas à educação integral. O Governo do Estado do Espírito Santo, teve como base a Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), de 1997. A Constituição Federal de 1988 considera a Educação direito de todos, e tomou o estudo como vínculo para a formação integral, visando aspectos essenciais para o mesmo, como: acesso, saúde, alimentação e integridade.

A seguir, é abordado um trecho do que dispõe o Art. 205 da CF/88:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com base neste dispositivo constitucional é possível analisar uma proposta de educação integrada que possibilitava que o indivíduo fosse inserido na sociedade. No Art. 206, quanto a políticas da educação no território brasileiro:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Artigos 205 e 206 da Constituição Federal/88, acrescenta a visão da dimensão articulada no contexto educacional brasileiro. O Artigo 214 busca assegurar os direitos aos estudantes e profissionais da educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988)

De acordo com o contexto constitucional, no que se refere a educação como direito de todos e dever do Estado, ainda é válido ressaltar que o poder público deve criar modelos que garantam o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Outro ponto importante na legislação que visa garantir os direitos desses alunos é o ECA, criado na década de 1990, reforçando as diretrizes constitucionais e especificando ações destinadas, como pode ser analisada no art. 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (Estatuto da Criança, 1990).

Quanto à igualdade de condições de acesso, assim como a permanência nos ambientes escolares, se norteia de alguns obstáculos para se concretizarem. É necessário que haja uma associação ao sistema econômico capitalista ao contexto político, cultural e histórico, considerado, principalmente, este último e os seus movimentos sociais, a fim de garantir não apenas o acesso e permanência, mas também a qualidade da educação. (Freire, 2005).

A seguir, Freire (2005, p.113), ressalta sobre a realidade desse acesso e qualidade:

É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos na educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares. Entre os oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos ou meninas das famílias que comem, vestem e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas “bem-nascidas”, são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem o desequilíbrio na qualidade da educação.

Com o intuito de garantir a qualidade na educação, as instituições de ensino reivindicaram por políticas públicas adequadas, de acordo com as diversidades encontradas em seu espaço, garantindo os direitos adquiridos por lei. Essa tarefa também é dos movimentos sociais, da sociedade organizada, crítica, consciente e capaz de transformar a realidade do ensino. (Freire, 2005).

A desproporcionalidade social dos dias atuais estimula ações negativas, como por exemplo, o elevado índice de violência, o aumento da desigualdade social, a carência no acesso à saúde, entre outros fatores. Ainda é possível constatar também os efeitos colaterais dessa desigualdade na fala discriminatória, condenatória e preconceituosa da sociedade tradicionalista, como em práticas que julgam a orientação sexual, as crenças ou descrenças e a comunidade escolar no geral, devido a diversidade do ser humano. Diante disso, se embasando na luta pelos direitos construtivos, nota-se a importância da aplicação do estatuto citado, a fim de proteger a criança e ao adolescente. O dispositivo legal também é capaz de reinserir, recuperar e reeducar esses indivíduos, uma vez que suas punições tenham caráter estritamente socioeducativo com fundo pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) número 9394/1996 foi promulgada pelo Congresso Nacional e abordada diversos segmentos da sociedade no ano de 1996. Priorizando a normatização da educação escolar, a lei também busca uma visão mais ampla dos aspectos da educação decorrentes do espaço ou meio social. É o que se verifica em seu primeiro artigo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Inicialmente, é possível observar o enfoque remetido à ideia de integralidade na educação, introduzindo espaços formais e não formais, buscando por um ensino que envolva as questões da vida social dos educandos. Conforme o Art. 23:

Art. 23. A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 1996)

O estudo se encontra direcionado à contemplação e particularidade do indivíduo através da organização da educação de acordo com a realidade local, no meio em que a escola está inserida, com metodologias contínuas que atendam aos progressos dos alunos. Direcciona-se também a autonomia dessas instituições, para a tomada de decisões, partindo da necessidade dos seus sujeitos e da cultura local, procurando assim, promover e aprimorar a relação entre a escola e a comunidade.

3.1.2 Políticas públicas voltadas à Educação do Campo em Águia Branca/ES

O Estado do Espírito Santo é o berço da Educação do Campo em contexto nacional, que desde o início pretendia solucionar o problema da escola rural e suas articulações da propriedade familiar e a escola. Assim sendo o estado do Espírito Santo instituiu alguns programas com alto impacto de transformação das escolas do campo, e estes programas ganharam grande visibilidade no cenário educacional nacional em curto período. Um exemplo desta iniciativa da instituição de modelos de educação bancária e industrial, foi a implantação em 2015 do Programa Escola Viva (hoje escola de Tempo Integral), em algumas escolas da rede educacional do estado. Este programa inicialmente lançado no estado pelo Governador Paulo Hartung, foi instituído pela Lei Complementar nº 799, de 12/06/2015, tendo como objetivo principal a formação de jovens capazes de realizar sonhos, competentes no que fazem e solidários com o mundo em que vivem.

No ideário teórico metodológico é muito interessante a proposta apresentada no centro educacional em questão, aceito inicialmente no ano de 2019 com ressalvas, mas que após o fechar das cortinas e abaixar da poeira do campo, este contrato pode migrar para o ideário mecânico de um modelo de ensino bancário, importado de outra realidade e que não privilegia as bases educacionais construídas *in situ*.

O trabalho cotidiano de algumas bandeiras inseridas na rotina escolar das escolas camponesas, representam uma conquista importante para construção de uma sociedade mais forte, onde existe a preservação dos valores e das identidades, típicas de uma região geográfica, de uma cultura e de uma dinâmica que é típica do local. Nestas escolas é praticado uma metodologia que valoriza, e pratica a inserção da realidade do estudante dentro da sala de aula, sem excluir ou menosprezar sua bagagem sociocultural, em um movimento de reflexão e análise continua e constante.

Especificamente e pedagogicamente, os símbolos da educação do campo praticado no CEIER é possível articular de modo bem eficiente os conteúdos trabalhados em sala de aula de forma interdisciplinar, uma vivência no mundo do trabalho local e na dimensão no qual o estudante está inserido, permite a este indivíduo realizar articulações não apenas acadêmicas, mas também aquelas de cunho, pessoal, ambiental e profissional. (PPP, 2022).

Esses métodos e técnicas que se dedicam a manutenção das bandeiras da educação do campo, condiz com os dizeres de Paulo Freire (1996, p. 65), quando defende a importância da

manutenção de um diálogo de via dupla e dialógico, em que os saberes dos menos favorecidos não são ignorados.

Para Martins (2019, p. 119), estes temas são relevantes porque sua base emerge da realidade social e histórica dos indivíduos envolvidos no processo, trazendo maior significado aos conteúdos científicos passados aos estudantes, que passam a atuar de maneira mais decisiva nos processos de transformação social, ambiental, econômica e na própria família.

Diante do exposto, vale destacar que bandeiras que representam as lutas, lamúrias e conquistas camponesas, como é o caso das místicas, visitas, enxadas e enxadões, mutirões e visitas orientadas, considerados importantes instrumentos que auxiliam na caracterização da escola como sendo genuinamente camponesa, e ainda a criação do sentimento de pertencimento em toda comunidade estudantil. Neste sentido, surge algumas indagações, aflições e medos acerca das novas práticas instauradas na escola no ano de 2020, pelo modelo de Tempo Integral do Governo do Estado do Espírito Santo, através de sua Secretaria de Estado da Educação (SEDU, 2021).

A implantação do modelo educacional de Tempo Integral, na visão de alguns educadores que ministram aulas no CEIER de Águia Branca, é um modelo bancário disciplinador, exógeno e opressor, pode descaracterizar e desestruturar as bases que mantém em funcionamento a veia camponesa do corpo gestor e educacional da escola. Acrescenta-se a este cenário, a possibilidade da extinção de toda cultura de sustentabilidade, história de lutas em prol do desenvolvimento racional da paisagem, bem como a construção de uma região mais forte, evitando o êxodo rural e aumentando a geração de emprego e renda, através das associações, cooperativas e mercados solidários.

E ainda, se chama a atenção que, a existência da bandeira no CEIER de Águia Branca, pode estar com seus dias contados, na medida em que o estado avança com uma política de educação baseada e financiada por bancos e grandes empresas. Existe um pano de fundo, que busca “formar para continuar onde está”, ou ainda “vamos formar de modo que não possam reclamar do sistema”.

É comum o discurso da meritocracia no Brasil, onde existe a consciência de que todos em igual condições de membros, órgãos e desejo, podem realizar todos os sonhos, podem alcançar todas as metas pré-estabelecidas, em uma sociedade comum como na atualidade. Não desenvolve políticas sérias, duradouras e eficientes, para construção de uma sociedade alicerçada na educação e que tenha como critério a equidade de oportunidade, e não a meritocracia apenas. O que se vê na sociedade atual, residente no urbano ou no rural, é uma igualdade de usurpação das oportunidades de transformação pessoal, profissional e social, de toda uma nação de jovens, e isso tem ocorrido por meio de programas que priorizam apenas o desenvolvimento econômico, o financiado e a anistia aos grandes empresários, e precarização do Sistema Educacional do País.

3.2 Educação Bancária X Educação Libertadora

A educação que deve ser buscada deve ser uma Educação Libertadora, emancipadora, voltada para as humanidades, uma educação que atenda a dois anseios básicos: a de devolver ao sujeito sua capacidade de ser protagonista de sua própria vida; e a de promover um desenvolvimento pleno que seja capaz de eliminar as privações do indivíduo. À medida em que esses anseios sejam atendidos, o que será conquistada é a verdadeira democracia, aquela que permite que os cidadãos queiram colaborar ao invés de competir com seus pares (Nickel; Schmidt, 2020).

O objetivo da Educação Libertadora é a conscientização das formas de opressão que

os homens estão inseridos, sendo estes os oprimidos que não possuem a consciência de que vivem uma realidade esmagadora que os opõe. Nesta concepção, os educandos não somente adquirem a consciência de que são oprimidos, mas através deste conhecimento buscam por meio das práticas superar suas situações limites sendo então libertos de sua opressão (Souza, 2021).

Para que se possa explanar sobre a Educação Libertadora, é tomado como embasamento os conceitos mencionados pelo educador Paulo Freire (1987, p.37), os quais estão descritos em suas obras: "Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia". Freire propõe ao aluno o conhecimento da educação popular e a liberdade, permitindo a oportunidade de tornar-se apto a construir-se criticamente.

Conforme relata Paulo Freire (1987, p.37), existe uma correlação entre a pedagogia dominante respaldada em uma concepção bancária de educação como instrumento de opressão. O autor faz uma crítica entre as relações existentes dos educadores/educandos as quais são analisadas nos espaços escolares, independentemente do nível (ou, ainda, fora dela), mais se pode verificar que tais relações possuem um caráter especial destacado o de seres de relações essencialmente narradoras e dissertadoras, no que diz:

[...] a narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito o narrador — e objetos pacientes, ouvintes — os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta — narrar, sempre narrar (FREIRE, 1987, p. 37).

Freire faz menção a respeito da inquietação acerca dessa educação, firmada na relação existente entre o educador e os educandos. Para ele:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quanto não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio a experiência existencial dos educandos vem sendo realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante (FREIRE, 1987, p.37)

Seguindo o pensamento do autor, ele relata que a concepção bancária, a educação é exclusiva do educador, enquanto o aluno é considerado um ser passivo e vazio. Aponta-se também o fato de que o educador é o principal sujeito que conduz a aprendizagem de seus estudantes, levando-os à memorização mecânica do conteúdo ministrado. Porém, a imagem mencionada por Paulo Freire (1987), é a existência de um discente cru e vazio apto para receber conhecimentos do educador. Sendo assim, surge a ideia de toda a educação é convertida em ação de depósito, onde os aprendizes são "depositários" e o mestre o "depositante".

3.2.1 Educação bancária: uma questão filosófica do ensino e aprendizagem

O conceito "Educação Bancária" vem sendo repetido, nas últimas décadas, por educadores de forma constante e variada, além de muitas vezes sem uma precisão conceitual. Esta conhecida expressão do vocabulário de Paulo Freire ganha interpretações diversas, por isso, se reveste de 02 características que a tornam objeto de maior discussão por parte dos

educadores. Paulo Freire (1987, pp. 39), em sua conhecida obra intitulada “Pedagogia do Oprimido”, conceitua a Educação Bancária como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes, sendo assim, possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos (Lins, 2019).

A visão “Bancaria” da educação visa e satisfaz os interesses dos opressores, na medida que ela vem sendo utilizada e aplicada na educação, ela minimiza e anula o poder criador que os alunos tem. Para os opressores, o fundamental não é que esses educandos desenvolvam o seu senso crítico e que isso gere o desnudamento do mundo e a transformação deste, ou seja, o que é desejado pelos opressores é o seu “humanitarismo”, para que com isso eles consigam preservar aquilo que possuem (Cintra, 2021).

Nas palavras do autor, cada vez que a educação avança, eles reagem de maneira negativa para que não possua ferramentas para que os alunos possam se desenvolver. Dessa maneira, o objetivo dos opressores é alterar a mentalidade dos que são oprimidos e não a situação que está oprimindo (Cintra, 2021).

Ainda dentro desse contexto, Freire (1987), explica que na concepção da educação bancária (o ato de depositar conteúdo) denominada de educação, sendo apenas realizada a transferência de valores e conhecimentos, não se pode verificar uma superação das contradições entre professor e aluno, uma vez que o docente não considera a bagagem (conhecimentos prévios) existente do aprendiz, o papel social e transformador do professor.

Freire (1987, p. 41), consegue descrever a sociedade opressora, onde ele discorre tanto daquele que é ensinado (o discente), quanto daquele que ensina (o docente), preconizando assim uma “cultura do silêncio” da maioria, tornando assim a educação opressora e oprimida na real situação da sala de aula. Portanto, o educador é o que educa; os educandos, os que são educados. A ideia de uma escola magistrocêntrica onde o professor é o que sabe e educa, centro das atenções e os alunos, são os que não sabem nada. Neste cenário, o professor é o que pensa e seus alunos são os pensados.

A educação bancária é uma modalidade de pensamento pedagógico onde o professor deva exercer um papel de mediador, centralizado e onipotente em sua profissão, e quanto ao estudante, este tem a sua consciência transformada pelo educador em um pensamento mecânico; fortalecendo a perspectiva de que o docente é aquele que na maioria das vezes detém o saber, enquanto os estudantes considerados a não saberem nada, distribuídos tais pensamentos e atitudes sem justiça, ou seja, a fonte primeira de conhecimentos destes estudantes é o professor, um ser que deposita diariamente e consistentemente conhecimentos que irão alimentar a mente vazia de seus aprendizes, enchendo apenas de seus narrações e saberes.

Além disso, Freire (1987, p. 43), aborda que a educação bancária como a prática de ensino que promove a memorização, a repetição; de uma forma em que o professor vai enchendo os alunos de falsos saberes, conteúdos impostos pré-fabricados, onde a cada dia o aluno vem se tornando mais passivo e objeto receptor numa enganosa proposição de que existe um mundo harmonioso no qual não há contradição.

Enquanto a prática problematizadora proposta por Freire (1987, p. 44), os aprendizes desenvolvem o seu poder de captação e de compreensão da realidade do mundo, um mundo dinâmico e em transformação, um processo de aprendizagem contínua. Tal educação problematizadora de libertação do homem oprimido acontece através da pedagogia humanista e libertadora, mediante aos homens se apresentarem em um processo de permanente conscientização e libertação. Ao considerar todo o aspecto massacrante da educação bancária, tanto para alunos, quanto para professores, o autor entende que “[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua

libertação”.

O autor ainda esclarece que a libertação autêntica humaniza o processo e que, para que isso aconteça não se deve alienar ou manter alienados os homens, não é “palavra oca, mistificante”, mas a práxis, aplicada à reflexão dos homens acerca do mundo em que vivem, que objetiva transformá-lo.

Freire (1987, p. 47), explica que não se deve de forma alguma aceitar a concepção mecânica admitida na educação bancária que enxerga o aprendiz como um indivíduo vazio e que deva ser preenchido. Muito menos não se pode aceitar, em sua ótica, que a ação libertadora deva se servir da mesma arma utilizada pelos que dominam (propagandas, slogans, depósitos). Tais pensamentos para o autor, é fastidioso criando um círculo vicioso, no qual o professor, pelo qual já se passou por estudantes, segue a mesma linha de raciocínio de seu educador, e acreditar que nada de novo pode ser acrescentado ao ensino.

3.2.2 Pedagogia libertadora

Essa concepção pedagógica não pode se negar a transformar o mundo através do diálogo, ao mesmo tempo em que precisa somar força e resistência a quaisquer autoritarismos pedagógicos vigentes. Agindo nessa perspectiva, o educador torna-se capaz de perceber seu fazer histórico como possibilidade de, permanentemente, interagir com o processo de transformação da realidade e de si mesmo, o que, em regra, se mostra coerente com a percepção auto libertadora difundida pela pedagogia da autonomia (Sá; Duarte, 2020).

Nesse ponto de vista, a relação dialógica entre educador e educando abre-se irrestritamente para a experiência cotidiana manifestada na autonomia de aprender e de ensinar. Por isso, vivenciar a autonomia pedagógica é, em grande parte, constituir uma experiência plena de autolibertação (Sá; Duarte, 2020).

Segundo o autor, a educação que é imposta não se compromete com a libertação, não permite ao aluno se manifestar, nela não há a ação de depositar ou de narrar, isto é, realizar a transferência de conhecimentos e valores aos discentes, como faz a educação bancária. A Educação Libertadora liberta, cria o caos para que soluções emergem, a educação bancária prostra os aprendizes em suas cadeiras, onde devam permanecer surdos e mudos ao que ocorre ao seu redor.

Conforme Freire (1987, p. 50), a contradição entre opressor e oprimido vai aos poucos sendo superada através de uma educação problematizadora, educação mediada por diálogo entre os conhecimentos do aluno X professor, instituindo a prática educativa como superação da dominação, ou seja, a pedagogia dialógica. O opressor, enquanto sistema, permanece existindo na equação, porém, contando com dois agentes ativos para a sua superação.

Compreende-se através do pensamento de Freire que o educador além de educar seus alunos, ele também se educa, isto se torna concreto quando o professor dialoga com os seus estudantes, passando ensinamentos, e automaticamente, ele educa a si próprio. Assim, educador não é aquele que apenas educa, mas, principalmente, aquele que também educa. É nesta hora que acontece a interligação entre docentes e discentes, um possui mais conhecimento do que o outro, porém, ao se unirem; se tornam sujeitos nos processos de crescimento/desenvolvimento que ambos trazem consigo. É nesse percurso que os argumentos de autoridade deixam de prevalecer como funcionamento de autoridade, pois, é necessário ter uma educação que precisa estar aliada às liberdades e não aquela que reage contra elas (freire, 1987).

É com este pensamento sobre a Educação Libertadora mencionada pelo educador é que deu significado à frase importante e memorável: Ninguém educa ninguém, como

tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Ou seja, certamente quando “Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (Freire, 1987).

Reforçando o pensamento de Freire (1987, p. 51), a educação problematizadora, docente e discente se encontram no processo educativo, ambos são aprendizes. O educador educa seu aluno, assim como seu aluno ajuda a educar seu educador, é neste momento em que acontece a interação entre professores e alunos onde o ensino e a aprendizagem partem dos dois lados, ou seja, tem uma “mão dupla”. Quem ensina aprende, quem aprende ensina simultaneamente. O compartilhamento das experiências acontece naturalmente entre ambos, na presença do diálogo que propicia as condições necessárias para a construção desses saberes e de seres críticos.

Ainda segundo o autor, ao discorrer sobre a educação problematizadora é que os alunos são conduzidos a pensar, aprender e construir sua consciência crítica, pois, só assim, no meio dos oprimidos, é que os sujeitos se tornam mais conscientes, isto só acontece quando realmente o aluno se instala a consciência crítica, surgem as dúvidas no pensamento dos estudantes e, através dessa forma é que se inicia a busca pelo saber e a descoberta do conhecimento pelo aprendiz. Outro fato que chama a atenção do autor é que a educação problematizadora se concretiza como um esforço através do qual os homens vão compreendendo, criticamente, como estão sendo e vivendo no mundo atual que o cerca. A educação bancária, de modo contrário, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a forma de como estão vivendo os homens no mesmo mundo, pois, ela logra a realidade. A problematização, comprometida com a libertação, dentro do cenário educacional, se empenha em esclarecer, ou seja, a problematização nega o diálogo, enquanto a libertação tem no diálogo a indispensável relação com o ato do conhecimento, desvelado da realidade.

Fundamentado no que foi exposto, a superação do oprimido não se trata de uma simples troca de lugar do opressor, ela diz respeito à conscientização da liberdade; evitar a volta ao regime opressor, constituindo uma pedagogia dos homens em processo de permanente libertação, independentemente do lugar que ocupem no início do processo.

3.2.3 Concepção bancária da educação como instrumento da opressão

O projeto capitalista desenvolvido por alguns governos despreparados e apátridas, financiado pelas elites financeiras atuam na desestabilização do Sistema Educacional Brasileiro, marginalizando estudantes e educadores, em prol de um status quo, social das elites. Este sistema pode estar chegando as escolas do campo, que ainda preserva uma identidade, metodologia, que em muitas regiões é própria e apropriada para a realidade na qual foi pensada.

Falando desta intervenção do sistema educacional financiado e nos moldes bancários, vale pontuar mais fortemente neste instante, a criação no Estado do Espírito Santo nos três centros, da metodologia de Tempo Integral nos moldes da antiga Escola Viva. O Programa Escola de Tempo Integral foi instituído no estado, em 2015, por intermédio das Leis Estaduais Complementares de nº 799 e a Complementar de nº 841.

Evidentemente, que não se pode negar a existência de boas ideias neste modelo educacional, no entanto, o diálogo continua sendo verticalizado. Existiu a promessa de mudanças de acordo com a identidade da escola, de forma lenta e que atendesse as demandas locais. No entanto, e após o fechar das cortinas, as mudanças foram bruscas e verticalizadas, carga horária de sala de aula aumentada ao máximo de 24 tempos de 50 minutos por semana, na restrição de carga horária máxima de 40 horas semanais.

Outras alterações geraram muitas reclamações na equipe educacional e o temor de mudar muito as bases agroecológicas e campesinas da escola, instaurou-se definitivamente em muitos professores da instituição. Isso está sendo comentado nessa pesquisa, porque as bandeiras, as místicas, a cor verde dos uniformes, as práticas fora de sala de aula, o sinal com músicas do campo, a quase inexistência de métodos e técnicas vinda do campo, e demais mudanças, nos fazem pensar sobre quais seriam as respostas as questões deste estudo, para esta realidade descrita aqui no texto.

A escola nas sociedades letradas, ocupa lugar por excelência para que se cumpram as funções da educação e da aprendizagem dos conhecimentos, das artes, das ciências e da tecnologia, existente na cidade e no campo (Marques, Castanho, 2020).

A importância desse debate aumenta na medida em que nos últimos anos tem aparecido na agenda de alguns movimentos sociais, sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre uma possível necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo e no campo” (Bezerra Neto, 2010).

A luta pela hegemonia em torno das políticas públicas do campo no país é marcada por embates entre a classe dominante e a classe trabalhadora camponesa. Enquanto processo de resistência ao projeto hegemônico da classe dominante, destacamos a importância de se construir políticas públicas de Educação do Campo com a participação dos educadores/educadoras e das organizações e dos movimentos sociais como protagonistas na luta pela terra e por igualdades de condições de acesso à educação pública (Bicalho et al. 2020, p.4).

A instituição de ensino, assim como suas funções e relações com o desenvolvimento cognitivo e moral de seus estudantes, é problemática antiga quando se trata de pesquisas na área da educação, e se encontram cada vez mais frequentes em diversos contextos e sob variadas perspectivas nesse campo. (Koga; Rosso, 2017).

Para Soares (2013), esse fator, atualmente, possui proporções cada vez mais sérias, uma vez que, a educação, juntamente com a mídia, manipulam, formam e conformam os indivíduos para a transformação de marionetes do sistema capitalista. Ainda é possível ressaltar que, a restrita consciência que expressam ao redor de seus direitos e um ensino de qualidade, se retrata como reflexo dessa desigualdade não reconhecida.

