

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ PACHECO DE JESUS

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO
CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL:
UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E
AGRICULTURA FAMILIAR EM VILA PAVÃO/ES**

**VITÓRIA/ES
2012**

JOSÉ PACHECO DE JESUS

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO
CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL:
UM ESTUDO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E
AGRICULTURA FAMILIAR EM VILA PAVÃO/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste.

VITÓRIA/ES
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

J58p Jesus, José Pacheco de, 1958-
A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de
Educação Rural : um estudo em Educação do Campo e
Agricultura Familiar em Vila Pavão – ES / José Pacheco de
Jesus. – 2012.
245 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Práxis (Filosofia). 3. Educação rural -
Espírito Santo (Estado). 4. Ecologia agrícola. 5. Agricultura
familiar. I. Foerste, Erineu. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ PACHECO DE JESUS

***A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CENTRO ESTADUAL
INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL: UM ESTUDO EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGRICULTURA FAMILIAR EM
VILA PAVÃO-ES***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 28 de setembro de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor José Geraldo Calíman
Universidade Católica de Brasília

A todos(as) que lutam por uma Educação do Campo, que viabilizam promover os saberes-fazerem a partir dos “saberes de experiência feitos” nas teorias/práticas locais, que articulam e mobilizam possibilidades para atender as necessidades primordiais da vida em harmonia com a natureza e que, essencialmente, potencializam a valorização do ser humano e o sentimento de pertença dos trabalhadores(as) no/do campo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade que me proporcionou ao longo da minha história educacional em galgar os degraus desde o “ensino primário”, numa escola do mundo rural, até os degraus do ensino superior no mestrado, na Universidade Federal do Espírito Santo.

Agradeço de modo carinhoso aos meus familiares. À minha esposa Almerinda pelo apoio e companheirismo nas horas que fraquejei neste percurso. Aos meus filhos André e Lucas por aceitarem os poucos momentos familiares disponibilizados nos finais de semana e feriados, por reconhecerem a minha luta profissional e, essencialmente, por compreenderem minhas longas ausências de pai durante o desenvolvimento dos estudos e produção deste trabalho.

Agradeço ao meu Orientador Prof. Dr. Erineu Foerste pela paciência nos momentos difíceis e pela firmeza nos momentos decisivos da orientação. Agradeço ao Grupo de Pesquisa: “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” – PPGE/UFES pelos momentos de compartilhar leituras e construção de conceitos importantes para esta pesquisa. De modo particular enfatizo a amizade estabelecida nesta caminhada com o doutorando Rogério Caliarí que muito contribuiu durante a análise dos dados e na revisão dos textos.

Agradeço aos colaboradores no processo da pesquisa de campo. Pelo acolhimento como colega nos seus espaços de trabalho: professores, pedagogos, diretores, secretárias e auxiliares, coordenadores de cursos e de turnos, membros do conselho escolar, servidores da merenda, da limpeza e da segurança escolar e, também, aos membros das comunidades rurais dos municípios de Águia Branca, Boa Esperança e Vila Pavão onde estão inseridos os três CEIER's. Agradeço de modo particular e muito especial às pedagogas Carla Fabrícia Conradt e Vilma Berger Schraiber, aos professores Claudiney Helmer, Andréia Cristiane Rodrigues, Edilene Cristina Rodrigues e Hélio Timm, pelas horas, dias e meses dispensados em solidariedade, compartilhamento e contribuição significativa para que a pesquisa de campo fluísse com a intensidade com que ela acontecia tanto no espaço/tempo da escola como, por muitas vezes, em suas casas e finais de semana. A estes serei eternamente grato pelo espírito e gesto de humanização que aprendi na convivência com eles.

Agradeço penhoradamente aos colaboradores Dulcino Bento Zucatelli, Rogério Durães de Oliveira e Jorge Küster Jacob que muito contribuíram na coleta dos dados e resgate da História dos CEIER's. Agradeço efusivamente aos camponeses dos córregos: Cº. do São Roque do Estêvão, Cº. Francisco de Assis, Cº. Bonito, Cº. do São Gonçalo, Cº. da Figueira e Cº. do Socorro por terem me concedido o tempo de seus trabalhos e momentos familiares, por terem me acolhido em suas casas para entrevistas e conversações em situações até adversas, mas sempre com afeto, ao partilharem suas necessidades, desafios e anseios educacionais para os seus filhos estudarem numa comunidade rural. Fortaleceram em mim o sentimento de companheirismo e de pertença ao mundo rural, essencialmente pelos exemplos de persistência e de luta por uma vida digna sem a dicotomia do homem-natureza, campo-cidade e escola-vida.

RESUMO

Analisa a práxis pedagógica do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão-ES (CEIER/VP-ES) na sua relação com a Agricultura Familiar (AF) e na perspectiva da Educação do Campo (EC). Contextualiza historicamente a criação e a implantação dos CEIER's na região noroeste capixaba nos anos 1980. Investiga a prática educativa no CEIER/VP-ES e a sua relação com as comunidades rurais locais. Descreve (des)continuidades que emergem das práticas vivenciadas no contexto socioeducativo do CEIER/VP-ES. Dialoga com o pensamento filosófico da práxis em Gramsci fundamentada na teoria humanística de Marx, enfatizado pelas concepções libertadoras de Paulo Freire e teóricas de Sánchez Vázquez (2011). Recorre também aos conceitos de “saberes-fazer” (TARDIF, 2010), Educação do Campo (ARROYO, 2006; 2010; CALDART, 2008; 2011; FERNANDES, 2008a; 2008b; FOERSTE, 2008; MOLINA, 2009), AF, mercado e a Agroecologia (WANDERLEY, 2009; WILKINSON, 2008; ALTIERI, 2008) como forma de questionar uma prática educativa, não resumida ao espaço/tempo escolar, mas, também, abrangente ao contexto local do seu “mundo rural como espaço de vida” (WANDERLEY, 2009) e sem dicotomizar o pensar-agir, o trabalho-educação, o homem-natureza, o urbano-rural, e a escola-vida. Propõe, através dessas concepções, tencionar e refletir sobre o “ofício de mestre” (ARROYO, 2004) no exercício da sua prática educativa efetivado nos processos de “aprender/ensinar” a partir dos “saberes de experiência feitos” dos educandos e na construção coletiva da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2009a). Provoca reflexões sobre as necessidades humanas de socializar conhecimentos, promover “parcerias” (FOERSTE, 2005), vivenciar “experiências” (BENJAMIM, 1994; LARROSA, 2004) na relação “trabalho-educação” (FRIGOTTO, 2002) diante dos desafios impostos, ao homem do campo e da cidade, pela “revolução verde” (ALTIERI, 2008), como “guia da práxis pedagógica”. Utiliza pesquisa qualitativa com metodologia da abordagem etnográfica (ANDRÉ, 2005), através das análises documentais, observações participantes (BRANDÃO, 1999; 2003), entrevistas, questionários e inserções no contexto do objeto estudado (FREIRE, 1981). Recorre aos estudos de caso, em André (2008), para “observação participante e as entrevistas aprofundadas [como] meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado [...]”, no ensejo de entender, refletir, conceber e recriar novos espaço/tempo sobre o mundo em que se vive. Acredita que, diante dos dados, o CEIER/VP-ES carrega uma identidade histórica, desde sua origem nos anos 1980, muito forte com o homem do campo. Evidencia nessa instituição uma identidade vinculada à raiz dos movimentos sociais e a um traço marcante do ideário de pertença dos seus primeiros educadores, em seguida, reafirmada pela atual resistência manifestada, através das práticas pedagógicas dos projetos promovidos pelos atuais professores, das atividades agroecológicas executadas, das atividades de AF desencadeadas pelos produtores rurais locais, em oposição àquele ideário da Revolução Verde. Apontam, no universo pesquisado, tensões, reflexões, desafios e possibilidades vivenciadas pelos CEIER's na rede pública estadual, desde suas Propostas Pedagógicas até a consolidação dos dados, em que ora se aproximam, ora se afastam da perspectiva de uma EC. Abre perspectivas para outros estudos acadêmicos.

Palavras-chaves: Saberes. Práxis Pedagógica. Educação do Campo. Agroecologia.

ABSTRACT

Analyzes the pedagogical praxis from Centro Estadual Integrado de Educação Rural from Vila Pavão - ES (CEIER/VP-ES) in their relation to the Family Farm (FF) and the prospect of Rural Education (RE). Contextualizes historically the creation and deployment of CEIER's in the northwest region of Espírito Santo in 1980. Investigates educational practice in CEIER / VP-ES and their relationship with the local rural communities. Describes (dis)continuities that emerge from the practices experienced in the context of social-educational CEIER / VP-ES. Dialogues with the philosophical thought of Gramsci's praxis grounded in humanistic theory of Marx, emphasized by the liberating ideas of Paulo Freire and theoretical Sánchez Vázquez (2011). Also uses the concepts of "Knowledge-doings" (TARDIF, 2010), Educação do Campo (ARROYO, 2006, 2010; Caldart, 2008, 2011; FERNANDES, 2008a; 2008b; FOERSTE, 2008; MOLINA, 2009), FF, market and Agroecology (WANDERLEY, 2009; WILKINSON, 2008; ALTIERI, 2008) as a way of questioning an educational practice, not summarized in space/time in school, but also comprehensive local context of its "rural world as living space" (WANDERLEY, 2009) and without dichotomize think-act, work, education, man-nature, urban-rural, and school-life. Proposes, through these conceptions, and intends to reflect on the "master craft" (ARROYO, 2004) in the exercise of their educational practice effected in the process of "learning / teaching" from "knowledge of experience made" of learners and in collective construction from "epistemological curiosity" (Freire, 2009a). Provokes reflections on human need to socialize knowledge, promote "partnerships" (FOERSTE, 2005), experience "experiences" (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2004) in the relationship "work-education" (Frigotto, 2002) in the face of challenges, man of the countryside and the city, by the "green revolution" (ALTIERI, 2008), as "guide pedagogical practice". Uses qualitative research methodology with ethnographic approach (ANDREW, 2005), through documentary analysis, participant observations (BRANDÃO, 1999, 2003), interviews, questionnaires and insertions in the context of the studied object (Freire, 1981). It will draw on case studies in André (2008), for "participant observation and in-depth interviews [as] the most effective means for the researcher to move closer to the systems of representation, classification and organization of the universe studied [...]" , the opportunity to understand, reflect, conceive and recreate new space / time about the world in which we live. Believes that, given the data, the CEIER / VP-ES carries a historical identity, from its origin in 1980, very strong with rural man. Evidence that's institution an identity linked to the root of social movements and a striking feature of the notion of belonging from their first teachers, then reaffirmed by current resistance manifested through pedagogical practices of the projects promoted by current teachers, agroecological activities performed, the FF activities triggered by local farmers, as opposed to that ideology of the Green Revolution. Show, the group studied, stress, thoughts, challenges and opportunities experienced by CEIER's in the public schools, since their Pedagogical Proposals to consolidate data, which sometimes come close, sometimes deviate from the perspective of a JV. Opens perspectives for other academic studies.

Keywords: Knowledge. Pedagogical praxis. Rural Education. Agroecology.

SIGLAS

ACESA – Associação Central de Saúde Alternativa do Espírito Santo.
 AF – Agricultura Familiar.
 APPR's – Associações de Pequenos Produtores Rurais.
 ASA – Associação de Senhoras Aposentadas.
 ATR's – Associações de Trabalhadores Rurais.
 CBC – Conteúdos Básicos Comuns (da rede estadual de ensino no ES).
 CEB's – Comunidades Eclesiais de Bases.
 CEIER – Centro Estadual Integrado de Educação Rural.
 CEIER/AB-ES – CEIER de Águia Branca – ES.
 CEIER/BE-ES – CEIER de Boa Esperança – ES.
 CEIER/VP-ES – CEIER de Vila Pavão – ES.
 CEMEAS – Centros Municipais de Educação e Agroecológica.
 CIR – Centro Integrado Rural.
 CIER – Centro Integrado de Educação Rural
 CMDR – Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural.
 COOABRIEL – Cooperativa Agrária dos Cafeicultores de São Gabriel da Palha – ES.
 COMECES – Comitê de Educação do Campo do Estado do ES.
 CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.
 CPT – Comissão da Pastoral da Terra.
 DENES – Distrito Eclesiástico do Norte do ES.
 DOES – Diário Oficial do ES.
 EC – Educação do Campo.
 EMANCIPAVÃO – Grupo do Movimento de Emancipação de Vila Pavão – ES.
 EMATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
 EFA's – Escolas Famílias Agrícolas.
 GT-EC – Grupo de Estudos em Educação do Campo.
 IECLB – da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.
 IFES – Instituto Federal do ES.
 INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
 INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
 JPP – Jornada de Planejamento Pedagógico.
 MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.
 MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo.
 MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores.
 PL – Planejamento Coletivo (na Rede Estadual de Ensino do ES).
 POMITAFRO – Movimento Cultural dos Pomeranos, Italianos e descendentes Afros
 PROATER – Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural
 SAF's – Sistemas Agroflorestais.
 SEAG – Secretaria de Estado da Agricultura (ES).
 SEAMA – Secretaria de Estado do Meio Ambiente (ES).
 SEDU – Secretaria de Estado da Educação (ES).
 SMAMA – Secretaria Municipal da Agricultura e Meio Ambiente (V. Pavão - ES).
 SRE – Superintendência Regional de Ensino.
 STR's – Sindicatos dos Trabalhadores Rurais.
 TG – Temas Geradores.
 UDEP's – Unidades Demonstrativas de Experimentação e Produção (cada CEIER).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 A CARACTERIZAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO – ES	14
1.1.1 Aspectos históricos, populacional e fundiários	15
1.1.2 Aspectos ambientais, organização social e aspectos econômicos	17
1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA E O PERCURSO DESENHADO	18
1.3 RECURSOS E TRILHAS PARA CAMINHAR	23
1.4 A METODOLOGIA E O CAMINHO TRILHADO	30
2 O CEIER: ASPIRAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E CAMINHOS	37
2.1 HISTÓRICO DO CEIER	38
2.2 CEIER NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	41
2.3 CEIER COMO UM DOS POSSÍVEIS TERRITÓRIOS DE AF	45
2.4 TEMAS GERADORES, PP e CBC NO CEIER's	47
2.5 ORIGEM DA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO DO CEIER	52
2.6 A METODOLOGIA E A AGROECOLOGIA	54
2.7 O INTERCÂMBIO ESCOLA-COMUNIDADE	59
3 PRÁXIS PEDAGÓGICA: uma aproximação de diálogo com o Centro Estadual Integrado de Educação Rural	62
3.1 EM BUSCA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	68
3.1.1 A atividade no caminho da práxis	76
3.1.2 A Práxis na essência da transformação pedagógica da escola	78
3.1.3 Da filosofia à práxis pedagógica	86
3.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS, SABERES E AS PARCERIAS	95
3.2.1 Práticas Educativas e suas necessidades	100
3.2.2 Saberes e a Escola	105
3.2.3 Parcerias e a Educação	114
3.2.4 Prática Educativa na dimensão sócio histórica da formação humana ..	120

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEIER: tensões e possibilidades ..	126
4.1 AS TENSOES E CONCEPÇÕES NO E DO CAMPO	129
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	139
4.3 MUNDO RURAL E DESAFIOS AO CAMPONÊS	143
4.4 AF E O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA MODERNA	155
4.5 DESAFIOS PARA O PRODUTOR RURAL E AS POSSIBILIDADES DE UMA AGROECOLOGIA	158
4.5.1 Agroecologia: noções, temas, debates e conceitos	163
4.6 A AGROECOLOGIA E AS ADVERSIDADES NO CAMPO	167
5 CEIER: A PRÁXIS E A PERSPECTIVA DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	177
5.1 PERSONAGENS QUE FAZEM PARTE DA HISTÓRIA DO CEIER/VP-ES	178
5.1.1 Os primeiros passos da implantação e criação do CEIER/VP-ES	179
5.2 UM CENTRO À PROCURA DE UM CAMINHO E DE UMA IDENTIDADE EDUCACIONAL	181
5.3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS E A VIDA NO E DO CAMPO	183
5.4 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA	188
5.5 TENSÕES NA PRÁTICA DO CURRÍCULO OFICIAL DIANTE DO CURRÍCULO VIVIDO NO CEIER/VP-ES	194
5.6 EXPERIÊNCIAS, PERCURSOS E ENCRUZILHADAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	198
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
7 REFERÊNCIAS	215
8 APÊNDICES E ANEXOS	219

1 - INTRODUÇÃO

“Um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca saberá onde sua influência termina”.

Henry Adams

Fazeres individuais ou coletivos acontecem independentemente dos saberes socioeducativos, sistematizados ou não, quer na rotina das atividades rurais ou escolares, por exemplo. Essas atividades podem se desenvolver – nos fazeres e ao refazer –, se reconstituírem noutros saberes mais elaborados – o político-pedagógico, por exemplo –, quer seja no espaço/tempo das escolas, das famílias, das igrejas, dos movimentos sociais, da militância política, etc.

Acreditamos que esse movimento dos saberes-fazeres, quando desenvolvidos a partir das experiências concretas, da realidade social em que se vive e da socialização com a comunidade, pode potencializar a práxis de vivência/convivência das famílias rurais, das comunidades escolares e de outras comunidades que se proponham a esse movimento diante de suas tensões, suas subjetividades e suas necessidades vitais.

[...] entende-se, de maneira crescente, que a subjetividade – com todas as suas criações – ganham espaço não só enquanto categoria, mas especialmente, enquanto realidade social. Esta subjetividade, por seu lado, se expressa em criações que têm a ver com sujeitos individuais e sujeitos coletivos. Uns e outros se desenvolvendo e desenvolvendo conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicações e informações, não agindo somente enquanto consumidores [...] (ALVES, 2004, p. 116).

Os fazeres de rotina numa comunidade rural, assim como numa comunidade escolar, podem conter nuances, no dia-a-dia de trabalho do homem do campo ou do professor ou dos alunos, que os desafiam a saberem mais do que sabem. Desafiam seus saberes no conviver, no cooperar, no compartilhar, no comprometer-se, ou seja, são desafiados a pensar e agir coletivamente, e não individualmente, tanto no seu espaço/tempo de trabalho e como da vida. “[...] todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer [...]” (TARDIF, 2010, p. 236).

O *lócus* onde os fazeres são aplicados, repetidos e/ou socializados oferece, por vezes, oportunidades de criar outros saberes. Se refeitos, se reorganizados em

ressocializações como forma de melhorar o espaço/tempo de vida, oportunizam aprimorar os fazeres e transformá-los em saberes úteis na convivência comunitária, rural, urbana ou escolar.

A construção dos saberes não tem aqui nada de etéreo ou exagerado. Não tem a ver com deixar de lado o conhecimento culturalmente acumulado e “partir do zero” em busca de “outros saberes”. Tem a ver com a ideia de que toda atividade por meio da qual professores [trabalhadores rurais] e alunos [filhos] se lançam a fazer [refazer] perguntas e buscam [trabalham], juntos, as respostas [desafios] saindo da transferência de *conhecimentos conhecidos* para a procura ativa e recíproca de *conhecimentos a conhecer*, representa uma vivência de criação de outros saberes (BRANDÃO, 2003, p. 166).

A agricultura familiar (AF), muitas vezes, tende para momentos que, diante da modernização agrícola, resistem aos, ou convivem com, programas de intromissões do poder econômico. Intromissões essas que adentram as vidas dos membros da família, com propósito quase que exclusivamente mercadológico, desconhecendo e/ou, no mínimo, não considerando os seus saberes de experiências adquiridas nos seus fazeres do dia-a-dia.

A atividade rural ficaria mais vulnerável ainda ao poder econômico da modernização agrícola se não tivesse, dentro das próprias raízes das tradições socioculturais, outra forma, também efetiva e/ou construída nos costumes familiares, de resistir e sobreviver como agricultura familiar (AF). Em outros tempos já se dizia,

[...] Ao produzir uma parte significativa dos seus meios de vida, em regime de trabalho familiar, o colono subtraía o seu trabalho às leis de mercado e de certo modo impossibilitava que esses meios de vida fossem definidos de conformidade com requisitos de multiplicação do capital [...] (MARTINS, 1986, p. 85).

1.1 A CARACTERIZAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO – ES

No sentido de melhor apresentar as suas características municipais, estamos expondo os dados organizados sobre Vila Pavão – ES do mesmo modo como estão

no “SEAG/INCAPER/PROATER-ES 2011-2013” com as respectivas fontes para manter a fidedignidade original em que foram elaborados e exibidos¹.

Vila Pavão está localizado à latitude Sul de 18°36'54” e uma longitude Oeste de Greenwich 40°36'39”, possuindo área equivalente a 0,94% do território estadual com 435km². Está localizado ao norte do Espírito Santo, limita-se com Ecoporanga; Barra São Francisco e Nova Venécia, distante 286 km da capital do Estado, Vitória, 28 km de Nova Venécia e 48 km de Barra de São Francisco. Localização na divisão administrativa Região Noroeste; Microrregião: Noroeste II.

1.1.1 Aspectos históricos, populacionais e fundiários

Histórico da colonização, etnia, costumes e tradições. A construção da ponte sobre o Rio Doce, em Colatina, e a abertura da estrada que liga Nova Venécia a Vila Pavão, em 1940, foram as obras que desencadearam o povoamento e a colonização do município. Os tropeiros e caminhoneiros faziam divulgação “das terras quentes” aos imigrantes pomeranos e italianos no sul do estado e nas regiões de limites com Minas Gerais. Foi isso que atraiu grande número de descendentes pomeranos e alguns italianos para o local.

Etnicamente, o município tem predominância de pomeranos, italianos e caboclos. Os pomeranos descendem da Pomerânia, umas das 38 províncias pertencentes à antiga Prússia vieram para a região a partir da Segunda Guerra Mundial. Já os caboclos passaram a explorar a região por volta de década de 1920, principalmente, fugindo da seca do sertão.

Mas foi por volta da década de 1940 que a colonização se intensificou. O município de Vila Pavão foi emancipado de Nova Venécia no dia 01 de julho de 1990 (dia do plebiscito, também considerando o “Dia da Cidade”). O nome “Vila Pavão” foi colocado por tropeiros que pernoitavam na única casa do “pavão” existente na

¹ http://www.incaper.es.gov.br/proater/municipios/Noroeste/Vila_Pavao.pdf - acessado em junho/2012.

encruzilhada onde hoje fica o centro da cidade, que tinha em sua varanda o desenho dessa ave.

Em pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, divulgada no Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, Vila Pavão ocupa, em relação ao Espírito Santo, o 67º lugar (0,688), no ranking do I.D.H. - Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD/2000). Os índices avaliados foram: longevidade, mortalidade, educação, renda e sua distribuição.

Tabela 1 – **ASPECTOS DEMOGRÁFICOS**

Situação domiciliar/ sexo	Homens	Mulheres	Total	Percentual
RURAL	3004	2670	5 674	65,43 %
URBANA	1489	1509	2 998	34,57 %
TOTAL GERAL	4 493	4 179	8 672	100 %

Fonte: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=608&z=cd&o=3&i=P>

Acesso em 12 de maio de 2011 – Adaptada pelo autor.

Os aspectos fundiários de um município refletem, a grosso modo, a forma como a terra está sendo distribuída entre as pessoas e os grupos. Existem muitas formas de observar e conceituar a partir desses números. Optamos por utilizar dados do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) onde a quantidade de módulos fiscais define a propriedade em minifúndio, pequena (entre 1 a 4 módulos fiscais), média (acima de 4 até 15 módulos fiscais) e grande propriedade (superior a 15 módulos fiscais). Os módulos fiscais variam de município para município, levando em consideração, principalmente, o tipo de exploração predominante no município, a renda obtida com a exploração predominante e o conceito de propriedade familiar (entre outros aspectos, para ser considerada familiar, a propriedade não pode ter mais que 4 módulos fiscais)². Em Vila Pavão o módulo fiscal equivale a 20 hectares.

Tabela 2 – **ASSENTAMENTOS EXISTENTES**

Nome do assentamento e/ou Associação contemplada	MODALIDADE	Nº de famílias assentadas e/ou Beneficiadas
Assentamento Três Corações	INCRA	80
Associação Três Corações	INCRA	38

Fonte: INCAPER/ELDR Vila Pavão, 2010.

² Legislação: Lei 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 e Instrução Normativa Nº 11, de 04 de abril de 2003).

A estrutura fundiária de Vila Pavão retrata o predomínio das pequenas propriedades, de base familiar, onde os trabalhos produtivos são feitos pela própria família ou no regime de parcerias agrícolas. A estrutura fundiária encontra-se assim distribuída:

Tabela 3 – ASPECTOS DA ESTRATIFICAÇÃO FUNDIÁRIA

Município	Minifúndio	Pequena	Média	Grande	Total
Vila Pavão	806	429	55	05	1295
Índices percentuais	62,24 %	33,13 %	4,25 %	0,38 %	100 %

Fonte: INCRA, dados de Janeiro de 2011 (adaptada pelo autor).

1.1.2 Aspectos ambientais, organização social e aspectos econômicos

No passado, a área municipal era revestida pelos tipos florestais perenifólio, hidrófilo e mesofólio.³ Atualmente predominam as lavouras de café, matas secundárias e pastagens. O granito destaca-se como principal recurso mineral do município.

No paisagismo podemos destacar a formação rochosa do município como sendo uma das mais lindas do Espírito Santo. Várias “Pedras” dão uma característica especial à região. São “Pedras” muito visitadas por turistas e praticantes de esportes radicais. Entre elas, podemos destacar a Pedra do Cruzeiro e a Pedra da Igreja (praticamente dentro do centro da cidade), a Pedra da Rapadura, as Tri Gêmeas e a Pedra da Dona Rita no interior, dentre outras tantas.

No município existem 9 (nove) associações de agricultores familiares, todos com bom nível de organização e estrutura física adequada para dar condições de trabalho e assistência aos seus associados; possuindo secadores, piladores de café, caminhão, tratores e outros bens.

³ Termos utilizados em Botânica: **Perenifólia** é um atributo da folhagem das plantas que mantêm as suas folhas durante todo o ano; **Hidrófilo** vem de hidrofília, do grego (hydros) "água" e φιλία (filia) "afeição", refere-se à propriedade de ter afinidade por moléculas de água; **Mesofólio** ou Mesófila: bactéria activa a temperaturas próximas da temperatura ambiente (cerca de 35 °C), cuja digestão permite a conversão de hidratos de carbono, proteínas e lipídeos em ácidos gordos, alcoóis, dióxido de carbono, hidrogénio e amoníaco, usada em processos de conversão da biomassa. **Fonte:** <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?search=hidr%C3%B3filo&button=&title=Especial%3APesquisar>.

Possui ainda um grupo de Mulheres "Arte da Casa" que tem o objetivo de fabricar doces, pães, biscoitos para venda no mercado local e regional. Possui ainda um Centro de Comercialização, onde os agricultores familiares entregam seus produtos para serem comercializados. A operacionalização do Centro é feito em parceria com Prefeitura Local e entidades parceiras.

Os agricultores contam também com subsele dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e Sindicato Rural, que têm dado apoio às atividades desenvolvidas no município, oferecendo assessoria contábil, jurídica e técnica. A Secretaria Municipal de Agricultura possui uma equipe de 4 técnicos agrícolas que prestam assistência aos agricultores familiares em Crédito Rural. Possui 3 Escolas CEMEAS – Centros Municipais de Educação e Agroecológica com técnicos que atuam junto às famílias rurais. Vale ressaltar que o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA - vem atuando com bastante presença na comercialização dos produtos da agricultura familiar fornecendo produtos para as escolas Estadual e Municipal. Uma das metas para o ano de 2011 é realizar junto com as associações e os grupos organizados gestão no sentido de capacitar e fortalecer a cultura do associativismo.

A cafeicultura é a principal atividade agrícola do município. A Atividade cafeeira é conduzida prioritariamente por produtores de base familiar, tendo como tamanho médio das lavouras em torno de 6,0 hectares. Quanto à comercialização, ela é realizada por meio de intermediários locais e regionais e uma pequena parte para COOABRIEL⁴.

1.2 O CENÁRIO DA PESQUISA E O PERCURSO DESENHADO

Os percursos que se desenham neste cenário da comunidade rural emergem para nós como temas de debates e pesquisa acadêmica. No nosso caso, projetamos uma pesquisa que nos proporcionasse caminhar em busca das características peculiares

⁴ Cooperativa Agrária dos Cafeicultores de São Gabriel – São Gabriel da Palha – ES.

aos temas relacionados com a construção dos saberes-fazer, como forma de práxis educativa no ambiente da comunidade escolar do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão – ES (CEIER/VP-ES). Ao mesmo tempo, buscar compreender essa prática pedagógica numa interface com a AF e a partir da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula e nas atividades agroecológicas que essa escola propõe envolver os seus profissionais da educação e a comunidade rural onde ela está inserida.

A abordagem de situações educativas no mundo rural, bem como noutros contextos educativos, tem sido um desafio à prática de se pensar uma escola voltada para atender as necessidades do campo. Repensar o papel dessa escola no contexto rural é uma situação que nos inquieta.

Planejar e buscar uma metodologia educacional adequada para viabilizar a garantia dos direitos mínimos necessários a uma vida digna aos cidadãos camponeses; proporcionar o acesso aos bens e produtos socioculturais que fortaleçam o sentido de pertencimento e de permanência na comunidade rural; buscar parcerias que permitam á escola e à comunidade rural uma nova realidade, e melhorar sua perspectiva de vida; construir uma práxis educativa mais humanizada, que favoreça as trocas dos saberes-fazer entre os educadores, educandos e familiares, que possa ser socializada, reorganizada e reimplementada para fortalecer a esperança e perseverança na busca contínua de novos saberes individuais e coletivos são pressupostos educacionais que, dentre outras situações político-pedagógicas, desafiam não só a escola do campo, mas principalmente, aos gestores de políticas públicas educacionais e aos pesquisadores acadêmicos.

Em suma, esses podem ser, dentre outros, pressupostos educacionais voltados para uma práxis coletiva que se deseja capaz de ampliar os horizontes de vida do homem na essência do seu ser. Essa é, para esta investigação, uma das perspectivas da função social que se espera de uma escola voltada para a vivência e a convivência do ser humano em harmonia com a natureza que o cerca.

Uma função social que dificilmente se daria isolada do contexto da comunidade e do sistema educacional na qual, essa escola, faz parte. Como integrante de toda a conjuntura sócio-econômico-política e cultural da região, ora como situação local,

noutras inclusive global, para efetivar tal função social ela necessita, também, da democracia e da participação dos seus atores sociais. Por isso, daquelas perspectivas de função social, há uma exigência, inclusive, de uma participação mais efetiva, uma práxis coletiva e eficaz ante ao poder econômico local e global. Mesmo compreendendo que “a participação não elimina o poder, mas busca uma alternativa democrática dele” (DEMO, 1990, p. 105).

Difundir essa práxis para toda extensão da comunidade escolar, seria uma reflexão com a possibilidade de influenciar positivamente a situação local e abrir perspectivas de uma nova cultura sobre a percepção e concepção da função social da escola. Uma escola voltada, repito, para vivência e convivência do ser humano no contexto camponês e para a comunidade escolar onde a busca de “parcerias” (FOERSTE, 2005) se coloque como uma possibilidade real e exequível. Seria uma nova prática pedagógica que poderia inaugurar, através das perspectivas deste estudo, no contexto do CEIER/VP-ES, uma alternativa em Educação do Campo (EC) dentro dos anseios dos produtores rurais, dos anseios da comunidade rural e dos princípios de convivência humana com a natureza.

Através dessa práxis, poderia se imaginar, na comunidade a possibilidade do exercício da prática educativa do bem comum, da humanização, das trocas dos saberes-fazeres, da perseverança na busca de fortalecer o coletivo em prol da melhoria de vida no espaço-tempo da comunidade rural.

Assim, estabelecer-se-iam os princípios de uma cultura do ensinar/aprender (FREIRE, 2009a) diante da realidade do mundo rural em que se vive. Possibilitariam a integração harmoniosa da escola, na sua função social, com a comunidade rural, diante das tensões socioeconômicas locais e dos seus anseios de vida individuais e coletivos. Isso, quem sabe, se construída como práxis dentro da sua própria realidade, como prática pedagógica originada de “a pergunta a várias mãos” (BRANDÃO, 2003) poderiam, imaginar também, ser compartilhadas noutros contextos educativos, para além do CEIER.

Ao abordar essas situações, como pressupostos de práticas educativas no e com o meio rural, não seria recomendável relegar sua história educacional, na qual já se

deparam com os desafios da construção dos fazeres, dos saberes e dos anseios de vida individuais e coletivos, já pré-existentes, como AF local, por exemplo.

Diante de tais percepções, procuramos fazer uma revisão de literatura na busca de outros trabalhos que pudessem trazer contribuições em relação aos pressupostos teóricos e desafios da prática educativa em comunidades rurais. As produções acadêmicas que destacamos, dentre outras nove que tivemos acesso neste estudo da revisão da literatura, foram: a) PPGE/UFES (1996): “CIER: *Contribuições e desafios no processo de transformação social*” de Silvia Helena Pesente de Abreu; b) PPGE/UFES (1982): “Evasão e qualidade do ensino na zona rural: o caso de Cachoeiro de Itapemirim-ES” de Delizete M^a Nogueira Grégio; c) PPGE/UFES (2007): “Saberes e formação de professores na Pedagogia da Alternância” de Janinha Gerke de Jesus; d) UFLA, Lavras-MG (2002): Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local de Rogério Omar Caliari.

Destacamos essas quatro dissertações por entendermos que elas têm similaridades com algumas concepções teóricas e categorias do estudo que realizamos. A primeira dissertação indubitavelmente pelo histórico do CIER descrito, a segunda por se tratar de um estudo de práticas educativas em escolas multisseriadas no meio rural no sul do Estado do Espírito Santo (ES), a terceira traz uma contribuição significativa para nossa concepção teórica sobre “saberes e formação de professores” em Tardif (2002) e a quarta por ter sido uma pesquisa, realizada no norte do Estado, de grande valia em relação à AF e as práticas educativas em escolas comunitárias de Jaguaré - ES.

Os desafios apresentados nestes estudos acadêmicos trouxeram-nos outras percepções a cerca das dificuldades e lutas das comunidades rurais para buscarem práticas educacionais voltadas para suas necessidades locais. Lutas e desafios cujas tensões nos provocariam, até mesmo, a imaginar como é a complexidade do processo educativo no CEIER, diante da responsabilidade na sua função social, enquanto escola que se propõe ao papel de atuar em busca da integração daquela comunidade escolar. Essas tensões se tornaram provocações para o nosso estudo diante do objeto de pesquisa. O que, de certo modo, veio culminar e transformar-se na situação problema: como se desenvolve a práxis pedagógica no CEIER/VP-ES?

Problema que, em seguida, desdobrou-se em três inquietações diante do universo a ser investigado. Essas inquietações passaram primeiramente pelo sentido de buscar entender como essas tensões poderiam ocorrer, então, questionar: em que situações/momentos a relação espaço/tempo aproxima/afasta os CEIER's na dialética escola-comunidade? Em segundo, queremos levantar (entender) como as práticas educativas vivenciadas no CEIER/VP-ES estabelecem interlocuções com a realidade local da agricultura familiar. E, em terceiro, investigar evidências no sentido de identificar: que tensões/possibilidades emergem na construção dos saberes-fazer e na perspectiva da Educação do Campo no contexto das comunidades no entorno do CEIER/VP-ES?

Assim, também naquele momento, concluímos a definição dos fios condutores da pesquisa, consolidando-os em dois eixos fundamentais: (1) a práxis pedagógica – no espaço/tempo do CEIER/VP-ES – na construção dos saberes-fazer locais; e (2) o contexto da agricultura familiar e da perspectiva da educação do campo numa escola de comunidade rural.

Nessa perspectiva, insinuamos no primeiro eixo alguns focos possíveis para essa investigação. Tais como: movimentos sociopolíticos na história dos CEIER's; práticas educativas, saberes e senso comum, tensões e possibilidades, desafios diante da função social da escola numa comunidade rural; influências da formação dos professores na sua práxis pedagógica numa escola do meio rural; movimentos e produções de impactos socioeducativas e políticas locais a partir do CEIER. Já no segundo eixo propomos encaminhar os focos da pesquisa sobre as tensões e possibilidades diferenciadas e gestadas em torno da metodologia de ensinar/aprender do CEIER/VP-ES em relação à rede estadual de ensino; a dialética da escola com a agricultura familiar local na perspectiva de educação do campo.

Daí, finalmente, pudemos sintetizar as categorias para este estudo investigativo: (a) movimentos sociopolíticos na história dos CEIER's; (b) práticas educativas vivenciadas das e nas comunidades rurais e escolar; (c) impactos (re)produzidos e (des)continuados gerados no e do espaço/tempo da escola para os pavoenses.

1.3 RECURSOS E TRILHAS PARA CAMINHAR

É inegável que tais questões e implicações têm complexidades que podem ultrapassar o espaço/tempo do território capixaba. Entretanto, decidimos nos delimitar a uma pesquisa na região noroeste do estado do Espírito Santo, mais precisamente aos municípios de Vila Pavão, Águia Branca e Boa Esperança, onde estão localizados os três CEIER's da rede estadual de ensino. Nisso, utilizamos o recorte nesse espaço/tempo a partir dos anos 1980. Período de criação e implantação dos três CEIER's no Espírito Santo (ES).

A Educação do Campo, outrora tratada com o enfoque em Educação Rural, tem se constituído, após a I Conferência Nacional sobre EC em Luziânia – GO (1998), como desafio aos pesquisadores e promotores de políticas públicas no Brasil. Nos 10 (dez) últimos anos têm sido feito vários estudos sobre a EC no Brasil, entretanto, aqui no ES, não se tem percebido pesquisas voltadas para a discussão da Educação Rural na rede pública estadual e que envolvam o aspecto da AF. Ou seja, há uma carência de estudos acadêmicos específicos nesta área. Percebemos isso em nossa revisão de literatura que nos mais de 30 anos da existência do PPGE/UFES, das publicações que trazem pesquisas sobre os CEIER's, por exemplo, só existe aquela, já mencionada, sobre o CIER de Boa Esperança - ES, datada de 1996.

Os CEIER's desde sua implantação vêm sendo desafiados a se constituírem, dentro rede estadual de ensino, como escola pública que se proponha a atender as necessidades do homem do campo. A sua práxis pedagógica não seria um elemento importante na perspectiva de tencionar e refletir sobre esse desafio?

Por que o CEIER/VP-ES? A escolha se deu pelo motivo de termos que eleger uma das unidades para pesquisa, pois não daríamos conta de fazermos um estudo correspondente e na dimensão em que os três CEIER's demandariam. Igualmente, como citamos anteriormente, na revisão de literatura encontramos uma pesquisa já realizada em 1996 no CEIER de Boa Esperança – ES. Verificamos também a proximidade regional dos municípios de Vila Pavão (*lócus* da pesquisa), de

Mantenópolis (onde moro) e B. S. Francisco (onde trabalho na SRE), todos no noroeste capixaba, como fator econômico-financeiro preponderante para pesquisa de campo. Ademais, a perspectiva de investigar com maior argúcia a relação entre a práxis pedagógica, a AF e a EC vivenciadas nos três CEIER's é um espaço/tempo de debate acadêmico, ainda, aberto para futuras pesquisas.

O porquê desse estudo foi se consolidando ao trilharmos os caminhos da pesquisa e percebermos neles uma proximidade com a nossa militância educacional e história de vida. Minha trajetória de vida pessoal e profissional fez sentir-me: a) sensibilizado com o Grupo de Pesquisa: Culturas, Parcerias e Educação do Campo; b) desafiado na busca de compreender se, no espaço/tempo das práticas educativas da comunidade escolar e dos fazeres da comunidade rural, há relações entre os "saberes-fazeres" acadêmicos e o "saber de experiência feito" dos camponeses; c) instigado a pesquisar a práxis pedagógica vivenciadas no espaço/tempo do CEIER/VP-ES no contexto da AF das comunidades rurais locais; d) imbuído pelo sentido de abrir novas trilhas, iniciar outros caminhos para interessados em estudos acadêmicos com perspectivas de Educação do Campo na rede estadual de ensino.

Enquanto perspectivas para uma Educação do Campo possivelmente haveria ali, no noroeste capixaba, as dicotomias educativas (ensino-pesquisa)⁵, as encruzilhadas pedagógicas (ensino-aprendizagem) e os desencontros administrativos (gestão-execução) dos que promovem, dos que pesquisam/executam a educação e dos que dela tanto necessitam. Suas tensões, reflexões, desafios e possibilidades seriam espaços/tempos de exercitarem coletivamente a formação humana, através da prática educativa em prol da vida, nas comunidades rural e escolar dos CEIER's.

Perscrutado por essas ideias elegemos como objetivo principal da nossa pesquisa, analisar a práxis pedagógica no CEIER/VP-ES na sua relação com a AF e na perspectiva da EC. Sem perdermos de vista a dimensão e a rigorosidade deste foco principal, propusemo-nos a buscar as características que compõem as particularidades e especificidades do contexto camponês na região noroeste capixaba. Daí, elencamos para estudar o espaço/tempo do CEIER, noutros três objetivos: a) Contextualizar historicamente a criação e implantação dos CEIER's na

⁵ "Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa". (Demo, 1990, p. 52).

região noroeste do Estado do Espírito Santo; b) Investigar a prática educativa no CEIER/VP-ES e a sua relação com as comunidades rurais do seu entorno; e c) Descrever as (des)continuidades que emergem das práticas vivenciadas no contexto socioeducativo do CEIER/VP-ES.

No sentido da fundamentação teórica, para essa pesquisa, buscamos respaldar a concepção e percepção desencadeada em torno do tema, a partir das teorias da práxis educativa e das tendências pedagógicas em “teoria/prática do aprender/ensinar” de interlocutores como Freire (2009a; 2009b); da prática como ação educativa no “ofício de mestre” (ARROYO, 2004); dos “saberes-fazer” local e dos “saberes docentes desde sua formação profissional” (TARDIF, 2010); da competência adquirida pela socialização com outros atores na “relação trabalho-educação” (FRIGOTTO, 2002), particularmente nesse estudo da comunidade rural, e do trabalho docente. As práticas e os saberes vinculados à “filosofia da práxis” de Sánchez Vásquez (2011) e “os novos embates da filosofia da práxis” (SEMERARO, 2006), na concepção de Antônio Gramsci, pensados para o contexto da “escola unitária” (SOARES, 2000) e da comunidade como espaço/tempo de uma harmonia para a vida coletiva, foram concepções teóricas fundantes para esta pesquisa.

Outras concepções preponderantes, para este estudo, foram os embasamentos teóricos sobre as diferenças entre os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio (FERNANDES, 2008b), sobre a Educação do Campo (CALDART, 2008, 2011; ARROYO, 2006; MOLINA 2011), e os conceitos da AF em reflexões sobre o mundo rural como um espaço de vida (WANDERLEY, 2009). Buscamos então situar, a partir dessas teorias, os desafios enfrentados naquela comunidade escolar, no seu contexto contemporâneo dos mercados, redes, valores vivenciados pela frequente precariedade tecnológica, do meio rural, em relação à mecanização de larga escala e, conseqüente, ameaça crescente de “expropriação” pela empresa especializada (WILKINSON, 2008).

A produção local, ao nosso modo de ver, não estaria imunizada do poder econômico do mercado mundial, nem seus atores desconectados do mundo globalizado. Por isso, também, essa ameaça de “expropriação” que provocaria, no contexto camponês local, uma necessidade vital de iniciativas, por um lado, enquanto comunidade rural, de buscar fortalecer-se em novas formas de vida – práticas

inovadoras, por exemplo, de atividades agroecológicas, que seriam cada vez mais decisivas para a sobrevivência da AF local. Por outro lado, estariam as iniciativas advindas enquanto comunidade escolar, no sentido de prepararem-se no campo educativo, no exercício da troca de saberes entre seus agentes escolares e camponeses, bem como de mobilizarem-se na inovação de seus fazeres, para não perderem a capacidade de aprender sempre (FREIRE, 2009b).

Nesses aspectos possibilitariam, naquele contexto, estarem receptivos ao diálogo da cooperação e da associação, fortalecidos na busca de parcerias da escola, na formação de seus professores (FOERSTE, 2005) e da comunidade rural como um lugar de vida, que se define enquanto um espaço singular e um ato coletivo das comunidades locais (WANDERLEY, 2009).

Procuramos entender a luta dos trabalhadores rurais para obter uma educação que viabilize sua permanência e sobrevivência no território de vida e não de mercadoria (FERNANDES, 2008b). Que busca por uma alternativa à práxis, usando aqui a expressão de José de Souza Martins (2000), de conduzir os camponeses “no projeto de outros”. Educação em lutas imprescindíveis e basilares pra vida camponesa.

Estas poderiam ser, dentre tantas outras, percepções que os docentes e discentes do CEIER se permitiriam não perdê-las de vista. Sob o infortúnio de, consciente ou inconscientemente, contribuírem para uma perversa relação entre o mundo rural e o mundo do trabalho, de alienarem-se “[...] as relações que [homem e trabalho] vêm estabelecendo entre o mundo da produção, da tecnologia e da educação, face à crise do trabalho assalariado [...]” (FRIGOTTO, 2002). O que caracterizar-se-iam pela predominância da mão de obra técnica a serviço dos que apenas exploram o mercado e os seus trabalhadores, sem nunca se preocuparem com seu espaço de humanização e de vida.

Então, nessas perspectivas, educadores dos CEIER’s e trabalhadores rurais locais, ao resignarem-se, não ficariam tão aprisionados diante da cultura da “mais valia”⁶. A qual rompe com “um processo de produção do ser humano”, advindo do “resultado

⁶ Mais-Valia é um conceito fundamental da economia política marxista, que consiste no valor do trabalho não pago ao trabalhador, isto é, na exploração exercida pelos capitalistas sobre seus assalariados. Marx, assim como Adam Smith e David Ricardo, considerava que o valor de toda a mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para produzi-la.

da unidade de três elementos fundamentais e diversos: natureza, indivíduo e relação social [...]” (FRIGOTTO, 2002). Caso contrário, continuariam naquele processo da cultura alienante da “mais valia” e perderiam uma oportunidade de estabelecer uma nova cultura, de mobilizarem uma luta permanente de vida, segundo o pensamento gramsciano, de evitar a dissipação deste princípio de unidade.

Com tais percepções teóricas mergulhamos no universo a ser pesquisado no ensejo de ali encontrar os sujeitos que compuseram a História e os que, ainda estão em ação, executam o trabalho da proposta educacional que fora projetada para aquelas comunidades rurais capixabas. Compartilhamos com a comunidade escolar e a comunidade rural os momentos de preparação na escolha de um caminho – que perturbasse menos aos envolvidos na pesquisa – e na execução do encontro entre o pesquisador e o objeto. Momentos em que como pesquisador articulamos o aspecto teórica ao método de interpretação das nossas inquietações propostas nessa investigação. De modo que nos permitissem o ir e vir conforme as necessidades de revisar/refazer nossas reflexões em torno do objetivo desta pesquisa.

Propusemo-nos, então, a uma investigação de “fora para dentro”, isto é, fazer uma aproximação parcial, efetivamente gradativa sobre o objeto e, paulatinamente, buscar a compreensão de quem são os participantes do universo pesquisado.

[...] Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador **aproxime-se** dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado [...] (ANDRÉ, 2008, p 45, grifo nosso).

Antes, porém, sempre procuramos conhecer os sujeitos, conversar e familiarizar-nos como gente do campo que também sou. Tivemos o zelo de preservar os sujeitos, respeitar os seus familiares e o meio em que vivem. Caminhamos na estratégia de procurar conhecer o objeto de pesquisa de “fora para dentro”. Buscamos inicialmente conhecer os entornos dos CEIER’S, os membros das comunidades que fizeram e ainda fazem a sua história. Então, daí adentrar no espaço/tempo das práticas educativas do CEIER/VP-ES. Até mesmo entrar na sala de aula e compartilhar planejamento e sugestões com colegas professores.

Somente depois, dessa identificação inicial (em 2010/2011) com os professores, alunos e moradores das comunidades, procuramos reencontrá-los como sujeitos da pesquisa⁷, agora (em 2011/2012) como pesquisador, que mesmo assim não se desvincula completamente do ser camponês que habita em nós. Nasci, trabalhei, estudei e convivi no campo até os 20 anos de idade. Estudei em escolas multisseriadas. Enfrentei as adversidades da vida de um camponês. Vivenciei, por isso, compartilho o sentimento de pertença. “[...] só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga” (BRANDÃO, 1999, p. 8).

Aproximamos dos dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) no ES; das Secretarias Municipais de Educação (SEMED) naqueles municípios; das Propostas Pedagógicas (PP) dos CEIER's. Buscamos adentrar nas casas, nos locais de trabalho, na lavoura, no comércio, na escola, nas Secretarias Municipais e Estadual, nos encontros educativos, nas reuniões pedagógicas e de pais, nos mais diversos locais onde estavam os atores do universo pesquisado. Procuramos encontrá-los em seu *habitat* natural na expectativa de termos um ambiente bem próximo do seu dia a dia. Em momento nenhum levamos qualquer tipo de recurso tecnológico, apenas caneta e um caderno (nosso diário de campo). Procuramos fazer o máximo de esforço para não criar nenhum constrangimento nem para o local e muito menos para as pessoas envolvidas nesta pesquisa.

Nutrimos do pensamento de que com a espontaneidade e a objetividade podemos também atingir a rigorosidade de que a investigação exige. Pois, “Há segredos que se ocultam de teorias; assuntos do humano que há no ofício do pesquisador e que somente o pensar sobre a prática pessoal revela [...]” (BRANDÃO, 1999, p. 7).

Propusemos um estudo de análise documental sobre a origem histórica e contexto de implantação dos três CEIER's, supracitados, naquela região capixaba. Estivemos mais do que levantando os dados em documentos oficiais⁸, ocupando-nos em

⁷ Sujeitos da pesquisa – Vide Apêndice H.

⁸ Documentos da Secretaria de Estado da Educação no ES (SEDU); da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) dos respectivos municípios onde estão localizados os CEIERs; nas Propostas Pedagógicas dos CEIER's.

vivenciar momentos com a comunidade nos seus afazeres para juntos deciframos o que os dados da investigação nos oferecem. É como nos preconiza Freire (1981), “[...] se me preocupa, por exemplo, numa zona [sic] rural, o problema da erosão, não o compreenderei, profundamente, se não percebo, criticamente, a percepção que dele estejam tendo os camponeses da zona afetada [...]” (p. 35).

Buscamos realizar entrevistas, questionários, observações e conversações com personalidades políticas e administrativas, autoridades civis, eclesiásticas e comunitárias dos municípios que se correlacionarem com os fatos históricos da fomentação da ideia de criação e implantação dessas escolas rurais no noroeste do ES. Aproximamos das pessoas que tenham, trilhado, percorridos diversos lugares daquele mesmo espaço/tempo dos três CEIER’s e, por vezes, pertencidos à sua história. Preferencialmente, nesse caso, procuramos caminhar, ainda que diante do não muito conhecido, com pessoas que tenham participado de forma direta ou indireta da ação de criação, implantação e funcionamento dessas instituições, na expectativa de abrir novas trilhas e reflexões educativas.

Tenho a clareza de que realizar um trabalho de pesquisa sempre conduz a caminhos diversos [...]. No entanto, considero que o caminho tem que ser trilhado, percorrido, para que, numa próxima vez em qualquer pessoa que passar por ele, possa desnudar paisagens antes não vistas ou mesmo descobrir matizes que antes ficaram apagados (FACCI, 2004, p.17).