Para Marques e Castanho (2020, p.113), os educandos não se reconhecem como iguais, não possuindo direitos iguais e por isso não conseguem ser respeitados. Esse pensamento gera um sentimento de frustração aos que possuem condições de vida inferiores. A ausência de oferta de condições adequadas por parte dos governantes provoca uma sociedade dividida em classes, na qual se sobressaem os que tem condições de pagar por uma educação de qualidade.

Na realidade, um impedimento para que o jovem comprehenda, apreenda e possa construir um novo mundo a partir do seu próprio trabalho pelo qual ele se constrói historicamente. Para que essa construção possa se dar, ele tem que estar consciente do seu papel na sociedade, consciente das relações que nela estão presentes e buscar a sua emancipação enquanto sujeito e enquanto ser social ativo.

Essa consciência emancipatória só é possível se o jovem tiver acesso a uma educação geral que lhe propicie as ferramentas mínimas indispensáveis à compreensão do mundo físico e da realidade social, dos processos de socialização e alie aos conhecimentos técnicos o conhecimento humanístico social (Soares, 2013).

3.3 Práticas Pedagógicas Que Fortalecem A Educação Do Campo No CEIER De Águia Branca/ES

A discussão das práticas pedagógicas e educativas na Educação do Campo se dá a partir de autores como Paulo Freire, Mônica Molina, Arroyo, sendo Freire o mais referenciado nas discussões das análises das práticas. As metodologias agroecológicas são implantadas na 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, para que as propriedades, os estudantes e as comunidades tornem-se lócus gerador e reproduutor de tecnologia sustentável.

O Projeto Político Pedagógico (2022), estabelece que o CEIER procura desenvolver em sua prática pedagógica, um trabalho voltado para a realidade campesina, buscando, desta forma, atender a comunidade escolar e, assim, contribuir para uma maior aproximação entre escola, família e comunidade.

Para que isso ocorresse, implantou-se no ano de 2002 uma prática de ensino chamada de Aulão Interdisciplinar, ou seja, uma aula diferenciada preparada de forma interdisciplinar, envolvendo toda a equipe de professores e estudantes ao mesmo tempo, como forma de integrar conteúdos programáticos, projetos específicos com o tema gerador de cada trimestre, bem como tema transversal. A compreensão do tema gerador, na concepção de Freire(1997), procura entender as relações entre os homens e o mundo que o cerca. É necessário investigar o tema gerador com o olhar direcionado ao indivíduo referido à realidade, e sua atuação sobre ela.

Com o passar do tempo o Aulão Interdisciplinar sofreu algumas alterações no que se refere à metodologia de trabalho e, a partir do ano de 2011, houve uma mudança na forma de trabalho, sempre almejando a integração comunitária, conforme preconizado no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022):

- **Mutirões da Aprendizagem:** No ano de 2017 foi desenvolvido o sistema de mutirões pedagógicos, baseados nos mutirões de manutenção dos setores agropecuários. Atualmente os mutirões estão voltados para o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES tri e PAEBES), e no Ensino Médio Inovador (EMI) adiciona-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Iniciou-se com Matemática e Língua Portuguesa, e os objetivos estão sendo alcançados. Busca-se complementar os mutirões com as demais disciplinas que compõe a grade das avaliações externas.

- **Articulação Entre as Atividades Desenvolvidas na Instituição:** Para melhor desempenhar a função de mediadores do conhecimento é que o Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, foi implantado, encontrando-se em diversos setores religiosos, políticos e sociais uma parceria que só adiciona vantagens para os nossos estudantes. Neste sentido, fica claro entender que Gestão Democrática, no interior do centro, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção da Proposta Pedagógica e na sua gestão.

Com essa concepção é possível mencionar as parcerias estabelecidas junto à Secretaria do Estado de Educação (SEDU), a Superintendência Regional de Ensino (SER), a Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca (SEAG), o Conselho Tutelar, o Ministério Público, o Conselho de Escola, as Instituições Religiosas, os Grupos organizados locais , os Poderes Públicos Municipal, Estadual, e Federal, todos esses que proporcionam apoios pedagógicos, administrativos, legais, tendo como prioridade a sensibilização dos alunos e seus pais sobre seus direitos e deveres, além de propiciar junto a Unidade uma visão ética da Instituição de Ensino. Por meio de palestras ofertadas aos pais e encontros periódicos com os mesmos e os poderes públicos em geral. O Centro vem se mantendo como elo entre os

mesmos, transformando a visão que os pais têm dos governantes e vice-versa, pois uma comunidade interessada, conhecedora de seu papel e agente ativo na educação é que demonstra transparentemente o interesse mútuo pelo sucesso educacional.

3.4 Bandeiras Camponesas

Entendido a essência da natureza do homem, cabe à Escola, a partir dessa visão concreta e contextualizada, delinear a sua escolarização, buscando e reclamando uma concepção de educador que esteja, impreterivelmente, comprometido com: o processo de direcionar e dirigir a aprendizagem, e como o estudante, como ser concreto, determina e é determinado pelo social, político, econômico e individual (Caldart, 2011).

Em suma, o educador que a sociedade e a escola necessitam, emergencialmente, é aquele que considera o conhecimento – saber, conteúdo - a ensinar como atividade social, histórica e construtiva do ser humano - educando, e a si mesmo como partes inseparáveis de um contexto historicamente estruturado.

3.4.1 Visão geral das principais bandeiras camponesas

O entendimento de algumas bandeiras camponesas é essencial para poder identificar a importância das mesmas na vida educacional dos que estão envolvidos. As principais serão citadas a seguir:

▪ **Mística:** O indivíduo é capaz de se educar por meio de relações com os demais, através de diálogo, que vale muito mais do que troca de palavras. Assim, aprende com exemplos e experiências dessa convivência, como, aprende fazer, reaprende a ser, observando como os outros agem e como são. Por essa razão é necessário resgatar a mística na Educação Popular, seus símbolos e crenças, ou seja, é fazer do tempo de ensino um tempo no qual os educandos possam refletir sobre diversas dimensões da sua vida (CERIOLI; CALDART, 1999, p. 9).

▪ **Interdisciplinaridade:** A interdisciplinaridade é uma prática pedagógica que possibilita a interação e a integração entre disciplinas, havendo reciprocidade, cooperação e coordenação entre elas, através de planejamento conjunto. A prática interdisciplinar possibilita: o diálogo entre educador, estudante e comunidade em geral; a troca de conhecimentos e, consequente, valorização e aceitação dos mesmos; uma aprendizagem mais concreta dos conteúdos; um trabalho de equipe ultrapassando o individual; e a equidade das disciplinas na formação integral dos estudantes

Este último método citado corresponde a um instrumento de pesquisa e de ensino suscetível em fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Essa forma de interação pode vir de comunicação simples de ideias até a integração mútua dos conceitos, da metodologia, da terminologia, da epistemologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (Japiassu, Marcondes, 1990).

Para Zabala (2012), a interação de duas ou mais disciplinas faz com que a interdisciplinaridade implique na transferência de leis entre elas, ocasionando, em algumas situações, em um novo corpo disciplinar, como podem ser citadas como exemplo: a psicolinguística e a bioquímica.

O trabalho interdisciplinar realizado em conjunto com os três Centros Integrados, com adaptações a cada região e área de abrangência, é de fundamental importância, pois a realização de encontros periódicos, reunindo as equipes de Formação Geral e Formação Específica para a realização do Planejamento e Avaliação promove uma maior integração

entre os Centros. Esses encontros acontecem no início de cada trimestre em um Centro, sendo necessário o deslocamento de duas equipes, com disponibilidade para um ou dois dias completos. Estes dias, deverão estar previstos no Calendário dos três CEIER's (PPP, 2022).

O trabalho é realizado em grupo, reunindo os professores por área de conhecimento, onde se faz um levantamento dos conteúdos curriculares. De acordo com o Tema Gerador, é feito também um remanejamento de conteúdos, não se levando em conta, a sequência didática de cada Disciplina. Nesta etapa, surgem as propostas de atividades práticas, observando sempre o Tema Gerador, as áreas de conhecimento e as visitas de estudos que serão realizadas por Série, em cada Centro. Em plenária, os professores de cada área de conhecimento, apresentam os conteúdos e atividades práticas, que serão analisados, podendo ser mantidos ou modificados de acordo com as propostas do grande grupo.

Outra etapa acontece em cada CEIER, onde são realizados encontros semanais de cada equipe, para detalhar e colocar em prática a programação elaborada no planejamento geral: fazer listagem de conteúdos por área de conhecimento, fazendo uma possível interação, planejar visitas (data, roteiro, o que explorar), seleção de vídeos, elaboração de atividades de acordo com os programas, estudar textos relacionados com temas específicos, assuntos gerais e outros. Define-se também, o professor coordenador de todo este processo. Este professor é responsável para organizar as reuniões semanais, onde os conteúdos e atividades serão direcionados.

▪ **Temas Geradores:** É relevante destacar que o tema gerador não é único de indivíduos que vivem isolados da realidade. Sua compreensão vai em relações entre os homens e o mundo que o cerca. É necessário investigar o tema gerador com o olhar direcionado ao indivíduo referido à realidade, e sua atuação sobre ela. (Freire, 1987).

A decisão de escolha dos temas geradores acompanha a proposta agroecológica dos CEIER's, intensificando-se no início dos anos 90, quando a Educação Ambiental foi trabalhada como interdisciplinar, aproximando a Formação Específica com a Geral. Ao se trabalhar com temas geradores, se cria a possibilidade de articulação, na prática pedagógica, no desenvolvimento de interesses específicos, na realidade sociocultural, entre outros fatores no qual os estudantes se manifestam, bem como os acontecimentos históricos acumulados pela humanidade, a que todos têm direito.

Os temas evidenciam um ambiente de trabalho coletivo e de cooperação, de acordo com que os conhecimentos vão sendo construídos, respeitando os interesses individuais e os diferentes ritmos de aprendizagem cada educando. Por meio do tema gerador é possível trabalhar com o conhecimento de forma dinâmica e viva, ou seja, sempre em transformação e movimento. Segundo Freire (2005), esse processo de busca pelo conhecimento é o que faz com que o diálogo da educação se torne uma prática de liberdade. Essa busca é o que pode ser chamado de universo temático do povo, ou, o conjunto de temas geradores. Essa investigação resulta em uma metodologia que não pode ir contra ao diálogo da educação libertadora, mesmo que seja dialógica ou conscientizadora e proporcione apreensão dos “temas geradores”, ou a tomada de consciência dos indivíduos e de seu entorno.

▪ **Alternância no tempo escola/comunidade:** Formação por alternância sem a precarização do conhecimento, ou seja, essa formação no campo brasileiro, criada pela Escola Família Agrícola (EFA), busca atender especialmente aos filhos dos agricultores. As manifestações sociais do campo, ao constatar dados sobre as demandas dos jovens e adultos para continuarem seus processos formativos nas escolas, obteram por meio de organização pedagógica, a oportunidade de progredir a escolaridade desses jovens e adultos que se encontram nessas áreas brasileiras (Araújo, 2012).

▪ **Mutirão:** Retrata a ajuda mútua entre os próprios camponeses, sendo a prática que estes empregam para poder suprir, em algumas situações, a força de trabalho familiar; o

mutirão, como uma dessas práticas, proporciona a troca de trabalho entre eles; esse processo surge em função de os camponeses não disporem de rendimentos monetários necessários para pagar trabalhadores assalariados (Oliveira, 2007, p. 41).

▪ **Auto - Organização:** A gestão, assim como a participação através de coletivos se torna um mecanismo necessário para a criação de espaços que aprimorem a auto-organização dos educandos para o aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. Embasado nessas experiências, se torna viável o aprendizado e a criação de valores construtivos para o surgimento de novas relações fora do ambiente escolar, de forma mais evidente e autônoma desses indivíduos. (Baldotto; Morila, 2016).

▪ **Agroecologia:** Como prática, a Agroecologia ressignifica e protege as atividades tradicionais de manejo dos agrossistemas, sustentavelmente, de maneira simples e com a utilização de recursos locais, permitindo a autonomia e a inclusão social das famílias do campo. A prática agroecológica se baseia nos princípios e modelos da natureza, respeitando as individualidades e os saberes locais. Os camponeses são os construtores da agricultura agroecológica. No decorrer de muitos séculos, as gerações de agricultores desenvolveram sistemas agrícolas de forma diversificada, complexa, localmente adaptados (Altieri, 2012, p. 159).

▪ **Projeto de Vida:** Segundo Longo et al. (2021), o Projeto de Vida é considerado nos currículos como “o espírito da escola”, tendo como principal objetivo fazer com que o estudante se torne um sujeito apto à reflexão para que assim construa o seu projeto de vida. O componente de Projeto de Vida, fundamentado na competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmada no Currículo Paulista, tem como premissa para a Educação Básica o que se segue:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 09).

▪ **Visitas de Estudos:** A finalidade é proporcionar ao educando a chance de observar na prática, àquele que vive experiências existentes, seja no campo agrícola ou social. Direciona-se também ao conhecimento de novas técnicas, confrontando realidades diversificadas de sua própria realidade, facilitando assim o intercâmbio com outras comunidades (Amaral, 2019).

▪ **Formação tempo integral/espacos formativos:** Combinação de períodos integrados em variados espaços de formação, na instituição de ensino e na família/comunidade, permitindo a flexibilização da organização de práticas pedagógicas, capazes de se adequar à realidade dos camponeses, às intempéries climáticas e ao tempo da colheita, favorecendo as condições de formação da identidade camponesa (Caldart, 2011).

▪ **Espaço/ tempo comunidade:** Ambiente no qual o estudante possa expressar a prática pedagógica do CEIER, conduzido por experiências como indivíduo participativo e ativo das atividades da família, do trabalho, e de outras organizações sociais, ou seja, das experiências intersubjetivas que constroem a sua existência, dando sentido a sua prática de vida. São consideradas atividades vivenciais, como, pesquisa de campo, conhecimento produtivo agropecuário com a família, práticas de retorno das pesquisas de campo, entre outros.

▪ **Espaço/ tempo escolar:** O CEIER é um mediador dos espaços de formação que procuram integrar conteúdos programáticos com a realidade de vida do estudante, no sentido de ressignificar e concretizar suas experiências de mundo. A organização do CEIER propicia uma vivência contextualizada com prática camponesa, consolidando os valores primordiais

caracterizados como base da manutenção da vida rural. São atividades de vivências: as eletivas (oficinas e estudos dirigidos); as aulas específicas, ou de aprofundamento; e as atividades de campo, que englobam vários processos pedagógicos referenciados na pesquisa como princípio educativo, como: sistematização da pesquisa, aprofundamento científico das áreas, produção de síntese.

As potencialidades que serão citadas a segui, refletem a abordagem abrangente e multifacetada da Educação do Movimento Sem Terra (MST), e em todo o seu processo de busca, não apenas em transmitir conhecimentos, mas também em capacitar os sujeitos das comunidades rurais a se tornarem agentes ativos de transformações em suas próprias realidades(Fernandes & Molina, 2011).

- **Empoderamento comunitário:** A Educação do MST tem como função capacitar os indivíduos que são membros da comunidade rural, estimulando os conhecimentos e as habilidades que fortificam sua capacidade de tomar decisões, cooperando ativamente na vida econômica, política e social.

- **Conscientização Política:** A Educação no MST é projetada para oportunizar os indivíduos quanto à conscientização política e a compreensão crítica das questões econômicas, sociais e ambientais, fazendo com que o mesmo consiga atingir um engajamento ativo na luta como cidadão, seja por justiça social ou por reforma agrária.

- **Preservação Cultural:** Por meio da educação, o MST procura valorizar a preservação da cultura e da identidade das comunidades do campo, favorecendo o respeito pelas tradições, línguas e modos de vida locais.

- **Desenvolvimento Sustentável:** A Educação do MST na maioria das vezes destaca a importância da agricultura sustentável, da agroecologia e das práticas ambientalmente responsáveis, cooperando para a preservação dos recursos naturais e a segurança alimentar.

- **Alfabetização e Educação Básica:** O MST luta pelo combate do analfabetismo, oferecendo oportunidades de educação básica para crianças, jovens e adultos, permitindo que eles desenvolvam habilidades fundamentais de leitura, escrita e matemática.

- **Formação de Lideranças:** A Educação do MST apoia a formação de lideranças dentro da própria comunidade, instruindo indivíduos a desempenharem funções ativas na organização, com a tomada de decisões e a mobilizações sociais.

- **Valorização do Trabalho Coletivo:** O MST promove, através do ensino, práticas que evidenciam a importância do trabalho coletivo e da solidariedade, reforçando laços comunitários e incentivando a cooperação entre os membros.

- **Acesso a Tecnologias:** A Educação do MST promove o acesso a conhecimentos tecnológicos importantes para o ambiente rural, favorecendo aos agricultores a aplicação de técnicas modernas em suas atividades agrícolas.

- **Autonomia Econômica:** Por meio da capacitação empreendedora e financeira, a educação do MST pode ser capaz de auxiliar a geração de renda e a independência econômica das famílias rurais.

- **Participação Cidadã:** A Educação do MST se dispõe de gerar uma cultura de participação cidadã ativa, impulsionando os membros a participarem das decisões locais e a contribuírem para o processo de desenvolvimento de suas comunidades.

3.4.2 Fragilidades que enfraquecem as bandeiras camponesas no CEIER de Águia Branca/ES

De acordo com Silva (2010), a população do campo que se encontra inserida nas relações sociais do mundo capitalista precisam ser desveladas na escola. Os conhecimentos do trabalho no campo, as negociações produtivas, as necessidades básicas para o processo de

produção de determinados produtos, assim como a organização dos trabalhadores em cooperativas, entre outros fatores, são capazes de firmar grupos de resistências que se recusam a adotar o modelo capitalista competitivo de produção. Isso favorece a criação de meios alternativos que mantêm o vínculo do trabalho com a vida de campo, fazendo-se necessário assumir uma sociedade libertadora, igualitária, reflexiva e democrática, caracterizada pela integração de culturas diversificadas que cada cidadão possui, individualmente e coletivamente.

A fragilidade apontada nas bandeiras camponesas da CEIER de Águia Branca/ES, é respaldada no Artigo 28 da LDB nº 9394/96, na qual se prevê a “adaptação” do sistema educacional direcionada a população rural. Através desse direcionamento se torna pressuposto que a predominante concepção vive em torno de um modelo escolar urbanocêntrico. Todavia, ao se analisar, é possível realizar uma autocrítica de que os ambientes coletivos ainda são carentes de conscientização e participação por parte da comunidade na área escolar.

Ainda para Silva (2010), dentro desse contexto, é notável que os currículos escolares urbanos ainda são a base orientativa para as adaptações de conteúdos nas escolas rurais. O autor também ressalta que, a municipalização do Ensino Fundamental, por exemplo, subiu suas obrigações/tributos para as prefeituras. A manutenção das instituições de ensino gerou retrocesso para a população de campo, uma vez que, a maioria dos municípios não tiveram a preparação adequada para receber tal demanda política e econômica.

Com o objetivo de reforçar a garantia dos direitos à uma educação de qualidade, assim como o respeito à diversidade e a preservação das especificidades da comunidade rural, cita-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da Escola do Campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB - A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 3 de abril de 2002:

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento em que as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos. Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

Sendo assim, as políticas públicas passam a ser evidenciadas legalmente como um direcionamento para que a educação seja desenvolvida no campo, entretanto, ainda se encontram realizadas e embasadas sob a percepção da educação urbana. Mas, o que já se conseguiu até este momento, é considerado como um grande avanço por muitos especialistas, mesmo que alguns intitulam como “a urbanização da Educação do Campo”, por não haver o devido respeito quanto a especificação do contexto ao qual a comunidade se encontra inserida.

Para Caldart (2011), “[...] o Campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhos de trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos”. O destaque da autora é de que esse movimento é necessário para direcionar o olhar inovador ao campo de modo geral, se tornando assim, inevitável de pensar que a Educação Básica de qualidade seria um direito dado, sem que houvesse a necessidade de lutas. O autor também defende que “[...] a Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam”. Ou seja, é a forma de valorização cultural das pessoas que vivem no campo, de maneira

humanizadora, pois o campo possui suas próprias particularidades e matrizes culturais.

De acordo com Fernandes & Molina (2011, p. 47)

A formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes, no sentido de contribuir para a negação e/ou desconstrução do imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre o campo e a cidade. Essas são ações que podem ajudar na superação da visão tradicional do imaginário social do jeca-tatu e do campo como espaço atrasado e pouco desenvolvido.

Através de lutas sociais se torna possível fortalecer as ideias que são produzidas pelo campo, e consequentemente, desconstruir o julgamento de que a cultura urbana é superior à do campo. Quando esse pensamento é desmistificado, o respeito às especificidades se torna maior do que as diferenças. (Caldart, 2011).

Existe uma normalidade dos próprios estudantes do campo de que, a sua verdadeira vontade é de estudar nos centros urbanos. Esse pensamento poder ser algo construído pelas próprias instituições educacionais e comunidades, que favorecem essa visão ao valorizarem, com uma certa discrepância, o ensino urbano. O descaso com a educação do campo é identificado historicamente por longos anos, e diversas vezes marginalizada ao se tratar de promoção de políticas públicas como um direito garantido por lei, e sendo lidada como uma política compensatória.

O CEIER de Águia Branca/ES tem sofrido muitos problemas referentes às políticas públicas direcionadas à Educação do Campo, problemas estes que não podem ser descartados, considerando o grau de suas seriedades. Alguns exemplos podem ser citados, como: a distância entre a escola e a casa do educando; a falta de transporte; a precariedade das estradas; a baixa densidade populacional de algumas áreas; o fechamento de escolas; a formação dos educadores; a pouca oferta de vagas para turmas finais do Ensino Fundamental e Médio; e a estruturação físicas dessas escolas.

Esses são apenas alguns fatores que evidenciam o descaso e a ausência de políticas públicas nessas áreas rurais. Existem muitas mudanças que já foram conquistadas pelas lutas e embates acerca da Educação do Campo, entretanto, como foi citado alguns pontos, ainda há muito pelo o que lutar, muitas melhorias ainda devem ser feitas.

A identificação da necessidade de mudanças é de extrema importância. O CEIER de Águia Branca apresenta um desfalque de aliados pela busca por uma educação de qualidade no campo, que considere sua realidade, seus valores e sua cultura. Assim, se observa que a escola vai muito além de direitos que ecoem a luta dos trabalhadores de campo. Conforme salienta Caldart (2011, p. 91), “[...] trata-se de uma “educação dos” e não “para os” sujeitos do campo”. É normal se deparar com os questionamentos referentes às escolas do campo e à educação que respeite as especificidades.

Ao se analisar a Educação do Campo atualmente, as articulações e os movimentos em defesa de uma Educação Básica do Campo de qualidade vêm sendo pautado e defendido por vários pesquisadores e estudiosos da temática, conforme analisa Arroyo (2002): “na conferência de 1994, além de ser debatido uma educação básica do campo de qualidade, tenho a oportunidade de viver um momento pedagógico”.

A intenção do CEIER de Águia Branca/ES é promover para a comunidade da cidade reflexões sobre da Educação Básica do Campo, sob uma perspectiva que valorize e empodere todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, considera-se que esse movimento deve ser construído através da população rural e dos trabalhadores que moram e vivem no campo, que, com muitas lutas, conseguiram entrelaçar a cultura e suas raízes devido

às responsabilidades adquiridas por seu papel de formador.

3.5 Implantação Do Modelo De Tempo Integral No CEIER De Águia Branca/ES

No CEIER, a proposta de trabalho em tempo integral está pautada no desenvolvimento da pequena propriedade. Neste contexto, procurou-se desenvolver os projetos a baixo custo nos limites do pequeno agricultor ou trabalhador rural, utilizando os recursos disponíveis na própria propriedade (PPP, 2022).

Dessa forma, a filosofia e implantação do modelo de tempo integral da escola está centrada no ensino-pesquisa, em que o desenvolvimento das atividades interage com o cotidiano do camponês. As vivências nas experiências proporcionam aos estudantes a observação e a busca de soluções para os problemas enfrentados no plantio, no solo, na poda, na colheita e em outras inúmeras situações que o camponês enfrenta, além do contratempo da natureza, comercialização, armazenamento etc. A troca de experiência tem proporcionado, segundo os professores, a credibilidade do estudante para influenciar no processo em família (PPP, 2022).