Assim, diante de tais percepções, situações e desafios, tivemos questionamentos que se colocaram, não só no campo teórico, como também em situações concretas para este trabalho. Aspectos em que os saberes e fazeres da comunidade rural são desafiados à práxis individuais e coletivas, provavelmente até então, ainda inexistentes naqueles contextos. Nisso, propusemos partir para a pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica (ANDRÉ, 2005), ao entendermos que nesse trabalho essa opção, diante do recorte temporal e geográfico, que fizemos nos permitiria recursos mais condizentes na construção dos dados.

Para André (2005) o exercício etnográfico numa pesquisa requer que o universo pesquisado seja delimitado a fim de que se debata a realidade por meio de reflexão teórico-metodológica. Os instrumentos de pesquisa como entrevistas, conversação, questionário, observação, análise documental, foram recursos utilizados para favorecer a construção de dados na pesquisa de campo, no sentido de que eles

pudessem nos oferecer uma percepção holística. Eles nos permitiram a compreensão do fenômeno investigado, na expectativa de encontrar o pretendido neste estudo. Em outras palavras, esses recursos e instrumentos de pesquisa nos possibilitaram captar e interpretar os dados, na medida em que emergiam e que pudessem, conforme André (2005), “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (p.18).

Os desafios que conseqüentemente se colocaram, diante dessa metodologia de pesquisa, impulsionaram outros cuidados necessários à nossa compreensão sobre o objeto estudado. Ficamos atentos e buscamos outros embasamentos teóricos complementares. A pergunta a várias mãos de Carlos Rodrigues Brandão (2003) foi uma das fontes metodológicas que nos apontaram algumas percepções no sentido de ficarmos atentos com a experiência da pesquisa no trabalho do educador.

[...] seria proveitoso lembrar que entre nós educadores, como também entre médicos, entre cientistas sociais, entre jornalistas, entre poetas e políticos, tudo começa por uma simples questão de estar atento. [...] Estar pessoalmente atento ao outro não procede de uma teoria, mas de um profundo sentido de amor e de desejo de compreensão. Não há uma metodologia estruturalista ou comportamental que esclareça os seus passos [...] (BRANDÃO, 2003, p. 207).

A observação direta, a conversação e a história oral, através da experiência da arte de narrar, como em Benjamim (2009), com a faculdade de intercambiar experiências, foram outras fontes a nos indicarem mais possibilidades, enquanto instrumentos organizativos em nossas idas e vindas, na construção dos dados emergentes da pesquisa de campo. Como o próprio autor cita “quem viaja tem muito a contar”, diz o povo.

1.4 A METODOLOGIA E O CAMINHO TRILHADO

Na tentativa de trazer ao leitor uma descrição do histórico de criação e implantação dos CEIER's e da prática educativa vivenciada no CEIER/VP-ES optamos por um

contato direto com o objeto, como já enfatizado, através de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas. Na intenção de

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Recorremos ao uso da abordagem qualitativa numa pesquisa do tipo etnográfico por entendermos que:

Esse tipo de pesquisa permite [...] que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo (Ibid., p. 41).

A aplicação dos questionários e as inserções no contexto do objeto estudado (FREIRE, 1981), trouxeram-nos a aproximação necessária para sentir *in lócus* a realidade vivenciada. Assim como, no período da convivência foram agregados os conhecimentos, experiências que adquirimos, também, quando estivemos noutros contextos de participação e interação. Contextos tais como: ENDIPE, AMPED, COMECES, Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo PPGE/UFES, GT-EC/CEIER, GT-EC/SEDU, JPP/CEIER's Integração, Planejamento Coletivo/CEIER/VP, Reunião de pais, Reunião do Conselho Escolar, POMITAFRO, que enriqueceram as trocas de saberes. Mesmo porque "A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades" (Lüdke, 1986, p. 2).

Nos procedimentos da pesquisa de campo essas entrevistas, os questionários, a observação/conversação, as análises de documentos, bem como os momentos de parcerias e intercâmbios dentro e fora da instituição nas visitas técnicas, nos seminários, nas mostras e feiras científicas, nos encerramentos trimestrais do TG, vivenciamos os contextos dos CEIER's tanto na sua comunidade escolar como nas comunidades rurais do seu entorno. Todos eles, sem exceção, foram altamente significativos nas trilhas descobertas, nas encruzilhadas e escolhas de alternativas diante dos desafios na construção do caminho teórico e metodológico deste estudo.

O cuidado com o rigor científico e o zelo especial com os princípios éticos na pesquisa, diante das encruzilhadas e dos desafios do percurso demandados pela investigação de campo, nos proporcionaram segurança e confiança. Na medida em que o procedimento estratégico de caminhar de “fora para dentro”, antes de mergulhar por completo na investigação, nos revelava paulatinamente conhecer os atores e o objeto do universo estudado, aumentávamos nossos cuidados e zelos, por sermos funcionário da SEDU, para não interferirmos na interpretação dos dados.

Foi com esse propósito que optamos pelo “estudo de caso”. Tomamos como princípio ético, tanto no modo de conceber os recursos metodológicos como para nos mantermos num certo distanciamento, quando se fez necessário, antes, durante e após a abordagem sobre os sujeitos, o objeto e o universo pesquisado. Também para que pudéssemos polir os dados e as concepções que ora se manifestavam perante os conhecimentos prévios e os que emergiam na triangulação dos mesmos.

[...] O grande desafio nesses casos é saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo a triangulação (ANDRÉ, 2008, p. 48).

Assim, a nossa opção metodológica se deu basicamente em virtude da ênfase que

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências. Esses *insights* podem vir a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área (Ibid., p. 53).

Por acreditarmos na relevância da hipótese deste estudo, ainda antes mesmo dos dados serem revelados pela coleta, tabulados e interpretados, mesmo porque eles já existiam lá no campo a ser pesquisado, entendemos que dentre as metodologias que pudessem nos levar até eles seria, então, “Um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa” (STAKE, 1988, p. 254, apud ANDRÉ, 2008, p 50). Pois este,

ao mesmo tempo, que nos ajudaram analisar, compreender e descrever a situação do problema desta pesquisa, também nos colocou diante do contexto histórico da criação e implantação que se refere à prática educativa no CEIER/VP-ES.

Percebemos nesses movimentos a necessária exigência, que este tipo de estudo etnográfico impõe sobre o pesquisador, de dedicar maior disponibilidade de tempo no campo de pesquisa, bem como para a interpretação e a triangulação dos dados. Por isso, já em 2010 no Mestrado do PPGE/UFES, quando ainda nos preparávamos nos estudos do campo teórico, procuramos antecipar a aproximação (parcial) e buscamos conhecer as PP's e, em seguida, as comunidades rurais dos três CEIER's. Depois, nos anos de 2010/2011, prosseguindo no propósito de "fora para dentro", buscamos uma aproximação (gradual) para conhecermos, inserirmo-nos e vivenciarmos o contexto tanto da comunidade rural como da comunidade escolar com objetivo de obter uma visão holística do universo pesquisado.

Uma das vantagens do estudo de caso geralmente mencionadas é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. Para fazer esse tipo de análise, no entanto, o pesquisador necessita investir muito tempo e recursos, seja no trabalho de campo, seja na interpretação e no relato dos dados (ANDRÉ, 2008, p. 52).

Foi a partir desse processo de interpretação, da situação problema e do relato dos dados que repensamos o título desse estudo. Nos primeiros ensaios desta pesquisa havíamos pensado, inicialmente, no termo prática pedagógica. Apontávamos como objetivo investigar nessa prática pedagógica as atividades educacionais desenvolvidas no CEIER de Vila Pavão – ES. Verificar se essas atividades, a partir de uma teoria-prática, poderiam gerar conhecimentos através da construção dos saberes-fazeres individuais e coletivos. Seriam esses saberes construídos oriundos exclusivamente dos saberes dos profissionais da educação? Como a escola está num contexto de comunidades rurais e traz na sua Proposta Pedagógica atividades agroecológicas, como ela lida com os fazeres individuais e coletivos do dia-a-dia da Agricultura Familiar (AF)? E como é sua perspectiva para a educação do campo?

Nessa perspectiva, foi que trouxemos as categorias: (a) dos movimentos sociais locais, trabalhadores rurais, associações, sindicatos, etc, que se mobilizaram para reivindicar uma educação mais próxima de suas realidades e, com isso, compuseram, influenciaram, e ainda influenciam, a história do CEIER; (b) das

relações vivenciadas na prática educativa pelos agentes/atores da comunidade escolar e da comunidade rural; e (c) dos impactos iniciais gerados, (re)produzidos e (des)continuidades naquele contexto de campesinato. Categorias desenhadas, até então, a partir de dois eixos colocados como fios condutores para nossa pesquisa de campo. Por um lado, a prática pedagógica no CEIER, enquanto espaço/tempo de construção de saberes-fazer coletivos; e por outro lado, o contexto do campesinato, com tensões e possibilidades, com implicações sociais, econômicas e políticas na dialética com a história do CEIER e da própria comunidade.

Assim, entendíamos que o termo “prática” seria o que melhor nos orientava como um dos fios condutores de nossa pesquisa. No entanto, ao longo de nossos estudos acadêmicos, da revisão de literatura, da pesquisa de campo, no diálogo com os interlocutores teóricos e pelas inquietantes observações e sugestões do orientador de pesquisa Prof. Dr. Erineu Foerste, percebemos que o termo mais adequado e que melhor retrataria o nosso propósito investigativo seria “práxis”. Confirmamos essa opção, principalmente após a leitura de obras que trazem o termo “práxis” como uma concepção mais aprofundada em sua essência. Dentre as obras indicadas pelo orientador destacamos autores como Antonio Gramsci, Adolfo Sánchez Vázquez, Giovanni Semeraro, Walter Benjamin, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão. Cujos fundamentos teóricos/práticos sobre a concepção de “práxis” estaremos abordando no capítulo 3 desse trabalho acadêmico.

Portanto, o que havíamos iniciado em nosso projeto de pesquisa e encaminhamos até a qualificação com o título: Prática pedagógica no CEIER de Vila Pavão – ES passaria por algumas mudanças. Algumas opções como: A prática pedagógica no CEIER de Vila Pavão – ES, na construção dos saberes-fazer com a agricultura familiar; e a outra trocando a agricultura familiar pelas atividades agroecológicas; foram as construídas, que mais se destacaram, no diálogo com os colegas do Grupo de Pesquisa da CNPQ: “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” – PPGE/UFES. Contudo, nelas ainda permaneceria o termo “prática”. Daí, após esses diálogos e os referidos estudos, chegaríamos numa nova opção trocando o termo da prática para a “práxis. Seria: CEIER de V. Pavão – ES: práxis pedagógica e a agricultura familiar.

Contudo, nos momentos de revisão, organização e definição dos capítulos e do cronograma para defesa com o orientador Prof. Dr. Erineu Foerste, chegamos à

conclusão que o título ficaria melhor se destacássemos inicialmente o objetivo da pesquisa como início, em seguida o estudo feito e finalizasse com o local da investigação. Assim, finalmente, o título estava gestado: A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL: um estudo sobre a Educação do Campo e Agricultura Familiar em Vila Pavão – ES.

Assim, diante dessa definição do título, percebemos o método etnográfico, conforme orientam Lüdke e André (1986), como “a interação prolongada entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa e a interação cotidiana do pesquisador no universo do sujeito”, que nos ajudaram a enfatizar as características dos novos dados emergentes e importantes para discutir a problemática da investigação. Através dele expomos os dados da pesquisa e suas respectivas análises no capítulo 5. Já os diálogos, abalizados em pressupostos teóricos iniciais, com os interlocutores citados, estão a partir dos estudos dos capítulos 3 e 4. Esses têm como finalidades manter o rigor científico e a solidez nas concepções demandadas.

Enquanto isso, indagamos aos alunos, professores, membros da comunidade e gestores da instituição, sobre o percurso da história já corrida, desde a criação e da implantação dos CEIER's nos anos 1980, na região noroeste capixaba, na volição de entender, ainda no presente contexto camponês do CEIER/VP-ES, como sua prática pedagógica é percebida por eles. Também buscamos, através dos instrumentos de pesquisa citados, compreender se suas atividades educativas e camponesas se aproximam ou se distanciam da realidade de sua comunidade rural.

Essas situações estão nos capítulos 2 e 6, que trazem respectivamente os estudos das origens históricas dos três CEIER's e as considerações finais. Onde propusemos algumas reflexões e insinuações que podem se colocar como tensões e possibilidades para despertar novas “experiências”, segundo a concepção benjaminiana e freireana, a partir de uma “história que não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua”.

História que permanece viva, nesse modo freireano de ser, e nas “experiências” vivenciadas pelos sujeitos das comunidades do universo pesquisado. Por vezes, durante a pesquisa de campo, viandamos como sujeito e objeto na busca de,

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no *agente* que pesquisa uma gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, aqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular (BRANDÃO, 1981, p. 11).

Portanto, pensamos/acreditamos e buscamos desenvolver, a partir dos objetivos estabelecidos, uma pesquisa que, por um lado, nos permitiu descrever e narrar os momentos e/ou situações vivenciadas na prática da comunidade rural, na práxis pedagógica da escola e, por outro lado, na construção dos fazeres-saberes vivenciados por profissionais da educação que evidenciaríamos, ou não, um diálogo entre educadores com seus educandos e os agentes da comunidade rural, com relação ao contexto da realidade da AF local, sua produção e transformação.

Evidentemente comungamos com os princípios de validade, fidedignidade e generalização oferecidas como vantagens e limites do estudo de caso. Muito embora, compreendemos ser este trabalho passível de críticas, reafirmamos que a posição tomada nele como pesquisador é uma das possíveis versões do caso e, que a mesma, ficará sempre aberta a possibilidades para outras leituras/versões. Como diz Bakhtin “cada leitor uma leitura”. Entretanto, queremos enfatizar nossa versão pela validade dos fatos, pela fidedignidade dos sujeitos entrevistados, observados e envolvidos nas conversações *in lócus*, pelos termos de “livre consentimento” que nos confiaram, pelo nosso compromisso ético de pesquisador e, mais, pelo comprometimento com o trabalho e luta pela melhoria dos resultados da Educação do Campo enquanto educador que somos.

Os resultados levantados na pesquisa de campo, durante todo o período (2011/2012) em que lá estivemos inseridos e vivenciando os fatos, eventos, desafios e possibilidades, nos trouxeram evidências para posições aqui descritas e as convicções colocadas como reflexões no capítulo 6 deste estudo, sem pretensões ulteriores ou pressupostos de sermos os “donos da verdade”, pois no contexto “Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador” (ANDRÉ, 2008, p. 56). A História vivenciada não morre. Continua viva.

2 O CEIER: ASPIRAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E CAMINHOS

A abordagem de práticas educativas no mundo rural, a construção e a vivência dos saberes individuais e coletivos na agricultura familiar (AF) e, conseqüentemente, as tensões que se colocam diante dos agentes/atores que compõem esse universo – comunidade escolar e comunidade rural – desafiam a práxis que se proponha a construir democrática e participativamente uma proposta pedagógica voltada para o contexto da educação do campo.

Compreender no espaço/tempo como essa práxis tem se constituído na região noroeste capixaba tem nos instigado a pesquisar esse universo na comunidade rural e no contexto escolar do Centro Educacional Integrado de Educação Rural (CEIER) de Vila Pavão – ES (CEIER/VP-ES).

Nesse sentido buscamos inicialmente conhecer o contexto em que foram implantados as três instituições dos CEIERs na região noroeste do Estado do Espírito Santo (ES). Para isso, analisamos inicialmente os documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), as Propostas Pedagógicas⁹ (PP) dos CEIERs, as produções acadêmicas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em seguida, procuramos os agentes/atores que vivenciaram no espaço/tempo daquelas comunidades naquela região. Então, utilizamos os recursos dos instrumentos de pesquisa como a análise documental, as entrevistas, as observações e as conversações.

Procuramos conhecer e identificar, por meio desses instrumentos, o período histórico da implantação dos CEIERs, os movimentos sociais que existiram e se fizeram presente, os momentos econômicos e políticos que se desencadeavam no estado, particularmente os movimentos ocorridos, no noroeste capixaba. Recorremos a uma estratégia de aproximar-se de fora para dentro, no sentido de que ao chegar encontrar com o objeto já ter uma noção de alguns elementos que nos dessem suporte para formular outras indagações que não tão importunas.

⁹ Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) no ES são denominados de Proposta pedagógica (PP) pelo Art. 7º, inciso V, alínea A da Resolução nº 1286/2006 CEE-ES.

2.1 – HISTÓRICO DO CEIER

Nos anos 1980, na região noroeste do Estado do Espírito Santo (ES), nos municípios de Nova Venécia, Boa Esperança e São Gabriel da Palha, havia uma economia local que dependia da monocultura do café. Isso forçava muitos agricultores a abandonarem suas terras e partirem para os centros urbanos em busca de uma nova perspectiva de vida. O que contribuía significativamente para aumentar o índice do êxodo rural. Ocorria na verdade uma disfarçada exclusão/expulsão dos trabalhadores rurais do seu território (FERNANDES, 2008b).

A situação local impossibilitava até mesmo o atendimento mínimo do direito à educação básica (CF/1988), pois lhes faltava a Educação Infantil (EI) e o Ensino Médio (EM) para seus filhos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os trabalhadores rurais.

Entretanto, nesse contexto, mesmo diante de tais dificuldades, emergiu um movimento, que tomaria proporções inimagináveis naquele momento, como fio condutor de novas perspectivas de esperança para aquela região capixaba. Alguns trabalhadores rurais, no início dos anos 1980, começaram a se mobilizar para reivindicar seus direitos à educação, ainda que antecipassem à própria Constituição Federal, o que só viria a ser garantido em 1988. Ali, naquele contexto campesino, estaria surgindo uma das marcas históricas para o futuro daqueles municípios, as organizações sociais e associações dos pequenos trabalhadores rurais. Eram os primeiros passos que se desenhavam para o futuro daquela região capixaba na organização das entidades de classes trabalhadoras no campo e na cidade.

Por mais paradoxais que sejam as dificuldades das organizações sociais, ao reivindicarem os direitos dos cidadãos e exigirem o dever do estado, as mesmas serviriam de motivação para as mobilizações surgirem e arremetarem forças para a aproximação entre os anseios da comunidade local e a resistência ao êxodo rural.

Os trabalhadores locais buscavam, através dessa mobilização, uma educação voltada para os seus interesses rurais e a permanência dos seus filhos no campo. Aquela motivação traz consigo uma reflexão, ainda que somente implícita e

incipiente nos anseios daqueles atores/agentes, que nos tem inquietado sobre aquela comunidade rural, ao mesmo tempo nos tem provocado a discutir, no contexto da comunidade escolar do CEIER, a refletir, através do estudo da análise documental, e a investigar, teoricamente e na pesquisa de campo, com um forte desejo de compreender, ao indagar como se desenvolve a práxis pedagógica na construção dos saberes e na convivência com a agricultura familiar local.

A análise documental dos registros históricos dos CEIER's, das suas PP's e documentos oficiais da SEDU, revela que outras ideias e pensamentos dos atores camponeses emergiam de suas experiências de vida, e/ou de transformação ocorridas nas relações de convivências historicamente conquistadas e construídas nos movimentos sociais naquele espaço/tempo – noroeste capixaba nos anos 1980. Em movimentos sociais organizados e já, na época, em franco desenvolvimento no norte do ES: Movimento dos Sem Terra (MST), Associações de Trabalhadores Rurais (ATR) e Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), Comissão da Pastoral da Terra (CPT), Movimento pomerano da IECLB – da Igreja Evangélica de Confissão Luterana, que culminou, no final dos anos 1980, no Projeto DENES (Distrito Eclesiástico do Norte do ES), dentre outros.

Movimentos de experiências que, naquela década (1980), atravessaram, tocaram e (per)passaram aqueles agentes/atores sem a “pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo” (BENJAMIN, apud LARROSA, 2004, p. 154). Vivências e experiências também mobilizadas, tocadas, acontecidas e passadas pela forte presença das igrejas Luterana e Católica nos movimentos sociais e políticos, principalmente os articulados pela Diocese de São Mateus – ES que envolvia, além da região noroeste, todo o norte capixaba.

Contudo, em nossos estudos, indagamos se todas essas experiências e transformações, até então ocorridas, seriam capazes de alavancar uma nova perspectiva educacional, com uma metodologia voltada para o homem do campo e que interferisse significativamente nos modos daquela comunidade rural em lidar com a agricultura familiar local.

Os conhecimentos populares e as práticas da AF adquiridos e vivenciados ao longo da vida dos produtores rurais, tradicionalmente, têm sido provenientes de experiências advindas de gerações em que os pais passam para os filhos, destes para os seus filhos e também os seus netos, ou seja, através dos seus familiares e, provavelmente dos parentes e componentes de uma mesma comunidade rural. Conhecimentos e práticas que ao se tornarem as próprias experiências, podem debelar o “modismo” e esquivar-se do periodismo. Pois, como afirma Benjamin (1994) “o periodismo destrói a experiência”.

Experiências foram se ajuntando, principalmente pelos anseios dos trabalhadores rurais, para emergirem nas pequenas comunidades e, mais tarde, evidenciem ações de experiências inovadoras, como é o caso ocorrido no município de Águia Branca – ES, ao homologar a Lei 0354/1997 que instituiu o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (CMDR). Com objetivos de “promover articulações e compatibilizações entre a política municipal e as políticas estaduais e federais voltadas para o desenvolvimento rural”, o CMDR tem caráter deliberativo, paritário e permanente. Interessante observar que este fato já se constituía como um possível sinal de antecipação da visão futurística do noroeste capixaba em relação ao Brasil, pois somente em 2004 é que essa ideia iria iniciar um debate a nível nacional, por ocasião da II Conferência Nacional de Educação do Campo em Luziânia – GO.

O dilema das políticas públicas, que por sua vez, trazem as dicotomias entre o rural e o urbano, como enfatiza Foerste (2008), em relação à construção coletiva no movimento para uma vida digna do homem do campo com a natureza:

O trabalhador rural é o sujeito da construção de um novo modelo de desenvolvimento sustentável do campo, para além das políticas do latifúndio e do agronegócio. Isso significa, do ponto de vista teórico e prático, que o desenvolvimento sustentável do campo é uma construção coletiva no movimento permanente pela conquista da terra, cultivando a vida digna a cada dia. O trabalho coletivo e a prática da solidariedade fazem nascer projetos alternativos sem precedentes no campo, que fortalecem cada vez mais lutas históricas dos oprimidos por outras possibilidades mais humanizadas de cultivo da terra, sem dicotomizar ser humano-natureza (p. 78-79).

Na perspectiva do trabalho coletivo e a prática da solidariedade, as “experiências” (BENJAMIN, 1994) conquistadas nos movimentos sociais e construídas no exercício de socialização nas comunidades rurais, ainda que não planejadas e sistematizadas

coletivamente, podem ter proporcionado aos seus agentes/atores camponeses, naquela realidade, as condições de vivenciar, sonhar e buscar novos conhecimentos e práticas de AF.

A partir delas, experiência e realidade, as comunidades rurais da região noroeste capixaba, reforçadas por aqueles movimentos sociais, com perspectivas de práxis pedagógicas, estariam em busca de uma educação agroecológica, de atender seus anseios rurais, de ter uma escola voltada para a educação e a manutenção dos filhos dos produtores rurais nas suas comunidades locais.

Por isso, se juntaram e se solidarizaram em torno desses propósitos, engajados no e pelo movimento, na busca de uma educação que se propusesse a ser participativa e comunitária. Essa realidade e experiência, nos anos 1980, ganharam força em três dos municípios do noroeste do Espírito Santo: São Gabriel da Palha, Nova Venécia e Boa Esperança, nos quais se implantou os três CEIER's, um em cada município.

Entretanto, esses fatos históricos, poderiam ter se alastrado para outras regiões capixabas, se fossem vistos e melhor compreendido, pela academia, pelos gestores das políticas públicas e pelas outras comunidades rurais dos demais municípios do interior do estado, como sementes naquele espaço/tempo e frutos nos dias atuais. Fatos que lhes possibilitaria, no passado, ao compreender e, quem sabe no futuro, incorporar com maior ênfase o processo de Educação do Campo. E, então, o CEIER poderia se tornar referência nesse processo de experiência educacional para o Estado do Espírito Santo.

2.2 OS CEIER's NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Diante das ameaças econômicas, nos anos 1980, da monocultura do café, da expansão dos latifundiários e da *“Revolução Verde no ES”*¹⁰, mesmo na conjuntura política de um país que ainda vivia sob o regime da ditadura militar, nasce a ideia da oferta da educação rural. Inicialmente para as comunidades do noroeste capixaba, a

¹⁰ Conceito aplicado à modernização agrícola excludente no norte do Estado do ES. Tais como avanço dos grandes projetos agropecuários: fomentação do plantio de eucaliptos, pecuária extensiva, etc.

fim de amenizar a dívida do Estado com aqueles movimentos sociais e trabalhadores rurais, surge o espaço na rede estadual de ensino, para implantação do CEIER.

Nasce já diante do propósito, dos movimentos sociais, de romper com o paradigma do pensamento da educação urbano-cêntrica, hegemônico vigente na sociedade brasileira. Se essa ideia expandisse com maior intensidade, voltada para os interesses do contexto rural, diante do desafio de negar o afastamento dicotômico escola-comunidade, será que teria força suficiente para ter ido além da região noroeste capixaba? Ao engajarem com aqueles movimentos de transformação social da região, os trabalhadores rurais deram um passo significativo para a criação do primeiro CEIER. Oficializado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) em 1982, mas não com essa denominação.

Como para a comunidade rural, as coisas não acontecem da noite para o dia, há toda uma luta, uma vida que antecede ao fato oficial. Encontramos na leitura dos registros históricos da SEDU e nas análises de dissertações acadêmicas da UFES, a primeira denominação. Centro Integrado Rural (CIR) que fora criado em Boa Esperança – ES em 1982. Um ano depois, em 1983, já envolvendo outros dois municípios, veio a denominação de Centro Integrado de Educação Rural (CIER). Agora eram três os municípios contemplados: São Gabriel da Palha (no distrito de Águia Branca), Boa Esperança e Nova Venécia (no distrito de Vila Pavão).

A nomenclatura atual de CEIER – Centro Estadual Integrado de Educação Rural, entretanto, só se convalidou em ato oficial, a partir de 2002, através da Port. 055-R no D.O. de 14/06/2002 que instituiu essa denominação. Na dissertação do PPGE/UFES (1996): “CIER: *Contribuições e desafios no processo de transformação social*” da Professora Sílvia Helena Pesente de Abreu confirma que:

Existiu o Centro Integrado Rural (CIR) organizado inicialmente para atender o processo educacional dos filhos dos trabalhadores rurais. Então, em 1982 num projeto piloto, a SEDU implanta o Centro Integrado de Educação Rural (CIER) em Boa Esperança - ES, criado como alternativa que oportunizaria o desenvolvimento de atividades curriculares voltadas para uma habilitação pré-profissional em Agricultura, Zootecnia e Economia Doméstica, como previa a Lei 5692/71 vigente na época.

Os três Centros Educacionais: CIR em Boa Esperança – ES (1982), e os CIER's em Nova Venécia – ES (no distrito de Vila Pavão) e em São Gabriel da Palha – ES, (no distrito de Águia Branca) foram criados em 1983 pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) em convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com a emancipação político-administrativa dos referidos distritos, cada um destes novos municípios assumiu a parceria com a SEDU.

Já em 1986, eles passaram a ser mantidos através de um convênio firmado entre a SEDU, as Prefeituras Municipais e SEAG (Secretaria de Estado da Agricultura), incluindo também a participação das parcerias de cooperação ativa das próprias comunidades e a produção da propriedade agrícola do próprio Centro.

Com isso, o CEIER teve sua origem, na verdade, num contexto de efervescência dos movimentos sociais, de gestação de um novo sentimento de educação, de reforma agrária, de políticas públicas e de repensar questões importantes como o estado de direito, cidadania, relações de gênero e meio ambiente. Com estes movimentos acontecendo no entorno da sala de aula, a existência de um novo modo de viver a relação com a natureza, de organizar a vida na pequena propriedade, se fazia como desafio para a contribuição dos CIER's com o cotidiano das comunidades. Principalmente no sentido de ajudar a resgatar os valores que estavam sufocados nos escombros e resíduos da exclusão social e da *Revolução Verde no ES*.

Tudo isto se torna tão importantes num trabalho de educação que tem como preocupação a leitura da terra, a superação do contexto de mercado, a autossuficiência alimentar dos agentes/atores da comunidade, ao mesmo tempo, comprometidos em promover a “sustentabilidade” (GLIESSMAN, 2001) na produção, a preservação da natureza e a valorização das famílias.

Características que poderiam servir aos agentes/atores daquelas comunidades como outra forma de evidenciar uma nova concepção de experiência – além da marca e dos efeitos - “o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (BENJAMIN, apud LARROSA, 2004, p. 160). Essas novas experiências do comprometimento coletivo e no engajamento de solidariedade pareceram, ainda

que de forma tímida, nos objetivos das Propostas Pedagógicas dos CEIER's. Embora esteja expresso, em consenso dos três Centros, o desejo comum de pedagogicamente seus professores e seus alunos se conduzirem pelo processo de ensino e de aprendizagem pautado por uma educação reflexiva.

Contudo, como frutos daquela reivindicação, no movimento social organizado naqueles municípios, que são circunvizinhos, cada um dos três CEIER's é hoje uma escola estadual de orientação "rural", de tempo integral – o aluno fica o dia todo na escola - funciona em regime de semi-internato (o aluno não dorme na escola). Os três CEIER's foram criados para atender aos filhos de produtores rurais. Ao que nos parece, *a priori*, discutiremos isso no capítulo 4, há uma manifestação, ainda implícita, de aproximar-se de prática voltada para a Educação do Campo, e não como educação rural como fora implantada.

Ainda que, por um lado, se configurem como centro de educação rural, os CEIER's vêm promovendo, desde a sua implantação, não só a educação básica de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, oferecendo Formação Geral (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa, Inglês), mas também a Formação Diversificada (Agricultura, Economia Doméstica, Horticultura e Zootecnia), na tentativa de atender as necessidades dos produtores rurais. O CEIER/VP-ES com essa proposta formativa foi oficializado, Criado pela Portaria E – Nº 1854 de 05/01/83. Ato de Aprovação: Res. CEE Nº 27/86 de 09/05/86.

Por outro lado, porém, ainda não satisfeitos em seus anseios, a comunidade rural ainda permaneceu na busca de algo mais. Através dos trabalhadores rurais e em conjunto com os movimentos sociais organizados continuaram engajados na luta de obter ali no CEIER a oferta do Ensino Médio.

O que ocorrera recentemente, no ano de 2008, quando fora implantado o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio nos CEIER's: de Águia Branca – ES (CEIER/AB-ES) e de Vila Pavão – ES (CEIER/VP-ES), pela Portaria Nº 126R publicada no DOES de 10/10/2008. Já os Cursos Técnicos em Meio Ambiente nesses dois Centros chegam pelo Ato de criação Portaria Nº 059-R, de 28/05/2010, publicada no DOES de 09/06/2010. A Proposta Pedagógica e o Plano de Curso de

Meio Ambiente do CEIER de Boa Esperança (CEIER/BE-ES), naquele ano de 2010, estava ainda em processo de análise pela SEDU. Essa implantação ocorreu no ano de 2012.

Estes Cursos Técnicos de Educação Profissional em Nível Médio têm uma fundamental importância para os CEIER's, visando à prática de uma agricultura, meio ambiente e pecuária eficiente para permanência do homem no campo e para o autoconsumo familiar. O que poderia potencializar as perspectivas de caminhar da educação rural para uma aproximação da educação do Campo.

Nesse sentido a proposta educacional dos CEIER's e sua prática pedagógica estaria em consonância de pensamento em que “o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro para a sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida” (FERNANDES, 2008b, p. 40). A partir deste pensamento buscaria o encontro com os princípios dos “territórios do campesinato”. O que contribuiria para manutenção da paisagem diversificada da região, pois, nisso, pretende-se que o perfil do profissional técnico formado nesta instituição venha realizar sua função social e produtiva na transformação do contexto sem, contudo, degradar o ambiente em que vive.

2.3 O CEIER COMO UM DOS POSSÍVEIS TERRITÓRIOS DE AF

No CEIER a proposta de trabalho tem como foco o desenvolvimento da AF e a permanência do homem do campo na pequena propriedade. Nisso, procuram articular-se (os 03 Centros) com as comunidades ao elaborarem os projetos de baixo custo nos limites financeiros do pequeno agricultor ou trabalhador rural, sempre que possível utilizando os recursos disponíveis nas pequenas propriedades locais. Dessa forma, a filosofia de trabalho da escola está centrada na proposta do ensino-pesquisa. Professores e estudantes estudam teoria e prática no espaço escolar e propõem experimentações nas propriedades dos pais desses estudantes.

Princípios construídos a partir de Temas Geradores (TG), em que o desenvolvimento dessas atividades naquelas comunidades rurais, entendidas como territórios de construção do conhecimento, onde os profissionais da educação podem buscar a interação com o dia-a-dia do pequeno produtor rural.

As experiências vivenciadas podem proporcionar aos alunos a observação, a busca de solução para os problemas enfrentados no plantio, no uso do solo, na poda, na colheita e em outras inúmeras situações que o produtor rural atua. Incluindo as adversidades enfrentadas na natureza em devastação, no ato de comercialização, no processo de armazenamento, etc. As trocas de experiências e os resultados obtidos nesses espaços de aprendizados, colocam os professores diante da credibilidade dos seus alunos para influenciar no processo da agricultura e pecuária em suas famílias.

Através dos encontros trimestrais, previstos na PP, os três CEIER's têm buscado, tanto no planejamento quanto na avaliação, a construção de um novo entendimento sobre o que teria a possibilidade de ser melhorado em suas propostas de educação. Partindo dos princípios de valorização da qualidade de vida das comunidades, buscando envolvê-las por meio dos temas de estudo e fazendo uma reflexão sobre os resultados a fim de buscar a promoção do ensino e da aprendizagem.

A busca por uma valorização da prática agroecológica faz do Centro um ambiente de educação propício para trocas de experiências com as famílias desde as suas atividades mais elementares: criação de suínos, aves, plantas medicinais, sementes arbóreas, produção de insumos e fertilizantes não sintéticos, etc.

Esses aspectos, familiares para a comunidade rural, não estavam suficientemente claros dentro da linha pedagógica, na implantação, até então pensada como currículo pela SEDU. Eles surgiram da inquietação das comunidades e dos professores, diante das necessidades do meio rural, que viesse a oferecer às famílias camponesas elementos de uma PP sintonizada com o contexto de desenvolvimento de uma agricultura sustentável.

Em consideração ao desafio da formação humana em Educação do Campo, não se pode perder de vista, a concepção de que o campo é *território de vida*

(FERNANDES, 2008b), é esse o objetivo maior para o qual o CEIER foi almejado pelos produtores rurais daquelas comunidades.

Neste contexto, e no cotidiano da escola, observamos, em nossa pesquisa de campo, o esforço dos gestores, educadores e membros da comunidade para não perderem o vínculo com a origem histórica dos CEIER's. Ali constatamos concretamente, o anseio de uma proposta pedagógica voltada realmente ao que fora almejado na implantação dos Centros. No processo educacional pretende-se estabelecer uma metodologia de educação reflexiva, desenvolvida de forma ativa e participativa. Uma metodologia educacional onde as atividades são executadas e imediatamente colocadas para uma reflexão. Nas quartas-feiras quando ocorrem, regimentalmente, o Planejamento Coletivo (PL) semanal, não raramente se discute isso. Essa aspiração por se esforçar para atender às necessidades do homem do campo, no histórico dos CEIER's, constitui-se como um marco diferenciado na rede estadual de ensino no estado do ES.

2.4 TEMAS GERADORES, PP e CBC NOS CEIER's.

Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIER's), conforme o Regimento Comum das Escolas do Espírito Santo e, também, suas Propostas Pedagógicas (PP) ofertam a Educação Básica no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional. Eles têm como diretriz educacional, além das PP's, os Planos de Cursos Técnicos de Educação Profissional em Nível Médio, o Currículo Básico Comum (CBC) da rede regular de ensino no ES.

Consta em suas PP's, o princípio de construir um currículo que tende a privilegiar a agricultura agroecológica, pois a escola recebe, na sua grande maioria, os alunos que possuem vínculo com a terra. Por isso, há certa exigência educacional nos três CEIER's de se ter um currículo mais específico, voltado para os conhecimentos que necessita o homem do campo e, nesse caso, deveria ser diferenciado na rede estadual de ensino no que tange ao CBC – prescrito pela SEDU.

O Estado do ES, nos anos 2008 e 2009, trabalhou a construção do Novo Currículo da Educação Básica. Então, para compor o CBC em EC, fora contratada uma assessoria sob a coordenação dos consultores Prof. Dr. Erineu Foerste e Prof^a. Dr^a. Gerda Margit Schütz-Foerste da UFES. Daí foi elaborado um Relatório de Trabalho de Consultoria num texto síntese para Proposta Curricular de Educação do Campo, produzido por um grupo de professores referências na rede estadual de ensino em conjunto com a assessoria contratada. Durante essa elaboração ocorreram vários encontros desses professores, a nível regional e estadual. Nesses encontros buscou-se de forma bem participativa e democrática que se chegasse a uma Proposta Curricular para compor o CBC. De modo que permitisse visualizar conteúdos educacionais num consenso sobre temas e concepções pertinentes às reais necessidades do sujeito camponês.

Nesse Relatório de Trabalho de Consultoria – Vitória/ES, Brasil 2008 – foram apresentado as Legislações vigentes no estado e no país, os dados sobre a educação do campo no ES, a Base conceitual e contribuições para a Formação Humana e Currículo Escolar. Foram apresentadas também as concepções de conceitos básicos sobre: campo; sujeitos do campo; escola do campo; professor do campo; trabalho com princípio educativo; agricultura familiar; *poiesis*. Tudo isso culminou numa síntese final proposta para a organização curricular da escola do meio rural, incluindo algumas sugestões e desafios.

Entretanto, não conseguimos perceber o acolhimento desse Relatório de Trabalho de Consultoria em sua íntegra pelo CBC/2010¹¹ oficial prescrito pela SEDU. Possivelmente tenha havido um resumo de ideias e concepções. O que teria gerado no documento final uma forma mais simplificada e não tão abrangente como fora encaminhado pela referida Consultoria.

Contudo, os CEIER's não teriam sido afetados em seus propósitos de educação voltada para atender os anseios camponeses. Pois, continuam com a metodologia dos TG's voltados para as questões agroecológicas, onde em cada trimestre do calendário estadual se organizam coletivamente com os respectivos temas: solo, água e agrofloresta e questões agrárias. Esses temas têm proporcionado atividades

¹¹ Currículo Básico Escola Estadual; v. 03 – Ensino Médio: área de Ciências Humanas/SEDU. Vitória/ES, 2009. Entregue para a rede estadual de ensino do Espírito Santo em 2010.

educacionais de forma interdisciplinar para trabalhar a agroecologia, para possibilitar a educação de sustentabilidade ambiental e para discutir formas de autossuficiências das comunidades locais. Nisso, as instituições têm buscado, no processo de ensino e de aprendizagem, fazer uma aproximação entre a formação básica geral, proposta pelo CBC, e a formação específica, tanto dos Cursos Técnicos como do Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, propõe-se uma educação fomentada pelos princípios da participação e diálogo com a comunidade escolar e seu entorno. Fomentam-se as possíveis aspirações e experimentações da realidade local com vistas de possibilitar a construção coletiva da Educação do Campo.

No momento em que escrevemos este texto nos ocorreu uma inquietação. Será que os professores do CEIER de Vila Pavão têm conhecimento desse histórico de construção dessa síntese da Proposta Curricular? Algum(ns) deles participaram? Hoje na escola conhecem, refletem e estudam os conteúdos de Educação do Campo que integraram o documento oficial da SEDU? Essas questões não haviam sido planejadas em nossa pesquisa. Então, resolvemos retornar ao objeto e construir esses dados. Portanto, fizemos uma abordagem sobre isso na nossa pesquisa de campo e escrevemos sobre o assunto no capítulo 5.

Retomando sobre a prática pedagógica no CEIER, verificamos na análise da proposta pedagógica e na conversação, em pesquisa de campo, com professores e alunos, que há um esforço significativo para realizar uma prática educativa sobre solo, como TG, nos conteúdos curriculares, que envolvem as tecnologias alternativas de uma educação voltada para o campo. Atividades desenvolvidas no contexto da escola e da comunidade têm como objetivo serem repassadas para os familiares e a comunidade da região, com a finalidade de favorecer novas experiências no trato com a terra, na produção alimentar, na concepção sobre sustentabilidade e o meio ambiente, além de buscar atender às necessidades da maioria dos alunos que são filhos de pequenos produtores rurais e de meeiros que possuem baixa renda, esses anseios estão presentes, com muita frequência, nas falas dos agentes/atores daquelas comunidades.

Diante da complexidade da realidade social em que está inserida cada uma das comunidades rurais naqueles municípios, cada CEIER buscou construir sua proposta pedagógica, entretanto, todas elas centradas e unidas pelo mesmo

propósito: “unidade na diversidade”. Através da Educação Reflexiva, a proposta pedagógica tem como propósito fortalecer as atividades agroecológicas, mesmo diante das adversidades e diversidades do universo local. Onde se pressupõe uma prática pedagógica embasada em assumir uma postura diferenciada frente aos desafios que se colocarem aos seus educadores e educandos.

Sobre os princípios e intencionalidades de uma PP, na concepção de Paiva (2008), está evidente que:

A elaboração de um PPP destaca-se como um momento singular de participação, planejamento e organização, no qual princípios e identidades são traçados no sentido de orientar as práticas políticas e pedagógicas de um coletivo. Nesse processo estão presentes intencionalidades que se fazem notar pelo modo como este instrumento de construção da prática educativa é elaborado e suas características político-pedagógicas estarão balizadas por essa visão (p. 67).

Construir a essência de uma proposta que seja verdadeiramente política e pedagogicamente autêntica para a identidade da escola, é um desafio que pode gerar conflitos diante do CBC estadual. No entanto, se bem gerenciados, esses conflitos podem ajudar a romper obstáculos educacionais.

O processo de construção de um projeto político pedagógico é extremamente rico, enquanto aprendizado de novas relações sociais democráticas. À medida que é participativo, construindo coletivamente, torna-se um momento em que os conflitos e contradições expressos nas concepções e práticas sujeitos vêm à tona e, ao serem discutidos, colocando todos os participantes no papel de sujeitos, tornam os fazeres educativos emancipatórios. Portanto, construir coletivamente significa adotar novos critérios de participação que rompem com o modelo tradicional de gestão e prática educativa (PAIVA, 2008, p. 71).

Cada um dos CEIER's estrutura-se pedagogicamente para uma metodologia da teoria/prática de forma inter e multidisciplinar, as quais devem ser aplicadas nas Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção (UDEP's) – terrenos da propriedade que fazem parte das áreas dos CEIER's de cada município – locais e espaços de atividades práticas, experimentações e demonstrações da teoria apreendida em sala de aula e em outros espaços educativos.

Por isso, ao adotarem a metodologia dos TG's, em comum acordo, se propõem a exercitar as Atividades Agroecológicas através das experimentações dos conteúdos não só nas salas de aulas, mas também nas próprias UDEP's. Segundo o regimento comum dos três CEIER's, nas reuniões coletivas e rotativas – cada trimestre num

dos três municípios – hoje na JPP, devem relatar os resultados obtidos no processo educativo no período, debater sobre o sucesso e/ou necessidade de melhoria do processo metodológico e decidir democraticamente sobre as alternativas que se apresentam diante da teoria/prática vivenciadas pelos professores e alunos.

Nisso, ao analisar as PP's e participar das JPP's do terceiro trimestre/2011 e primeiro trimestre/2012, percebemos o esforço dos professores dos CEIER's de se trabalhar o CBC, visando qualidade dos saberes locais, um pouco das concepções acadêmicas e mais do aprendizado experiencial de seus *saberes-fazer*es (TARDIF, 2010). É uma forma um tanto quanto oportuna, no nosso entendimento, desses profissionais do ensino buscar se apartar paulatinamente da ciência Galileu-newtoniana de suas formações acadêmicas, agora arraigados nas suas práticas educativas. O percurso a se permitirem, ao nosso modo de ver, poderia ser o transitar do “saber de experiência feito” para um saber mais elaborado e constituído pela “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2009a).

Ao fazerem esse ensaio, os CEIER's esboçam, seus fundamentos de origem histórica, o desejo de privilegiar a qualidade do trabalho em detrimento dos elementos controláveis e quantificáveis da realidade que se estabelece como naturalizada na rede regular de ensino. Em outras sábias palavras, ditas numa reunião pedagógica oficial¹², em que estivemos presente: “entendo que vocês estejam preocupados com os resultados, mas me parece que estão olhando demais para os ‘frutos’ e esquecendo as ‘raízes’” (Sr. José Romildo, membro do Conselho de Escola do CEIER/AB-ES, em agosto/2011).

Esse espaço/tempo de encontros trimestrais envolvendo rotativamente os segmentos dos três CEIER's é um instrumento muito valioso para sua forma de propor uma Educação Reflexiva. Pois, além da forma participativa e dinâmica, tem como fundamento desafiar o educador em duas situações. A primeira é a oportunidade de se colocar com a comunidade diante das suas adversidades sociais no meio rural; a segunda é problematizá-la diante dos segmentos que se fizerem

¹² Encontro CEIER's/SRE/SEDU para discutir diretrizes para a Educação do Campo em março/2011, Vila Pavão-ES. Envolvendo professores, pedagogos, membros dos Cons. Escolar, Técnicos Pedagógicos da SRE (Superintendência Regional de Educação) de Nova Venécia - ES e Gerentes da SEDU.

presentes no processo educativo. E, por conseguinte, com os educandos, permitindo-lhes refletir as tensões de transitar da prática para teoria e vice-versa.

2.5 ORIGEM DA PROPOSTA METODOLÓGICA DO ENSINO NOS CEIER's

Os Temas Geradores (TG's) – solo e questão agrária (primeiro trimestre), água (segundo trimestre), agrofloresta (terceiro trimestre) – são frutos recolhidos de seminários, palestras e envolvimento das comunidades rurais e instituições escolares com os movimentos organizados no norte do Espírito Santo desde os anos de 1980. Já naquele tempo havia um forte desejo dos camponeses em mudar o contexto da realidade local.

Nesse aspecto, seria uma tentativa de promover ações para reverter o processo de degradação da terra nas comunidades camponesas, articular o processo de sustentabilidade nos agrossistemas com a construção de alternativas para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável. Uma tentativa de educação voltada para os anseios das comunidades do campo, proporcionando aos estudantes, uma formação participativa no processo socioeducativo de sua comunidade a fim de torná-lo sujeito da própria história. Isso encontrou ressonância nos movimentos sociais organizados das ATR's, dos STR's e do MST, pelas CEB's e a CPT da Igreja Católica, nos princípios educativos das EFA's, mais tarde no MEPES. Encontraram o apoio da SEAG e de algumas Associações de Pequenos Produtores Rurais já existentes no noroeste capixaba.

Percebemos a importância dada, aos TG's, tanto nos registros históricos dos CEIER's e como nas conversações com os agentes/atores das comunidades rurais. Eles estão presentes, ao longo da história, de certa forma como um “trunfo”, como uma metodologia que dá orgulho tanto aos professores de outrora como aos atuais. Aos que estudaram com essa metodologia tecem elogios pela possibilidade de associarem suas realidades com as teorias do conhecimento e pesquisa. Isto está como que impregnado na identidade dos CEIER's, tanto que nos dias de hoje os

TG's vêm ao encontro com a missão da escola e refletem parte da metodologia explicitada nas suas Propostas Pedagógicas:

A missão do CEIER é estar em consonância com a comunidade. Desenvolver uma educação de qualidade através de projetos interdisciplinares, visando o desenvolvimento pleno do indivíduo e a promoção do ser humano. Propiciar uma conscientização da preservação do meio ambiente através da proposta agroecológica, buscando a cooperação entre órgãos, entidades e a comunidade (PP/2009, p. 7).

Para os CEIER's trabalhar com TG significa a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural com as questões ambientais e os interesses econômicos das famílias rurais. Despertar outros interesses mais específicos além daqueles em que os alunos manifestam, enquanto jovens, uma disputa interna (dentro de si) entre sair do campo e ir para cidade. Fortalecer o sentimento de pertença e a percepção de melhorar a qualidade de vida de sua comunidade.

Essas articulações, proporcionadas pelos TG's, significariam erigir as potencialidades da práxis, tanto da escola quanto da comunidade, que 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, sociais e os ritmos diversificados do educando. Nisso, a grande possibilidade de inovação e contribuição que deveria ser acompanhada mais de perto pela SEDU e, quem sabe num estudo acadêmico, proporcionar um currículo diferenciado para outras escolas do meio rural. O uso dos TG's possibilita ressignificar a visão de futuro de todos os CEIER's:

Buscamos na nossa prática diária desenvolver com eficácia um trabalho de qualidade. Assim, a mobilização e a participação da comunidade se fazem necessárias para a realização de atividades com competência, cujo enfoque principal é a agricultura familiar a fim de que o agricultor tenha rentabilidade, com isso, garantir a sua permanência no campo (PP/2009, p. 6).

A seriedade com que os Centros Estaduais lidam com o saber e o saber-fazer diante da coisa pública, do contexto comunidade rural e do respeito que têm para com seus alunos, ficaram patentes quando observamos *in lócus* no decorrer de cada visita trimestral. Quando constatamos que, alternadamente e em rodízio, um grupo de professores fica responsável pela coordenação do planejamento, de promover a escrituração dos relatórios e sistematizar todas as atividades desenvolvidas a partir do TG daquele trimestre. Esses registros serão compartilhados no próximo encontro

trimestral dos CEIER's. Eles servem também para discussão e socialização entre professores, alunos, familiares, comunidades, associações e disponibilizados para outras entidades. Vários desses relatórios têm como propósito servirem de fundamentos teóricos e práticos, experiências para oportunizar a transformação em futuros projetos, que citaremos no capítulo do intercâmbio escola-comunidade.

2.6 A METODOLOGIA E A AGROECOLOGIA

Em 1989 aconteceram os primeiros ensaios interdisciplinares com a implantação do *Projeto Vídeo Escola*, desenvolvido pela SEDU em parceria com a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Banco do Brasil. A opção de buscar conhecer nas EFA's e adaptar nos CEIER's os TG's fortaleceu a interdisciplinaridade e despertou um forte desejo de trabalhar com a proposta de atividades agroecológicas enquanto metodologia de ensino. Essa proposta realmente intensificou-se a partir de 1991 quando todos decidiram trabalhar a educação ambiental de uma forma interdisciplinar, aproximando a Formação Geral da Formação Diversificada preconizada pelo CBC. No final de abril de 1992, fez-se uma avaliação do primeiro bimestre (da época) e planejou-se o segundo ensaio de interdisciplinaridade e atividades agroecológicas com a assessoria de técnicos da SEDU e da Secretaria Estadual do Meio ambiente (SEAMA). Hoje essa avaliação faz parte da rotina trimestral dos CEIER's.

Os planejamentos e as atividades agroecológicas se tornaram alicerces na construção/aplicação da teoria-prática de forma interdisciplinar como metodologia de ensino para todos os componentes curriculares da Educação Básica e Profissional dos CEIER's. A partir de então, definiu-se que esses procedimentos devem ser reelaborados trimestralmente de forma participativa, coletiva e, em forma de rodízio, cada trimestre no espaço físico de um dos três Centros.