A articulação entre os profissionais da Educação Especial com os demais profissionais do ensino regular acontece nos planejamentos coletivos, nos planejamentos por área e nas atividades diárias em sala. A escola recebe constantemente visitas de estagiários de Universidades Federais, Escolas Famílias, além de entidades como sindicatos, associações de produtores rurais e comunidade em geral.

A finalidade política pedagógica do CEIER é proporcionar uma educação ambiental participativa, autocrítica e recíproca entre educadores e educandos. As atividades são desenvolvidas através de vídeos, interdisciplinaridade, práticas nas Unidades Descentralizadas de Educação Profissional (UDEP), visitas de estudo, entrevistas, relatórios, palestras, cursos, pesquisas, aulas expositivas, trabalhos em grupo e individual, atividades desenvolvidas no LIEd (Laboratório de Informática Educativa), relatos das atividades interclasse desenvolvidas no trimestre, através do caderno da realidade.

A equipe do CEIER, tem como objetivo de educar é acreditar na capacidade de cada indivíduo, respeitando suas particularidades e oportunizando o crescimento individual e coletivo, dentro de uma perspectiva de formação com a vida e para a vida.

Considera-se a parceria como instrumento de integração que permitem o desenvolvimento de atividades para atingir os nossos objetivos. Buscamos permanentemente a promoção da dignidade humana, a autoestima e o respeito mútuo visando o bem-estar social.

O CEIER tem como meta uma educação de qualidade, onde o processo de aprendizagem se efetiva com eficiência em todas as disciplinas que se articulam através do tema gerador. Prioriza-se à informação e o conhecimento acerca da preservação ambiental para se evitar o uso desordenado de recursos naturais, a utilização de agrotóxico, o desmatamento, as queimadas, a utilização de técnicas agrícolas inadequadas, que levam ao desequilíbrio ecológico.

O Ensino Fundamental, sendo a segunda etapa da educação básica, obrigatória e gratuita nas instituições públicas de ensino, constitui direito de todos e dever do Estado e tem por finalidade o desenvolvimento do educando, realizado por meio de uma formação em conformidade com a BNCC, o exercício da cidadania, o prosseguimento dos estudos e o progresso no trabalho (PPP, 2022).

O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo garantido a todos os brasileiros, a partir dos seis anos de idade (Brasil, 96). Seu objetivo levar o educando a:

I – Desenvolver sua capacidade de aprender, tendo como instrumentos essenciais a leitura, a escrita, o cálculo e a resolução de problemas e, como finalidades, a apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores

II – Compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; e

III – Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e respeito recíproco que devem pautar a vida social.

Já o Ensino Médio, tida como a etapa final da educação básica, tem como suas principais finalidades:

I – A consolidação E o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, que deverão possibilitar o prosseguimento de estudos;

II – A preparação básica do educando para o trabalho, para a cidadania, a fim de continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores;

III – O aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular.

O Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta, deverá basear-se nos seguintes pressupostos:

- Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
- Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo;
- Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, o conhecimento técnico-profissional realizado na perspectiva da interdisciplinaridade e na contextualização;
- Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.
- Reconhecimento das diversidades dos sujeitos, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- Compreensão do necessário equilíbrio nas relações do ser humano com a natureza para a sustentabilidade ambiental e o respeito na convivência entre os indivíduos;

3.6 Metodologias E Práticas Pedagógicas Utilizadas Pelos Docentes No CEIER De Águia Branca/ES

Segundo Paulo (1999, p. 115), considerando que o homem é um ser inconcluso em um mundo no qual as transformações são constantes. Seguindo o pensamento do referido autor, os educadores do CEIER de Águia Branca, adotaram a metodologia de Paulo Freire, pelo fato do mesmo ter sido um dos primeiros educadores em sua época, que compreendia verdadeira concepção sobre o que é a educação. A escolha fez com que esses educadores do CEIER

passassem a seguir essa visão freiriana e a entender sua real importância para a educação e suas práticas como docentes.

Freire (1987), quanto a educação libertadora, argumenta sobre os temas geradores. Para o autor, é uma proposta metodológica de ensino que pode ser definida, no mínimo, como: “representações concretas de ideias, valores, concepções e esperanças como também obstáculos ao ser mais dos homens”.

Um grande obstáculo apontado pelos professores é a buscar por soluções que sejam capazes de abranger perspectivas quanto à compreensão e a transformação da realidade local, além da reconstrução do saber. O tema gerador se encontra inserido na fala da comunidade, sendo o limite da compreensão que o grupo possui em relação a sua realidade. As evidências, e as informações analisadas, permite o ordenamento das relações entre os conhecimentos e reconstrução de práticas pedagógicas.

O professor ao utilizar o método de ensino do tema gerador, estará possibilitando ao seu aluno uma interatividade em sala de aula que se difere da educação tradicional; que é denominada por Freire (1987, p. 78), como educação bancária, em que os alunos são meros repetidores, passivos e para o educador isso não gera aprendizagem.

A metodologia freiriana é interdisciplinar e contextualizada, de acordo com os professores da referida escola campo. Geralmente, a temática é proposta pelos discentes, com uma situação base, vivida pela comunidade, na qual as experiências dos estudantes, segundo Freire (1987, p. 76), serão valorizadas pelos educadores.

Neste contexto, a metodologia abordada e usada pelos professores segue a freiriana. Assim, é possível propor o processo de produção do conhecimento de maneira dialética, na qual se gera a transição da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica; proporcionando aos alunos a se tornarem agentes da transformação social e libertários de suas próprias opressões.

As críticas referentes ao ensino mecânico e a defesa de sua autonomia são expostas por quase todos os docentes, cuja a defesa segue por um ensino que faça a junção do saber racional com o empírico, uma vez que, estes, aplicados em uma forma única, contando com a pureza de um saber e a experiência do outro, são capazes de resultar em uma educação de qualidade, pois, eles aplicados separados ocasionariam em um ensino alheio à realidade ou a uma formação ineficiente de sujeitos autônomos.

Outros modelos de práticas pedagógicas educacionais com maior inovação, apresentam as seguintes características:

- **Os ambientes são acolhedores:** quando o ambiente físico é acolhedor, com gestores e docentes competentes e disciplinados para auxiliar e orientar os estudantes. Isso torna o ambiente confortável e de mão dupla, tanto os professores estão aptos para entregar um ensino eficaz quanto os alunos se encontram engajados para participarem de atividades desafiadoras.

- **Os currículos são mais integrados, interligados ou transdisciplinares:** quando ocorre a integração de diversas formas, havendo ou não disciplinas. São abrangentes em uma visão humanista, de competências extensas e sustentáveis, evidenciando aplicações criativas dos conhecimentos em vários pontos e contextos.

Esses currículos interligam três processos de forma equilibrada: a aprendizagem ativa personalizada, onde cada estudante aprende de acordo com o seu ritmo de ensino, se adaptando a situações, expectativas e estilo; a aprendizagem entre pares, onde nesse caso os alunos se unem a diferentes grupos, em rede; e por aprendizagem mediada por pessoas com maior experiência, se enquadrando nesse processo os professores, orientadores e equipe gestora.

Para que os estudantes possam personalizar seu percurso de acordo com suas

necessidades e expectativas, os currículos devem apresentar flexibilidade suficiente para que isso ocorra.

Segundo Horn e Staker (2015), um eixo transversal bastante relevante nos currículos é a metodologia de design para projetos importantes e reais, projetos de vida com a finalidade de buscar autoconhecimento com o apoio dos docentes.

Outro diferencial, na visão de Bergman (2016, p. 123), é o contato com o externo, com sociedade e os meios os interligam a ela. Essa importância permite a contribuição de soluções e desenvolvimento de projetos, beneficiam essa mesma comunidade, ou seja, não é só apenas conhecer o entorno, mas também modificar o que é essencial para a vida coletiva.

Esse papel de aproxima ao de um *coach*, que conduz o aprendizado ajudando os estudantes a criarem seus próprios projetos. A orientação de projetos mais personalizados pessoais/profissionais de vida se tornam um novo componente curricular. Há também uma ênfase pela formação por imersão, onde com supervisão, os profissionais podem realizar estágios iniciais, com um modelo de “clínica” para novos docentes (Bergman, 2016).

Segundo o mesmo autor, as avaliações de processos de aprendizagem evidenciam as relações entre habilidades cognitivas e competências socioemocionais. A avaliação pode ocorrer de várias formas distintas, como por exemplo: por avaliação diagnóstica, formativa, mediadora; avaliação da produção, com portfólios, digitais e relatórios; avaliação por rubricas, com competências pessoais, cognitivas, relacionais e produtivas; avaliação dialógica, com avaliação por pares, autoavaliação, entre outras. Os estudantes devem expor em prática seus aprendizados com produções criativas a fim de mostrar todas as suas evoluções e percursos realizados.

A escola tem o papel de preparar os indivíduos para atuar de forma significativa na sociedade, de modo que o mesmo seja capaz de intervir no ambiente a sua volta e propor transformações necessárias. O estudante precisa ser capaz de aplicar o que percebe na escola, em seu meio social. Logo se subtende que se ele na escola está em contato com o meio, assim ele adquire conhecimento a partir de uma aprendizagem mediada pelo professor, certamente agirá com mais desprendimento quando se deparar num ambiente externo e estará familiarizado com o mesmo.

É muito importante destacar o papel desempenhado pelos processos de mediação e interação, para que possam todos os conhecimentos serem construídos através da participação ativa dos discentes. Para que o ensino se concretize se faz necessário envolver os aspectos como a mobilidade e a conectividade, a interação com processos tecnológicos, buscando sempre o diálogo entre práticas pedagógicas diversificadas, colocando o estudante no centro de sua responsabilidade com o aprendizado.

O grande psicólogo russo Levy Vygotsky produziu diversos trabalhos científicos, principalmente relacionados a um conceito fundamental para representar o desenvolvimento intelectual relacionado a interação é o sistema funcional do aprendizado de crianças, uma referência sociointeracionista a qual é vista como um processo colaborativo para a construção do conhecimento. (Vygotsky, 1991, p. 82)

Para o psicólogo, a teoria sociointeracionista representada sobretudo o sujeito formado a partir da interação com o ambiente que ele habita, quanto mais a criança realiza interferência em seu ambiente, a qual está inserida interfere na sua formação e quanto mais estimulante for, melhor será sua formação.

Tal conceito de interação apresentou como base na zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991), o aprendizado e desenvolvimento cognitivo, elabora a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a supervisão de

um adulto ou realizado em conjunto com outras crianças mais capazes". (Wrubel, 2017, p. 10).

Vygotsky (1991), menciona que a criança que consegue desenvolver-se em cooperação com outras, mais tarde será capaz de fazer sozinha amanhã. Neste sentido, afirma que o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, cuja utilidade é ser o guia que conduzirá para as funções já maduras e também para as funções em amadurecimento. Sendo assim, conclui-se que o aprendizado neste caso; deve ser orientado para o futuro e não se remeter ao passado.

Neste contexto, é importante destacar a interação estudantes - estudantes, para que se possa realizar a construção de conhecimentos, aponta-se a interação entre pares essencial, pois à medida que recebe o auxílio de outrem, todos os problemas surgidos são resolvidos por meio da dialogicidade, da colaboração e da experiência compartilhada, o que corrobora para o desenvolvimento potencial dos alunos (Arêas, 2020, p.6).

3.7 Currículo: Adaptação Do Modelo De Tempo Integral Capixaba

O currículo, enquanto instrução da cidadania democrática deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração do ser humano no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (Baldotto, 2016).

Segundo o autor, o currículo extrapola o “fazer” pedagógico abrangendo elementos como organização curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimentos. É necessário resgatar os saberes que o estudante traz de seu cotidiano. Elencado o objeto do conhecimento, este não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade.

As etapas e modalidades de ensino, no âmbito da Educação Básica, são ofertadas em tempo integral, conforme planejamento da Secretaria de Estado da Educação (SEDU):

1. Os conhecimentos a serem trabalhados com os estudantes da Educação Básica estão definidos no Currículo do Espírito Santo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizado por área de conhecimento, componente curricular/unidade curricular e ano/série/etapa, constituindo-se, assim, em referencial para a elaboração dos planos de ensino.

2. Os conhecimentos a serem trabalhados com os estudantes que iniciaram o Ensino Médio em 2022 e 2023 estão definidos no Currículo Básico da Escola Estadual de Ensino Médio, organizado por área de conhecimento, componente curricular e série, constituindo-se, assim, em referencial para a elaboração dos planos de ensino.

3. Com base nos documentos curriculares, as organizações curriculares do ensino fundamental são estruturadas pela Base Nacional Comum - BNCC e pela Parte Diversificada. A BNCC (2018), do ensino fundamental está organizada por áreas de conhecimento e seus componentes curriculares:

I – Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza: Ciências;

IV – Ciências Humanas: História e Geografia;

V – Ensino Religioso.

As organizações curriculares do ensino médio, com base nos documentos curriculares, são estruturadas pela Formação Geral Básica - FGB, elaborada à luz da Base Nacional

Comum Curricular - BNCC, e pelo Itinerário Formativo - IF, indissociavelmente.

A FGB do ensino médio está organizada por áreas de conhecimento e seus componentes curriculares:

I – Linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física;

II – Matemática e suas tecnologias;

III – Ciências da Natureza e suas tecnologias: Biologia, Física e Química;

IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

A partir das áreas de conhecimento e da formação técnica e profissional, o Itinerário Formativo do CEIER de Águia Branca que é ofertado aos estudantes é a Formação Técnica e Profissional.

O aprofundamento do Itinerário Formativo de formação técnica profissional é composto pelos componentes curriculares específicos para habilitação profissional, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT, seguindo as resoluções de aprovação do curso emitidas pelo CEE/ES.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral, a escola segue a organização curricular conforme disposto na Portaria nº 150-R, de 11 de dezembro de 2020 e suas alterações, bem como as Resoluções aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo - CEE/ES.

3.8 A Relevância Da Pesquisa Na Formação E Na Prática Dos Professores Do Ensino Médio Voltados A Escola De Tempo Integral/Campo

De acordo com Silva e Nogaro (2015), a grande evolução de mudanças na sociedade e os novos paradigmas da ciência na atualidade recriam um novo perfil para os profissionais educativos, dando-lhes a capacidade de articular teoria e prática, expondo ferramentas de ofício com condições de exercitar a reflexão de forma mais permanente. O educador pesquisador-reflexivo deve estar atento ao aprendizado dos estudantes, principalmente no Ensino Médio, pois é onde os alunos observam a postura do professor, sobre suas práticas e pensamentos para elaboração de ensino. Hoje o conceito do educador é visto sob um prisma, como um elemento capaz de auxiliar o aluno na construção do conhecimento, contribuindo para práticas pedagógicas e emancipatórias, e é por esse motivo que a necessidade de novos pensamentos de entendimentos e formação do ser humano fazem com que o professor pesquisador-reflexivo sempre busque novas formas de ensinar, como podemos entender

[...] o educador é o professor reflexivo, aquele que busca seu constante aperfeiçoamento e preocupa-se com a própria formação de forma contínua, para que possa contribuir com seus alunos na descoberta de conhecimentos que os habilitem a ser autônomos e críticos [...]. (Silva; Nogaro, 2015, p. 114).

Para Veiga (2009), as várias formas de se compreender a realidade no mundo atual, exigem novas narrativas no que se diz respeito ao processo de produção de conhecimento. Logo:

Neste mundo complexo e de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de

organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação (Veiga, 2009).

Para o mesmo autor, é perceptível que a cada ano que se passa, as instituições de ensino ganham novas funções, devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Isso consequentemente impõe um alerta para o processo de ampliação das suas funções quem ultrapassam os limites de suas possibilidades. Sendo assim

[...] a reflexão do educador de jovens e adultos pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas [...] (Libâneo, 2005, p. 227).

Segundo Antunes (2012), o ensino deve ser transformado para uma nova forma de pensamento e prática, com princípios que norteiam a educação com qualidade e novos projetos integratórios, visando uma construção de conhecimentos e aprendizagem significativa, com inovações para jovens e adultos que estão à procura de algo melhor.

A ideia de Freire (1987) é reforçada quando diz que,

O educador democrático, crítico, em sua prática docente deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis, é uma de suas tarefas primordiais. Para isso, ele precisa ser um educador criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente. (Freire, 1997, p. 147).

Continuando com o pensamento do autor, a reformulação da prática educativa presume a reflexão e a reestruturação de concepções e crenças que fundamentem um novo modelo de pensamento e ação. É possível que os princípios que envolvem o ensino com eficiência e qualidade se baseiem em reflexões e discussões da prática pedagógica. Nos dias de hoje, muito se fala em preparação dos estudantes para o mundo moderno, e para que isso se torne real, é necessário avaliar a influência que a pesquisa tem na vida do docente. Com as constâncias do mundo atual, o principal desafio é formar cidadãos críticos para a sociedade. A formação precisa ser adequada para que o método tradicional de ensino evolua.

A sociedade está se transformando e as instituições de ensino têm o dever de fazer parte dessa mudança, com formação necessária, para formar professores pesquisadores e desenvolver a capacidade reflexiva dos mesmos. O estudante que elabora ao final do seu Ensino Superior, o Trabalho de Conclusão de Curso em uma especialização, percorre por várias etapas de pesquisa para alcançar os objetivos propostos. Essa atitude reflexiva de pesquisa necessita ser refletiva no cotidiano da sala de aula, logo, a formação do professor se torna essencial para a combinação de teoria e prática, o tornando um professor pesquisador-reflexivo capaz de criar e práticas novas maneiras pedagógicas (Freire, 1987).

3.9 O Novo Ensino Médio De Acordo Com A BNCC

A regularização da educação e do ensino integral para todos é uma das alterações previstas na Reforma do Ensino Médio, cujo o objetivo é ampliar a jornada escolar, promovendo assim a formação integral dos educandos. As Secretarias de Educação, em

concordância com a Portaria nº 1.023/2018, estão liberadas para aderirem ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio Integral - EMTI.

Segundo Saviani (2016), estas alterações de ensino para o período integral abrem portas para alguns questionamentos, como: "... é ensino em período integral para todos ou exclusão integral dos que trabalham?". Ou seja, se esse ensino for integral, os que trabalham não poderão estudar. O autor ressalta que, dadas as proporções da Reforma, essa pauta entra em contradição com os itinerários, uma vez que o estudante se vê colocado "contra a parede" ao ter que escolher, logo, isso significa que o mesmo passa a abrir mão de uma formação em outras áreas, e assim, não se constitui em uma educação integral.

Outro questionamento abordado pelo autor é: "Como manter um ensino integral em escolas com problemas de infraestrutura, de professores, de funcionários, precisando dobrar o investimento para funcionar que em período integral?". Para Saviani, essa é uma contradição ao se considerar que a Proposta de Emenda à Constituição - PEC 241, de 13 de dezembro de 2016 (vigorada em 2017), rege por estabelecer um teto de gastos públicos para o país.

Quando o contexto é juventude, por exemplo, é preciso considerar a evasão escolar por conta de vários obstáculos sofridos ao longo de caminho de vida dessas pessoas, assim como o seu retorno em algum momento com o encaixe na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA; da juventude que mora no campo. Assim sendo, Saviani (2016), finaliza seus questionamentos: "Será que a educação integral é mesmo para todos ou é apenas uma vitrine para efeitos de demonstração diminuídas a pequenos grupos elitizados?".

A Reforma também regulamenta sobre a elevação gradual da carga horária no Ensino Médio de 800 horas para 1.000 horas por ano letivo, logo, serão 3.000 horas em todo o Ensino Médio. Sendo que, fica determinado 1.800 para o cumprimento da BNCC (comum a todos) e as 1.200 horas para o cumprimento e as práticas pedagógicas previstas nos itinerários formativos. Essa é mais uma alteração do Art. 24 da LDB 9.394/96.

Outra alteração se encontra relacionada aos itinerários formativos, de que, em concordância com a Lei, o Ensino Médio poderá sofrer uma divisão de duas partes, sendo a primeira dedicada ao BNCC, e a segunda aos itinerários formativos. Essa segunda, o estudante deve optar pelo itinerário que quiser cursar, que podem ser: Linguagem e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Formação Técnica e Profissionalizante, e Ciências Humanas e Sociais. Esses itinerários são compostos por um conjunto de disciplinas, oficinas, projetos, núcleos de estudos, entre outros que os alunos poderão escolher ao que mais se identificarem, e com a possibilidade de optar por mais de uma área. (Saviani apud Zotti, 2004).

Os itinerários formativos são essenciais para a transformação do Ensino Médio e impactam diretamente na organização curricular dos jovens. O Art. 36 abre um precedente de que é possível que o estudante curse um novo itinerário, ao mesmo tempo, dependendo da disponibilidade encontrada na região do mesmo. De acordo com Saviani (2016), os itinerários possuem como princípio a flexibilidade e a liberdade de escolha para todos, todavia, não deixa de ser uma determinação "camouflada".

Saviani (apud Zotti, 2004, p. 163) compara a Reforma do Ensino Médio atual à Lei 5.692/71 que reformou os antigos 1º e 2º Graus. A Lei citada tinha o objetivo de consertar estes graus de ensino e "ajustar compativelmente (...) perante a realidade, especialmente a econômica". A reestruturação do funcionamento do ensino foi outra inovação, no Art. 4 foi regulamentado que os currículos do 1º e 2º Graus passariam a ter um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, de acordo com as necessidades e especificidades de cada local, assim como aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. O ensino de 2º Grau, o profissionalizante, também sofreu alteração na sua organização sob o princípio da flexibilidade.

Ao se tratar de profissionalização, a Lei 5.692/71 evidencia a aliança entre educação e mercado de trabalho:

(...) a oferta de habilitações deve obedecer às necessidades do mercado de trabalho, e estas devem ser feitas em regime de cooperação com as empresas, sem acarretar vínculo empregatício, mesmo que o estágio seja remunerado. Uma forma de oferecer às empresas uma mão-de-obra qualificada e barateada. Para isso, prevê o artigo 5º da Resolução n. 2/72 que caberá ao conselho fazer levantamento periódicos sobre as necessidades do mercado de trabalho, para que se fixem as habilitações de acordo com a realidade (ZOTTI, 2004, p. 183).

Segundo Zotti (2004), o mesmo fato pode ser observado na atual Reforma do Ensino Médio. Mesmo com a existência dos cinco itinerários, até que ponto os quatro primeiros serão viáveis para estudantes que não são da elite? Ao se encaixar no quinto itinerário, do ensino profissionalizante, o que garante que eles serão empregados? O autor argumenta que o principal ponto que norteia em favor dessa reforma é que torna o Ensino Médio mais flexível, deixando a liberdade de escolha para o estudante, quanto ao itinerário que melhor lhe interessa e lhe convém. Como se explica uma reforma que transfere para os adolescentes a responsabilidade de uma escolha de itinerário profissional quando sabe que não há condição de fazer isso?

Se o fornecimento do itinerário é definido através dos sistemas de ensino, suas instituições devem dispor da liberdade de escolha dos próprios estudantes, não será viável, pois, haverá falta nas aulas ou a maioria irá estudar o itinerário que não escolheu. Outra questão abordada por Gariglio (2017), é a respeito da locomoção, quanto ao itinerário desejado não estar disponível na escola em que se encontra matriculado, e as condições de se locomover para outra instituição. Esses fatores impactam na redução do acesso às escolas públicas, influenciando também no acesso às universidades públicas.

Essa compreensão e flexibilização curricular, que passa ou não pela escolha do estudante, só faz aprofundar a desigualdade entre os educandos das periferias e das escolas urbanas. Nesse contexto, a “flexibilização curricular” constitui uma falácia [...], “a oferta está condicionada às suas condições pessoais, econômicas e de logísticas, diminuindo a real possibilidade de escolha pelos estudantes matriculados no Ensino Médio” (Gariglio, 2017).

A “criminalização ideológica dos livros didáticos” também é um fator que precisa ser abordado, podendo este, gerar sérios danos aos itinerários formativos dos alunos na Educação Básica. A proposta é desqualificar o trabalho complexo de pensadores que difamam e caluniam sem qualquer argumentação aceitável, autores como Paulo Freire e Antônio Gramsci. A Reforma no Ensino Médio mostra, neste contexto, um retrocesso de um trabalho de décadas de conquista. Sendo assim, desqualificar o trabalho de pesquisadores como Freire vai na contramão da própria finalidade do Ensino Médio descritos na LDB em seu Art. 35, incisos I e III: Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental; Aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996).

Conclui-se com isso, na realidade, que o que se propõe é alcançar os cursos de formação dos profissionais de ensino, principalmente, os que atuam na Pedagogia. Orienta-se sanar a ausência de professores na rede de Ensino Médio e introduzir profissionais com notório saber.

4 METODOLOGIA

O tópico a seguir está estruturado com o objetivo de apresentar uma descrição preliminar do espaço geográfico onde irá acontecer o estudo, mais especificamente, apresentar uma descrição da escola, bem como, os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de captação de dados, sua abrangência e validade do ponto de vista de uma neutralidade da investigadora. O método que serviu de referência durante a realização do estudo científico, os instrumentos que foram realocados para auxiliar na realização do estudo, e também as etapas pelos quais espera-se trilhar para alcançar as metas estabelecidas nesta pesquisa. Importante ressaltar que a pesquisadora obteve o Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com CAAE (CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIAÇÃO ÉTICA) N° 76572923.3.0000.0311.

Para atingir o objetivo proposto, o estudo apresentou uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando instrumentos qualitativos, sendo dividida em dois momentos que se referem: a pesquisa bibliográfica e documental, na qual foi feita uma consulta por meio de livros, dissertações, documentos oficiais, artigos científicos, jornais e revistas disponíveis na rede mundial de computador; selecionados busca nas bases de dados: Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da CAPES foram acessadas, utilizando os descritores: “Adaptações curriculares; Educação do Campo e. Políticas Públicas”; levando em consideração artigos pesquisados entre os anos de 2018 a 2023 (publicações dos últimos cinco anos).

As pesquisas classificadas como pesquisas qualitativas de cunho exploratórias/experimentais e descritivas são as que, geralmente, são efetuadas por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Suas premissas e hipóteses tendem a mudar e serem refinadas durante o processo de investigação, à medida que o pesquisador se encontra imerso no ambiente de seu público de estudo e passa a tomar conhecimento de seus códigos e aspirações. Tais ocorrências se devem, em grande parte, ao fato de o pesquisador entender os códigos e os fatos por um prisma pessoal e com a maior abrangência possível, quase holístico. Nas palavras de Creswell (2010):

“Os estudos de pesquisa qualitativa aparecem como visões amplas em vez de microanálises [...]. O pesquisador usa um raciocínio complexo, multifacetado, interativo e simultâneo” (Creswell, apud Dias, 2010 p.67).

Muitas vezes, na grande maioria dos casos, a validade de uma pesquisa não é facilmente comprovada. Na pesquisa qualitativa, problemas como a validade científica do estudo ou o caráter subjetivo/objetivo do investigador são constantemente trazidos à baila. Já que o pesquisador está imerso no processo de produção de conhecimento, torna-se impreverível que o mesmo reconheça a subjetividade inerente ao processo, no sentido de estabelecer uma objetividade.

“Na perspectiva de Guba (1981) e Guba e Lincoln (1988), todo o processo de pesquisa precisa de apresentar um valor próprio (truth value), aplicabilidade (applicability), consistência (consistency) e neutralidade (neutrality) de forma a ter valor científico. Assim, o rigor procurado, usando um paradigma quantitativo, é conseguido usando critérios de validade interna e externa, fiabilidade e objectividade, num paradigma qualitativo procura-se a confiabilidade (trustworthiness) usando como critérios a credibilidade (credibility, ou seja a capacidade dos participantes confirmarem os dados), a transferibilidade (transferability, ou seja, a capacidade de os resultados do estudo serem aplicados outros contextos), a consistência (dependability, ou seja, a capacidade de

investigadores externos seguirem o mesmo método usado pelo investigador) e a aplicabilidade ou confirmabilidade (confirmability, ou seja, a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador) (Lincoln & Guba, 1991)".(Miranda, 2012).

Existe uma maneira de assegurar essa relação de validade, neutralidade e confiabilidade são através da triangulação de dados. Consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que se possa obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno a analisar.

A maior diversidade e integração de métodos produzem uma maior confiança nos resultados. Outro ponto de valor nessa estratégia consiste no fato de que se pode atingir o melhor de cada método, uma vez que pontos fracos de uma abordagem são supridos pelas qualidades de outra abordagem no mesmo quesito, reforçando as qualidades umas das outras e permitindo que se supram possíveis deficiências.

Na segunda fase da pesquisa foi realizada uma pesquisa de campo utilizando a técnica de coleta de dados e, por meio de dois diferentes instrumentos: um questionário aplicado em sala de aula aos estudantes da 2^a série do Ensino Médio e uma entrevista semiestruturada realizada com os 10 docentes em horário de planejamento, os quais ministram aulas na referida série, para dar continuidade a análise dos dados que serviram de base para a pesquisa.

4.1 Contexto da Pesquisa (Local De Estudo)

O Estado do Espírito Santo localiza-se na Região Sudeste do país e possui área territorial de 46 095,583 km², abrangendo 78 municípios, sendo totalizada a população do estado em 3.833.486 habitantes. A capital do estado é Vitória que possui uma população de 322.869 habitantes; informação divulgada no censo de 2022, as pessoas que vivem no estado são chamadas de capixaba (Governo do Estado do Espírito Santo, 2023).

O estado do Espírito Santo recebeu este nome dado pelo donatário Vasco Fernandes Coutinho, o qual desembarcou no ano de 1535, no dia de semana domingo que é dedicado ao Espírito Santo; devido a este fato, destacasse a curiosidade, a construção do Convento de Nossa Senhora da Penha, simboliza a religiosidade capixaba, que abriga em seu acervo a tela mais antiga da América Latina, a imagem de Nossa Senhora das Alegrias. Nesse mesmo ano, foi fundada a povoação de Vila Velha, o primeiro núcleo populacional da capitania. Na tarefa de catequizar os indígenas que aqui habitavam, destacou-se a figura de José de Anchieta (Grimm; Panzarini, 2010).

A economia capixaba contou com a migração de contingentes do sul e do centro do país para aquela área, e assim consolidou-se ao cultivo do café, que correspondeu por 95% da receita no ano de 1903. O plantio do café foi a principal atividade econômica desenvolvida pelos imigrantes europeus, especialmente, pelos alemães e italianos, que introduziram o regime da pequena propriedade na região serrana. No início do século XX, ocorreu a ocupação do extremo norte devido ao plantio das primeiras plantações de cacau, realizadas por fazendeiros baianos. Entretanto, foi no ano de 1963 que o Espírito Santo adquiriu sua atual configuração geográfica, com a resolução de antiga disputa entre o estado e Minas Gerais, relativa à posse da região da Serra dos Aimorés. Em comum acordo, a região foi separada entre os dois estados.

Atualmente, o Espírito Santo possui uma privilegiada localização geográfica, riquíssimas reservas de minerais radioativos no litoral, um dos maiores portos de minério do mundo e a segunda maior produção de petróleo do Brasil.

A chegada dos primeiros imigrantes poloneses no estado do Espírito Santo deu-se a partir dos anos de 1870. Nessa época eles foram assentados na recém-criada Colônia de Santa Leopoldina, de onde se espalharam para outros locais. Posteriormente, nos anos de 1929-1931, realizou-se novo fluxo migratório polonês, desta vez por meio de uma ação organizada pelo Governo Estadual e a Sociedade de Colonização (Towarzystwo Kolonizacyjne) da Polônia, com a criação do núcleo colonial de Águia Branca, no Norte do estado (Dadalto, 2020).

O estabelecimento dos colonos em assentamentos localizados ao norte do Espírito Santo em Dadalto (2020), consistiu em um plano político e econômico que visava:

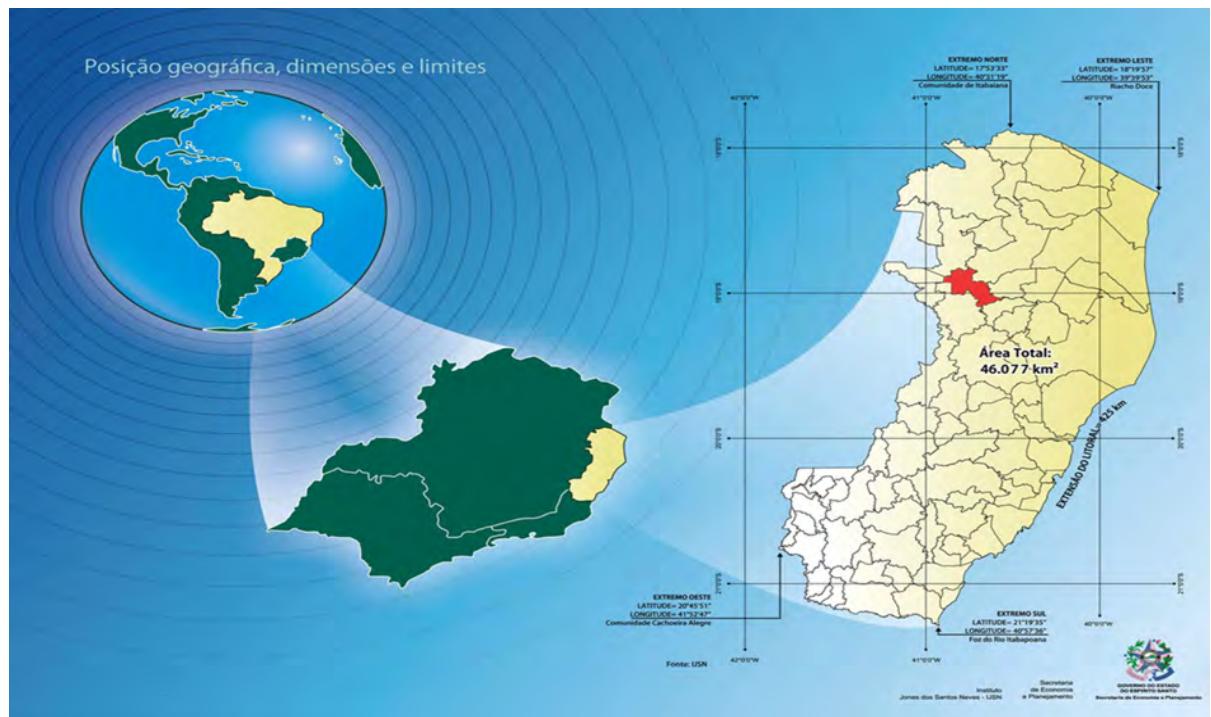
1) Controlar a frente agrícola em crescimento na fronteira Norte constituindo uma estrutura de expansão;

2) Reforçar o *ethos* racista eurocêntrico da supremacia do trabalhador branco.

Um dos fatores que reforçava o projeto político econômico era a construção da ponte sobre o rio Doce, em Colatina, iniciada no governo de Florentino Ávidos e não totalmente concluída no de Aristeu Borges de Aguiar, e que possibilitou o deslocamento dos colonizadores estacionados do lado de Colatina, migrar para região norte, ainda não explorada economicamente e ambientalmente (Willems, 1946).

Segundo Malacarne (2000), as primeiras famílias polonesas se instalaram em Águia Branca no ano de 1929. Elas aportavam em Vitória e de lá eram encaminhadas para Colatina. Na cidade então, tinha início a viagem pela floresta densa: de lá havia um caminhão que as transportava até o Aldeamento do Pancas (onde dormiam) para depois seguirem, a pé e com as crianças dentro de caixotes no lombo de animais, até a Colônia de Águia Branca. No núcleo já encontravam algum movimento, pois os primeiros nacionais já estavam ali fixados desde o ano de 1926, com todo trajeto perfazendo 219 km.

O **Mapa 1**, a seguir, demarca de cor vermelha o município de Águia Branca, localizado dentro do estado do Espírito Santo, com delimitação dentro da Região Sudeste.



Mapa 1: Posição geográfica mundial, regional e estadual do Estado do Espírito Santo
Fonte: Governo do Estado do Espírito Santo, 2023.

A miscigenação com os originais caboclos e poloneses gerou um panorama humano especial. Mais tarde, vieram os alemães e, em maior número, os italianos, que compõem a população atual. Águia Branca também recebeu e continua recebendo pessoas de outros estados brasileiros, com maioria vinda de Minas Gerais e seguido por Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo (INCAPER, 2020).

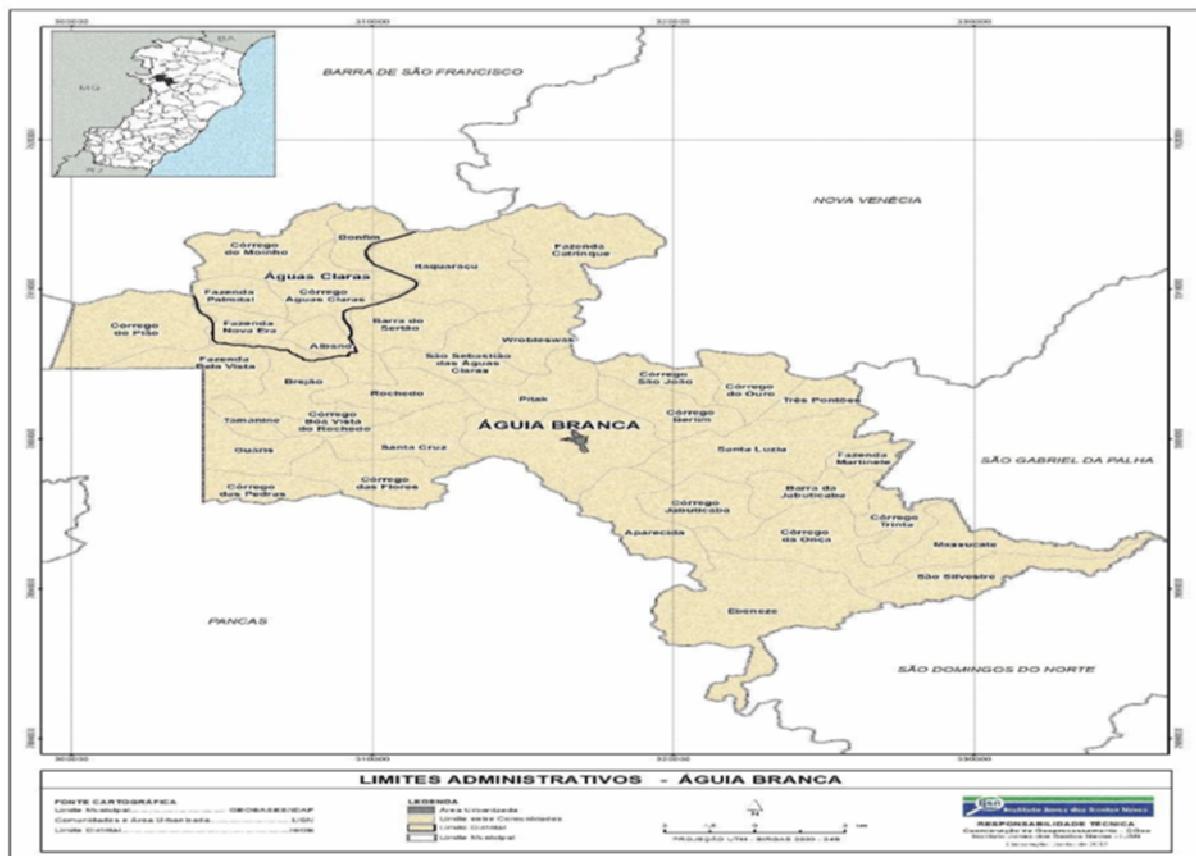
4.1.1 Município de Águia Branca/ES

A cidade de Águia Branca se encontra localizada à latitude Sul de 18°59'01" e longitude Oeste de Greenwich, de 40°44'22", na região Noroeste do estado do Espírito Santo, a 219 km de sua capital, Vitória. A cidade está situada às margens do Rio São José. Os habitantes de Águia Branca são chamados de aguiabranquenses.

De acordo com os dados do censo populacional (IBGE, 2017), Águia Branca/ES possui em média 9.519 habitantes, sendo 3.051 (32%) moradores da zona urbana e 6.466 (68%) moradores no campo. Com isso, o perfil do município é rural, tendo como sua principal fonte de renda o capital que gira entorno da cultura do Café. O município se estende por cerca de 450 km² e sua densidade demográfica é de 21 habitantes por quilômetro quadrado.

A Sede do município (sede distrital), das seguintes comunidades: São Pedro, São João, Córrego do Café, Pedra Torta, São José, Trinta, Barra do Sertão, Córrego das Flores, Rosário, Aparecidinha, Santa Cruz, , Taquarussu, Córrego das Pedras, Onça, Oncinha, Massucati, 16 de Abril, Rosa de Saron, Boa Vista do Rochedo, Berlim, Jabuticaba, São Bento, Três Pontões, Fazenda Ferreira, Santa Luzia, São Bento, Wrublewski, Ebenezer, Cristo Rei, João Paulo II, Córrego Santana e Córrego do Ouro (INCAPER, 2020).

No **Mapa 2**, a seguir, é possível perceber a dimensão territorial do município de Águia Branca, que ocupa uma área de 450,40 km², limitando-se com os municípios de Barra de São Francisco, Nova Venécia, São Gabriel da Palha, São Domingos do Norte, Pancas e Mantenópolis. Está inserido na Bacia Hidrográfica do Rio Doce (INCAPER, 2020).



Mapa 2: Mapa da cidade de Águia Branca

Fonte: IBGE, 2017.

O distrito criado com a denominação de Águia Branca pela Lei Estadual nº 265, de 22/10/1949, teve o território desmembrado do distrito de Alto Rio Novo, foi subordinado ao município de Colatina. Em divisão territorial datada de 01/07/1950, o distrito de Águia Branca figurou no município de Colatina. Pela Lei nº 777, de 29/12/1953, o Distrito de Águia Branca foi transferido do município de Colatina para o de São Domingos do Norte. Em divisão territorial datada de 01/07/1955, o distrito de Águia Branca figurava no município de São Domingos (Destefani, 2019).

Águia Branca é, sobretudo, o resultado de um feliz encontro de gente de origens diversas. Esta mistura já havia começado ainda durante a colonização eslava. A miscigenação com os originais caboclos e poloneses gerou um panorama humano especial. Mais tarde, vieram os alemães e, em maior número, os italianos, e todos estes compõem a população atual. Águia Branca também recebeu e continua recebendo pessoas de outros estados brasileiros, com maioria vinda de Minas Gerais e seguido por Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo (Malacarne, 2002, p.23).

A parte cultural de Águia Branca, com uma população de aproximadamente 10 mil habitantes, apresenta-se em maior força no evento que acontece na Praça do Imigrante na sede do município, onde conta com feiras de comidas típicas e locais, apresentação de grupos Folclóricos de diversas etnias, marcha de dança, distribuição de *vodka*, eleição da Princesa Polonesa, celebração da Missa Polonesa, almoço com comidas típicas e shows com as bandas locais e nacionais.

Outra manifestação cultural relevante na região de Águia Branca, são as Cavalgadas

no formato de passeio em família e amigos, em que acontece com amazonas e cavaleiros, montados em cavalos e/ou charretes, circulam pausadamente sob a organização de um locutor abordo de um carro de som, que anima e conduz os integrantes em diferentes faixas etárias, até a área de festa da cidade, onde acontece rodeiros, shows e comercialização de produtos diversos.

A religião predominante no município de Águia Branca, ainda é a católica, no entanto observa-se o rápido surgindo de um grande quantitativo de outras denominações, tais como, Assembleia de Deus, Maranata, Adventista, Batista, entre outras.

Nos próximos parágrafos almeja-se descrever como está representado os componentes econômicos e educacionais do município.

4.2 Local Da Pesquisa/ Caracterização da Escola

Segundo Reis (2017), o apelo do então prefeito, Dario Martinelli, e a aliança entre os prefeitos de Nova Venécia e Boa Esperança para melhorar as condições de vida e a produção agrícola nas comunidades rurais do noroeste capixaba encontrou voz e permissão: Os agricultores entraram em contato com o governo provincial do Espírito Santo e solicitaram ao Ministério da Educação a criação do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), que na época de sua criação se chamava Centro Integrado de Educação Rural (CIER).

Atualmente, três núcleos de ensino criados por iniciativa popular e parcerias com os governos capixabas e federal, ainda estão em funcionamento no noroeste capixaba, no entanto sofreu uma cisão em seus entes de gestão regional, de modo que o Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, ficasse na integra com a Supervisão Regional da Educação Barra de São Francisco, e o Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão e Boa Esperança, ficassem na gestão da Supervisão Regional da Educação de Nova Venécia.

Na comunidade de São Pedro, região onde encontra-se localizada o CEIER-AB atualmente, percebe-se bom desenvolvimento socioeconômico com crescimento local organizado e até certo ponto sustentável, pois desenvolve uma forma ordenada de agricultura baseada no *Coffea Canephora* (Café Conilon), e até certo ponto preservando os recursos naturais e ainda se destacando na organização de seu povo em associações, cooperativas e organizações sociais.

Atividades locais como mutirões, remédios medicinais, sementes locais, transmissão de conhecimento em forma de histórias, espaços educacionais que ainda preservam as bandeiras camponesas. A região de São Pedro tem funcionado como um importante berço de lideranças e resistência do avanço ao desmonte de uma série de direitos que foram garantidos a dura custa, mas que estão se perdendo rapidamente.

O curso de corte e costura mostra a vontade das pessoas da comunidade em buscarem conhecimento. Outro aspecto que precisa ser levado em conta está relacionado à importância da escola para a região, visto a dificuldade de acesso ao ensino. A escola estava na cidade e não havia transporte para levar as crianças e jovens para estudar. O CEIER-AB passa a ser a possibilidade de os filhos de agricultores terem acesso à educação de quinta a oitava série de nível fundamental no ambiente rural, algo inédito para aquela região (Reis, 2017, p.35).

Segundo Cruz (2017), o CEIER-AB foi criado em 1983 por uma organização popular, a Secretaria de Educação (SEDU), por meio de convênio com a Prefeitura Municipal de Águia Branca. A Educação e Cultura repassa recursos para a construção de instituições

escolares agrícolas estaduais desde o ensino fundamental até o ensino médio integrado municipal, no entanto os recursos foram ficando escassos pela não correção dos valores de acordo com a demanda proveniente da expansão da escola e das condições econômicas nacionais de valorização da moeda nacional.

Abaixo, na **Figura 1**, o CEIER, localizado na Comunidade de São Pedro, zona rural de Águia Branca.



Figura 1: CEIER - Águia Branca/ES

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

O ensino primário situado na faixa dos anos finais do Ensino Fundamental, teve início ao dia 4 do mês de maio do ano de 1984 com a publicação da Lei de Criação de número 2001, publicada em Diário Oficial (D.O). Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio foi instituído através do ato de criação com portaria de nº 127-R de 09 de outubro de 2008 e publicado no D.O/ES em 10 de dezembro de 2008 (Cruz, 2017).

No atual ano de 2023, a escola possui uma área construída e produtiva que gira em torno dos 20 hectares, dividida em Unidade de Demonstração e Produção (UDP), prédio principal da escola, salas de aulas, área da mandala, setor de zootecnia, setor de cunicultura, setor de avicultura, setor de piscicultura, tanques de armazenamento de água, sala ambiente, quadras de esportes, cozinha industrial, setor de agricultura I, II e III e economia doméstica.

Da área da escola, 09 hectares estão ocupados por Mata Atlântica; Sistema Agroflorestal (SAF) e Área de Preservação Permanente (APP), e os 11 hectares restantes, estão destinados às construções diversas como mencionado no parágrafo anterior.

O CEIER-AB é uma escola Estadual de tempo integral, criada para filhos de agricultores, promovendo o ensino de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, oferecendo Formação Geral (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Religiosa, Inglês) e a Formação Especial (Agricultura I (Horticultura), Agricultura II (Fruticultura), Agricultura III (Culturas Anuais e Perenes), Zootecnia e Economia Doméstica (PPP, 2022).

A seguir, na **Figura 2**, uma demonstração da receptividade de boas-vindas aos pais e alunos no CEIER.



Figura 2: Reunião de boas-vindas aos pais e alunos

Fonte: Arquivo da autora, 2023.



Figura 3: Estudantes do CEIER de Águia Branca/ES

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Funciona também como um centro de integração das comunidades rurais. Os alunos recebem os ensinamentos adequados à sua Realidade. No ano de 2008, foi implantado o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que é de extrema importância para a prática de uma agricultura eficiente, pois o profissional formado por esta escola vai realizar uma função produtiva no campo (PPP, 2022).