Esses conteúdos definidos, advindos atualmente dos encontros trimestrais, são reorganizados, acrescentados e/ou modificados conforme o TG do respectivo trimestre, para imediatamente complementarem o CBC da SEDU. Em seguida, deverão ser aplicados/experimentados por educadores e educandos tanto na teoria da sala de aula como na prática em suas respectivas UDEP's. Dessa forma os CEIER's constroem um currículo com traços diferenciados da rede estadual, principalmente no que tange a interdisciplinaridade e o contexto do ensino no meio rural.

Essa forma de planejamento, de uso da metodologia interdisciplinar e de execução das atividades agroecológicas, poderia ser monitorada melhor e, até mesmo, reforçada pela SEDU. Pois, elas poderiam se constituir como uma contribuição significativa no campo do currículo para outros educandários voltados para a educação do campo, como sugerira o Relatório de Trabalho da Consultoria/2008.

Essa experiência educativa no CEIER parece sinalizar a busca de uma metodologia de ensino que o faria aproximar-se de uma prática pedagógica significativamente diferenciada em relação ao CBC da rede regular de ensino no ES. Será? Isso nos intrigou e mobilizou a investigar. Pois, ao ser recomendado na PP para ser desenvolvido por meio de experiências concretas, da escola e da comunidade, com utilização de técnicas agroecológicas de produção de alimentos, esse trabalho possibilitaria alternativas ao processo de ensino e de aprendizagem. O que, posteriormente, escola e comunidade, conseguirem aprender um com o outro, ainda poderia ser socializado aos produtores rurais.

Esses recursos da metodologia de ensino e atividades agroecológicas, de acordo com a PP, sugerem ser implementados através de experimentações a serem realizadas nas UDEP's de cada CEIER. As quais funcionam como laboratórios para a Parte Diversificada do CBC (Agricultura, Economia Doméstica, Horticultura e Zootecnia) em integração com a Base Nacional Comum da organização curricular. As experimentações são preparadas através do planejamento semanal coletivo, onde se respeita, também, as propostas individuais de cada educador, não como oposição ao senso comum, mas como sujeitos que podem despertar e protagonizar novas ações na comunidade escolar.

Portanto, nas UDEP's têm-se as oportunidades de se desenvolverem as práticas pedagógicas e nelas se configurarem como um espaço/tempo para concretização de uma das principais ferramentas metodológicas utilizadas na promoção da aprendizagem e do ensino, no processo das atividades da teoria-prática efetivadas por cada CEIER. Ali seria um espaço/tempo para troca de saberes, onde o mundo da escola não ficaria dissociado do mundo real. No qual o CBC poderia ganhar novo "status" e favoreceria a um maior enriquecimento curricular para professores e alunos.

Esse exercício das práticas de aprendizagem, se efetivado com a rigorosidade necessária para promoção do ensino e construção de outros saberes-fazer, potencializaria transformar os ambientes de estudos das UDEP's em lugares de procedimentos educativos mais atrativos tanto aos professores como aos alunos. Principalmente se no interior das UDEP's, a partir de desterritorializações de conceitos abstratos (FERNANDES, 2008b), as atividades praticadas forem direcionadas na busca da construção de outros novos mapas de conhecimentos. É nelas que se concretizaria a oportunidade de construir, tanto individualmente como coletivamente, o aprender e o saber-fazer (TARDIF, 2010). É nelas que o saber dos "alunos-agricultores-pecuaristas"¹³ teria a chance de ser valorizado e estimulado.

É nas UDEP's, principalmente nelas, que a PP indica como espaços para as transformações dos saberes apreendidos em sala de aula, em saberes-fazer do dia-a-dia dos agentes/atores que compõem a comunidade rural. Ali na realidade, da teoria e da prática, está a oportunidade de viabilizar a fabricação dos defensivos naturais (calda sulfocálcica, calda bordalesa, supermagro); a preparação de composto orgânico; o manejo do SAF's (Sistema Agroflorestal); a consorciação de culturas agrícolas com espécies silvícolas; enfim, os processos artesanais e agroindustriais.

Os resultados e aproveitamentos que advirem dessas práticas agroecológicas realizadas nas UDEP's podem se constituir em relatórios produzidos por professores e alunos. Os quais têm o compromisso em levá-los a ser compartilhados entre os CEIER's. Daí estão as novas oportunidades de transformações, pois há grandes

¹³ Por assim dizer, queremos expressar a ideia de que os alunos dos CEIER's, filhos de trabalhadores rurais que lidam na agricultura e na pecuária local são, a um só tempo, agricultores e pecuaristas.

oportunidades de reflexão para se tornarem novas propostas, de melhorar as próprias atividades agroecológicas e, também, se constituírem em projetos de suporte na estruturação e/ou recomposição da paisagem dos territórios de vida do contexto das comunidades rurais.

A realização prevista na PP dos Encontros Trimestrais de Planejamento e Avaliação, pode acontecer num dos Centros em dois dias de JPP, já previstos no calendário escolar da rede estadual de ensino, para onde devem ser deslocadas as equipes de Formação Geral e Formação Diversificada. O trabalho previsto é para ser realizado em grupos, reunindo os professores por área de conhecimento, onde cada qual faz um levantamento dos conteúdos curriculares a serem trabalhados de acordo com o TG independentemente da seqüência didática planejada em cada disciplina.

Esse momento possibilita ocorrer com um princípio de muito respeito às observações/sugestões dos colegas de grupo. Nesta etapa, podem surgir as propostas de atividades práticas por áreas de conhecimento e as visitas de estudos que serão realizadas por série, em cada CEIER, sempre em consonância com o TG e o CBC estadual. Em seguida propõe-se uma plenária, onde os professores de cada área de conhecimento podem apresentar os conteúdos e as atividades práticas, que serão analisados, mantidos ou modificados de acordo com as propostas democraticamente aprovadas pelo grande grupo da plenária.

A próxima etapa, desdobramento dos Encontros Trimestrais de Planejamento e Avaliação, pode acontecer em cada CEIER, onde se tem a oportunidade de realizar *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.

Ali, também, define-se o professor coordenador de todo este processo. Este professor é o responsável da semana para organizar as reuniões semanais, onde os conteúdos e atividades serão direcionados. Como por exemplo, as atividades interdisciplinares: de oficinas pedagógicas; de música/dança; de artesanato; de

linguagem e cálculo; de teatro e as palestras; práticas agrícolas e educação ambiental; podem se transformarem em projetos. Tudo isso, traz a chance de se inovar, renovar, rever, fortalecer, incrementar outras práticas educativas ou no mínimo enriquecer o que traz o CBC na perspectiva de seus temas transversais.

Além do Professor responsável da semana, existe também a coordenação do dia, que é feita por um dos professores da instituição, através de um rodízio durante a semana. Essa coordenação é necessária já que a escola, apesar de possuir coordenador de turno, não consegue dar conta de acompanhar todas as atividades desenvolvidas no seu ambiente educativo, principalmente por possuir uma grande área (terreno da escola) e funcionar em regime semi-internato (manhã e tarde) misto (meninos e meninas adolescentes), o que por si só já exigiria grande atenção por parte dos responsáveis pela coordenação dos turnos.

Através da PP de uma Agricultura Ecológica procura-se ter uma visão holística do sistema produtivo no meio rural. Não há um padrão ideal a servir de modelo. O importante é ter uma maior eficiência energética na produção, ao invés da produtividade máxima exacerbada, busca-se respeitar os limites dos ecossistemas. No CEIER, a agricultura sustentável, os alimentos saudáveis, o reverter o processo de degradação ambiental e buscar a qualidade de vida, são características fundamentais nas diretrizes educacionais das suas Atividades Agroecológicas.

Essa prática, enquanto processo educativo procura ultrapassar o sentido de vida, ou seja, busca uma dimensão maior que o simples aprender/ensinar práticas de agricultura. Em outras palavras, no CEIER a Atividade Agroecológica se coloca como um processo educativo que se propõe a transformar o ambiente dentro dos seus limites de sustentabilidade, ao mesmo tempo em que o sujeito do campo também se transforma. Como preconiza todos os CEIER's em seus preceitos filosóficos: "Eliminar o uso de insumos sintéticos não renováveis oriundos de fora da unidade produtiva, que podem potencialmente causar danos ao ambiente e à saúde humana" (PP/2012, p. 20).

Nesse ínterim, professores, comunidade local e alunos, buscam melhorar, através do processo educativo, a qualidade de vida na relação homem-natureza, porque reconhecem o campo como o território de vida. Fundamento que poderia, no nosso

entendimento, significativamente se constituir como uma das características de relevância, na concepção freireana, sobre o processo de “aprender/ensinar” o CBC da rede estadual de ensino no ES.

Respeitar a biodiversidade, usar fontes renováveis de energia, enfatizar a conservação do solo, da água, da energia e dos recursos biológicos, incorporar a ideia de sustentabilidade no manejo do agroecossistema, são ações fundamentais propostas pelas Atividades Agroecológicas como princípios educativos de cada CEIER. Os quais não podem deixar de ser assumidos na relação professor/aluno, escola/comunidade e no processo ensinar/aprender, sem o que a instituição dificilmente oportunizaria a busca do conhecimento cognitivo e efetivo, fundamentalmente, nem sequer seria incorporada como metodologia interdisciplinar. A qual se adotada e encampada na sua forma multidisciplinar pelos CEIERs, abre novas perspectivas de transformações não só da natureza, mas também do ser humano.

2.7 O INTERCÂMBIO ESCOLA-COMUNIDADE

Além da sua faculdade de ensino/aprendizagem a escola manifesta-se também com outras perspectivas de construir conhecimento. Coloca-se como um local, um espaço/tempo de encontro dos saberes empíricos, científicos e socioculturais da comunidade. Nesse sentido, o CEIER tem procurado se dinamizar como espaço educativo, principalmente quando se propõe como um centro integrador de trocas de conhecimentos para as comunidades rurais e urbanas; quando se coloca à disposição para receber os visitantes de outras escolas, os agricultores, os produtores rurais, os sindicatos, as associações e os movimentos sociais e religiosos; ao se colocar como centro de mediação e interação comunitária nas palestras, nos cursos, nas reuniões e nos intercâmbios culturais da comunidade e ao se disponibilizar para os estagiários de Escolas Técnicas Federais, do Instituto

Federal do Espírito Santo (IFES), das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) e dos Centros Municipais de Educação Agroecológica (CEMEA's).

Os CEIER's têm como objetivo específico a formação integral do estudante, propiciando oportunidades para o desenvolvimento da autoconfiança, do pensamento crítico, da iniciativa, da criatividade, da cooperação, da responsabilidade, do respeito pela natureza e pelo semelhante, bem como auto avaliação e autocrítica, respeitando as potencialidades individuais, efetivando assim uma educação diferenciada que privilegie aos filhos dos agricultores familiares, ou seja, um Centro Integrado que tenha como filosofia a "Agroecologia", com atividades que vão desde o desenvolvimento de uma agricultura alternativa que utiliza recursos disponíveis na propriedade e que respeite a natureza, até uma extensa programação que envolve o bom funcionamento da comunidade como Centro Integrado que é [...] (PP/2012, p. 8).

Na relação escola-comunidade, ao longo do tempo, tem-se buscado concretizar as ações como: dia da família na escola; visitas de estudo e de campo; oficinas pedagógicas; repasse de sementes e mudas; cursos e palestras para agricultores familiares, participação no POMITAFRO; cursos comunitários; a busca de parcerias com SMAMA, INCAPER, ACESA, ASA, dentre outros. No caso específico do CEIER/VP-ES com 184 (cento e oitenta e quatro) alunos matriculados em 2012, em tempo integral, não dispõe de recursos para fazer o atendimento que fazia outrora. Principalmente no que tange as parcerias com as comunidades, a instituição tem encontrado muita dificuldade, por exemplo, para as visitas às famílias e suas propriedades. Pois, em tempos anteriores a parceria com municípios e outras entidades permitiam-lhes executar essa ação.

Os CEIER's tinham as visitas como forte instrumento para o desenvolvimento de suas atividades interdisciplinares. Essas visitas eram possíveis devido a um veículo que ficava à disposição da escola e às horas de integração disponíveis, com a perda do veículo e a redução dessa carga horária existe uma dificuldade para esse acompanhamento(PP/2012, p. 36).

Os eventos, projetos e ações que pudemos verificar e, mesmo com as dificuldades citadas, continuam sendo promovidos, pelos movimentos envolvendo professores, pais, alunos, parceiros (poucos) e comunidade, conseguem ainda de forma não tão intensa, como narram os sujeitos do passado, fazer intercâmbio escola-comunidade.

Listamos aqueles eventos que nos foi possível identificar em nossa pesquisa de campo. Inclusive participamos de vários deles. Eventos: CEIER em ação; horta medicinal; cerca viva; cavalgadas; dia de campo; festa da integração comunitária; feira de ciências; semana da alimentação e meio ambiente; ação de graças; torneios e jogos estudantis e gincanas e seminários.

Dentre outros, os relatórios dos Encontros Trimestrais/Anuais têm frutificado na escola e na comunidade, estão traduzidos em Projetos como: **(a)** MÃOS NA MASSA PÃES NA MESA do Professor Isidório Nascimento Simões – Tecnólogo em Alimentos no CEIER de Águia Branca - ES – que concorreu ao Prêmio SEDU: Boas Práticas na Educação, edição de 2009; **(b)** HORTA LAR da Professora Edilene Cristina Rodrigues – Economista Doméstica no CEIER de Vila Pavão - ES – que foi premiado em 1º lugar no Prêmio SEDU: Boas Práticas na Educação, Edição de 2009; **(c)** AGROECOLOGIA: Uma opção de vida do Prof. Claudiney Helmer e da Profª. Edilene Cristina Rodrigues – respectivamente o Tecnólogo, Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária e a Economista Doméstica no CEIER de Vila Pavão - ES – que concorreu ao Prêmio SEDU: Boas Práticas na Educação, edição de 2009; **(d)** PRESERVAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE NASCENTES do Prof. Claudiney Helmer e da Profª. Andréia Cristiane Rodrigues – do CEIER de Vila Pavão-ES – que foi premiado para gravação de um DVD pela SEDU no Projeto Conviver, onde concorreu com outras 625 escolas do Estado do Espírito Santo; **(e)** PROJETO COMUNIQUE-SE: sustentabilidade é vida. Prof. Claudiney e Edilene. Prêmio Boas Práticas SEDU 2010 – 2º LUGAR. **(f)** CAMPO SUSTENTÁVEL das Professoras Edilene Cristina Rodrigues e Andréia Cristiane Rodrigues – do CEIER de V. Pavão - ES – que foi vencedora da Etapa Nacional do Prêmio Educadores Inovadores 2010, na modalidade Inovação em Comunidades, promovido pela Microsoft no Brasil (agosto de 2010). O Projeto representou o Brasil na Etapa Regional da América Latina na Cidade do Panamá – Panamá, onde obteve a classificação em 2º lugar. Com isso, foi indicado para representar o Brasil na África do Sul, na grande final do Prêmio Educadores Inovadores do Mundial (em outubro de 2010). **(g)** AMBIENTAR CEIER. Profª. Andréa e Claudiney. Menção honrosa no Prêmio Tião Sá 2010 (educação ambiental). **(h)** ESCOLA E CIDADES SUSTENTÁVEIS. Profª. Andréa e Edilene. 2º lugar no Prêmio Tião Sá 2011 (educação ambiental). **(i)** PROJETO RECRIARTE. Profª Celina Gonzaga Bonfim. Classificado para 2ª fase do XIII Prêmio Arte na Escola Cidadã de 2012.

Percebe-se que, nesse histórico, a escola que fora criada pela SEDU, hoje tenta desvencilhar-se das características da educação rural e mostrar-se, pelas dinâmicas de suas atividades agroecológicas, como alternativa de práticas educativas. Parece achar, mesmo nas suas dificuldades, uma referência nova para o homem do campo.

3 PRÁXIS PEDAGÓGICA: uma aproximação de diálogo com o Centro Estadual Integrado de Educação Rural

Nesta pesquisa limitamo-nos a situar o debate em autores, pesquisadores e educadores que nos permitiriam dar uma visibilidade teórica sobre a práxis pedagógica, a Educação do Campo (EC) e a formação desses professores, as parcerias na formação dos professores, a Agricultura Familiar (AF) e a construção dos saberes-fazeres individuais e coletivos, a Agroecologia e a prática educativa.

Dentro das concepções gramsciana da filosofia da práxis e da visão holística da vida humana (SOARES, 2000; SEMERARO, 2006; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011), tentaremos fazer um diálogo com as concepções freireanas em torno da prática educativa, numa perspectiva sócio-histórico-humanística (FREIRE, (1996) 2009a; (1992) 2009b; ARROYO 2004). Outras percepções teóricas e práticas sobre a formação, as parcerias e a construção dos saberes-fazeres dos profissionais da educação, a relação trabalho-educação no contexto da chamada crise dos paradigmas, serão abordadas para locupletar-se às anteriores (FOERSTE, 2005; TARDIF, 2010; FRIGOTTO, 2002).

A Agricultura Familiar (AF), a Agroecologia e o mercado em confrontos e diálogos no mundo rural como um espaço de vida, as tensões e as perspectivas de um possível território de EC constituem-se em espaço/tempo de conflitos, diante dos desafios impostos pela Revolução Verde, de lutas sociais, diante da imperiosidade do comércio e de construção de outros saberes camponeses necessários, nestes contextos, para convivência do homem em harmonia com a natureza nas comunidades rurais, como preconizam (WANDERLEY, 2009; WILKINSON, 2008; ALTIERI, 2008; ARROYO, 2006; FERNANDES, 2008a, 2008b; CALDART, 2008; 2011; MOLINA, 2011; FOERSTE, 2008).

Em alguns momentos iniciais e durante situações específicas da pesquisa de campo, tivemos estagnações, dúvidas, necessidades de refazer o percurso e trazer para o contexto do universo pesquisado um diálogo de aproximação com outros autores e educadores. Buscamos, então, respaldar a nossa percepção sobre os temas a partir das concepções anteriormente citadas. Nisso, fez-se necessário enriquecê-las em torno de leituras complementares de outros autores como Martins

(1986), Molina (2008, 2011), Caliari (2002), que nos ajudaram no entendimento teórico da questão camponesa no Brasil, a agricultura familiar e a perspectiva do território da educação do campo. No campo do projeto político pedagógico, práticas na promoção do ensino, convivências e experiências com o outro nas parcerias, na formação profissional e no trabalho do educador, Paiva (2008), Brandão (2003), Benjamin (1994), Larrosa (2004), vieram locupletar o pensamento de Foerste (2005; 2008). Enquanto outros nos permitiriam uma apropriação melhor sobre as questões da relação trabalho-educação de Frigotto (2002).

Leituras que contribuíram antes e durante o percurso da pesquisa pretendida. Fazer uma investigação sob a ótica da construção coletiva dos dados, do conhecimento compartilhado com os sujeitos pesquisados, e, conseqüentemente, sob a égide da dialética como princípio de superação no dissenso e, também, por que não, na corroboração das ideias dos instrumentos de pesquisa.

Sobretudo, para que estejam, os dados e o pesquisador, sintonizados com a perspectiva de socialização dos saberes e um auspicioso entendimento de que os saberes-fazeres praticados na comunidade rural e escolar já, antes mesmo de iniciar a pesquisa, faziam parte das atividades cotidianas dos personagens do universo pesquisado, pois, ali viveram, vivem e podem permanecer, antes de tudo em seus afazeres naquele espaço/tempo, como seres humanos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, diante do que estudamos no curso de mestrado aqui no Centro de Educação do PPGE/UFES, procurou trazer para reflexão e, possivelmente, para o debate, primeiramente acadêmico, os pensamentos, percepções e concepções sobre o tema. Incluindo aí os consensos e, por vezes, os dissensos entre os próprios autores. Mergulhamos no campo de pesquisa a fim de confrontar e validar, o que fora projetado, os estudos teóricos com a realidade local. Daí, buscamos, através dos instrumentos teórico-metodológicos, construir os dados e as suas evidências, suas contradições, suas tensões, seus desafios, seus retrocessos e/ou avanços diante das práxis pedagógicas vivenciadas na comunidade do CEIER/VP-ES. Sejam eles consensuais ou não.

Este trabalho parte de algumas concepções inerentes à investigação e terminologias aqui utilizadas e propostas no nosso campo de reflexão. Termos que são comuns no

mundo acadêmico, mas que muitas das vezes não são usadas num mesmo plano de consenso do campo de estudos teóricos. Outros termos podem ser inovadores, como é o caso de “suleadoras”. Terminologia utilizada por Paulo Freire (1992) em contraposição ao termo norteadora. O qual, segundo o autor, é uma maneira de se resignar ao sentido conotativo de dominação e superioridade imposta pelo princípio de que o norte estaria sempre a prevalecer sobre o sul. E mais, os sujeitos do sul seriam menos capazes do que os do norte.

"Suleá-los": Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-la, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações.

Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa "escorrer" o conhecimento que nós do hemisfério Sul "engolimos sem conferir com o contexto local" (cf. Márcio D'Olme Campos, "A Arte de Sulcar-se", p. 59-61, in Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária, Teresa Scheiner [org.] Uni-Rio/Tacnet Cultural, Rio de Janeiro, 1991).

Quem primeiro alertou Freire sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de "civilização" e de "cultura", bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o "criador" e o "imitador" foi o físico supracitado – Márcio Campos – atualmente dedicado à etnociência, à etnoastronomia e à educação ambiental.

Transcrevo palavras do próprio Campos, do mesmo texto supra-indicado, que explicitam como ele percebeu e vem denunciando a pretensa superioridade intrínseca da inteligência e do poder criador dos homens e das mulheres do Norte:

A História Universal e a Geografia, como são compreendidas pela nossa Sociedade Ocidental de tradição científica, demarcam certos espaços e tempos, períodos e épocas, a partir de referenciais internalistas e mesmo ideológicos, muito a gosto dos países centrais do Planeta.

Muitos são os exemplos desse estado de coisas que imprime um caráter apenas informativo e livresco à educação nos países periféricos, ou seja, do Terceiro Mundo.

No material didático encontramos, nos globos terrestres, a Terra representada com o polo Norte para cima. Os mapas, da mesma forma, respeitam através das legendas essa convenção apropriada para o hemisfério Norte e são apresentados num plano vertical (parede) em lugar do plano horizontal (chão ou mesa). Com isso encontram-se pessoas dizendo no Rio que vão subir para Recife e quem sabe não podem estar pensando que existe um Norte em cada pico de montanha já que “norte fica em cima”.

Nas questões de orientação espacial, sobretudo com relação aos pontos cardeais, também os problemas são graves. As regras práticas ensinadas aqui são práticas apenas para quem se situa no hemisfério Norte e a partir de lá se norteia. A imposição dessas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de Norte/Sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior.

Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do Oriente permite a orientação. No hemisfério Norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o norteamento. No hemisfério Sul, o Cruzeiro do Sul permite o "SULeamento".

Apesar disso, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do Norte, ou seja, com a mão direita para o lado do nascente (Leste), tem-se à esquerda o Oeste, na frente o Norte e atrás o Sul. Com essa pseudo-

regra prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de "SULear-se", Não seria melhor usarmos a mão esquerda apontada para o lado do Oriente? [grifo meu].

Após essa longa, mas imprescindível citação, quero chamar a atenção para umas poucas palavras do texto que, mesmo sendo poucas, dizem muito e com muita força. Não sendo palavras abstratas, implicam um comportamento, uma postura de alguém, de alguma pessoa que os tem. Se os têm é porque os adquiriram concretamente.

Assim, me alongo nas observações-denúncias do prof. Márcio Campos perguntando-nos com a intenção de provocamos a reflexão: "virar as costas" ou virar "de costas" ou nos deixar *de costas* para o Cruzeiro do Sul – signo da bandeira, símbolo brasileiro, ponto de referência para nós – não seria uma atitude de indiferença, de menosprezo, de desdém para com as nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para com as coisas locais e concretamente nossas? Por que isso? Como surgiram e se perpetuaram entre nós? A favor de quem? A favor de quê? Contra quem? Contra quem nessa forma de ler o mundo?

Não seria essa "pseudo-regra prática" mais uma forma de alienação que atinge os nossos signos e símbolos, passando pelo saber elaborado até a produção de um conhecimento que *dá as costas* para ele mesmo e se volta de frente, de peito aberto, de boca gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser enchido por signos e símbolos de outro lugar, enfim para ser continente do saber elaborado pela produção de homens e de mulheres do "Norte", do "cume", do "superior", do "ponto mais alto"? (FREIRE, A. M. **Notas.** In FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009b).

Assim, destacamos alguns termos que, ao nosso modo de ver, poderiam não ser comum ao meio educacional ou talvez, em situações peculiares, contrapor à maioria consensual. Entretanto, aqui não significa o dissenso e nem tampouco o de ser uma maneira de resignação, mas sim trazer ao leitor uma perspectiva mais aproximada das concepções que buscamos narrar nesta pesquisa. Termos como: "comunidade escolar", aqui entendida como espaço/tempo dos educandos e educadores; "comunidade rural", aqui entendida como espaço/tempo rural dos agentes.

As atividades, por exemplo, queremos entendê-la e utilizá-la, não apenas, como uma execução de tarefas de rotinas na comunidade escolar e/ou rural. Mas, de modo mais abrangente, como define Sánchez Vázquez (2011): "Atividade é, aqui, sinônimo de ação, entendida também como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou imanente ao agente" (p. 221).

Embora possamos admitir outras definições etimológicas do termo "agente" na concepção mais apropriada que ele merece, destacamos aqui apenas o conceito dado pelo mesmo autor: "Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas

sim atual” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 221). Daí, adotamos o termo: “agentes”, como os sujeitos que atuam ativamente naquelas comunidades.

O agir, o atuar e o estar em atividade, nessa pesquisa, serão considerados de modo especial em relação ao potencial de um saber e um saber-fazer. Cujas ações possam ser capazes de despertar, desencadear, colocar em processo, transformações socioeducativas tanto no trabalho na comunidade escolar como na comunidade local em que está inserida a instituição educacional. Aqui pretendemos compreender o trabalho humano na escola ou na comunidade, como mais do que uma atividade, queremos entendê-lo como um saber-fazer, uma práxis de um ator que se mobiliza e constrói outros saberes.