4.3 Método

O presente estudo científico não pretende esgotar os debates sobre a interferência vertical do estado na dinâmica de funcionamento de uma escola, comunidade e seus sujeitos em exercício de sua profissão, mas busca apresentar percepções que podem trazer evidências importantes no sentido de melhorar ações abrupta e não democrática nas instituições sociais de modo geral, ao custo de prejudicial da perda de motivação, redução da qualidade de desenvolvimento dos planos pedagógico de ensino na escola, distanciamento da comunidade, família e estudantes do espaço de aprendizagem, o que acaba dificultando a evolução de toda uma região pela entrega de cidadãos menos “capacitados” ao mercado de trabalho.

Por não se prender aos recursos métricos metodológicos da matemática e estatística, a pesquisa busca seguir a trilha de um método dedutivo qualitativo, baseado em postulados apresentados por autores consagrados no mundo acadêmico-científico, que permitem a constatação experimental das questões problemas levantados inicialmente na pesquisa.

Os métodos qualitativos são apropriados para o estudo de histórias, ideias, escolas, contextos sociais, crenças, relacionamentos, percepções e opiniões que resultam de interpretações de como as pessoas fazem artefatos materiais e como elas sentem e pensam ao longo de suas vidas (Minayo, 2008).

A experiência do pesquisado com o fenômeno em observação, pode auxiliar na dissolução da problemática levantada na pesquisa, pois houve uma participação ativa no processo cotidiano de ensino e aprendizagem durante o processo de reconhecimento do tempo integral pela SEDU, o período de pandemia que influenciou muito a dinâmica da escola e situação atual.

Essa observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento (Marconi; Lakatos, 2012).

4.4 População e Amostra

A população, segundo Lakatos e Marconi (2012), é definida como o conjunto de pessoas que apresentam pelo menos uma característica em comum.

O universo desse trabalho foi constituído por uma equipe de alunos cuja intenção foi de realizar uma análise que irá compreender os anos de 2022 a 2023, e sendo tal recorte temporal, o período no qual atua se efetivamente na dinâmica cotidiana da escola em questão nesta pesquisa, foi possível perceber a transição entre os dois modelos de tempo integral (Modelo CEIER de Educação Camponesa e Modelo de Tempo Integral SEDU), implantado na escola.

De acordo com Lakatos e Marconi (2012), a amostra é “uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. Tomando como referência o recorte espaço/temporal de quatro anos, entende-se que a turma da segunda série do Ensino Médio concomitante ao Técnico em Agropecuária, faça parte dos sujeitos da pesquisa, por também haverem vivenciado o fenômeno de transição abrupta e vertical na metodologia e estrutura geral do CEIER-AB.

Estabeleceu-se enquanto critério de seleção da população as seguintes características:

- **Professores e equipe gestora:** Aqueles que compõem o quadro de profissionais/educadores e que ministram aulas na área agrária para discentes da 2^a série do Ensino médio, matriculados no CIEER de Águia Branca/ES, independentemente do gênero e idade (05 professores, 01 coordenadora pedagógica e 01 pedagoga);

- **Alunos:** Estudantes regularmente matriculados na 2^a série do Ensino Médio, tempo integral, contendo um universo de 96 alunos, onde estabeleceu-se uma amostra de 36 alunos. A obtenção de cada amostra foi realizada por meio de técnicas diferentes, visto que o estudo em questão apresenta as abordagens qualitativas.

No que diz respeito à amostra para a abordagem qualitativa, refere-se a uma pequena seleção de indivíduos pertencentes à população, em que se atribui a coleta de dados. Também, esse tipo de amostra não é precisamente significativo da população averiguada.

Gil (2017), cita que quase sempre não é possível o acesso a toda população que se deseja estudar o fenômeno. Assim, o autor menciona que o correto a se fazer é recorrer a uma amostra da população de interesse, levando-se em consideração aspectos como conveniência e acessibilidade, ou seja, uma escolha deliberada que considera tão somente critérios e julgamento do pesquisador. Nesse sentido, não houve a necessidade em se aplicar cálculos (fórmulas estatísticas) de amostragem finita para se chegar a este montante. O que significa dizer que a amostragem quanto aos docentes se classificou como sendo não probabilística por conveniência.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2010, p. 176):

Em amostras não probabilísticas, a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas de causas relacionadas às características da investigação ou de quem faz a amostra. Aqui, o procedimento não é mecânico ou baseia-se em fórmulas de probabilidade, mas depende do processo de tomada de decisão de um pesquisador ou de um grupo de pesquisadores e, é claro, as amostras selecionadas atendem a outros critérios de pesquisa (Sampieri; Collado; Lucio, 2010, p. 176, grifos dos autores, tradução nossa).

Já no que se refere à população de discentes, é fundamental que esta seja explicitamente delimitada, de modo que os alunos que não apresentam as mesmas características do grupo de indivíduos sejam desconsiderados.

Primeiramente realizou-se uma consulta em relação à quantidade de estudantes juntamente com os professores da 2^a série do EM da referida escola.

Tabela 1: Quantitativo da população de estudantes da 2^a série do EM. CIEER de Águia Branca/ES

Unidade Escolar	Nº de alunos
Total	96

Fonte: Dados originais da pesquisa, 2024.

Entretanto, delimitou-se tal população de estudantes (36), através das características seguintes:

- ✓ Possuir qualquer idade;
- ✓ Pertencer a qualquer gênero;
- ✓ Ser estudante do Ensino Médio da rede pública estadual, matriculado e pertencente ao CIEER de Águia Branca/ES, 2024.

4.5 Instrumentos e Coleta de Dados

A execução da pesquisa seguiu as etapas de coleta de dados e informações, por meio de instrumentos de pesquisa específicos, tais como, revisão da literatura, revisão documental, questionários de pesquisa, roteiro de entrevista semiestruturada.

A revisão de literatura é um importante instrumento averiguador de parte do quantitativo de conhecimento produzido sobre a temática levantada, isso possibilita maior e melhor percepção da presente pesquisadora na dissolução das diretrizes que foram estabelecidas na problemática e objetivos. Existem dados e informações relacionadas aos atores envolvidos em um estudo científico que tomam a forma de documentos, tais como, correspondência eletrônica, projeto político pedagógico da escola, relatórios, registros estatísticos, notícias e artigos. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, formado basicamente por livros e artigos científicos encontrados em variadas fontes (Franke, 2014; Fonseca, 2012).

Para Mattos (2020), esta etapa é importante para identificar quais autores abordam ou que já se debruçaram no tema proposto atualmente, possibilitando identificar quais lacunas ainda persistem, quais já existem dissolução significativa e aceita pela comunidade científica, pois somente dessa forma consegue-se observar se a inquietação do pesquisador, encontra carência de respostas na ciência.

Na pesquisa, é importante saber se um objetivo declarado tem condições realísticamente alcançáveis ou se o desenvolvimento é impossível, porque a resposta já está na pesquisa. Deve-se observar que os pesquisadores não devem organizar a pesquisa apenas com bom senso, mas devem combiná-la com um senso crítico isolado das percepções tendenciosas do observador/pesquisador garantindo isonomia e equilíbrio ao processo científico (Mattos, 2020).

O questionário aplicado aos estudantes da 2^a série do EM contou com 12 questões cujo objetivo foi conhecer a qualidade, satisfação e interesse de todos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem ministrado pelos professores na escola. Os questionários, segundo Gerhardt et al. (2009), são instrumentos importantes na coleta de dados e informações científicas, pois é um instrumento de busca de evidências poderoso constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

De acordo com Gil (2017), as entrevistas semiestruturadas possuem enquanto especificidade a formulação de questionamentos básicos fundamentados ao tema da pesquisa, evitando-se que o pesquisado fuja do tema proposto durante a sua realização. Tais questionamentos, por sua vez, dão frutos a novas hipóteses capazes de solucionar o problema de pesquisa.

Portanto, a entrevista semiestruturada realizada com os 07 profissionais que trabalham no CIEER na área agrária possui um conjunto de 10 questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT et al.; 2009). Também é importante para coletar percepções, eventos, angústias e outras informações essenciais para o fechamento e efetivação da pesquisa.

4.6 Riscos e benefícios da pesquisa

Considera-se que em toda pesquisa, principalmente, quando envolve seres humanos, poderá passar por alguns riscos. Especificadamente, no caso desta pesquisa, foi pensado na desistência ou resistência de alguns alunos apresentando constrangimento na participação da atividade/questionário proposto. Logo, para amenizar os riscos, foi explicado aos estudantes todos os objetivos da pesquisa e da atividade que seria feita, ou seja, todos os participantes e os responsáveis foram informados antecipadamente. Mesmo tendo a consciência dos riscos que poderia acontecer, a pesquisa beneficiaria, futuramente a todos os docentes que ministram aulas na série pesquisado (2^a série), assim como os discentes, pois assegurou o conhecimento aos educandos.

Nessa perspectiva, o Comitê de Ética em Pesquisa também foi informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que poderiam alterar o curso normal do estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo constituiu na análise e avaliação crítica dos dados coletados por meio das técnicas aplicadas no contexto do objeto de pesquisa, descrevendo e contextualizando os dados e relacionando aos objetivos e fundamentação teórica da pesquisa, assim como a construção de uma discussão crítica sobre os resultados embasando-as teoricamente.

Cabe ressaltar que os resultados apresentados são produtos de um rigoroso processo de seleção dos dados satisfatórios e suficientes que melhor respondiam a problemática da pesquisa, mantendo a confidencialidade dos participantes onde os áudios foram transcritos com a identificação dos profissionais entrevistados.

Assim a pesquisadora foi interpretada em forma de uma análise analítico-descritiva. “Os dados foram analisados com cautela e atenção, de forma clara e coerente, a fim de obter um julgamento relevante e significativo” haja vista, o trabalho de pesquisa buscar acrescentar algo a mais do que já é conhecido, trazendo novos conhecimentos e questionamentos (Ludke, André, 1986).

5.1 Resultado Da Entrevista Semiestruturada Realizada Com Os Professores (Bloco 1)

As entrevistas foram todas gravadas e posteriormente reduzidas a termo para que não se perdesse nenhuma informação considerada importante para a pesquisa. O local escolhido para a conversa com os entrevistados foi o CIEER de Águia Branca/ES, campo de atuação dos professores entrevistados.

Ademais, esta foi a fase mais curta do estudo em questão, em que os professores participaram tranquilamente sem nenhuma objeção de estarem sendo gravados, visto que declararam concordar com a sua participação na pesquisa ao assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respondendo às perguntas com naturalidade.

A entrevista semiestruturada realizada com os docentes objetivou-se obter informações sobre o perfil desses sujeitos, metodologias de ensino aplicadas em sala de aula, formação inicial, educação do tempo integral, método e gestão, ancoradas na visão do ser humano e de sociedade, dentre outros.

Inicialmente, ocorreu a necessidade de saber, antes das questões posteriores, sobre o tempo e anos trabalhados na escola campo, os quais responderam conforme mostra o **Quadro 1**, a seguir.

Quadro 1: Tempo de trabalho exercido no E.M. CEIER de Águia Branca/ES

PROFESSOR	TEMPO DE TRABALHO EXERCIDO
P1	4
P2	5
P3	3
P4	8
P5	12
P6	2
P7	1 ano e 10 meses

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quanto ao tempo de atuação, apenas 01 professor possui mais de 10 anos na área. Por maior que seja a aptidão do profissional em lidar com o conteúdo, a carga informativa que o

professor adquire ao longo dos anos influencia na maneira como ele transmite o conteúdo e o domínio que tem com o mesmo. Os demais possuem entre 01 e 8 anos de atuação na área.

O tempo de atuação na área indica, de maneira direta ou indireta, uma certa experiência sobre a forma com que os profissionais dominam o conteúdo de sua disciplina. De maneira geral, esses educadores que são favorecidos com o tempo já conhecem características básicas sobre a convivência, o cuidado e a responsabilidade que devem ter com os seus alunos, assim como, os obstáculos que cada um enfrenta e as estratégias que devem ter de acordo com suas próprias individualidades.

Salienta-se que a presença de professores que atuam por mais tempo dentro do espaço escolar desta instituição possui um maior conhecimento sobre o funcionamento da mesma, principalmente sobre a gestão. A vantagem de conhecer o funcionamento da escola há mais tempo faz com que os professores tenham um maior discernimento para lidar com as situações, conflitantes ou não, no ambiente de ensino (Libâneo, 2015). Esse tempo também faz com que haja confiança profissional quanto as decisões que são tomadas de ambas as partes

Corroborando com Fonseca (1995), existe uma necessidade de preparar os docentes, onde o tempo de formação é importante. É através dele que, os professores aceitam e podem relacionar-se com seus estudantes e conviver com as suas diferenças e necessidades individuais no âmbito escolar. Todavia, os professores só poderão seguir este comportamento se forem convenientemente preparados. Certamente, é nesse cenário, os docentes do CIEER de Águia Branca se encontram preparados para ministrar aulas aos seus alunos.

É essencial que os educadores se aprimorem de técnicas para a busca do conhecimento e melhor aprendizagem do aluno. A atualização das aulas e o preparo, tanto para promover questionamentos sobre o mundo, quanto para oferecer soluções por meio de diferentes pontos de vista, só é possível quando há uma capacitação de qualidade. A intenção é fazer com que os professores aprimorem o conhecimento formal e os complementem com competências que facilitem o aprendizado dos alunos, com didáticas e empatia, através de sua formação.

Dentro dessa abordagem, questionou-se sobre após concluir a graduação, se os mesmos realizaram algum curso de Educação Continuada em sua área, e assim responderam:

Quadro 2: Professores que realizaram Especialização na área

PROFESSOR	TEMPO DE TRABALHO EXERCIDO
P1	“Sim, após me formar em pedagogia, fiz pós-graduação em Psicopedagogia, em seguida outra em Educação especial. Fiz também minha segunda licenciatura em História e recentemente Mestre pela UFRRJ na área da educação.”
P2	“Realizei outra graduação na área de Ciências Biológicas e fiz mestrado no PPGEA.”
P3	“Sim, fiz vários cursos, tanto na minha formação, quanto na área da Educação”.
P4	“Sim, segunda licenciatura em Arte”.
P5	“Licenciatura em Ciências Agrícolas e Mestrado em Ciências na UFRRJ, doutorado em Agronomia UNESP- Jaboticabal, curso de Modelo Pedagógico da Educação em Tempo Integral. Novo Ensino Médio, Projeto de Vida, Estudo Orientado: Raízes- Educação étnico-raciais, Formação Socioemocional, Modalidade Indígena e Quilombola, Capacitação Noção Básica em Primeiros socorros. ”
P6	“Não”
P7	“Sim, Educação Ambiental, iniciei o Metrado e falta concluir. Iniciei outros cursos de Educação Continuada como: Educação Inclusiva, Ed. de tempo Integral, Étnico-racial, dentre outros.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

De acordo com os dados, pode-se perceber que 99%, ou seja, 6 professores possuem “Especialização” em sua formação. Dos que possuem “Doutorado” se encaixa 1 professor, e, o que tem apenas “Graduação”, contabiliza apenas 1 professor.

A formação que o profissional de ensino possui diz muito sobre a aptidão e domínio que o mesmo tem sobre os conteúdos a serem transmitidos para os alunos. Esse nível de formação assegura, o ensino que os estudantes estão recebendo da escola, por isso, o espaço é a principal “cobradora” desse currículo profissional do educando. O professor é a peça principal na condução do processo formativo, sendo ele a referência do aluno, onde a formação enfatiza a relevância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, de atitudes e de valores do aprendiz.

Na visão de Costa (2010), a formação dos professores necessita abranger todo o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que os mesmos possam realizar reflexões sobre a sua própria prática docente e, com isso, planejar de maneira flexível, articulando sempre o ensino-aprendizagem, considerando variadas possibilidades educacionais.

A preparação durante a fase de formação do professor também possui importância bastante significativa para que o profissional esteja apto a lidar com as barreiras e as necessidades de cada aluno em todo seu percurso no processo de desenvolvimento educativo.

Mediante ao questionamento acima, deu-se prosseguimento a seguinte pergunta: A sua formação inicial conta com algum componente curricular voltado para a educação do campo?

Quadro 3: Formação inicial e componentes voltados à Educação do Campo

PROFESSOR	COMPONENTE CURRICULAR VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO
P1	“A minha formação sim, pois sou formada em ciências agrícolas e este curso possui disciplinas e conteúdos voltados a educação do campo”
P2	“Não, somos carentes do tema relacionado, tendo maior enfoque na Educação do Tempo Integral”.
P3	“Não, a minha formação não condiz com áreas específicas da Educação do Campo”.
P4	“Sim, temos a parte específica com os componentes de Agricultura, Zootecnia, Economia Doméstica e também o curso técnico em Agropecuária.”
P5	“Sim, por exemplo, a minha formação é Economia Doméstica que visa o bem-estar da família como um todo além de valorizar e respeitar valores e saberes locais. Assim, como os demais colegas que possuem licenciatura em Ciências Agrícolas. Agronomia e Educação do campo, além de Educação Continuada na área”,
P6	“Sim”.
P7	“Sim, na minha formação”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Entre as particularidades percebidas no que tange aos componentes curriculares que contemplam a formação inicial dos docentes, constatou-se que a maioria dos entrevistados cursaram disciplinas que condiz com as áreas específicas da Educação do Campo. Tal fato confirma os pensamentos de Imbernón (2012), a importância de se aproximar com a realidade vivenciada pelo docente da escola do campo; o qual é concebido a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que se inicia com a experiência escolar e dá continuidade ao longo da vida.

Corroborando com o pensamento deste autor, acredita-se que devia estar em foco, na formação inicial do educador, aspectos relevantes como: os processos de preparação, a profissionalização e a socialização dos mesmos, priorizando e focando sempre a aprendizagem do estudante. Ao mencionar sobre a formação inicial ou continuada dos educadores, este processo permite a aquisição de novos conhecimentos, aperfeiçoamento, desenvolvimento das habilidades e competências, disposição para a execução de sua atividade docente, melhorando assim, a qualidade da educação que os alunos recebem.

Neste sentido, Marli André (2010), corrobora essa afirmativa, quando discorre sobre a formação docente; onde ela deva ser pensada como um aprendizado profissional ao longo de todo o percurso da vida, implicando o envolvimento dos docentes em processos intencionais e planejados, permitindo mudanças em direção a uma prática efetiva no interior de uma sala.

O **Quadro 4** a seguir, apresenta dados sobre o questionamento da educação do tempo integral, se os docentes acreditam que ela consolida inovações em conteúdo, método e gestão, ancoradas na visão do ser humano e de sociedade, e também, se o mesmo desenvolve este modelo de educação proposta. Assim obteve-se como resposta:

Quadro 4: Educação do tempo integral e sua consolidação com conteúdos inovadores

PROFESSOR	POSIÇÃO DOS DOCENTES QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DO MODELO PROPOSTO
P1	“Como leciono a disciplina de Agricultura I, sempre adapto minhas aulas da melhor forma possível, com culturas digitais, metodologias ativas e tertúlias, porém, não deixo de realizar as aulas de campo que são de fundamental importância para a educação do campo, onde os estudantes aprendem na prática o que a maioria dos pais realizam no dia a dia, visto que a maioria dos estudantes desta escola são filhos de produtores rurais. “
P2	“Buscando formar cidadãos críticos que expressam a sua opinião compreenda a importância de saber viver em sociedade.”
P3	“O desenvolvimento de um modelo de Educação em tempo Integral é um desafio complexo e requer uma abordagem holística, para atender as necessidades de aprendizado, bem-estar e desenvolvimento dos estudantes”.
P4	“A Educação Integral busca garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Para isso, pressupõe a construção permanente de um projeto educativo compartilhado por gestores, professores, estudantes, famílias e comunidades locais.”
P5	“Aplicando as metodologias propostas por este tipo de educação de tempo integral onde os estudantes e suas famílias são ouvidos para que assim possa aplicar de melhor forma, onde o centro é o projeto de vida”.
P6	“Busco sempre inovar nas minhas aulas com aulas dinâmicas, que busque sempre chamar e pender a atenção dos estudantes, com o uso de ferramentas tecnológicas e aproveitamento da área de campo da escola que é muito rica. Leciono aulas teóricas com os conteúdos demonstrado, sempre nas aulas prática”.
P7	“Procuro realizar aulas mais dinâmicas e inovadoras, utilizando metodologias ativas. Minhas aulas contam com um pequeno auxílio de um quadro branco, porém na maioria das vezes utilizo a cultura digital para fazer aulas mais atrativas. As avaliações ocorrem por meio de jogos pedagógicos <i>on line</i> , avaliação oral, competição e práticas”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

De acordo com as informações repassadas pelos profissionais da escola campo, constatou-se que todos seguem a proposta do documento (PPP, 2022) da instituição; que determina que os educadores devam realizar as atividades trabalhadas de forma articulada, através de sua incorporação e reorganização em um currículo integrado. Evidenciou-se pelas respostas dadas que é importante saber pensar no tempo e espaços que proporcionem uma educação de qualidade, sendo preciso discutir sobre os elementos que poderão efetivamente concretizar a proposta da escola de tempo integral. Nas observações realizadas pela investigadora, foi percebido que muitas vezes, os docentes ao elaborar atividades que necessitam de materiais didáticos, se deparam com alguns desafios e dificuldades; como por exemplo, falta de recursos pedagógicos. Essa é uma problemática antiga no contexto escolar, refere-se ao distanciamento entre quem elabora a política e quem vai executá-la.

Para Sperandio e Castro (2012), é necessário que o docente considere a participação dos alunos nos processos educacionais. Mediante a isso, a aprendizagem só se torna efetiva

aos aprendizes, quando são respeitados as características e o contexto em que eles vivem. Muitos educadores afirmam que a capacidade intelectual dos alunos é muito importante para o processo educacional e que eles são participativos no processo, porém depara-se com dificuldades relacionadas às atividades decorrentes do meio onde o aluno vive. Por essa razão, o CEEIR de Águia Branca considerado uma Escola de Tempo Integral no Campo deve levar em conta os elementos que o fazem distinto de outros contextos educacionais, evidenciando e priorizando os atores protagonistas desse processo; onde toda a aprendizagem dos alunos deve ser mediada pelos aspectos: físicos, sociais e pedagógicos, dimensões características da Educação Integral.

Dando continuidade à questão anterior, foi levantada a questão do desenvolvimento de projetos de ensino, onde eles geralmente são comuns na maioria das escolas, priorizando sempre e considerando o currículo a infraestrutura das mesmas. Quanto ao assunto, questionou-se: quais as diretrizes seguidas pelos docentes para que possam promover o desenvolvimento de projetos de ensino? (**Quadro 5**).

Esta afirmação pode ser comprovada mediante a constatação de que o foco principal do trabalho didático-pedagógico, surge da preocupação com uma formação mais completa possível dos alunos, fazendo com que os tempos, espaços, atividades escolares e construção de projetos, sejam reorganizados com a intencionalidade de ampliar as oportunidades de aprendizagens significativas dos estudantes, com um envolvimento e participação efetiva em projetos propostos no decorrer do trimestre, claro que contando com a participação e cooperação de toda equipe escolar.

Quadro 5: Diretrizes utilizadas para a desenvolvimento de projetos de ensino

PROFESSOR	DIRETRIZES DE DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS SEGUIDA PELOS DOCENTES
P1	“Eu uso o PPP da escola, pois leciono a base diversificada. Neste documento contém os conteúdos, habilidades e competências a serem adotadas”.
P2	“As diretrizes curriculares e pedagógicas”.
P3	“Acredito que as diretrizes são voltadas a realidade dos estudantes, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais estão inseridos”.
P4	“Seguimos as diretrizes da educação de tempo integral do Estado do Espírito santo, abrangido os 4 pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.”
P5	“Eu uso do PPP da escola, pois leciono materiais do curso técnico em agropecuária é seguido o plano de curso aprovando naquele período, que é desenvolvido concomitante as matérias do currículo básico. Além de trabalhar a parte diversificada do tempo integral que são: eletivas, estudo orientado, projeto de vida e tutoria”.
P6	“Busco contemplar as necessidades dos alunos, desafia-los na busca de conhecimento, a interdisciplinaridade, conciliar o teórico e o prático (real), além de promover trabalhos em equipe que gerem o colaborativismo entre as partes”.
P7	“Sigo geralmente o PPP da escola onde constam as diretrizes pedagógicas”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Analizando as respostas dadas, observa-se que os profissionais envolvidos conhecem e buscam seguir criteriosamente o PPP da Instituição de ensino e ainda, consideram o tema gerador pode contribuir para o ensino, visto que as necessidades da prática docente exigem do educador a utilização de um ensino contextualizado, interdisciplinar e diretamente ligado as práticas sociais que permitem o educando entender a importância de sua aprendizagem do conteúdo ministrado pelo docente. Ademais, o Projeto Político Pedagógico como um todo, deve ser compreendido numa perspectiva dinâmica e processual, o qual esteja constantemente

sofrendo reformulação. O projeto pedagógico exercido pela Escola do Campo expressa o compromisso de construção de uma nova realidade de educação.