[...] É preciso saber que todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, **exige do trabalhador um saber e um saber-fazer**. Noutras palavras, não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho (TARDIF, 2010, p. 236, grifo nosso).

No caso específico do trabalho humano na escola e em relação à teoria e a prática, queremos concordar com o pensamento de Tardif (2010), onde ele propõe repensar as relações entre a teoria e a prática e afirma que, se assumirmos a posição de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, então, deveremos reconhecer que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Completando seu pensamento o autor diz que

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, **um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação** (p. 234-235, grifo nosso).

Para compreender a natureza do ensino, o autor acredita que é absolutamente necessário levar em consideração a subjetividade dos atores em atividade. Nisso, ele refere-se à própria subjetividade do professor como ator. Acrescenta, ainda que

em toda pesquisa sobre ensino, deve-se registrar o ponto de vista do ator professor, pois, este:

[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta [...] (TARDIF, 2010, p. 230).

Diante dessas concepções, queremos considerar, além dos profissionais do ensino na comunidade local, que há também os membros da própria comunidade. Considerar, por um lado, como pessoas que podem se constituir como os sujeitos, que moram e ali vivem, com potencial de se colocarem como agentes e, por outro lado, quando como agentes forem encarregados, responsabilizados e/ou engajados numa tarefa com objetivo específico, quer seja do movimento social, religioso, político e/ou profissional, queremos denominá-los, assim como os profissionais que ali atuam na educação, nessa pesquisa, de agentes/atores. Por assim entendermos que aqueles agentes, nesse caso, estariam executando também uma atividade com finalidade específica. Então, para esse trabalho, adotaremos o termo “agentes/atores” como os sujeitos engajados numa ação como agentes naquelas comunidades, que imbuídos de seus conhecimentos e um saber-fazer, como ator é efetivamente capaz de praticá-la.

No caso específico do professor, queremos considerar, também, o aspecto profissional e social de sua prática, pois, como afirma Tardif (2010), é impossível compreender a natureza do saber dos professores, enquanto profissionais do ensino, sem colocá-lo em íntima relação (social) com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são (profissionais), fazem (para transformação social), pensam e dizem (em sua prática educativa). Portanto, para nosso entendimento, agentes/atores dotados de um saber-fazer específico.

O autor argumenta também que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional, para a ela adaptá-lo e transformá-lo” (TARDIF, 2010, p.15). Ele explica o que entende por caráter social do saber, ou seja: “relação e interação entre Ego e Alter, relação entre mim e os outros, repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo, mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo”. E conclui que o saber do

professor está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (p.15).

Recortes que privilegiam, nessas terminologias, o sujeito tanto na concepção individual como a coletiva. Em contextos não dicotômicos e nem antagônicos. Mas também, termos que viabilizaria, na narrativa, o sentido de serem integradores e facilitadores da ideia escrita. Principalmente quando queremos identificar a educação com o modo de seus agentes/atores atuarem na construção dos seus saberes efetivos e os conquistados, a partir de uma perspectiva da promoção humana em harmonia com a natureza. Saberes permeados pelos princípios de preservação do meio ambiente como um todo, ou seja, por inteiro. Em outras palavras, que não seja segmentado, mas que evidencie modos de permanência da vida, da sustentabilidade e da emancipação sociocultural.

A vida sociocultural em comunidade, escolar e camponesa, a partir de um diálogo de duas vias, entrada e saída de aprendizagem continuada, compartilhando fazeres e saberes sem descaracterizar suas importâncias individuais e/ou coletivas e que não haja nem prevalência de ordem, de supressão, muito menos de desejos de dominação. Mas, diálogos entre os sujeitos e os objetos que se constroem e se multiplicam em seus saberes-fazeres de interação, de socialização e de reflexão comprometida com a práxis da vida, vivida em harmonia com a natureza. Sim, espaços/tempos de solidariedade à vida das pessoas e do planeta mãe-terra.

3.1 EM BUSCA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Aqui pretendemos delinear o campo teórico, inicialmente, pela diferenciação entre atividades e práxis numa linha do pensamento gramsciano. Para tanto, buscamos a concepção de práxis dada a partir da filosofia da práxis que a difere das atividades.

Nessa perspectiva, à luz dos estudos mais recentes que analisa o pensamento de Gramsci, trouxemos a interlocução teóricas e filosóficas de Semeraro (2006), Sánchez Vázquez (2011) e Soares (2000). Por vezes, aproveitaremos dessa interlocução, quando no termo práxis houver referências à educação libertadora, para uma aproximação da “leitura de mundo” e apropriação do pensamento de tipicamente freireano no respeito ao “saber de experiência-feito”. Pensamento que Paulo Freire traz para sua concepção de prática educativa, onde o conceito de educador progressista, o tem como princípio que implica respeito ao saber prático do senso comum popular.

A proposta pedagógica tanto do CEIER/VP-ES como dos outros dois CEIER's trazem esta intencionalidade nas suas atividades interdisciplinares. Essas atividades devem ser gestadas a partir do debate trimestral sobre – o solo e questões agrárias no primeiro, a água no segundo e, no terceiro, a agrofloresta – os respectivos temas geradores. É nesse debate, encontros trimestrais, que os seus professores, seus pedagogos, coordenadores de cursos técnicos, diretores e coordenadores de turno se reúnem para, em cada área do conhecimento previsto no CBC da rede de ensino, definir os conteúdos a serem ministrados em cada série e que metodologia deve pautar as atividades educacionais dentro e fora das salas de aulas dos três CEIERs. Embora, essa prática seja rotineira para esses professores, repetem-na pelo menos três vezes por ano, será que as atividades ali gestadas se constituiriam posteriormente numa práxis pedagógica?

Vejamos um exemplo das falas de um desses professores, em resposta ao questionário da pesquisa de campo (apêndice B), quando solicitado a manifestar-se no sentido de aprimorar aquela prática (ítems 5.1 e 5.2), o que ele diz: “sinto a necessidade de aproximar mais nós professores e as famílias dos alunos, conhecerem melhor o contexto em que elas estão inseridas”.

Entretanto, o mesmo professor, descreve sua prática pedagógica assim: “procuro passar para os alunos a necessidade de se aprender a parte teórica dos conteúdos e que sem a teoria não se pode chegar à prática”.

Ora, se num primeiro momento, esse professor sente, conforme captamos – o que sua fala denuncia – há em sua prática uma carência de se aproximar dos sujeitos da

comunidade local e o que – no anúncio de sua fala – deve inteirar-se do seu contexto para aprimorar sua prática pedagógica. Já num segundo momento, revela em sua fala, a dependência de sua prática – denunciada e anunciada – à teoria do CBC. Esse modo de pensar e agir, expressado pelo professor, segundo Freire (2009b), não se esgotaria apenas na tensão evidenciada entre a denúncia e o anúncio. Há de se mover diante da realidade do presente. Como utopia. Que hoje denuncia e, ao mesmo tempo, anuncia o futuro. Isso porque:

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua (p. 47).

Que sua fala, denunciada pela experiência vivenciada na prática educativa naquele espaço/tempo do CEIER/VP-ES, não se perca como apenas uma voz, que traz um desejo pessoal, isolada ou solta no ar. Mas, como possibilidade de tencionar o contexto educativo, de anunciar, provocar os professores/pesquisadores, a escola, a comunidade, as SRE's, a SEDU, a refletir. Provocar a academia e as formas de interstitucionalidades políticas (!?). A buscar parcerias, quem sabe?...

O trabalho desse professor poderia ser estudado e identificado, a partir de sua fala, sua expectativa e sua “experiência” profissional ao construir os saberes e os fazeres necessários àquela prática educativa que se almeja para o contexto. Em sua fala, há algo maior, como assegura Larrosa (2004), “[...] As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras” (p. 152). Dito de outra maneira, numa fala há bem mais do que um “mero palavrório”, há toda uma trama a ser pensada. Estudada.

Segundo esse autor, todo ser humano tem a ver com a palavra, “o homem é vivente com a palavra” e tem um modo de viver próprio na palavra e como palavra. Por isso, diz ele, as “atividades como atender às palavras, criticar as palavras, escolher as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc., não são atividades ocas ou vazias, não são

mero palavrório” (p. 153). Isso, no seu modo de ver, é o modo de como damos sentido ao que somos, nomeamos o que vemos ou o que sentimos.

Nesse aspecto, o autor entende que, ao nomear o que fazemos em educação como práxis reflexiva ou como experiência, não é somente uma questão terminológica.

[...] As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simples palavras. E por isso as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras, são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2004, p. 153).

Ao fazer seus estudos sobre as palavras, esse autor, analisando o significado em vários idiomas, da palavra “experiência” como “o que nos passa”, remete ao que Walter Benjamin dizia sobre o periodismo como grande dispositivo moderno para destruição generalizada da experiência e já certificava a pobreza de experiências que caracterizava o nosso mundo. Parece que Larrosa (2004) traz a concepção de Benjamin para esclarecer a sua afirmação de que “[...] A cada dia passam muitas coisas [excesso de informação, de opinião, de trabalho], porém ao mesmo tempo [de escassez], quase nada nos passa” (p. 154).

Retomemos a fala do professor do CEIER/VP-ES como uma práxis reflexiva. Seria ela uma espécie de provocação a um aprendizado novo? Algo mais do que uma palavra, algo a ser construído num ensejo da experiência praticada? E que teria de proveito para ser apropriado futuramente desses saberes-fazeres necessários à prática educativa? Poderia ser compartilhada com outros profissionais do ensino? Quando nada, entendemo-la não como uma palavra oca ou vazia, mas uma fala em que há algo como a “experiência” em que Walter Benjamin (1994) assim identifica:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no **trabalho** [...] (p. 114, grifo nosso).

Reflexões emanadas desta tensão, sem pretensões outras que não seja essa, publicitada através deste trabalho, para debater e incitar possibilidades de outros estudos de pesquisa mais específicas inerentes ao tema aqui abordado. Onde

tantas outras inquietações, manifestadas pelo profissional do ensino, poderiam “sulear” outras experiências de práticas educativas contextualizadas. No caso, como a experiência que fora almejada pelo professor, em sua fala, o desafio para SEDU refletir, interpretar e indagar pedagogicamente em que, essa prática educativa, despertaria seus alunos sobre utopia de vida após tê-las vivenciado nos CEIER's?

As experiências de outrora vivenciadas no espaço/tempo dos CEIER's são muito relevantes para a agricultura familiar local e para a gestão das políticas públicas educacionais do ES, por isso, seria um desperdício se relegadas ao tempo. Elas podem fazer-se necessárias hoje, para que os atuais alunos possam tê-las como referenciais, e amanhã para repassá-las aos seus filhos e netos. Pois, essa “experiência” é a sabedoria de quem tem a autoridade, como assegura Benjamin (1994), de quem já as vivenciou:

[...] Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: "Ele é muito jovem, em breve poderá compreender". Ou: "Um dia ainda compreenderá". Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos [...] (p.114).

O conceito da “experiência” benjaminiana e a concepção de “formação cultural” são formulados como tentativa de oferecer alternativas viáveis ao processo de formação do sujeito que se fundamenta exclusivamente na rigidez do saber científico e do pensamento cartesiano. Ou seja, uma forma de se opor à hegemonia excludente do pensamento cartesiano e lógico com aberturas que sinalizam maiores possibilidades para o processo de formação humana.

Sem a pretensão de ser um discurso científico, Benjamin se propõe o caráter universal do conhecimento que não é abstrato. Portanto o sentido da experiência que se baseia é na ideia do senso comum instituído pela comunidade. Então, o que se almeja é “renovar um mundo comum”. Por isso, a experiência formativa não tem a pretensão de fundamentar conhecimento algum, apenas que afirmar essa abertura de sentido do saber.

A experiência formativa benjaminiana pode ser assim caracterizada: significa a luta pela vida, em sua capacidade de sobreviver à cultura, e fazê-lo risonhamente.

Para Benjamin (2009)

Cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito. – a pessoa irrefletida acomoda-se no erro. [...] Para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade (Espinosa). A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. Talvez a experiência possa ser dolorosa para a pessoa que aspira por ela, mas dificilmente a levará ao desespero (p. 23).

Portanto uma alternativa ao embate teoria-prática, ao renunciar ao pragmatismo e, conseqüentemente, ao idealismo, a favor de uma poética da educação, a favor da criação de nichos de experiência de conhecimento sem qualquer ambição de expor verdades inquestionáveis.

Mais uma vez: conhecemos uma outra experiência. Ela pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos florescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens. [...] O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens (Ibid., p.24).

E mais, se assim não for, o que terá sentido de ser repassado? Apenas a teoria fria apreendida numa relação do ensinar/aprender dentro do espaço/tempo escolar? E a que serve então o conhecimento acumulado historicamente e apropriado na convivência humana? E o que fora, ainda na juventude, experimentado por aqueles que nos antecederam, tem alguma valia para os que continuam a história humana? E a prática vivenciada na relação escola-família-comunidade?

[...] Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

As tensões. As reflexões. As possibilidades. As experiências. São tantas. A utopia de vida pode ser única. Embora em muitos educadores, educandos, pessoas e cidadãos pode ela estar presente apenas como utopia social. Mas aí pode estar justamente a sua riqueza para novas experiências. E não como “pobreza de experiência”¹⁴. Somos seres humanos e não seres de “barbáries”¹⁵. Contudo, em

¹⁴ Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de idéias que se difundiu entre, ou melhor, *sobre* as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da *Christian Science* e da quiromancia, do vegetarismo e da gnose, da escolástica e do

cada um de nós, há uma utopia introjetada. Personificada em belas experiências, não pela “pobreza de experiência”. Vivida por cada ser. Em totalidade. Uma só vida. Única.

Tensões e reflexões, vivenciadas ou provocadas, denunciadas ou anunciadas, não de ser encaradas como possibilidades e não como imobilização da história, mas pelo contrário, que mantém acesa a chama da vida. Em outras palavras, tensões e reflexões que se interligam e se promovem como experiências a serem vivenciadas na prática educativa subsequente. Refletida, reconstruída e aprimorada. Como disse Paulo Freire “a nova experiência de sonho que se instaura”. Talvez como utopia de vida. Aberta em cada ser para contagiar os semelhantes. Certamente como, diz Larrosa (2004), “[...] É experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos *passar*, nos *forma* e nos *transforma*. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (p. 163).

Seguramente, então, estaria aquele professor convicto na sua prática educativa, sem desvencilhar-se dos seus sonhos, construir sua experiência ao aprender/ensinar, na experiência benjaminiana, em que “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho”.

espiritualismo, é o reverso dessa miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização. Pensemos nos esplêndidos quadros de Ensor, nos quais uma grande fantasmagoria enche as ruas das metrópoles: pequeno-burgueses com fantasias carnavalescas, máscaras disformes brancas de farinha, coroas de folha de estanho, rodopiam imprevisivelmente ao longo das ruas. Esses quadros são talvez a cópia da Renascença terrível e caótica na qual tantos depositam suas esperanças. Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa **pobreza de experiência** não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.

¹⁵ Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o **bárbaro** dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. Queriam uma prancheta: foram construtores. A essa estirpe de construtores pertenceu Descartes, que baseou sua filosofia numa única certeza — penso, logo existo — e dela partiu. Também Einstein foi um construtor assim, que subitamente perdeu o interesse por todo o universo da física, exceto por um único problema — uma pequena discrepância entre as equações de Newton e as observações astronômicas. Os artistas tinham em mente essa mesma preocupação de começar do princípio quando se inspiravam na matemática e reconstruíam o mundo, como os cubistas, a partir de formas estereométricas, ou quando, como Klee, se inspiravam nos engenheiros. Pois as figuras de Klee são por assim dizer desenhadas na prancheta, e, assim como num bom automóvel a própria carroceria obedece à necessidade interna do motor, a expressão fisionômica dessas figuras obedece ao que está dentro. Ao que está dentro, e não à interioridade: é por isso que elas são bárbaras.

Nisso, buscando as possibilidades de transformações dos sujeitos, retomando a pesquisa de campo, propusemos aos professores o seguinte questionamento: o que você tem feito como prática pedagógica no CEIER e que está refletindo positivamente na vida dos educandos e suas respectivas comunidades? Cite pelo menos três situações? O mesmo professor traz assim a sua resposta: “trabalhar conteúdos desenvolvendo-os dentro da escola, com ferramentas da escola; incentivar os alunos a encontrar aplicação dos conteúdos em seu contexto de vida; encontra (sic) fora de seu contexto para que eles adquiram nos conhecimentos”.

Embora no primeiro momento, citado anteriormente, o professor tenha sentido a necessidade de se aproximar do contexto da comunidade, aqui ele se limita, em sua resposta, a descrever sua prática pedagógica no interior da escola e apenas com o que ela lhe dispuser. Ele pode estar, em sua resposta, explicitando a “utopia” que traz dentro de si e a “experiência que te aconteceu” em sua formação de profissional do ensino. A de que os conteúdos apreendidos pelo aluno dentro da escola serão o bastante suficiente lá fora, juntamente com o seu incentivo (de professor), para aplicação no seu contexto de vida. Para o professor, assim como em toda atividade profissional, segundo Tardif (2010), é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois:

[...] são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação [...] (p. 234).

Outras tensões e reflexões nos inquietam: será que nesse exemplo estaria embutido pelo menos um traço da marca, do modo de pensar e agir que revelasse a utopia, a experiência, de parte significativa de todo o grupo dos professores e pedagogos, em relação à práxis pedagógica do CEIER/VP-ES? Como seria para esses profissionais da educação, no campo da pedagogia e da filosofia, a atividade e a práxis?

Nesse sentido, trouxemos esse exemplo de respostas daquele professor por ter nos despertado a atenção e para que pudéssemos aqui, como apenas um recorte dentre as tantas outras respostas dos demais colegas professores – as quais serão analisadas pormenorizadas no capítulo 5 – suscitar a discussão da teoria-prática sobre as concepções de atividade e de práxis no campo da pedagogia e da filosofia.

3.1.1 A atividade no caminho da práxis

Como já havíamos frisado anteriormente buscamos as concepções de atividades e práxis em três filósofos: Soares (2000), Semeraro (2006) e Sánchez Vázquez (2011). Donde percebemos que a autora Rosemary Dore Soares faz um enfoque mais pedagógico da escola e estabelece como sua plataforma a concepção gramsciana. Giovanni Semeraro também partilha com Gramsci suas convicções ideológicas e filosóficas, principalmente, por conceber nele a renovação do marxismo e os anseios da (trans)formação (educativa) dialética, democrática e hegemônica a partir de seus intelectuais “orgânicos”. Enquanto Sánchez Vázquez traz a concepção mais epistemológica, filosófica e dialética na essência da atividade humana, através de uma análise mais histórica da noção de práxis em Marx, passando pela filosofia da práxis em Hegel, Feuerbach e Lenin.

Se considerarmos a concepção da práxis na ação humana e social, inicialmente é o que pretendemos enfatizar, para então conceituar a práxis e depois situá-la no campo pedagógico, entenderemo-na no sentido do pensamento filosófico e histórico.

Daí, partimos da concepção definida por Sánchez Vázquez (2011), diante de seus estudos, em considerar o fato de que a práxis é, para todos os marxistas, uma categoria fundamental, por intermédio da qual o marxismo se distingue de toda filosofia anterior. Donde o autor faz uma ressalva significativa, para que se conceba o marxismo, a partir do papel que se atribui à práxis, como categoria fundamental, ou central, do ponto de vista filosófico e histórico.

Para ele, a compreensão do marxismo, diante de tal ponto de vista, é o concebido “[...] como uma filosofia da ação transformadora e revolucionária, na qual a atividade em sua forma abstrata, idealista, foi invertida para pôr de pé a atividade prática, real, objetiva do homem como ser concreto e real, isto é, como ser histórico-social [...]” (p. 59). Assim, nessa concepção, ele entende que o fundamento *passa-se* da filosofia como interpretação à filosofia como teoria da transformação do mundo, da práxis, pois – como diz Marx – *“trata-se de transformá-lo”*.

Esse filósofo coloca, então, a noção de práxis no centro da problemática do que se constitui como marxismo. Não o marxismo dogmático ou economicista, mas sim, a defendida pelos filósofos iugoslavos do grupo “Práxis” na luta teórica contra a versão stalinista do marxismo. O autor aponta convergências e divergências entre marxistas sobre a práxis, destaca que essas ideias remetem quase sem exceção às “Teses sobre Feuerbach” de Marx. As divergências giram em torno da determinação do verdadeiro significado, da definição desse conceito fundamental, das relações entre teoria e prática, dentre outras formas de práxis. Diante disso afirma:

[...] Do exame dessas posições diferentes, e inclusive contrapostas, depreende-se a necessidade de aprofundar os diferentes aspectos da práxis e de enriquecer seu estudo em pontos até hoje mal tocados. Atendendo a essa necessidade esforçamo-nos por precisar o conceito de práxis e delimitar as relações entre teoria e prática [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 58).

Mas, antes mesmo de definir o que é a práxis esse autor chama atenção para relação que se possa ter, ou confundi-la, com a atividade. Daí, ele esclarece:

Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito-objeto, e ao enfatizar, por sua vez, seu defeito – não ver essa atividade como prática -, ele nos previne contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis. Daí que, para delimitar o conteúdo próprio dessa última e sua relação com outras atividades, seja preciso distinguir a práxis como forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela (Ibid., p. 221).

É interessante observar que o autor ao demonstrar a sua concepção do que ele entende como atividade¹⁶, traz também a importância de se observar o resultado sem, contudo, se prender ao tipo de agente e a espécie de seus atos:

Por atividade em geral entendemos o ato ou o conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (**agente**) modifica uma matéria-prima dada. Justamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social) nem determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam à determinada transformação. O resultado da atividade, ou seja, seu produto, também se dá em diversos níveis: que pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social. (Ibid., p. 221, grifo nosso).

Assim como o resultado da atividade pode se dar em vários níveis, poderíamos pensar sobre essas possibilidades também em relação à práxis. Não seriam as ações dos profissionais da educação do CEIER de Vila Pavão – ES de alguma

¹⁶ Atividade é, aqui, sinônimo de ação, entendida também como ato ou conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou imanente ao agente.

forma, pelo menos tentativa, de se buscar, naquele contexto, determinada práxis pedagógica? Se estas forem ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida do educando, ainda que fragmentado, seria o caso, como afirma Sánchez Vázquez (2011, p.59), de se “[...] Analisar diferentes níveis da práxis a fim de poder destacar o tipo de práxis em que se cumpre mais plenamente a auto emancipação do homem”. Mesmo porque naquelas falas (respostas), de acordo com o pensamento freireano, estão, também, as “tramas” em que se dão os fatos ocorridos e, então, pode ser, ainda que só uma atividade, que a práxis esteja ali começada:

[...] no aprendizado há muito iniciado – o de que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenta falar ao povo, deve ir transformando o AO em COM o povo. E isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de quem sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo [...] (FREIRE, 2009b, p. 28).

Então, a fala daquele professor, em seu desejo de se “aproximar mais nós professores das famílias dos alunos”, poderia estar sinalizando implicitamente, sua utopia de transformar a atividade educativa, seu anseio de falar COM o povo (comunidade rural). Seria uma forma, talvez ainda um tanto quanto tímida, como diz Paulo Freire, daquele professor respeitar o “saber de experiência feito” dos alunos e, quem sabe, ao se aproximar mais dos familiares, daí buscar, como modo de superação em seu contexto, a aplicação dos conteúdos que ele imagina estar lá fora da escola.

Que escola é essa que perfila o imaginário da utopia desse profissional do ensino? Seria ela dotada de alguma ideologia? Indagações que emergem das reflexões sobre a importância social da escola e dos resultados que podem advir das práticas educativas ali evidenciadas. Outras tensões, mais possibilidades de transformações.

3.1.2 A Práxis na essência da transformação pedagógica da escola

Gramsci considera a escola a principal agência, na sociedade civil, de formação dos intelectuais. Ele discute mais ainda sobre a atividade, a organização e o papel dessa escola na sociedade. Onde ressalta que:

[...] a atividade de educação das massas é realizada sobretudo através da mediação dos “intelectuais”, isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, [...] como “funcionários” de uma determinada classe social, são eles que realizam as funções subalternas da hegemonia social, procurando obter o consentimento das grandes massas ao domínio político da classe social à qual estão organicamente vinculados [...] (SOARES, 2000, p. 191).

Embora seja pouco provável que aquele professor tenha, em sua utopia particularizada, vislumbrado uma transformação de vida para além de seu aluno e da respectiva família. Seria interessante fazermos uma reflexão, mais acurada nesse sentido, da função social da escola sob o aspecto da responsabilidade educativa dos seus “funcionários” ao praticarem as atividades que poderão contribuir significativamente na formação do cidadão. Mais do que uma utopia do professor a ideologia, como diz Gramsci, da escola. Cujas propostas educacionais, estaria sinalizando sua postura e seu papel social diante do aluno, da família e da comunidade como um todo. Quais atividades iriam facilitar ou dificultar o trabalho desta proposta naquele contexto? Seria uma proposta para educação em massa? Quem seriam os “intelectuais” convidados a colaborar na sua elaboração e aplicação coletiva e democrática?

Sobre a importância da escola e no sentido de dar visibilidade às ideologias que circulam na sociedade civil é que Gramsci, segundo Soares (2000), discute a organização da escola e a considera como uma das mais importantes instituições que movimentam o conteúdo ético estatal. Em outras palavras, a escola é uma das instituições responsáveis pelas ideologias que circulam no mundo. Daí, a sua função social, quer seja com seus “funcionários” e/ou com seus “intelectuais”, legitimar o grupo dominante tradicional ou de lutar contra ele para fundar uma nova sociedade. É através desse, entre outros pensamentos filosóficos, que Gramsci apresenta a proposta da “escola unitária”

Gramsci apresenta a proposta da “escola unitária” compreendendo-a como “trincheira” da sociedade civil. Mais do que a preparação para o exercício da cidadania, ela propõe educar as classes instrumentais [profissionais] e subordinadas para que estas assumam coletivamente um papel diretivo na sociedade. O novo dirigente, como *educador da sociedade*, deve ser também um político: capaz de desenvolver efetivamente a concepção de homem, da sua vida e da sua história, levando a uma nova conduta moral [de base humanista] que seja conscientemente transformadora da sociedade.

A “escola unitária” é a escola comum, igual para todos, oferecida a todos os cidadãos indistintamente pelo Estado, [...] e que tem como objetivo a todos o acesso a conteúdos específicos que lhes deem condições de se inserir na

vida social e produtiva. É “unitária” porque oposta ao dualismo escolar, expressão das desigualdades sociais, defendendo a vinculação entre o ensino **teórico** e **prático**. Desse modo, ela procura equilibrar harmoniosamente a formação geral e profissional para oferecer a todos a capacidade para se tornarem “dirigente”, isto é, o “especialista” mais o “político”, fornecendo-lhes competências técnicas e políticas. (SOARES, 2000, pp. 470 a 473, grifo nosso).

Ainda sobre a importância da escola para a família e a comunidade, sobre o modo de pensar – o teórico – e agir – o prático - no contexto em que se vive. Percebemos isso na fala e no brilho dos olhos de uma mãe cuja filha estuda no CEIER: “Ah! Deus me livre se aqui na comunidade não tivesse o CEIER!” Exclama, levantando as mãos para o céu. Passa as mãos nos olhos e continua, “a dificuldade para estudar as nossas filhas seria muito grande”. Aí completa, “seria uma luta sem fim, ter que morar na casa dos outros [na cidade] para estudar”. Pára, pensa e retoma a fala como que agradecida por ter a opção de escolha: “A escola [CEIER] abriu [desde a sua implantação em 1983] uma nova perspectiva de vida para todos os moradores da comunidade da roça”.

Na fala e no pensamento desta mãe, pedagogicamente parece-nos a *priori*, há um aprendizado de real importância para ela e a filha. É assim como afirma Freire (2009), há uma “leitura de mundo” que expressa no seu discurso seus desejos e seus sonhos. Filosoficamente, a decisão de – agir – matricular a filha no CEIER e mantê-la junto com – o conhecer – a família e a comunidade, seriam formas de conhecer e agir dentro da própria realidade da sua concepção de mundo. O que, segundo Semeraro (2006, p. 17), “para Gramsci, assim como para Marx, o pensamento é parte integrante da realidade e existe uma ligação inseparável entre o agir e o conhecer”.

Obviamente esse pensamento dessa mãe é um ato particular, temos outros, no contexto da comunidade camponesa do CEIER. Como tal pode haver, além do que ela expressou outras tantas razões para que ela tomasse a decisão de ficar com a filha estudando perto de sua casa. Pois, por um lado, como diz Freire (2009b), “nunca um fato, um feito, um gesto têm por trás de si uma única razão. Eles se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser” (p. 18). Por outro lado, existe também “[...] A leitura dos fatos e a compreensão das coisas não são abstrações aleatórias e assépticas, mas derivam da trama sociopolítica na qual os indivíduos estão situados [...]” (SEMERARO, 2006, p. 17).

Aquele professor, ao sentir a necessidade de aproximar-se mais da família do aluno, aquela mãe, ao valorizar a presença do CEIER na sua comunidade, assim como a própria existência da escola tem toda uma história. Nesse contexto esses sujeitos diante das suas práticas têm necessidade de buscar também um melhor entendimento sobre a concepção de uma práxis educativa que lhes possibilitem realizar suas necessidades enquanto comunidade camponesa, pois:

[...] Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 60).

Nesse estudo, de modo particular, queremos usar o termo práxis como concepção, em que a sua aplicação seja uma prática pedagógica apropriada, mais próxima possível, em seu contexto, da sua elucidação histórica e humana diante dos princípios da filosofia. Nesse aspecto, buscamos o termo a partir da ideia de que: “[...] quando se fala em ‘filosofia da práxis’ estamos nos referindo ao pensamento mais peculiar engendrado pelo marxismo. Gramsci deixa claro que os ‘fundadores da filosofia da práxis’ são Marx, Engels e Lenin” (SEMERARO, 2006, p. 67).

Esse autor faz um estudo detalhado sobre a filosofia da práxis e (neo)pragmatismo, onde aponta suas especificidades, seus idealizadores, seus vocabulários e intencionalidades ideológicas. Dentre outras justificativas de apresentar Marx como um dos fundadores da filosofia da práxis, onde Gramsci se aproxima da mesma concepção, segundo Semeraro (2006): “Como em Marx não se pode separar o pensar do agir, o mundo material da esfera das ideias, também em Gramsci há uma homologia entre a formação da vontade do indivíduo e a construção de um projeto coletivo de sociedade” (p. 71).

Entretanto, Semeraro (2006) adverte, partilhando com Gramsci a sua convicção, que as lutas (ações) “revelam-se inconsistentes quando dissociadas de uma reflexão permanente capaz de criar uma própria concepção de mundo sintonizada com as necessidades do tempo e do lugar em que se atua” (p. 9). Nisso, destaca também a capacidade (enquanto luta de classe) de defrontar-se dialeticamente com as teorias dominantes e, dentre as diversas formulações da filosofia da práxis, aponta a sua vinculação com o conceito de contradição. Pensar e agir na concepção de que:

A **nova filosofia, portanto, é da práxis** porque está profundamente entrelaçada com “o movimento *real* que supera o estado atual das coisas” (Marx, *A Ideologia Alemã*, p. 32) e porque **está continuamente desafiada a recriar a vida em sociedade a começar pela transformação de seus próprios agentes** (SEMERARO, 2006, p.10, grifo nosso).

Considerando os permanentes encontros trimestrais de integração, previstos na PP dos CEIER's, considerando as necessidades educativas do tempo atual, no processo de ensinar/aprender – fundamentalmente na necessidade de aproximação da perspectiva de educação do campo –, e do lugar, onde se encontram inseridos cada uma dessas escolas – comunidades rurais –, que reflexões emergem diante do desafio de recriar a vida naquele espaço/tempo e que transformações se fazem necessárias, não só para os seus agentes, mas também, para SEDU não se colocar de modo incólume a essa Práxis? Pois, a reflexão de seus agentes/atores, no espaço/tempo da escola e da comunidade, sobre a filosofia de recriar a vida e as referências emanadas de suas práticas educativas, como afirma Freire (2009b), não são neutras na educação. Elas podem advir das formas de pensar e agir. Elas já não são só de ontem e nem de amanhã. Elas se fazem reflexões necessárias na práxis do presente:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (p. 98).

Freire (2009a) acredita no processo ensinar/aprender (ler e escrever) para uma conscientização do ser humano – “a conscientização é exigência humana” – no ensejo de transformar da realidade em que vive: “A leitura e a escrita da palavra implicando uma re-leitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘re-escrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo” (p. 44). Enquanto Semeraro (2006) cita que o projeto de Gramsci vai mais além de tomar consciência: há, ainda, a premissa de “libertar-se do colonizador”. Embora, Freire (2009b) também preconize que, “somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam nem se libertam” (p. 43). Gramsci seria mais contundente, segundo Semeraro (2006, p. 9), em apor o sentido de que “o ‘oprimido’ precisa organizar-se para ‘tornar-se dirigente’ da própria história por meio de uma criadora práxis filosófico-política, instituidora de sujeitos autônomos [...]”.

Poderia se pensar, nos dias atuais, nas necessidades de trazer as práticas educativas para uma proximidade maior com uma “escola unitária”, que tencione e possibilite uma “leitura de mundo” mais apropriada da realidade em que se vive e, dentro das limitações e ambições, que esteja em sintonias com a filosofia da práxis. Entretanto, as práticas educativas em que se desdobrassem em práxis, não podem deixar se confundir, segundo Semeraro (2006), no que ocorre à primeira vista, com as semelhanças de linguagem do pensamento do pragmatismo. Onde cita (p. 65):

[...] busca do consenso e o reconhecimento do senso comum; ênfase na ação, nas práticas concretas, nos resultados verificáveis coletivamente; superação de dualismos e dicotomias que separam a matéria do espírito, o corpo da mente, o pensamento do ser, o sujeito do objeto, o homem da natureza, a história da ciência; construção de uma educação democrática, criativa, elaborada em conjunto, não hierárquica e autoritária[...] (p. 65).

Em seguida, Semeraro (2006) alerta: “Estas e outras questões, juntamente com certa proximidade de linguagem, tem levado alguns autores a ignorar ou a secundarizar as diferenças e as contraposições entre filosofia da práxis e pragmatismo” (p. 65).

Esses desdobramentos da prática educativa no interior da escola, em forma de práxis e não de pragmatismo, ajustados ao pensamento gramsciano em sua filosofia de humanismo, poderiam transformar sua realidade, sua história e os profissionais que dela fazem parte ou dependem dela. Então, proporcionaria um caminho para se construir uma nova concepção:

[...] A práxis é, para Gramsci, a categoria central porque para ele o que existe, como resultado da ação transformadora do homem, é práxis. Ela é para Gramsci a única realidade (daí o seu “imanentismo absoluto”), realidade que também se encontra sujeita a um constante devir, razão pela qual se identifica com a história (daí também o seu “historicismo absoluto”). Finalmente, enquanto essa história é a história da autoprodução do homem, Gramsci qualifica sua filosofia de humanismo. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 61).

Portanto, nessa concepção, o autor ressalta que o instrumento de articulação dessa tripla caracterização – imanentismo, historicismo e humanismo – é a práxis. O que, também como ideologia, é a práxis e isso explica que desempenhe o papel de pivô conceitual da filosofia gramsciana. No entanto, do ponto de vista da concepção de Hegel, segundo Sánchez Vázquez (2011), “a práxis não passa de um momento do processo de autoconsciência do absoluto, quer se apresente como trabalho humano na *Fenomenologia*, quer ideia prática na *Lógica* [...]” (p. 89). Já como saber, ou teoria do Absoluto, continua o autor, é também uma teoria absoluta dentro da qual encontra seu fundamento a própria práxis. Em síntese:

[...] a práxis hegeliana é, definitivamente, teórica, já que só encontra seu fundamento, sua verdadeira natureza e seu fim no próprio movimento teórico do Absoluto. (p. 89).

Ainda que nessa forma especulativa, idealista – a práxis como um momento de teoria, do saber, da autoconsciência do Absoluto –, Hegel revela tanto na *Fenomenologia* como na *Lógica*, aspectos importantes da práxis real, efetiva, humana. Sendo assim, para passar dessa práxis teórica, abstrata, espiritual do Absoluto à verdadeira práxis, práxis humana, material, será preciso: a) Fazer do sujeito da práxis – o Absoluto em Hegel – um sujeito real, isto é, passar do plano do Absoluto a um plano humano, real; b) Posto já o pé no humano, dar à práxis não o conteúdo teórico espiritual que recebe em Hegel, mas, sim, um conteúdo real, efetivo. O primeiro passo [no sentido dessa inversão radical] é dado por Feuerbach; o segundo por Marx. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 90).

Feuerbach expõe sua concepção da práxis, assim entendida, de acordo com o mesmo autor, no capítulo XII de *A essência do cristianismo*. Ali o autor vê as considerações de Marx:

A contraposição do prático ao teórico oferece-nos, no entanto, a verdadeira concepção feuerbachiana da práxis que, a nosso ver, é a que Marx atribui em suas “Teses sobre Feuerbach”: a prática captada e plasmada sob sua forma suja e sórdida de manifestar-se (p. 106).

A concepção da práxis em Feuerbach, desde sua crítica à religião, das relações entre sujeito e objeto, até a religião e a prática, resume Sánchez Vázquez (2011):

Em suma, Feuerbach não vê propriamente o papel da práxis humana. Pode-se afirmar, também, que não o vê em nenhuma dessas três direções: como atividade produtiva, ou revolucionária, ou como prática social de conhecimento. [...] Em sua teoria do conhecimento, Feuerbach enfatiza o papel dos sentidos, da sensação, [...] Mas a atividade dos sentidos e da razão, e o objeto contemplado pelo sujeito como resultado dela, se dão à margem da atividade prática dos homens. [...] o termo “prática” dista muito de corresponder ao conceito de atividade humana material transformadora. Incompatível com a verdadeira filosofia da práxis. Mas obteve-se um avanço, em relação a Hegel, na medida em que, ao colocar-se como sujeito verdadeiro o homem e não o Espírito, reduziu-se o comportamento teórico absoluto, que definia o Espírito, a um comportamento fundamentalmente teórico, mas humano (p. 108-110).

Para esse autor, “[...] Marx formula em suas *Teses sobre Feuerbach* uma concepção da objetividade, fundada na práxis, e define sua filosofia como a filosofia da transformação do mundo [...]” (p. 143).

A práxis em relação à concepção marxista e atividade humana. Onde o autor afirma:

Depois de examinar a concepção marxista da práxis, chegamos à conclusão de que essa categoria é central para Marx, na medida em que somente a partir dela ganha sentido a atividade do homem, sua história e o conhecimento. O homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx ganha, assim, seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da práxis (Ibid., p. 172).

Em seguida, o autor traz a sua compreensão, nesse estudo da filosofia da práxis, na qual afirma que Marx não é Hegel antropologizado nem Feuerbach historizado. Primeiro, por eles não terem superado o marco da filosofia como interpretação do mundo e, segundo, por conseguir, através da sua concepção da práxis, a inversão radical do idealismo absoluto de Hegel e do antropologismo de Feuerbach. É essa inversão que, segundo o autor, traz em si a mudança, a necessidade da atividade prática humana, suas condições, seus limites e suas possibilidades.

“[...] uma mudança radical no marxismo como teoria, mudança que se expressa na clássica formulação da passagem do socialismo como utopia ao socialismo como ciência. Somente assim o marxismo chegou a ser, e é atualmente, um processo tão infinito como seu objeto, filosofia da atividade real, objetiva, isto é, da práxis [...]” (p. 173).

E, imediatamente conclui que:

Como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo. Como teoria, não só se encontra em relação com a práxis – revela seu fundamento, condições e objetivos – como também tem consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação (Ibid., p. 174).

Já sobre os aspectos da importância dada à atividade teórica, à diferenciação em relação à teoria de Marx e de acordo com a realidade histórico-social, o autor vai buscar em Lenin seu fundamento teórico da práxis. Daí, ele afirma:

Se a práxis é atividade subjetiva e objetiva, conhecimento teórico e prática, superação da unilateralidade da subjetividade e da objetividade, podem compreender a importância que Lenin concede à teoria, importância que se explicita em sua própria atividade teórica e prática política. A teoria não é exterior à prática, ao mesmo tempo em que esta última forma parte da produção teórica. (p. 216)

A união de ambos os aspectos é, para Lenin, o distintivo da teoria de Marx já que “por sua própria essência, é uma teoria crítica e revolucionária” e esclarece imediatamente que a crítica significa aí crítica materialista, científica [...] (p.217).

Para Lenin, a teoria como conhecimento científico da realidade histórico-social, que se deseja transformar de acordo com fins revolucionários, de classe, é, pois, não só reflexão sobre a práxis, mas, acima de tudo, teoria da práxis, teoria que surge da prática, a ela serve e, ao mesmo tempo, está na própria prática como parte necessária e indissolúvel (p. 218).

Portanto, a filosofia instiga a reflexão das relações entre a teoria e a prática. De um lado, como fundamento interpretativo em Hegel, Feuerbach ou, por outro lado, como teoria da transformação do mundo em Lenin e Marx – conforme percebemos em Sánchez Vázquez (2011) – e também em Gramsci – segundo o que vimos em Soares (2000) e Semeraro (2006). Em ambos, como interpretação ou como transformação, o que é central, como princípio balizador da discussão, parece ser o papel que se atribui à concepção do que é a práxis. Filosofia para contemplação ou

para mediação de mudanças da realidade em que se vive? Como a escola pretende entrar e sair desse debate? Que fundamentos teóricos podem contribuir para os seus agentes/atores no exercício da sua práxis pedagógica?

3.1.3 Da filosofia à práxis pedagógica

Assim, diante dos nossos interlocutores teóricos, pudemos conceber, na leitura, por exemplo, de Sánchez Vázquez (2011), a ideia de que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A atividade é o ato ou ação que produz uma nova partícula, um conceito, um instrumento, mas falta-lhe um algo a mais, que só através da práxis se concretizaria. Pois, a práxis é a ação transformadora da atividade idealizada, ainda teórica (planejada), para ser colocada em prática, concreta, realizada em contexto que considere o homem como ser histórico-social. A práxis se concretiza na concepção de Lenin, quando a atividade implica em resultado reflexo da teoria da práxis, ou seja, a atividade tem como resultado contínuo a vinculação do conhecimento da realidade oriunda da prática-teórica indissolúvel. Isto é, a teoria que surge da prática, a prática que busca reflexão na teoria. Essa é a práxis.

Enquanto isso, noutro exemplo de leitura, Semeraro (2006), trouxe-nos as percepções ideológicas de Gramsci sobre a práxis embasada nos princípios marxistas, mas não dogmáticos e nem economicista. Sim a ideologia em que, Gramsci está convencido, os “intelectuais orgânicos” em determinados grupos sociais “tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias responsabilidades, do próprio dever” (MARX, apud SEMERARO, 2006, p.31). Ele considera a escola a principal agência de formação desses “intelectuais”. Então, propõe a “escola unitária”, no sentido da práxis de superação de dualismos e dicotomias, onde haja a vinculação indissociável entre o ensino teórico e prático como fundamento da práxis pedagógica.

Essa práxis pedagógica, onde o ensino teórico e prático é indissociável, deve ser também, dentro do contexto em que vivem os educandos. Uma práxis como

resultada da ação transformadora dos homens, onde Gramsci qualifica sua filosofia de *humanismo*, pois como única realidade, sujeita a um constante devir, se identifica com a história da autoprodução do homem. Nisso, como um momento da teoria, do saber, da autoconsciência do Absoluto (...) à práxis humana, material, será preciso: “fazer do sujeito da práxis um sujeito real, isto é, passar do plano do Absoluto a um plano humano, [...] dar à práxis não o conteúdo teórico espiritual que recebe em Hegel, mas, sim, um conteúdo real, efetivo” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 90).

Então, um conteúdo efetivo com potencialidade de transformação dentro da realidade do mundo em que se vive, seria para o professor e para a mãe da aluna do CEIER, que naquelas falas trouxeram, respectivamente, o desejo de vincular seu trabalho da teoria com a prática e da filha estudar no mesmo contexto da comunidade, na verdade uma expectativa de alvissarar uma práxis pedagógica para escola de suas comunidades.

Expectativas do professor e da mãe. De um lado, pelo professor, ao conduzir o seu “pensar e agir” – teórico e prático – como instrumento de uma utopia mediadora da transformação (revolucionária) da sua realidade histórico-social e colocar a práxis pedagógica como guia da ação educativa. E, de outro lado, pela mãe, em acreditar num possível encontro do CEIER com a proposta da “escola unitária” de Gramsci e, então, percebê-la capaz de promover a auto emancipação de sua filha diante dos desafios de trabalhar, estudar e viver numa comunidade camponesa.

Contudo, o adjetivo “unitária”, para Gramsci, está relacionado a um princípio muito amplo. Envolve entre outras questões, segundo Soares (2000), a sua análise sobre a organização da cultura e da condição política da liberdade de expressão. A emancipação dos sujeitos para superar conflitos sociais e a noção de cidadania, para a autora, se apresenta como horizonte de igualdade, onde o “princípio unitário” é, ainda, abstrato, pois:

Sua concretização é um objetivo político, que depende de lutas em todos os planos da sociedade. Depende, especialmente, de uma luta cultural para se formar uma nova “vontade coletiva”, inspirada na solidariedade e na convivência pacífica, que seja capaz de desagregar a “vontade coletiva” atual, que contribui para manter as desigualdades sociais (p. 410).

De acordo com essa autora, afirmando que o princípio unitário deve ser a referência de uma nova pedagogia, Gramsci formula a noção de “escola unitária”: unitária

quanto à sua organização e ao seu princípio formativo. Entretanto, na sua concepção, o “princípio unitário” é o princípio de “igualdade”, como um ponto de chegada e não simplesmente o de partida do desenvolvimento histórico-cultural das massas populares. E pondera, mas estas precisam ter clareza dos conflitos sociais, políticos e ideológicos que estão na base da formulação desse “princípio unitário”.

O surgimento da noção de atividade, como referência pedagógica inovadora, em seu ponto de vista, liga-se ao processo de democratização da sociedade. Pois, neste aspecto é que

[...] Gramsci considera que o educando é o conjunto das relações sociais de que os indivíduos fazem parte, o ambiente ou a “circunstância”. E a relação entre educador e educando é, desse modo, uma relação entre homem e ambiente que tende a tornar-se reciprocamente ativa pela mediação do trabalho, elemento historicizante e socializante por meio do qual ocorre a identidade entre o pensamento e ser, teoria e prática [...] (SOARES, 2000, p. 196).

No caso da ligação da escola com a vida no campo, por exemplo, a concepção destacada por Molina (2011) é no sentido de que,

[...] o reconhecimento que aí existem sujeitos de cultura, cuja formação humana deve partir dessa particularidade, ao mesmo tempo que universaliza; uma escola unitária, onde a politecnia se torne uma base para transitar entre os vários campos técnicos, para que a juventude rural possa acessar os direitos de qualquer cidadão da sociedade global e, ao mesmo tempo, ter alternativas para ficar no campo (p. 40).

O “princípio unitário” como princípio de “igualdade” tem no campo ou na cidade, dentre outros, desafios as relações sociais e a relação humana no processo trabalho-educação. No conjunto das relações sociais e entendo que o homem “modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo”, Frigotto (2002), afirma que é dentro desta compreensão que o sujeito humano em Marx (1964), e posteriormente de forma ainda mais desenvolvida em Gramsci, “[...] é entendido não como sujeito individual mas resultado de um processo histórico de relações sociais concretas [...]” (p. 29). E aí, nessa perspectiva a questão não é o que é o homem, o sujeito, mas como se produz o ser humano e o sujeito social histórico. Então, complementa:

[...] Esse processo de produção do ser humano, como sintetiza Gramsci (1978), resulta da unidade de três elementos fundamentais e diversos: natureza, indivíduo e relação social, sendo que o primeiro e o segundo estão subordinados concretamente ao terceiro, que é o determinante. Ou seja, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis [...] (FRIGOTTO, 2002, p. 29 e 30).

Para Frigotto, já em 1998 se podia reconhecer que, vivemos um final de século marcado por profundas mudanças no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional. Onde se disse, também que, para muitos, tratar-se de uma crise do processo civilizatório. Por entender que, nesse período (fim do século XX), reafirma-se a ética utilitarista e individualista do neoliberalismo conservador. Justifica-se a exclusão e a desigualdade como elementos necessários à competitividade. Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas.

Com o objetivo de situar o embate teórico da relação trabalho-educação no contexto da chamada crise dos paradigmas, Frigotto (2002) tem como propósito desmascarar o caráter falseador de uma ampla literatura de tradição liberal ou neoliberal e pós-moderna que deriva efetiva crise da tradição teórica marxista (e não apenas esta), expressão das mudanças da base material de seu objeto – as relações sociais capitalistas – o fim ou a não pertinência desta tradição.

Nessa questão, segundo o autor, assinala-se a necessidade de interrogar as relações que se vêm estabelecendo entre mundo da produção, da tecnologia e educação, face à do trabalho assalariado e os limites do desenvolvimento do tipo fordista e pós-fordista. Alerta para um desenvolvimento profundamente assimétrico (países periféricos e países centrais) e ilusório (com o tempo atingir o mesmo nível). O que presenciamos é um ajuste dos primeiros (periféricos) aos interesses dos segundos (centrais).

Em seguida, o autor, faz uma constatação alarmante em relação a ameaça da vida: “[...] assinala-se que o tipo de desenvolvimento fordista¹⁷ e pós-fordista tem sido profundamente destruidor do meio ambiente. Sob esse aspecto tampouco é generalizado sem prejuízos letais para a vida humana [...]” (Ibid., p.16).

¹⁷ O modo de regulação fordista, que transcende o âmbito econômico e se constitui numa matriz cultural, centra-se nas ideias de produção em massa, consumo de massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Estas ideias firmam-se no pressuposto da possibilidade de generalização da industrialização e na ideia do desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado. A crise dos anos 90 parece evidenciar, sobretudo, a precariedade deste pressuposto. (FRIGOTTO, 2002, p. 37).

A relação trabalho-educação no contexto da crise dos paradigmas das ciências sociais e o papel da educação e da formação técnico-profissional (hoje Ensino Médio Técnico Profissional) na produção social da existência humana são, para Frigotto (2002), duas questões profundamente articuladas, mas que se apresentam em níveis distintos. Enquanto por um lado, trata-se de entender a formação humana no contexto da reestruturação produtiva e globalização excludente, da dramática crise estrutural do trabalho assalariado que produz esterilização de vida numa “existência provisória sem prazo” (Frankel, 1945) e, portanto, das novas formas de alienação do trabalho. Por outro lado, de entendê-la, também, dentro dos limites ambientais e políticos do desenvolvimento industrial do tipo fordista e pós-fordista e das relações assimétricas de poder existente hoje a nível global.

Como pressuposto fundamental, o autor entende que,

[...] quando propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por traz das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista [...] (Ibid., p. 26).

Nesse sentido, as escolhas teóricas, parece-nos ser um fundamento primordial, dentre outros, como um dos princípios de “igualdade” para o “princípio unitário” em que se almeja como formação humana na concepção que se proponha aproximar da função social de uma “escola unitária”. Pois, como preconiza o autor, as escolhas não são nem neutras e nem arbitrarias – tenhamos ou não consciência disto. Então, “Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo. E isto, é bom frisar, não é a mesma coisa do que assumirmos uma perspectiva pragmática, imediatista e produtivista” (p. 26). Daí, ele sinaliza a sua preferência, em situar-se na perspectiva que reafirma o materialismo histórico, no horizonte proposto por Marx, como uma concepção ontológica e de realidade, método de análise e práxis. Nela, reafirma sua posição, “[...] não faz sentido a teoria pela teoria ou teoria como mera explicação da realidade. Trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la” (p. 26).