Os projetos educacionais realizados pelos docentes oferecem uma reflexão sobre como fazer uma boa prática pedagógica na escola, tendo como base um Projeto Político Pedagógico que vá ao encontro com da realidade vivenciada no CIEER de Águia Branca/ES. É importante ressaltar que a instituição tem um compromisso em assumir conjuntamente seus projetos e suas propostas de atividades promotoras de aprendizagens significativas e emancipadoras, através da relação entre professores e entre conteúdos abordados com os alunos.

Dentro deste cenário, torna-se muito importante pensar na escola de tempo integral a qual implica na compreensão de um processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação da política em uma sociedade complexa, procurando alguns mecanismos que possibilitem a sua inserção, a superação das dificuldades, desafios e barreiras para a participação efetiva de todos. Faz sentido em discutir a jornada escolar segundo a concepção de Educação Integral representa ampliar oportunidades que promovam a aprendizagem significativa dos alunos.

Sendo assim, a implantação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral no CIEER de Águia Branca/ES, constatou-se que este modelo desafia os docentes a repensar a escola em um cenário macro de reorganização curricular, física e pedagógica. Foi com este intuito, que se perguntou aos professores entrevistados qual seria a percepção em relação à Educação Integral em tempo integral voltada para os estudantes do campo, para que se possa diagnosticar sua implantação e entender como acontece essa prática na escola, por meio da atuação de seus sujeitos.

E assim responderam conforme mostra o **Quadro 6** a seguir:

Quadro 6: Percepção da Educação em Tempo Integral

PROFESSOR	PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL VOLTADA PARA OS ALUNOS
P1	“Acredito que muitas diretrizes da educação integral não se “encaixam” na educação do campo, e os estudantes acabam sendo inseridos em metodologias que não se adaptam em suas realidades e deixam de ser desenvolvidas atividades que estão ligadas ao seu dia a dia.”
P2	“É deficitária, algo além da realidade fazendo com que esse indivíduo perca o seu pertencimento”.
P3	“Compreendo que a educação de tempo integral deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões”.
P4	“As políticas educacionais e os currículos por muito tempo foram pensados para a cidade, apenas lembrando-se do campo em situações anormais, das minorias, recomendando adaptar as propostas, a escola, o currículo e os calendários a essas anormalidades. Assim, não reconheciam as especificidades do campo. É reconhecer a educação como um processo de transformação humana, compreendendo quando os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Ir às origens culturais do campo e trabalha-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira a sua identidade e luta pelos direitos, por um projeto democrático pela educação.”
P5	“Deveria ser voltado pra diretrizes diversificadas principalmente para educação do campo, já que está inserida no campo, e as vezes as diretrizes vêm com proposta urbanas.”
P6	“Precisar melhorar, pois muitas vezes o sistema quer implantar modelo/metodologias que não se enquadra na realidade dos alunos da Educação do Campo.
P7	“Acredito que é uma oportunidade de proporcionar melhorias a qualidade da educação ofertada aos estudantes, principalmente do campo, porque acolhe a realidade local, contribuindo assim na aprendizagem, no desenvolvimento das habilidades dos alunos e na sua participação ativa.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com base na entrevista realizada nesta pesquisa, que possibilitou perceber a compreensão dos educadores sobre a educação integral e tempo integral traduz a preocupação destes profissionais da escola em não estagnarem, evidenciando a necessidade de desenvolver um trabalho que permita mudança e compromisso com a qualidade do ensino.

A fala dos docentes traz consigo o desejo de mudar sua maneira de ensinar, onde possam adaptar as exigências educacionais deste novo tempo, os quais se colocam como mestres e aprendizes, compreende-se que estes são os profissionais mais adequados para atuarem com a educação integral.

Ainda nessas falas percebe-se que todos os entrevistados pretendem desenvolver uma prática docente crítica, dialética, traduzindo como um movimento dinâmico entre o fazer e pensar sobre o fazer, produzindo a possibilidade de novas tentativas, de aprimoramento do que se faz e da reflexão constante na tomada de decisões, fornecendo oportunidade aos estudantes de aprenderem, agindo e produzindo saberes, cultura, habilidades e competências. Tornando sujeitos produtores de si mesmo, porém, “nesse processo de produção-aprendizagem coletiva entram em jogo uma pluralidade de dimensões humanas, cognitivas e afetivas, éticas, indenitárias e ativas, etc.” (Arroyo, 2008, p. 159)

Um dos discentes (P3), verbalizou muito bem sobre a Educação de tempo integral, dizendo que ela “deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões”. Neste pensamento, a educação integral é entendida como o desenvolvimento pleno, no sentido de atender à demanda de aprendizagem e ainda, oportunizando a ampliação do desenvolvimento humano em seus diversos âmbitos, apontando essa como uma maneira mais adequada para a prática do desenvolvimento dos objetivos veiculados nos PCNs; onde são contemplados pela educação integral, ocorrendo assim uma ampliação dos tempos e espaços educativos.

A afetividade e o comprometimento das professoras, conforme seus depoimentos, reflete a possibilidade de desenvolver em seus alunos, novas habilidades. Estes docentes revelam um fazer pedagógico comprometido com a formação integral de seus alunos, numa formação plena dos educandos como sujeitos humanos.

São muitas indagações acerca da profissão docente as quais remetem à condição humana, pois são sujeitos que se constituem na ação educativa, num constante refazer-se. Dentro dessa visão, sentiu- se a necessidade de perguntar aos docentes sobre como deverão ser os princípios de uma prática docente que visa a formação integral do estudante.

Obteve-se como respostas (**Quadro 07**):

Quadro 7: Princípios de práticas direcionadas à formação integral

PROFESSOR	PRINCÍPIOS DE UMA PRÁTICA DOCENTE QUE VISA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO
P1	“Acredito que os princípios seriam o conhecimento significativo, com práticas voltadas a realidade do estudante; ter uma relação escola e família caminhando juntos em prol de uma educação de qualidade; construção do conhecimento com empatia e respeito entre professor e aluno. “
P2	“Do ser, do saber e do aprender a fazer”.
P3	“A centralidade do estudante, aprendizagem permanente, perspectiva inclusiva e gestão democrática”.
P4	“A formação integral e global do estudante deve acontecer de acordo com alguns princípios: centralidade do estudante, aprendizagem permanente, perspectiva inclusiva e gestão democrática. ”
P5	“Conhecer o estudante de forma integral, família, sociedade inserida, e seu projeto de vida”.
P6	“Deve estar voltada aos princípios da centralidade no estudante, colocando-o no centro do processo de educacional, que é fundamental, reconhecendo suas necessidades individuais, seus estilos de aprendizado, interesses, e adaptar o ensino para atender a todas essas

	<p>necessidades.</p> <p>Uma aprendizagem permanente, voltada a um compromisso ao longo da vida. Isso envolve a ideia de que as pessoas devem continuar aprendendo e se desenvolvendo, adquirindo novas habilidades e conhecimentos, independentemente da idade.</p> <p>Na perspectiva inclusiva, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem, capacidade, raça, gênero ou outras características, tenham igualdade de acesso à educação e oportunidades de aprendizado, envolvendo adaptações, apoio e recursos para garantir que todos tenham uma chance justa de ter sucesso na educação, sem que haja exceções.</p> <p>Uma Gestão democrática onde envolve todas as partes interessadas nas tomadas de decisões educacionais, incluindo os pais, estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar, na formulação de políticas e na administração essenciais de escolas e sistemas educacionais”.</p>
P7	<p>“Foco no aluno, buscando gerar um aprendizado que interaja com o mundo e com os outros. Aprendizagem de forma autônoma e crítica. Participação e colaboração entre alunos, professores, pais, gestores e toda a comunidade que se encontrar envolvida. As práticas devem proporcionar aprendizado nas diversas esferas como profissional e pessoal. A formação integral precisa preparar o aluno para formação como cidadão, para que depois possa atuar como profissional.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Observando as respostas dos docentes, percebe-se que todos conhecem muito bem a proposta pedagógica da instituição de ensino, pois toda a argumentação baseou-se na qualidade da educação oferecida e que ela, dependerá cada vez mais, da parceria entre Escola e Família. E se esta parceria se estabelecer os principais beneficiados são os estudantes.

Dentro deste cenário, os entrevistados apontaram os estudantes compreendidos como seres sociais, que se constroem nas interações, relações e práticas cotidianas as quais vivenciam e que assumem o seu papel nas relações familiares e na sociedade, tornando-se indivíduos com características e necessidades próprias. Inserida neste contexto, encontra-se ancorada a ação pedagógica; onde ela deve reconhecer as diferenças desse público e estimular sua criatividade e imaginação através de atividades que potencializam o aprendizado de todos, promovendo assim a equidade.

Na audição dos professores, dois deles P6 e P7 chamaram a atenção para um grande diferencial do modelo de ensino oferecido, de suas condições para elaboração de um Projeto de Vida. Tratando o protagonismo juvenil como um dos princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas suas práticas e vivências (PPP, 2022).

No PPP, a educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais.

Acredita-se que a Educação Integral em Tempo Integral possa contribuir com os estudantes do campo na perspectiva de uma educação que relate o processo de ensino-aprendizagem com a realidade dos sujeitos do campo.

Através deste pensamento, os autores Molina e Freitas (2011), destacam um aspecto central que necessita de ser transformado na escola do campo; aponta-se o fato de seu processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem não se concretizarem dentro da realidade vivida pelos discentes. Trata-se de um desafio que necessitam a articulação dos conhecimentos dos estudantes com a apreensão dos conhecimentos científicos e culturais, cujo objetivo principal é a promoção e a formação integral dos sujeitos do campo.

Embásado nesta ideia, foi perguntado aos docentes quando se menciona uma escola em tempo integral seria o mesmo que fazer referência a uma educação integral, no quadro que vem na sequência.

Essa abordagem foi pensada uma vez que, a proposta de uma escola de tempo integral é oportunizar aos alunos mais conhecimento, pela busca por novos conceitos, pelo desenvolvimento de outras habilidades, como por exemplo: a dança, música, teatro... Além de ter mais tempo para aprofundar os conteúdos do currículo, jogos, pesquisa, experiências. Possibilitando assim, uma formação mais completa e satisfatória quanto ao desenvolvimento dos estudantes, de uma forma gratuita e de qualidade para todos os filhos de agricultores moradores no campo.

Sendo assim, as respostas dadas podem ser analisadas no **Quadro 8**, a seguir, com as respostas dos docentes:

Quadro 8: Escola em Tempo Integral X Educação Integral

PROFESSOR	ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL É O MESMO QUE FAZER REFERÊNCIA A UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL
P1	“Acredito que não, pois a escola em tempo integral fornece mais tempo para explorar atividades que vão além do currículo básico. É como era desenvolvido na escola CEIER antes de se tornar escola de Educação Integral. Os estudantes ficavam um tempo maior na escola e utilizam a metodologia da educação do campo e não da educação do tempo integral. A educação do tempo integral vai além disso, pois esse modelo oferece uma abordagem mais ampla que muitas vezes não atende o cotidiano do estudante.”
P2	“Na minha concepção não. A escola integral é o método e seus agentes, já a educação integral deveria ser mais contextualizada e não pragmática”.
P3	“Uma escola em tempo integral não necessariamente promove uma educação integral”.
P4	“Na chamada formação integral, há um esforço por parte do colégio em trabalhar o social, o psicológico, o pedagógico e o afeto do estudante; já na educação em tempo integral, a preocupação maior é com o número de horas que a criança ou o adolescente passa dentro da instituição de ensino”.
P5	“Nem sempre. Se o estudante não for ouvido e compreendido a escola de tempo integral é só um depósito de pessoas”.
P6	“Não. Escola em tempo integral - os estudantes passam uma quantidade maior de horas na escola (7h, 8h ou 9h) em comparação com as escolas de meio período (4h). Na escola em tempo integral, os estudantes participam de atividades acadêmicas e extracurriculares durante a manhã e à tarde, bem como recebem as refeições na escola, permitindo que os estudantes tenham mais tempo para se envolver em uma variedade de atividades de enriquecimento e apoio acadêmico e profissional. Educação Integral – Esta se refere a uma abordagem educacional que visa ao desenvolvimento integral do estudante, não se limitando apenas ao aspecto acadêmico, mas considera a formação de habilidades sociais, emocionais, físicas e cidadãs, além de preparar os estudantes para a vida em sociedade. Esta, valoriza a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento das competências do século XXI e a promoção da cidadania ativa”.
P7	“A escola em tempo integral prevê a permanência dos estudantes por cerca de 9 hs por dia na escola. Já a educação em tempo integral valoriza e trabalha diversas dimensões dos alunos, como: social, emocional, psicológica e intelectual”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Através das respostas dadas pode-se inferir que os docentes apresentam o conhecimento e entendimento de toda a abordagem educacional as expressões: “Escola de tempo integral X Educação integral. Nas palavras dos participantes a educação integral está voltada para o sistema todo e isto acontece diariamente, compreendido como a forma que a escola trabalha, ou seja, à noção de tempo integral e ampliação da jornada escolar, respectivamente. Embora a legislação defina a “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo”

(Brasil, 2007b), para a Escola, a proposta em curso não é concebida como sendo de jornada ampliada e sim de tempo integral.

Tomando por base as “falas” anteriores apresentadas, pode-se também adentrar no objetivo do estudo que é avaliar as principais características observadas na dinâmica de introdução do Modelo Educacional de Tempo Integral no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, onde possa articular um projeto de educação em tempo integral com os pressupostos da educação do campo.

Outra consideração importante de ser destacada e que está relacionada ao ensino, foi quando se questionou aos educadores; se eles acreditam que este sofre influências pelas trocas de ideias, como por exemplo: no planejamento, no plano de aula, nos projetos interdisciplinares dentre outros. E dentro dessa perspectiva, os docentes responderam (**Quadro 09**):

Quadro 9: Influência no ensino por troca de ideias dos docentes

PROFESSOR	ENSINO SOFRE INFLUENCIAS PELAS TROCAS DE IDEIAS DE PROFESSORES
P1	“Sim, A aula prática e interdisciplinar leva o estudante a compreender melhor os conteúdos. Quando elaboramos uma aula de qualidade o conhecimento se torna mais interessante e os estudantes se envolvem mais nas atividades. Isso é muito perceptível nas aulas que são realizadas em campo, onde os estudantes aprendem fazendo na prática. ”
P2	“Sim e muito, pois a troca de saberes faz fluir novas ideias e caminhos”.
P3	“Acredito que através dessas práticas é possível ajustar as ideias garantindo metodologias de ensino realmente eficazes”.
P4	“Através do trabalho interdisciplinar, expande-se o desejo dos alunos em seguir aprendendo ao longo da vida, pois o ensino como se teve até o momento, pouco contribuiu para que o aluno tivesse uma visão global do conhecimento, já que são instruídos a compreenderem as partes isoladas do objeto de estudo de sua área.”
P5	“Sim, quanto mais se fala e se planeja uma aula de qualidade é ministrada e o estudante se envolve mais. ”
P6	“Sim, este momento de PLANEJAMENTO individual e colaborativo é fundamental para a QUALIDADE das aulas planejadas, nos projetos inter e multidisciplinares desenvolvidos na Escola. Contudo, cada ano que passa a Gestão (Governo-Secretaria de Educação) reduz o tempo de PLANEJAMENTO dos professores limitando a qualidade e quantidade de aulas planejado, influenciando no processo de ensino”.
P7	“Com certeza”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com base no exposto, comprehende-se a importância das relações existentes em âmbito escolar como: as trocas de experiências e saberes entre os docentes podem ser consideradas como elos facilitadores, para superar adversidades onde elas são determinadas como benéficas para o adequado desenvolvimento do estudante. Uma realidade muito presente nos dias atuais é a crescente constância dos docentes trabalharem os conteúdos de suas disciplinas de modo interdisciplinar envolvendo todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem. Foi percebido que a maioria dos professores tem um relacionamento tranquilo e amistoso, o que possibilita a realização de projetos interdisciplinares.

Para Moreira (2015), a pesquisa é um ato conjunto, de cooperação, profundidade de esforços em conjunto, devido a isso, considera-se que a relação com os pares impacta diretamente no trabalho docente de forma positiva a troca de ideias.

Para finalizar a entrevista, surgiu a questão das reuniões pedagógicas e assim questionou-se sobre a sua existência e se realmente acontece com o objetivo de acertar o bom funcionamento da escola. Os docentes então deram como respostas (**Quadro 10**):

Quadro 10: Constância de reuniões pedagógicas

PROFESSOR	REUNIÕES PEDAGÓGICAS
P1	“Sim. São realizadas toda semana Reunião geral, reunião por área e ainda reuniões de PCA, Tema Gerador.”
P2	“Sim são realizadas as reuniões das áreas em dias específicos, reunião geral na sexta feira e também, na segunda feira reunião da equipe gestora.”
P3	“Sim em todas as categorias”.
P4	“Sim, as reuniões de fluxo são essenciais para o bom desenvolvimento da escola. Segue o cronograma de reuniões de fluxo do CEIER de Águia Branca.”
P5	“Sim, acontece semanalmente reuniões por área de conhecimento no meu caso ciências agrária, a área de componentes é diversificada (PV, EO) além de PC As e também semanalmente acontece a reunião com toda equipe docente e gestão”
P6	“Sim, existe momentos de Reunião das Áreas de conhecimentos (Agrárias, Linguagens, Humanas, Ciências e Matemática), Reunião Geral e de Equipe da Gestão”.
P7	Sim, acontece semanalmente no planejamento da área. As reuniões são importantíssimas, pois é através dela que a equipe se encontra e troca experiências.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os entrevistados acreditam que as reuniões pedagógicas são momentos de formação continuada e troca de experiências entre os colegas, servindo inclusive de reflexão da prática pedagógica, organização dos planejamentos para suas aulas dentre outros assuntos.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN)- Lei nº 9.394,1996-determina e ampara estes momentos de reuniões, os quais devam estar incluídos na carga horária o profissional. O Artigo 67; intitula assegurar um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;(LDBEN - Lei nº 9.394,1996).

Seguindo o que está prescrito na lei, o professor tem o direito de incluir seus momentos de estudo, planejamento e avaliação em sua carga horaria, porém sabe-se que na realidade, o docente faz isso fora desse tempo, porém o momento de reunião pedagógica é um direito e ele deve cumprir. Chama-se a atenção para a realização de ações eficazes e reais no ambiente escolar a serem desenvolvidas ao longo do período letivo envolvendo todos os sujeitos em ações que se concretizem em aprendizagens para os estudantes e reforcem a unidade pedagógica.

5.2 Resultado Do Questionário Realizado Com Os Alunos

Relembrando que o objetivo principal do CIEER de Águia Branca/ES é promover a formação integral do ser humano, preparando-o para o exercício pleno da cidadania, a fim de criar melhorias nas condições de trabalho e dignidade para as famílias camponesas, propiciando assim uma sensibilização na preservação do meio ambiente através da proposta agroecológica, buscando a cooperação entre órgãos, entidades e comunidade.

Seguindo este objetivo proposto, o CEIER pretende ser um agente mediador dos diversos espaços formativos, ultrapassando a escolarização formal e estática. E ainda, promove a inserção do estudante em sua comunidade, nas suas relações sociais, culturais, familiar e comunitária, bem como sua relação com a terra e os recursos naturais, sempre de modo dinâmico e crítico da realidade estabelecida. A qualidade da educação depende cada vez mais da parceria entre Escola e Família. Ao estabelecer esta parceria, os principais beneficiados são os estudantes. Dando continuidade a este raciocínio, foi realizado um questionário que constituiu com 12 questões julgadas relevantes para a investigadora.

A primeira questão abordou se os discentes gostam de estudar na escola de campo, conforme pode ser observado no **Gráfico 1**, a seguir.

Gráfico 01 - Você gosta de estudar em escolas no campo?

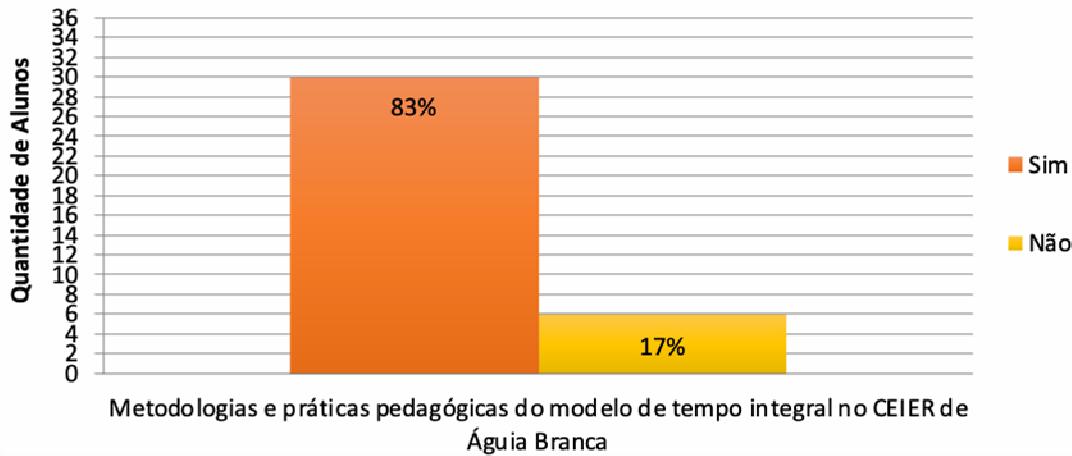


Gráfico 1: Gostar de estudar em Escolas de Campo

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

De acordo com os dados coletados na pesquisa, 30 alunos afirmaram que gostam sim de estudar em escolas de campo, equivalendo a um percentual de 83%. Quanto aos entrevistados que responderam que não gostam de estudar em escolas de campo, 06 confirmaram, preenchendo o restante dos dados com 17% do total da pesquisa. É extremamente importante ter um espaço organizado dentro do ambiente escolar, onde os estudantes estejam motivados para estudar, instigando a participarem do desenvolvimento de atividades que proporcionem trocas de informações e experiências relacionadas a temas de seu interesse, os quais, conduzem as aprendizagens de maneira autônoma.

Mediante os resultados obtidos, ressalta-se a relevância necessária de refletir sobre as concepções de educação de tempo integral nas políticas educacionais e nas propostas oriundas dessas políticas, para compreender como elas podem afetar a vida das crianças e dos adolescentes (Cavaliere, 2017).

Ao dar prosseguimento a pesquisa, a pergunta, contida no **Gráfico 2**, foi direcionada a reprovação do ano letivo desses alunos.

Gráfico 02 - Você já reprovou de ano/série?

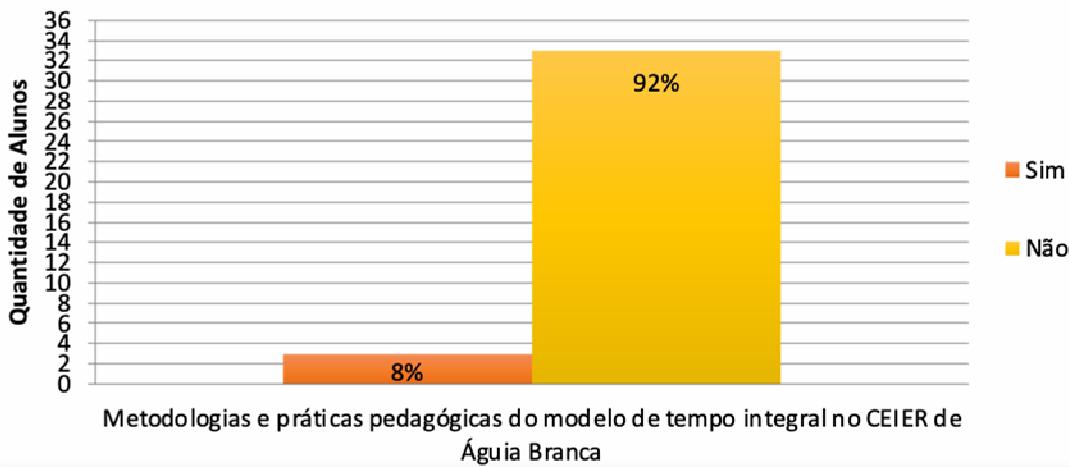


Gráfico 2: Reprovações no ano letivo

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

Conforme apontam os dados, 92% dos alunos, ou seja, 33 dos 36 entrevistados, afirmaram que não passaram por nenhuma reprevação. Apenas os 03 alunos restantes sofreram com a reprevação do ano letivo, se encaixando em 8% da pesquisa.

O fracasso escolar e/ou reprevação, muitas vezes, podem estar relacionadas a problemas familiares, a condições socioeconômicas e culturais, entre outros fatores. Quase sempre o educador é quem identifica que os estudantes apresentam dificuldades, pois estando próximo ao aluno, ele é o primeiro a perceber seu desenvolvimento escolar, sua autoestima e seu comportamento em sala de aula perante as atividades, a motivação, as dificuldades e o desprazer em realizar as tarefas escolares propostas; tais alunos podem se autodeterminar incapazes de realizar aquela tarefa, em decorrência da falta de estímulo dos pais e/ou responsáveis, levando o aprendiz a se frustrar e acreditar que não é capaz. (Hage, 2015).

Seguindo o pensamento de Hage (2015), é essencial destacar a relevância do envolvimento familiar em todo o contexto escolar, pois é através do apoio familiar que o discente consegue alcançar as competências necessárias para que se concretize uma aprendizagem significativa e eficaz, onde futuramente se obtém a realização profissional.

O questionamento do **Gráfico 3**, abaixo, pergunta aos alunos sobre a localidade na qual residem, se se enquadram na Zona Rural ou na Zona Urbana.

Gráfico 03 - Você reside onde?

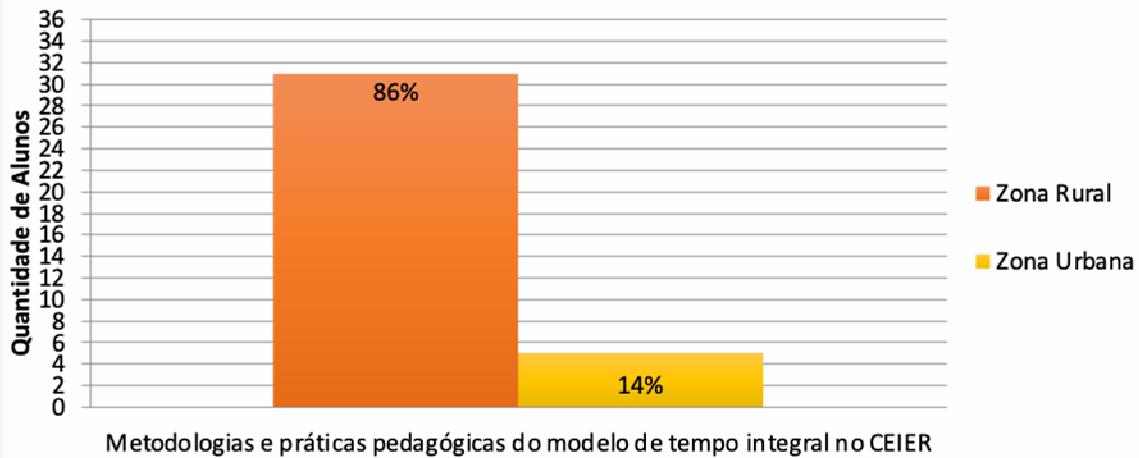


Gráfico 3: Localização residencial

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

Segundo o que pode ser observado nos dados, 86% (31 alunos) são pertencentes a Zona Rural, e apenas 14% (05 alunos) se encontram residentes da Zona Urbana. Na realidade, o que se espera é que os estudantes provenientes de escolas rurais sejam reconhecidos como sujeitos capazes, pensantes e atuantes na sociedade em que vivem, deixando de lado os preconceitos existentes nos quais os mesmos; são mencionados no decorrer da história.

Sobre o tempo em que se encontram nas localidades demarcadas nas opções anteriores, o Gráfico 4 aponta:

Gráfico 04 - Há quanto tempo você reside na Zona Rural ou Urbana?

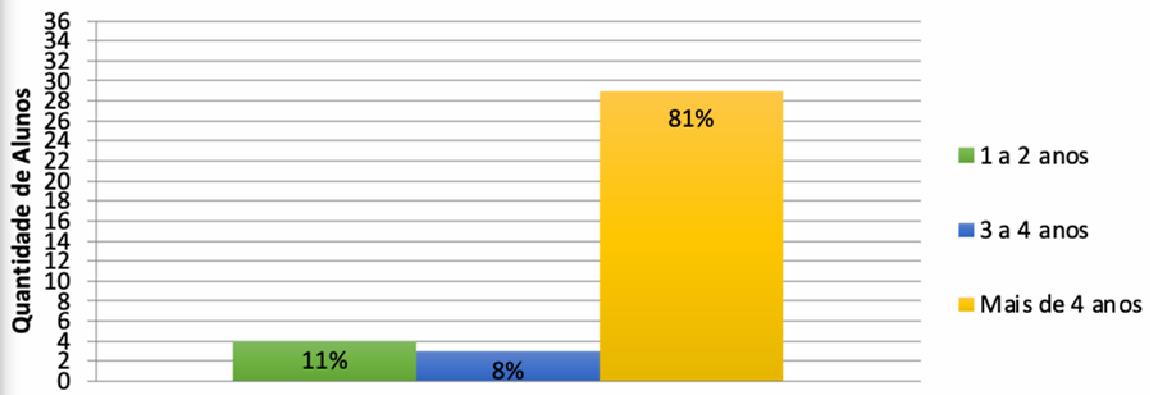


Gráfico 4: Tempo de residência em Zona Rural ou Urbana

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

Com 81% do total da pesquisa 29 alunos afirmaram que residem em suas respectivas localidades a mais de 4 anos. Em segundo lugar se encontram 04 alunos que vivem em suas regiões no período de 3 a 4 anos, preenchendo 11% da pesquisa. Aos que moram em sua área em um tempo anterior aos 2 anos, se encontram 2 alunos, totalizando 8% dos dados.

O **Gráfico 5**, a seguir, questiona se alunos já passaram por algum tipo de preconceito ou discriminação na escola.

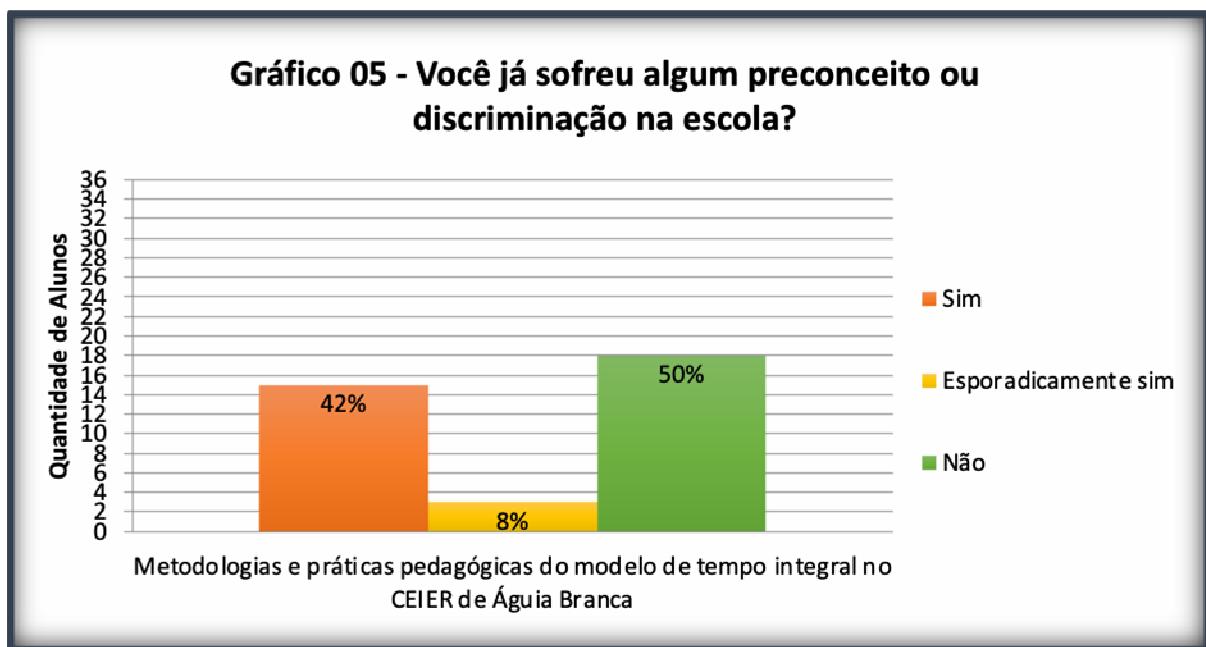


Gráfico 5: Preconceito ou discriminação por parte da escola

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

De acordo com os dados, 42% dos estudantes (15) responderam que já sofreram sim algum tipo de preconceito ou discriminação no ambiente escolar. Aos que afirmaram ter ocorrido esporadicamente, 03 entrevistados optaram por essa alternativa, perfazendo 8% da pesquisa. Com um maior dado, 50% dos alunos (18), afirmaram não terem passado por esse tipo de situação dentro da instituição.

Quando se fala em educação no campo, ainda há um preconceito ou discriminação por parte da sociedade, pelo fato de pensarem que o homem do campo é “um ser atrasado”. Esse pensamento tem origem histórica que vem desde os tempos coloniais e imperiais, porém que ainda existe e ir de encontro a este tipo de preconceito está nos principais desafios. (Hage, 2015).

Acredita que os estudantes campesinos são indivíduos que apresentam restrições, limitações, devido às poucas oportunidades que tiveram na vida e pela escassez de conhecimento que possuem. Dando continuidade à pesquisa, a sexta pergunta aborda no **Gráfico 6**, se as aulas dadas pelos professores levam em consideração seus conhecimentos.

Gráfico 06 - Você acha que as aulas levam em consideração seus conhecimentos?

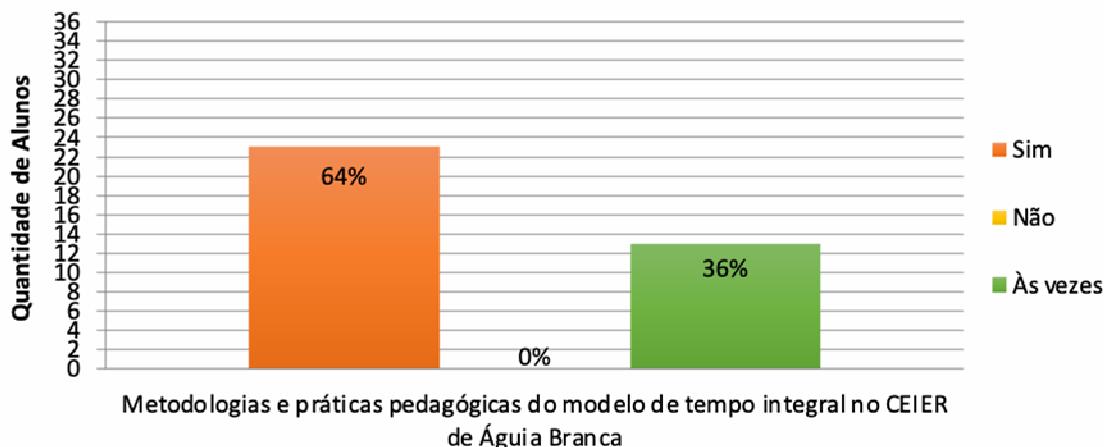


Gráfico 6: Consideração de seus conhecimentos por parte da escola

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

Segundo os dados da pesquisa, 23 estudantes, ou seja, 64% do total, afirmam que seus conhecimentos são sim levados em consideração, e apenas 13 entrevistados (36%) reconheceram que isso só ocorre às vezes. Nenhum dos alunos alegaram que seus conhecimentos não são considerados nas aulas dadas em sala de aula.

É possível e importante que o docente considere os conhecimentos prévios de seus alunos podendo assim, desenvolver um trabalho voltado para a realidade dos estudantes que ali se encontram, mas que simultaneamente, insira-os na sociedade, formando estudantes aptos para serem indivíduos críticos e atuantes, porém o fundamental é que a educação construída conforme a realidade dos alunos que vivem no campo faz com que eles continuem trabalhando no campo. (Cunha, 2019).

Sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos fora da escola para dentro do ambiente escolar, em suas aulas, os estudantes destacaram no **Gráfico 7**, a seguir, que:

Gráfico 07 - Você consegue utilizar os conhecimentos adquiridos fora da escola durante as aulas?

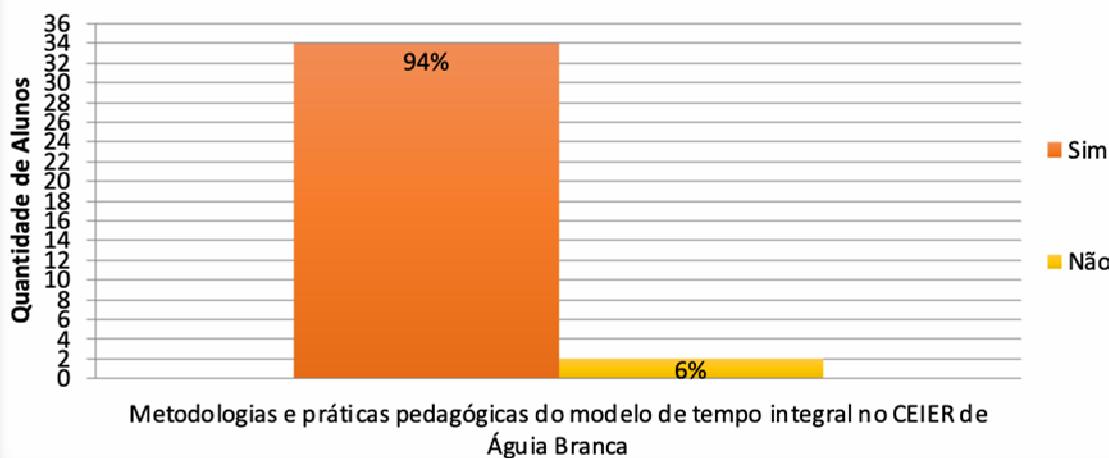


Gráfico 7: Utilização, na sala de aula, de conhecimentos adquiridos fora da escola
Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

Conforme os entrevistados afirmaram, 34 deles (94%), conseguem utilizar seus conhecimentos adquiridos fora da instituição, em suas aulas. Apenas 02 estudantes alegaram não conseguir realizar esses conhecimentos dentro do respectivo ambiente escolar.

Fora dos muros escolares, é preciso se conscientizar que os espaços pedagógicos de formação não são tão somente as salas de aula, mas, principalmente, a família, um dos precípuos locais que são fundamentais para a formação do ser humano, além da convivência social, cultural e outros serviços de produção de conhecimento. (Queiroz, 2014).

Ressalta-se que a educação do campo deve ser embasada em práticas educativas e pedagógicas que estejam alinhadas com a realidade da população camponesa, levando em consideração a cultura, a identidade e as tradições dessas pessoas. Quanto as diferenças culturais observadas pelos entrevistados em relação aos seus colegas (**Gráfico 8**):

Gráfico 08 - Você acredita que existe alguma diferença cultural entre você e seus colegas?

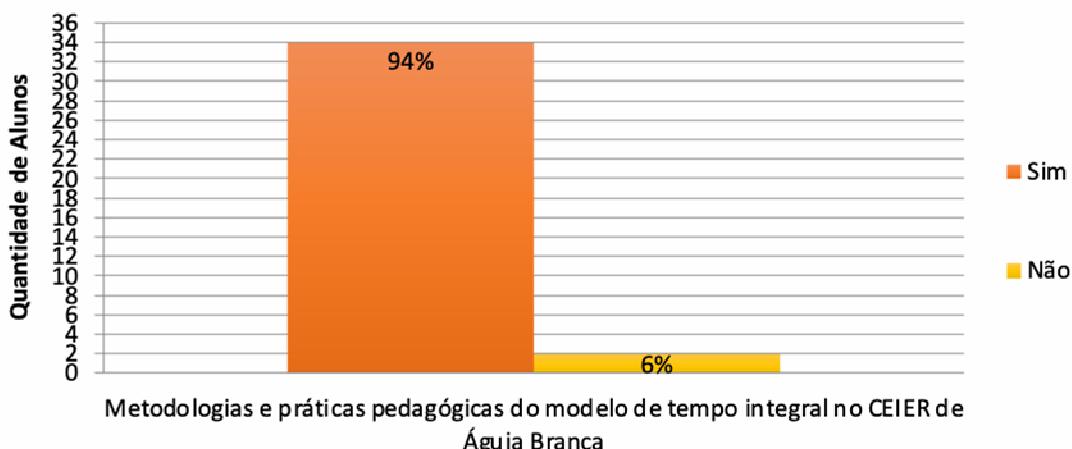


Gráfico 8: Diferença cultural com outros alunos

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

Os alunos entrevistados acreditam sim que existe alguma diferença cultural em relação aos demais estudantes, sendo afirmada por 34 discentes, um total de 94% da pesquisa. Aos que não acreditam existir essa diferença, 02 alunos responderam que não, preenchendo o restante dos dados em 6% do total dos dados.

A seguir, o **Gráfico 9** questiona os alunos sobre os conteúdos estudados, se estes se encontram dentro do contexto de sua realidade no campo, ou não.

Gráfico 09 - Os conteúdos estudados estão dentro do contexto de sua realidade no campo?

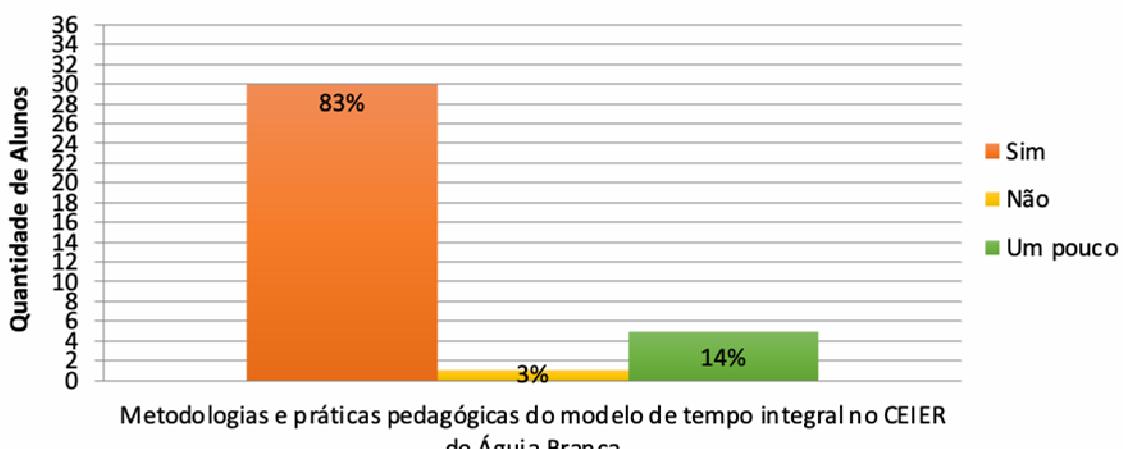


Gráfico 9: Conteúdos estudados X Realidade no campo

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

Para a maioria dos entrevistados, 83%, ou seja, 30 alunos afirmaram que os conteúdos

abordados em sala de aula são sim coerentes com suas realidades de campo. Apenas 05 alunos (14%) responderam que isso ocorre um pouco. Somente 01 entrevistado alegou que esses conteúdos não condizem com a sua realidade no campo, preenchendo os 3% restante dos dados.

Confirma-se a relevância e salientar mais uma vez que, educar a fração da classe trabalhadora que habita no meio rural, por meio de conteúdos específicos para o campo, fazendo menção as ideias preconizadas por Paulo Freire (2005), visando trabalhar com os temas geradores, sendo que estes temas imprimem um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados do educando eu reside no campo, prezando por sua valorização e respeito, evitando assim, o chamado êxodo rural.

No **Gráfico 10**, a seguir, o questionamento é sobre o recebimento/acolhimento que os estudantes tem ou não dentro da instituição em relação aos alunos que residem na cidade.

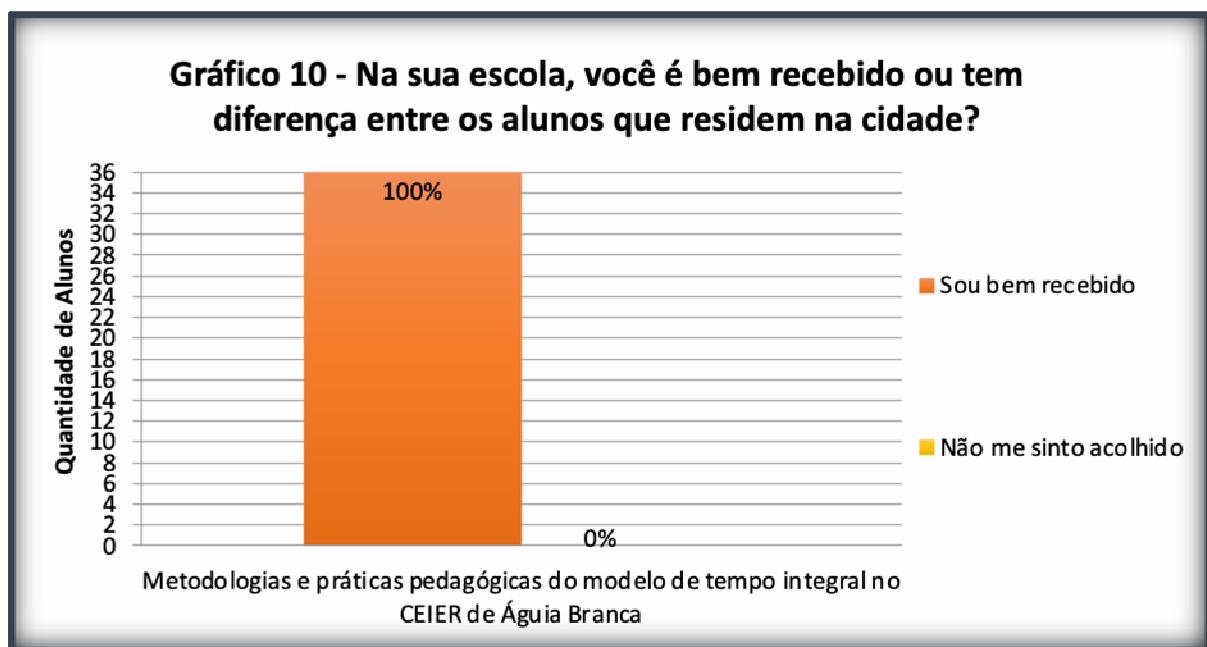


Gráfico 10: Acolhimento por parte de alunos que residem na cidade
Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

Como pode ser analisado através dos dados coletados, 100% dos entrevistados afirmaram que são bem recebidos na escola, em comparação com alunos que residem na cidade, não havendo preconceitos ou indiferenças dentro do ambiente institucional.

No **Gráfico 11**, os entrevistados foram questionados sobre as vantagens de se estudar na escola de campo.

Gráfico 11 - Quais são as vantagens de estudar na escola do campo?

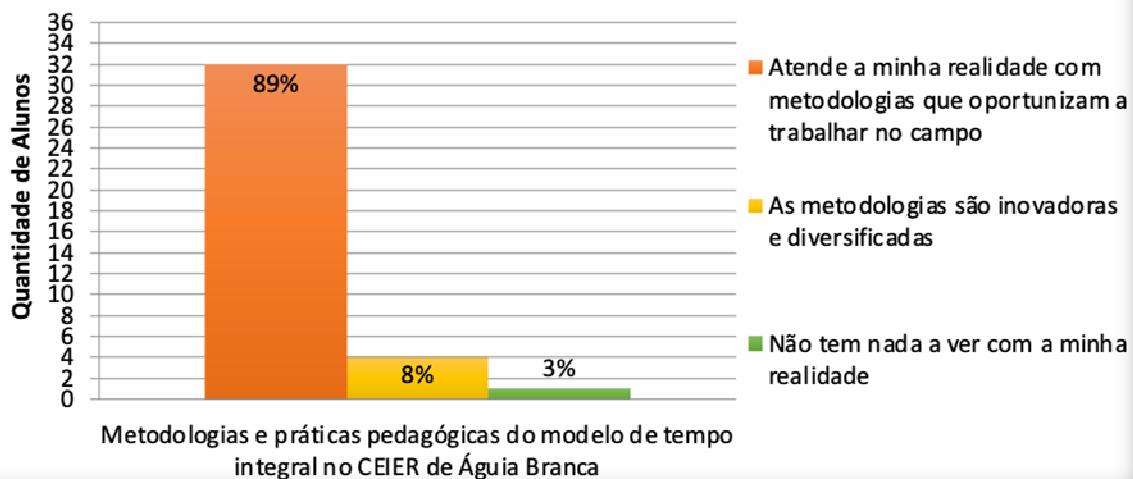


Gráfico 11: Vantagens de se estudar na escola de campo

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

De acordo com as respostas colhidas dos alunos, 89%, ou seja, 32 entrevistados afirmaram que as metodologias aplicadas no ambiente educacional conseguem atender a realidade destes, com métodos que oportunizam o trabalho no campo. Outros 03 estudantes acreditam que as metodologias aplicadas são inovadoras e diversificadas, contemplando 8% da pesquisa. Por fim, apenas 01 estudante (3%) alegou que as metodologias não tem nada a ver com sua realidade.

Na entrevista vários alunos verbalizaram sobre a importância de estarem estudando na escola de campo no sentido de oferecer uma educação escolar específica associada à produção da vida(vivência), do conhecimento e da cultura do campo e desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Lima e Assis (2015), a educação do campo compreende o lugar e o mundo, articulando a teoria e a prática, através da observação, reflexão e análise do espaço vivido e concebido.

A última abordagem da pesquisa, observada no **Gráfico 12**, questiona aos estudantes quanto as metodologias utilizadas por seus professores em sala de aula.

Gráfico 12 - Qual a metodologia utilizada pelos seus professores?

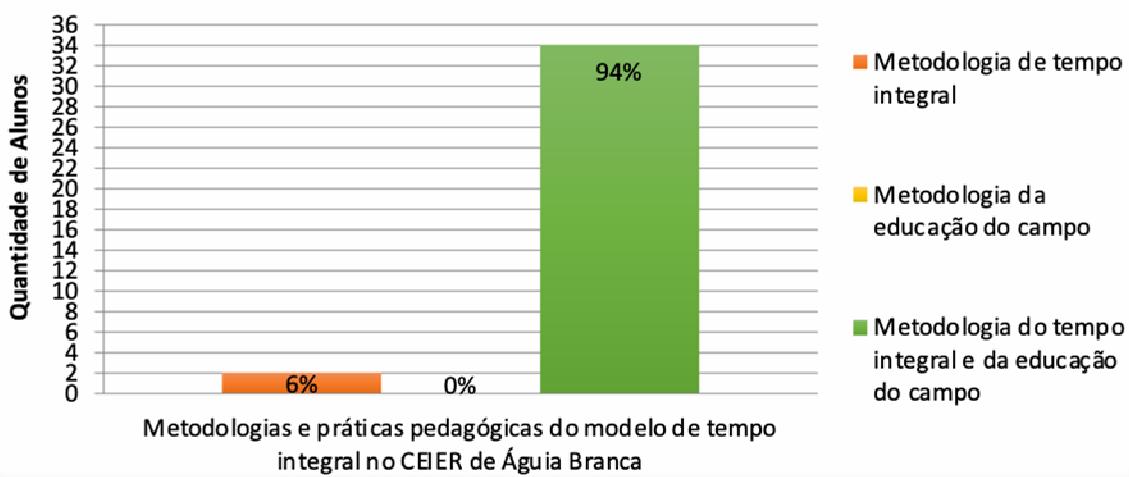


Gráfico 12: Metodologia utilizada pelos professores

Fonte: Dados da pesquisa realizada, 2024.

De acordo com os dados levantados, a metodologia utilizada pelos professores de campo é a de tempo integral juntamente com a educação de campo, sendo a principal com 94% da pesquisa, apontada por 34 entrevistados. Aos educadores que as utilizam separadamente, apenas 6% (02 entrevistados) afirmaram que seus professores abordam somente a metodologia integral. Por fim, nenhum dos alunos respondeu que seus professores utilizam apenas a metodologia de campo.

O CEIER de Águia Branca, segundo os estudantes entrevistados, procura desenvolver em sua prática pedagógica, um trabalho voltado para a realidade campesina, buscando, desta forma, atender a comunidade escolar e, assim, contribuir para uma maior aproximação entre escola, família e comunidade. Os estudantes apontaram também que o respeito para com o estilo de vida, cultura e tradição é indispensável para que em à escola do campo apresenta como a sua maior virtude seja o oferecimento de um ensino com qualidade, de informações sobre a área agrária e suas tendências. Com essa concepção é que são implantados os projetos integradores como as oficinas eletivas, traduzindo dentro da realidade atual apresentada, objetivando despertar nos estudantes, talentos, aptidões, e habilidades, possibilitando o desenvolvimento da criatividade.

Os estudantes verbalizaram sobre os trabalhos interdisciplinares envolvendo a semana tecnológica como uma oportunidade extraordinária para compartilhar as informações, os conhecimentos e as orientações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema que se objetivou problematizar neste trabalho consistiu em avaliar as metodologias e práticas pedagógicas do modelo de tempo integral no CEIER de Águia Branca: seus desafios, limites e possibilidades.

Tendo como pergunta de pesquisa: “Qual a percepção de estudantes, funcionários, professores e equipe gestora, diante das novas metodologias e práticas pedagógicas inseridas na escola, pelo modelo de Tempo Integral e se as bases que identificam o CEIER de Águia Branca permanecem sólidas?”, foi possível considerar alguns pontos marcantes inseridos nesta análise final.

Como resposta à pergunta proposta e ao objetivo de pesquisa compreende-se que os desafios existentes e a sua importância a partir da compreensão dos aspectos que norteiam a educação integral em tempo integral e tempo integral; ainda mais quando se trata da realidade rural voltada à educação do campo. Verificou-se que é necessário que os docentes estejam, permanentemente, preparados, buscando um processo de formação e aperfeiçoamento profissional, sendo sujeito de sua aprendizagem, apropriando-se dos princípios, das premissas e dos valores determinados pela Proposta Pedagógica do CEIER de Águia Branca, frequentando cursos de formação e colocando-os em prática. Todavia, é papel do docente conhecer seus estudantes em sua individualidade, possibilitando um ambiente de respeito às diferenças, permitindo que o aluno seja o principal sujeito de sua aprendizagem. Outro dado importante, é que o educador deve ter um olhar significativo para as novas metodologias e práticas pedagógicas inseridas na escola, relacionando os conceitos de sua disciplina específica à prática da realidade do estudante, realizando a ponte entre a Base Nacional Comum e a parte diversificada, fazendo uso de práticas diferenciadas.

Dentro desse contexto, espera-se que os docentes e gestor conheçam os estudantes em suas individualidades, orientando-os e promovendo práticas que potencializem seus projetos de vida e incentivem o processo de formação do aluno; onde ele possa colocar em prática os aprendizados adquiridos.

O CEIER de Águia Branca adota como pressuposto teórico e metodológico a gestão escolar democrática, orientada aos resultados da aprendizagem de seus estudantes, utilizando-se de instrumentos que auxiliam os profissionais no desenvolvimento e no acompanhamento das ações e das atividades realizadas, tais como: Plano de Ação do Programa Ensino Integral definido pela Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo(SEDU/ ES), proposta pedagógica elaborado pela escola(2022), documento esse que orienta, como o próprio nome diz, passo a passo, as ações de cada profissional, dizendo o que e como fazer.

Comprovou-se neste estudo que a educação do campo parece dialogar sistematicamente com a educação integral no sentido de problematizar o sujeito e sua realidade, para que ele se sinta agregado ao contexto em que vive e assim, buscar atender seus anseios e transformar aquilo que lhe foi posto.

Partindo deste princípio, a educação integral é um conceito que nos remete à formação plena do estudante em várias dimensões e deve ser contextualizada com o seu meio, pois, antes de se propor uma educação, o CEIER de Águia Branca faz um diagnóstico da realidade local para que se tenha um projeto adequado ao aluno.

A partir da fala dos profissionais entrevistados pode-se afirmar que o modelo ofertado pela escola atende as necessidades dos sujeitos que vivem em sítios, em áreas ribeirinhas, produtores da agricultura familiar e outros; porém existem alguns desafios como: uma falta de estrutura escolar, de materiais de apoio, de valorização dos profissionais da educação, de uma formação qualificada em universidades são fatores que implicam no desequilíbrio do sistema educacional.

A motivação dos estudantes em participar das ações promovidas pela Instituição é facilmente percebida através do diálogo e, o programa parece ser mais importante pela qualidade de educação ofertada, onde se comprehende as particularidades do campo e integralidade do estudante.

Ainda de acordo com relatos do grupo investigado e através da exposição da percepção dos envolvidos nesta pesquisa, existe uma relação, direta ou indiretamente, entre a Educação de tempo integral com as atividades voltadas à educação do campo e o currículo escolar. Apesar da SEDU incluírem seu Programa que os estudantes devem conviver com a agricultura familiar e a criação de pequenos animais, existindo uma aproximação do que se vive com a educação dirigida pela escola, ou seja, a educação do campo é contemplada, não limitando a ação do aluno para transformação da realidade.

Em síntese, a pesquisa apontou como resultado que a Educação em Tempo Integral tem se relacionado nas diversas instâncias para que se possa efetivar a proposta firmada pelo estado do Espírito Santo, porém existe ainda uma carência na infraestrutura e no apoio pedagógico de atividades complementares na Escola de Tempo Integral do Campo.

7 REFERÊNCIAS

- ALTIERI, M. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3.ed. São Paulo, Rio de Janeiro: **Expressão Popular**, AS-PTA. 2012.
- AMARAL, D. M do; LITTIG, Patrícia Hand; BRAVIM, Sheiliane; BREDA, Amanda Luduvico. A Pedagogia da Alternância no Espírito Santo e a EFA São Bento do Chapéu. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/Brasil. v. 4. 2019.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, set./dez. 2010.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- ARAÚJO, M. N. R de. Educação de jovens e adultos (EJA). In. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto- imagens. 10^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARÊAS, B. 2020. **A multimodalidade nos ambientes escolares e os seus signos de aprendizagem: designs transformadores de estudantes e professores**. In: PAIVA (org.) Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 21-42
- BALDOTTO, O. L. G; MORILA, A. P. Auto-organização no contexto da educação do campo. **Revis. Kiri-kerê**: Pesquisa em Ensino, n. 2, maio 2016.
- BERGMANN, J & SAMS, A. **A Sala de Aula Invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio: LTC, 2016.
- BEZERRA NETO, L. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010.
- BICALHO, R; MACEDO, P. C. S; RODRIGUES, G. G. Políticas públicas de educação do campo. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá-PA, v.2, n. 1, p.19-32, jan.-jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em: 16 de agosto de 2023.
- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Lei 8069 de julho de 1990. Institui o Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em set. 2023.

_____ **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto. 1971.

_____ **PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais -Ensino Médio. Ministério da Educação. 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 06 de Outubro de 2023.

_____ **IBGE. Censo demográfico,** 2010. Disponível em: Acesso: 15 de fev. 2023.

_____ Ministério da Educação. **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra.** Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização: MEC/SECAD, 2008.

_____ Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO-2013.

_____ Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1934.

_____ Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1946.

_____ Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____ Decreto Nº 7.352 – NOVEMBRO DE 2010 (DOU 05/11/10). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (PRONERA). Presidência da República. Brasília, DF, 2010.

_____ Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. Disponível em: Acesso em: 19. set. 2023.

_____ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 28 de abril de 2008b. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: Acesso em: 11 de fev.2023.

CALDART, R. S. **Educação do campo.** In: CALDART, R. S. et al (orgs.). Dicionário da educação do campo. Expressão Popular: São Paulo, 2011.

CAMPOS, A. T. A nova pedagogia. Jornal do Brasil. **JB Ecológico.** Belo Horizonte, p. 66 - 66, 06 mar. 2006.

CARVALHO, M. P.de; VILELA, R. A. T (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro, DP&A, 2008.

CASTRO, A. A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. 2009. 216 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

CAVALIERE, A. N. V. **Tempo de Escola e qualidade na educação pública.** In: Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, vol. 28, nº. 100 (Especial), 2017.

CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. **Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental. Caderno de Educação** n 9. São Paulo: MST, 1999

CINTRA, E.B. A importância de Paulo Freire. 2021.75f. **Dissertação** (Mestrado em Filosofia). Curso ao Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. 2021.

COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, EdUFF, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, EDIMAR ALMEIDA DA. Uso da Plataforma MOODLE como Metodologia Suplementar ao Ensino e Aprendizagem - estudo de caso no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca - Espírito Santo. 2017. 83f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

CUNHA, M. A.A. **A Relação Família – Escola Rural do Campo: os desafios de um objeto em construção**. Temo In: AGUIAR, Marcia Ângela da S (org.). Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2019. V. 1, p. 213-34.

DADALTO, M. C.; Siuda-Ambroziak, Renata. Poloneses no Espírito Santo: duas trajetórias de um povo entre os vales da Serra e os sertões do Norte. **Revista História: Debates e Tendências (Online)**, vol. 20, núm. 3, 2020, Setembro - Dezembro, pp. 153-174 Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História.

DESTEFANI, W. C. Uma pesquisa etnomatemática com familiares e alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola agroecológica no município de Águia Branca – ES. 2019. 81f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. **Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407 - 23, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016151533>»<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302013>

ESPÍRITO SANTO. Instituto Capixaba de Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER). Águia Branca. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – Proater**. 2011 – 2013. p.27, 2011.

ESPÍRITO SANTO. **Instituto Capixaba de Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER). 109 Águia Branca**. Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural - Proater 2020 – 2023. p.27, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (Sedu). Governo do Estado do Espírito Santo. **DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**. 2021.< <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Escolar/diretrizes%20ed%20especial.pdf>> Acesso em: 20 de fev.2023.

ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):** Ano letivo 2021. CEIER, Águia Branca. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Projeto Político Pedagógico (PPP). CEIER, Águia Branca. 2022.

ESPÍRITO SANTO– Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Governo do Estado do Espírito Santo, Acesso em: 10 de jun de 2023.

FERNANDES, B.M. MOLINA. V. **Brasil: 500 anos de luta pela terra.** Cultura Vozes, Vozes, v.93, n.2, p.01-12, 2001

FRANKE, C. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**, In: MOLL, J., et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2011. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005. 1946.

GARIGLIO, J. A. et. al. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. In: **Revista Motrivivência: educação física no ensino médio.** v. 29 n. 52, UFSC, 2017.

GERHARDT, T. E; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde. **Estrutura do Projeto de Pesquisa.** Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.64 – 87.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRIMN, P. D; PANZARINI, V. R. 2010. **Podcast uma opção didática para o ensino de E/LE.** In: Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem (CONAHPA), 5, Pelotas, 2010, p. 1-10.

HAGE, S. **A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção da identidade e pela luta da educação do campo.** Texto apresentado no I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/ 2015.

HORN, M. B. e STAKER, H. Blended: *usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.* Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. **PROATER - Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural 2020 - 2023.** 2020. 52p.

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. A escola dos sonhos a partir das representações sociais de alunos de escolas públicas. In: **XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017, Curitiba. Anais do XIII EDUCERE. Curitiba, 2017. p. 1694-1710.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, V. B; ASSIS, L. F. DE. Mapeando alguns roteiros de trabalho no campo em Sobral (CE): uma contribuição ao ensino de Geografia. **Revista da Casa de Geografia de Sobral. Sobral**, v. 6/7, n. 1, 2004/2015.

LONGO, C. M. T.; SUCCI, S. C.; CARDOSO, V. P. D. A elaboração do material didático Projeto de vida: relato de uma experiência. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 22(2), 233-239. 2021.

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

MALACARNE, A. **Águia Branca – uma rapsódia polono-brasileira na selva capixaba**, 2020, 211p.

MARQUES, P. B; CASTANHO, M. I.S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, p.23-33, jun. 2020.

MARTINS, N.P. **Articulações entre os Temas Geradores de Paulo Freire na Promoção da Educação Ambiental na Escola**. Universidade de Brasília. Brasília, DF. v. 9. 2019. 15p.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fim, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOLINA, M, C.; SÁ, L. M. **Educação do campo**. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. DE A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

NICKEL, J; SCHMIDT, J. Os impactos da reforma do ensino médio em uma educação emancipadora e voltada para as humanidades. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, Brasil, n. 33, p. 259-276, 2011.

MOREIRA, A. L. **Reflexões sobre educação integral e escola em tempo integral.** In: *Cadernos Cenpec*, v. 1, nº 2, 2015.

NASCIMENTO, C. G. do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO.** 2005. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2011.

OLIVEIRA, G. G de. **A Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros-ES: Possibilidades pedagógicas de superação da fragmentação campo/cidade.** 2016. 119f. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) - Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPRRI). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). 2016

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** 2011. Disponível em: www.eses.pt//interações.

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional.** Tese de Doutorado - Universidade de Brasília. Brasília. 2014.

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

RODRIGUES, G. G.; BICALHO R.; MACEDO, P. C. S. Questão agrária, movimentos sociais populares e a luta pelo território: desafios e protagonismo quilombola no Brasil. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 7, n. 18, p. 91-109, 2022.

SÁ, G. M de; DUARTE, A. J. Jacinto. Autonomia para ensinar e aprender: pela liberdade na prática pedagógica. **Ed u c a ç ã o & Linguagem**, v. 23, n. 2, 75-92, jul.-dez. 2020.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia.** São Paulo: Best Seller, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. 2010. **Metodologia de pesquisa.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso. Revisão técnica Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio.

SANTOS, J. R. dos. Educação do Campo, Multisseriada e Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo.** Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834> Acesso em: 30 set. 2023.

SUPERANDIO, A.; CASTRO, J. M. P. de. Mais tempo na escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

SAVIANI, D. **A reforma do Ensino ou a antirreforma do ensino.** <https://www.youtube.com/watch?v=X6RaNuo5KBU>. 2016.

SILVA, T. T da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 2013.

SILVA, N. P. M. Ensinar o Quê? Para Quem? Como Usei os Temas Geradores de Paulo Freire Para Promover a Educação Ambiental na Escola. **Rev. Ed. Applis.** 137p. 2018.

SILVA, C. C.; NORAGO, H.G.P. 2015. Variação Linguística: abordagem sociointeracionista do ensino de língua. In: **III Seminário de Iniciação Científica e I Jornada de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG**, 2005, Anápolis – GO. III seminário de Iniciação Científica. Anápolis: UEG.

SOARES, M. D. Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação? Rio de Janeiro, 2013.251p. **Tese** (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SOUZA, P. S. A. A Utilização de Temas Geradores na Educação Matemática Aplicados no Ensino Básico. 2021. 87f. **Dissertação** (Mestrado em Matemática) – Departamento de Ciências Exatas. Universidade do Estado do Amazonas. 2021.

VEIGA, C. G. História da educação. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. 1991. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1946.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004

SITES

IBGE-2022.https://censo2022.ibge.gov.br/etapas/divulgacao-dos-resultados.html//censo2022.ibge.gov.br/etapas/divulgacao-dos-resultados.html

8 APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

Mestranda: Mônica Gonçalves Mendes de Andrade

Tema: Metodologias e práticas pedagógicas do modelo de tempo integral no CEIER de Águia Branca: seus desafios, limites e possibilidades na educação do campo.

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) Professor (a) do CEIER de Águia Branca da 2^a série do Ensino Médio

Após a leitura minuciosa da CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE, devidamente explicada pela pesquisadora em seus mínimos detalhes, ciente do tipo de participação neste estudo, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO concordando em participar da pesquisa proposta para a Dissertação de Mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Agronomia/ Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Você participará através de entrevista semiestruturada proposta pela professora/investigadora. Sua participação nesse estudo é voluntária. Caso queira desistir, a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa sua identidade será mantida em sigilo, assim como e o uso dessas informações será exclusivo do (a) pesquisador (a) para os fins que se propõe a pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, a você estará contribuindo para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável.

Atenciosamente,

Aluna Pesquisadora: _____

Número de Matrícula: _____

Assinatura do pesquisador (a)

Consinto participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento, além de estar plenamente ciente da referida pesquisa.

Nome do (a) Responsável pelo aluno(a):

Documento de Identidade: _____

Assinatura do pai/responsável

Águia Branca, Espírito Santo _____ de _____ de 2024.

Apêndice B – Questionário Aplicado aos Discentes da 2^a Série do Ensino Médio do CEIER de Água Branca/ES



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

Mestranda: Mônica Gonçalves Mendes de Andrade

Tema: Metodologias e práticas pedagógicas do modelo de tempo integral no CEIER de Águia Branca: seus desafios, limites e possibilidades na educação do campo.

(36 alunos pertencentes a 2^a série do Ensino Médio 1 e 2)

01. Você gosta de estudar em escolas no campo?

- (30) Sim
(06) Não

02. Você já reprovou de ano/série?

- (03) Sim
(33) Não

03. Você reside onde?

- (31) Zona Rural
(05) Zona Urbana

04. Há quanto tempo você reside na Zona Rural ou Urbana?

- (04) 1 a 2 anos
(03) 3 a 4 anos
(29) Mais de 4 anos

05. Você já sofreu algum preconceito ou discriminação na escola?

- (15) Sim
(03) Esporadicamente sim
(18) Não

06. Você acha que as aulas levam em consideração seus conhecimentos?

- (23) Sim

- (---) Não
- (13) Às vezes

07. Você consegue utilizar os conhecimentos adquiridos fora da escola durante as aulas?

- (34) Sim
- (02) Não

08. Você acredita que existe alguma diferença cultural entre você e seus colegas?

- (34) Sim
- (02) Não

09. Os conteúdos estudados estão dentro do contexto de sua realidade no campo?

- (30) Sim
- (01) Não
- (05) Um pouco

10. Na escola que você estuda você é bem recebido ou tem diferença entre os alunos que reside na cidade?

- (36) Sou bem recebido
- (---) Não me sinto acolhido

11. Quais são as vantagens de estudar na escola do campo?

- (32) Atende a minha realidade com metodologias que e oportunizam a trabalhar no campo
- (04) As metodologias são inovadoras e diversificadas
- (01) Não tem nada a ver com a minha realidade

12. Qual a metodologia utilizada pelos seus professores?

- (02) Metodologia do tempo integral
- (---) Metodologia da Educação do Campo
- (34) Metodologia do tempo integral e metodologia da Educação do Campo

Apêndice C - Protocolo



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

Mestranda: Mônica Gonçalves Mendes de Andrade

Tema: Metodologias e práticas pedagógicas do modelo de tempo integral no CEIER de Águia Branca: seus desafios, limites e possibilidades na educação do campo.

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) COM CAAE (CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO DE APRECIAÇÃO ÉTICA) NO 76572923.3.0000.0311.)

Prezada Mônica Gonçalves Mendes de Andrade

É com satisfação que enviamos a Carta de Autorização para realização da pesquisa “Metodologias e Práticas Pedagógicas do Modelo de Tempo integral no CEIER de Águia Branca: Desafios, Limites e Possibilidades na Educação do Campo”. Esperamos que a pesquisa possa contribuir satisfatoriamente para a sua formação e para o diagnóstico e implementação de ações positivas para a educação estadual do Espírito Santo. Solicitamos que os resultados finais da pesquisa sejam compartilhados conosco, pois acreditamos no poder da ciência e na reflexão constante para enfrentamento dos desafios que se colocam cotidianamente em nossa área.

Ressaltamos a importância do alinhamento entre a gestão escolar e o pesquisador, visando assegurar o fluir harmonioso das atividades escolares e a integral realização da pesquisa.

Cordialmente,

9 ANEXOS

Anexo A - Entrevista Semiestruturada Realizada com os Docentes





Anexo B – Questionário Aplicado aos Alunos da 2ª Série do Ensino Médio