Seja como for a escolha teórica, se parcial na arbitrariedade ou na suposta neutralidade, dificilmente ela daria conta de dissociar o humano do mundo do

trabalho. Seria como “[...] pensar o sujeito humano fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade do trabalho e do não trabalho, é [o mesmo que] inscrever-se numa compreensão idealista de sujeito humano [...]” (p. 30). Todavia, o fundamental é entender que o sucesso das teorias parciais deve ser entendido na sua relação com a conjuntura do capitalismo, ao mesmo tempo global e fragmentário, e como consequência da derrocada de movimentos sociais e regimes políticos que falavam em nome do marxismo. Fundamentos que Frigotto (2002) diz ser relevante para perspectivas educacionais.

Vivemos, particularmente no campo educacional, mas não só, uma espécie de “anorexia” teórica ou “impulsão” pelo instantâneo das alteridades, “um insuportável presentismo” (Hobsbawm), onde cada um, no limite, tem sua própria teoria igualmente válida. Neste contexto parece-nos importante buscar evitar uma dupla armadilha: das polarizações moralistas do tipo contra ou a favor ou do inútil e estéril caminho do ecletismo (p. 34-35).

Teorias parcializadas e consequências não explicitadas no *corpus conceptual* são obstáculos nem sempre perceptíveis aos “olhos” dos profissionais do ensino. Para o autor, por exemplo, é perceptível que o investimento em “capital humano” passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. Será que o mesmo fora “visto” por quantos educadores no Brasil, no período da ditadura militar, quando do uso político e ideológico dessa definição? Segundo o autor, “[...] como mostra Saviani (1988), duas reformas – universitária de 1968 e do 1º e 2º graus [hoje Ensino Médio] em 1971 – estruturaram o sistema de ensino dentro dos parâmetros tecnicistas e economicistas, inspirados nesta formulação teórico-ideológica” (p. 38).

Entretanto, em seus estudos esse autor aponta que, a crise do capitalismo no fim do século XX e a manutenção das profundas desigualdades, juntamente com o tormento do aumento exponencial do desemprego estrutural e a precarização do trabalho, põem “o rei nu”. Ou seja, de tudo o que a disseminação da teoria do capital humano postulava nada se efetivou. Ao contrário dos postulados da harmonia da ideologia liberal, o desenvolvimento econômico-social é profundamente marcado por relações de poder e de força assimétrica cujo resultado da fase áurea do fordismo leva à conclusão de que a industrialização é um luxo exclusivo de pequenas parcelas da população mundial.

Outra situação, em que questiona o sistema de ensino inspirado no “capital humano” como parâmetro tecnicista, qual o sentido da ideia de educação e formação para a

empregabilidade, dentro de uma realidade endêmica de desemprego estrutural, trabalho supérfluo em massa e o crescimento econômico sem aumento do nível do emprego? Diante dessa realidade e conseqüente desigualdade social, Frigotto, (2002) assinala que, o Estado burguês e os “homens de negócios” preferem justificar que aqueles que não encontram empregos é por incompetências ou não terem acertados nas escolhas. Mas, diríamos nós, os “homens de negócios” em algum momento convidaram os “empregáveis” para a se posicionarem na escolha das teorias e concepções educacionais que lhes ofereçam uma formação humana e que lhes dê sentido de vida? O poder do “rei nu” cai, se esquiva: “[...] O liberalismo clássico postulava a igualdade, ainda que os mecanismos fossem desqualizadores. Agora, simplesmente justifica-se a desigualdade” (p. 47).

Assim, o modo de pensar as relações de trabalho-educação diante das tantas desigualdades, não assumidas pelo liberalismo clássico, exigem concepções teóricas de princípios educacionais que, neste contexto, não podem ser arbitrárias e nem desconsiderar os princípios de formação humana.

Se pensarmos na possibilidade de aproximar a função social da escola atual para uma perspectiva da “escola unitária”, há obstáculos ainda não dimensionados na conjuntura social. O debate teórico não deve descartar a realidade. Inscrever-se numa matriz teórica e ontológica, segundo o entendimento do autor nesse estudo, “não significa, porém, *per se*, uma condição suficiente para uma análise radical (a que vai à raiz das determinações dos fenômenos históricos). Mas é, sem dúvida, uma condição necessária” (p. 51). E, para concluir seu pensamento aponta, como por certo, a nota IV redigida por Gramsci, aos discutir “Alguns pontos preliminares de referência” no livro *Concepção dialética da história*, continua plenamente válida.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de “intelectuais” (GRAMSCI, 1978, apud FRIGOTTO, 2002, p. 51).

Portanto, as expectativas de novas experiências educacionais, tanto para o professor como para a mãe da aluna do CEIER/VP-ES, por enquanto, constituem-se

em suas utopias, nas tensões denunciadas e nas possibilidades que desejam serem anunciadas. Porém, há, entre elas, um espaço/tempo a ser transformado, “tocado pela experiência” cultural e politicamente. Cultural enquanto espaço de práticas educativas e politicamente enquanto tempo de práxis na função social da escola.

Entretanto, já existe ali uma perspectiva comum, os desejos que mobilizam os sonhos de ambos, é o da “nova experiência de sonho [que] se instaura”. Isto pode, quem sabe – caminhar da utopia a ideologia – como “princípio” que os une, caminhar na direção da escola da práxis pedagógica. Enquanto sonham, visualizam (a utopia), na “experiência que nos passa”, e anunciam a possibilidade dela acontecer. Tornar-se a ideologia.

Contudo, há uma realidade posta ali. Ali há uma “leitura de mundo” que denuncia uma insatisfação com algo que os incomoda, que, ao mesmo tempo, não deixa de ser o início de um anúncio da “nova luta cultural” de “os transformar” dentro do processo educacional. Uma possibilidade a ser viabilizada: caminhar através dos “saberes de experiências feitos”, embalados e impulsionados pelo desejo da “experiência que os toca”, ser “transformados por tais experiências” em uma nova “vontade coletiva” para concretizar-se num devir. Construir e fazer desse caminho a “experiência que nos *forma*” (FREIRE, 2009; SOARES, 2000; LARROSA, 2004).

O que agora se vê na perspectiva de transformar-se, antes seria apenas uma utopia, pode, então, no seu devido espaço/tempo se concretizar. Sem a pretensão de ser repetitivo, mas é oportuno, recitar Freire (2009b), onde disse com toda sua propriedade humana: “a nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua” (p. 47). E, acrescentamos, ao seu pensamento peculiar: o inevitável no tempo irrompe e transforma o que antes, nas tensões, fora imaginado como impossível e seriam “situações-limites”, agora se possibilita, como novo horizonte, anuncia-se como “percebido-destacado” em “atos-limites”.

Assim, em sua convicção, Freire (2009b) percebe que a história não imobiliza os agentes/atores, mas, muito pelo contrário, é nela a possibilidade viva em que: “se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o ‘inédito viável”:

Uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos da *Pedagogia do oprimido* é o “inédito-viável”. Pouco comentada e

arrisco dizer pouco estudada, essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá desde que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire.

Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de "situações-limites".

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas "situações-limites": ou as percebem como um obstáculo que *não podem* transpor, ou como algo que *não querem* transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.

Nesse caso a "situação-limite" foi percebida criticamente e por isso aqueles e aquelas que a entenderam querem agir, desafiados que estão e se sentem a resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade em que vivem.

Para isso eles e elas se separaram epistemologicamente, tornaram distância daquilo que os "incomodava", objetivaram-no e somente quando o entenderam na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí é que pôde ser visto como um problema. Como algo "percebido" e "destacado" da vida cotidiana – o "percebido-destacado" – que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado.

As ações necessárias para romper as "situações-limites" Freire as chama de "atos-limites". Esses se dirigem, então, à superação e à negação do *dado*, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo.

As "situações-limites" implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se "negam" e se "freiam" as coisas, os oprimidos.

Os primeiros vêm os temas-problemas encobertos pelas "situações-limites", daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas "situações-limites" quando passam a ser um "percebido-destacado", se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o "inédito-viável".

Esses segundos são os que se sentem no dever de romperem essa barreira das "situações-limites" para resolvendo, pela ação com reflexão, esses obstáculos à liberdade dos oprimidos, transpor a "fronteira entre o ser e o ser-mais", tão sonhada por Freire. Este representando, evidentemente, a vontade política de todas e de todos os que *como* ele e *com* ele vêm trabalhando para a libertação dos homens e das mulheres, independentemente de raça, religião, sexo e classe.

Esse "inédito-viável" é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.

O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as "situações-limites" que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser-menos* o "inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável.

Portanto, na realidade são essas barreiras, essas "situações-limites" que mesmo não impedindo, depois de "percebidos-destacados", a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do SER-MAIS (**NOTAS = FREIRE, A. M. Notas. In FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009).**

O “inédito viável”. Um lugar, uma instituição, um ambiente educacional (um espaço) onde a práxis pedagógica fosse (um tempo) de “experiências” de metodologias construídas e contextualizadas diante das realidades experienciadas. Humanamente vivenciadas. Não hierarquizadas e nem autoritárias. Mas, construídas no “princípio” de solidariedade, de humanização e da “vontade” de um projeto coletivo. Onde fosse garantido ao “saber de experiência feito” da comunidade rural e da comunidade escolar como um espaço/tempo para seus agentes/atores vivenciarem a participação democrática na busca do “saber científico”.

Finalmente, uma escola que exercite a sua função social. Que na construção dos saberes de sua práxis pedagógica facilite, aos agentes/atores, denunciar as suas tensões e incentive, a eles e outros, anunciar as aberturas das possibilidades de parcerias em “experiências que nos *forma* e nos *transforma*”. Que a práxis de seus saberes sejam a favor da vida e não da mercantilização. Que estabeleça limites à utopia dos sonhos, mas não os impeça de existir.

3.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS, SABERES E AS PARCERIAS.

Queremos aqui buscar a compreensão pedagógica da prática educativa, para uma concepção de educação na percepção freireana de que “[...] enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 2009b, p.32). Queremos refletir sobre os saberes docentes, seu “saber-fazer” e a “questão da epistemologia da prática profissional” (TARDIF, 2010), numa perspectiva que desafia o “ofício de mestre” a se colocar no entendimento, como afirma Arroyo (2004), de que trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação humana. Pois, continua ele: “[...] Nossas práticas se orientam por saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural e social [...]” (p. 9).

O “saber-fazer” no “ofício de mestre” exige outras práticas, além das educativas, em que a elas o professor não pode ficar indiferente. Como bem ressalta Freire (2009a)

ao ligar intrinsecamente a prática ética e a atividade docente ao direito profissional do professor: “[...] A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (p. 66).

Nesse aspecto pensamos que pode ser relevante, incluir na prática educativa não só do profissional do ensino, também dos gestores educacionais, a busca incessante do movimento de cooperação e incisiva no fortalecimento de parcerias. Nisso, poderia muito contribuir as reflexões sobre as práticas educativas já vivenciadas no contexto local e os estudos acadêmicos, como, por exemplo, a “parceria na formação dos professores” (FOERSTE, 2005), que lhes possibilitem envolver significativamente num processo educacional voltado para uma “ação educativo-crítica” (FREIRE, 2009a).

Ao enfatizar a prática de colaboração em pesquisas acadêmicas, é notório o sentido indissociável de refletir sobre políticas educacionais e experiências concretas, como ressalta Foerste (2005):

[...] a parceria enquanto prática de colaboração pode constituir-se, considerando análises oferecidas pela produção acadêmica, numa base teórica potencialmente reveladora em dois sentidos básicos indissociáveis: para se discutir políticas educacionais embutidas nas recentes reformas do Estado na perspectiva neoliberal, bem como para se pesquisar experiências concretas (antigas e novas) de parceria na formação de professores no contexto brasileiro (p. 89).

Nesse movimento de cooperação, de fortalecimento das “parcerias” e da busca de uma “ação educativo-crítica” diante das políticas educacionais e das produções acadêmicas, parece-nos ser fundamental exercitar algumas tensões/reflexões sobre os saberes construídos na “formação dos professores” e a serem incorporados como um “saber-fazer” específico do “ofício de mestre”. Tensões/reflexões provocadas às instituições formadoras de educadores, a partir do que seriam esses saberes necessários à uma prática educativa dotada de práxis pedagógica. Embaladas por questões levantadas como em Tardif (2010):

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...] Todos esses saberes são de caráter estritamente cognitivos ou de caráter discursivo? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas e, em última análise, na subjetividade dos professores?

Como esses saberes são adquiridos? Através de experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através dos contatos com outros professores mais experientes ou através de outras fontes? Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar [...]? (p. 9).

Questões essas que desafiam aos educadores, à academia e, todas as instituições formadoras dos profissionais de ensino. Desafiam a organização dos conteúdos curriculares da teoria/prática no processo de formação do professor. Esse sujeito, agente e ator social que exercerá o “ofício de mestre”. Que se colocará diante de outros desafios socioculturais, de projetos individuais e coletivos e de se possibilitar uma utopia profissional que, mesmo diante de ideologias adversas, mobilize práticas educativas capazes proporcionar transformações no seu contexto.

Pensar nas expectativas educacionais que movem os sujeitos, agentes e atores locais na perspectiva da construção de um projeto coletivo para os CEIER's é, inevitavelmente, pensar na necessidade de articular uma reflexão sobre sua práxis pedagógica. Em outras palavras, é refletir e, ao mesmo tempo, despertar a utopia e a ideologia das práticas-teóricas que habita cada um daqueles que integram o espaço/tempo dos CEIER's, para mobilizá-los na busca do “inédito viável”, a partir da realidade do mundo em que vivem.

Nisso, provavelmente, haveria um “princípio” de unidade de pensamento. Praticamente todos esses sujeitos, agentes e atores, naquelas comunidades rurais, comungam o mesmo sentimento de pertença. Sinalizam os seus anseios de convivência com práticas educativas que valorizem os seus saberes (e fazeres) camponeses e que lhes permitam vislumbrar um novo horizonte num espaço/tempo como território de vida em harmonia com a natureza. A partir desses sinais, estaria o desafio, o CEIER/VP-ES poderia se situar no debate e, na reflexão teórica, fundamentaria sua PP diante de uma concepção da práxis advinda da filosofia contemplativa e/ou da transformação.

Já se identificam, na PP-2009, alguns sinais de valorização dos saberes locais. Ainda que insipientes, mas com intencionalidades que emergem da própria metodologia praticada pelos CEIER's. Ali, citam as atividades agroecológicas como princípio que os une como forma de interdisciplinaridade na metodologia de ensino aprendizagem: “Interdisciplinaridade – Temos como meta uma educação de

qualidade, onde o processo de ensino aprendizagem se efetiva com eficiência em todas as disciplinas se articulam através do tema gerador e das atividades agroecológicas” (p. 6).

Outros sinais de que a transformação daqueles espaço/tempo é um anseio de projeto coletivo emergem, também, da PP-2009 do CEIER/VP-ES. Pois, nela se mostram propensos a irem além dos seus “agentes/atores”, ao explicitar a “vontade” de contar com as parcerias: “Parcerias: Consideramos a parceria como instrumento de integração que permitem o desenvolvimento de atividades para atingir os nossos objetivos” (p. 6). Assim como, também, destaca na sua Missão:

A missão do CEIER é estar em consonância com a comunidade. Desenvolver uma educação de qualidade através de projetos interdisciplinares, visando o desenvolvimento pleno do indivíduo e a promoção do ser humano. Propiciar uma conscientização da preservação do meio ambiente através da proposta agroecológica, buscando a cooperação entre órgãos, entidades e a comunidade (PP-2009, p. 7).

Os valores educacionais, para a equipe pedagógica, do CEIER/VP-ES estão fundamentados, segundo sua PP-2009, na perspectiva de formação para a vida, enfatizam o educar a partir de duas ações: Acreditar e oportunizar. A primeira “é acreditar na capacidade de cada indivíduo respeitando suas particularidades” e a segunda são “oportunizando o crescimento individual e coletivo”. Se esses dois modos de agir, como prática educativa desde 2009, são suficientes para dar conta ou não de fomentar a formação para a vida, é outro desafio. A ser verificado diante dos reflexos vivenciados no dia-a-dia das comunidades, através dos seus saberes-fazeres individuais e coletivos, construídos e praticados dentro e fora do espaço/tempo escolar como território de vida.

Expectativas educacionais, perspectivas de um projeto coletivo que satisfaça o sentimento de pertença, conquista de um espaço/tempo para se viver em harmonia com a natureza, podem ser, dentre outras, as características fundamentais, mesmo necessárias, ao debate da transformação cultural e política da função social da escola. E conseqüente, envolveria a sua práxis pedagógica. Em prol do pensar e agir, manter o horizonte e não perder de vista o território de vida que seria almejado.

Não obstante, o horizonte de um espaço/tempo como território de vida, como objetivo, dependeria de implementação de ações no contexto de cada CEIER, com vistas às transformações culturais e políticas necessárias para a concretização do

projeto coletivo almejado. Aí a perspectiva daqueles sujeitos, agentes e atores se moverem, imbuídos, a partir do engajamento em atividades específicas, na mobilização rumo ao horizonte projetado coletivamente. É isto, repetimos aqui, que nos fez pensar e, então, denominá-los de “agentes/atores” no universo pesquisado.

O movimento que poderá desencadear dos registros de debates, reflexões e necessidades até a elaboração da PP, muito provavelmente, dependerá da forma de participação e engajamento dos agentes/atores da escola e da comunidade. A orientação das práticas, conforme Paiva (2008) tem princípios e identidades:

A elaboração de um Projeto Político Pedagógico destaca-se como um momento singular de participação, planejamento e organização, no qual princípios e identidades são traçados no sentido de orientar as práticas políticas e pedagógicas de um coletivo (p. 67).

Diante dessas reflexões, debates e necessidades podem estar uns fundamentos essenciais. A concepção da ação educativo-crítica e a filosofia da práxis são alguns deles. A intencionalidade da prática educativa que poderá desencadear dos registros de debates, reflexões e necessidades até a elaboração da PP, muito provavelmente, dependerá da forma de participação e engajamento dos agentes/atores da escola e da comunidade. É como afirma a autora:

Nesse processo estão presentes intencionalidades que se fazem notar pelo modo como este instrumento de construção da prática educativa é elaborado e suas características político-pedagógicas estarão balizadas por essa visão (Ibid., p. 67).

As intencionalidades na elaboração do PPP podem ser identificadas, segundo a autora, pelo modo de sua construção e suas características estarão ali ilustradas: “Nesse processo estão presentes intencionalidades que se fazem notar pelo modo como este instrumento de construção da prática educativa é elaborado e suas características político-pedagógicas estarão balizadas por essa visão” (p. 67).

Neste processo de elaboração do PPP poder-se-ia evidenciar o nível de comprometimento na busca da práxis pedagógica desde que se pudesse, também, viabilizar o exercício de potencialização dos saberes-fazeres essenciais à comunidade escolar e à comunidade local. Nisso, pactuar a mobilização de seus agentes/atores no sentido de planejar a participação e a superação da passividade imposta pela ideologia individualista.

Se a prática educativa é de cooperação, ela mesma teria como evidenciar o nível de comprometimento na busca da práxis pedagógica. Nesse caso, facilitaria viabilizar o exercício de potencialização dos saberes-fazeres que for essencial à comunidade escolar e à comunidade local no processo de elaboração do PPP. A mobilização poderia, então, evitar a verticalização de prática, não reforçar o individualismo e, nesse caso, aí sim valorizar o coletivo:

Ao procurar caracterizar o fazer educativo pretendido, as práticas verticalizadas de planejamento educacional ignoram a participação dos sujeitos e, incoerentemente, generalizam diferentes realidades, propondo conteúdos lineares e específicos. Dessa forma, o individualismo é ideologicamente reforçado, desprezando as possibilidades coletivas de superação das contradições vivenciadas (PAIVA, 2008, p. 68).

Nesse debate de transformação, além dessas características fundamentais, trazer outras reflexões possíveis aos agentes/atores dos CEIER's, diante de questionamentos que tais transformações requerem. Quais seriam as práticas educativas necessárias, na comunidade escolar, colocadas a favor da vida e que se efetivariam para potencializar-se em práxis pedagógica? Que tensões poderiam ocorrer no processo da construção dos saberes-fazeres dentro e fora do espaço/tempo da escola? Em que situações a dialética escola/comunidade teria onde e, diante do currículo prescrito (oficial) e do currículo vivido (praticado), como buscar as parcerias?

3.2.1 Práticas educativas e suas necessidades

Antes mesmo de debater as práticas educativas, queremos trazer uma reflexão sobre a educação. Na sua amplitude conceitual e humana, a educação pensada no espaço/tempo da escola, teria como dar conta do processo de transformação humana nos contextos sociais de hoje? *A priori* parece-nos, mais complexo ainda, responsabilizar por demais a educação diante da diversidade humana no contexto das relações sociais. Formação de qualidades humanas e as relações sociais locais já dão uma das dimensões dessa amplitude. Imagine o global.

Desse sentido amplo, a nosso ver, haveria pelo menos, dois aspectos a serem considerados. Por um lado a educação do ser humano e por outro o processo em que ela se dá. No primeiro, acreditamos, ela implica em compreender a formação humana, também, como processo sócio-histórico. Enquanto, no segundo, o próprio desenvolvimento do processo-histórico está imbricado nas relações estabelecidas na práxis da formação do ser humano.

O mundo em que a escola está é político e ela não pode desconsiderar isso na sua tarefa de formação humana. Não há como se esquivar. Educação também é política. Não há neutralidade nessa relação. É o que Freire alerta: “[...] para que a educação não fosse política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (p. 111).

Então, prática educativa é política de formação humana e de intervenção no mundo.

Educação e formação humana são indissociáveis. Dentro ou fora da escola. Mas a promoção do ensinar/aprender está, de certo modo, quase sempre direcionado à responsabilidade quase que exclusiva da escola, como se ela fosse a única responsável por tal processo. Sabe-se, porém, que o processo do ensinar e aprender são faces, também, inerentes às práticas educativas em outros contextos.

Daí, das práticas educativas, pode se estabelecer a relevância do papel do professor para a formação do aluno e em relação à sociedade. Então, nesse caso, a prática educativa teria um dos papéis, dos mais importantes, na prática educativa do professor, quando ele estabelece a mediação entre o aluno e a sociedade.

No processo de formação educacional a atividade humana está intrinsecamente relacionada à escola e aos profissionais do ensino. Esses precisam “[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009a, p. 47). Nesse aspecto, queremos entender, na prática educativa o aluno é o protagonista da construção do próprio conhecimento.

Portanto, a instituição e seus professores poderiam promover constantes reflexões sobre o alcance que tem atingido em suas atividades de ensino. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria

pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2009a, p. 22). Pois, como sacramenta o autor, inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado.

O que valida a prática educativa não é o ativismo e sim o resultado apreendido.

Para Freire, o “aprender precedeu ensinar”. Por isso, nós, como mulheres e homens, para ele, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. E conclui: “somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar [...]*” (p. 69).

Antes mesmo da prática educativa, como processo de ensino e de aprendizagem, é preciso o exercitar o ato de aprender.

No processo de mediação, do ato de ensinar e de aprender, professor e aluno se completam. Neste momento Freire (2009a) vai destacar o rigor de quem ensina e o protagonismo de quem aprende, sem, contudo, dissociá-los do objetivo, ao acreditar piamente no princípio de “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”:

[...] Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (p. 119).

Outro aspecto relevante no processo de mediação da teoria-prática é a cultura e vivência do educador. Pois, na sua ação educativa, os elementos para uma teoria da prática educativa, segundo Tardif (2010), teriam o papel de oferecer aos educadores razões para agir tal como o fazem ou deveriam fazê-lo. No que o autor entende como “uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico [...]” (p. 150).

Contudo, em relação ao racional e o científico, o autor faz uma observação, os modelos da ação educativa

[...] não são necessariamente racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles podem advir da cultura cotidiana e do mundo **vivido** ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultura ou a

um grupo profissional tal como o corpo docente. [...] **não há cultura que não forneça aos educadores**, enquanto grupo mais ou menos especializado, representações de sua própria ação (TARDIF, 2010, p. 151, grifos nosso).

Portanto, em sua prática educativa, na construção do conhecimento curricular, prescrito (oficial), o educador deve considerar o respeito que se deve ter, também, em relação aos saberes dos educandos, do campo e da cidade, em seu currículo vivido (praticado segundo a cultura na sua comunidade). Para Freire (2009a), deve-se respeitar não só os saberes com que os educandos trazem consigo, do que fora socialmente construído na prática comunitária, mas também os “saberes de experiências feitas”, no que sugere “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos [...]” (p. 30).

Não só o currículo oficial tem relevância, mas também o currículo vivido (no campo e na cidade), ambos se fazem tanto quanto importantes como fontes de saberes na prática educativa.

Além disso, o autor faz algumas provocações aos que, ainda, insistem em resistir as suas sugestões. Ao educador reacionariamente pragmático, que irá dizer que a escola não tem nada que ver com isso, que basta ensinar os conteúdos e que estes operam por si mesmos, ele formula as seguintes indagações:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos em viver em áreas da cidade [do campo] descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição [...], os lixões [os desmatamentos, a degradação da natureza] e os riscos que oferecem à saúde [e a vida] das gentes?
 Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares [oficiais] fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm [currículo vivido] como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas [vidas no território rural] áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2009a, p. 30).

Seria só porque – continua o autor – “aquele educador reacionariamente pragmático”, irá dizer, também, que isto são perguntas de subversivos e que a escola, no campo ou na cidade, não é partido político. Diríamos que não. Como vimos em Semeraro, na concepção de Gramsci, há certamente toda uma ideologia dominante, já impregnada nessa “linguagem pragmática”, para tentar manter seus interesses políticos e sociais.

E a escola, como uma instituição social importante, é atravessada, também, por esse tipo de “linguagem pragmática” da ideologia mercantilista norte-americana. Por isso, “aquele educador reacionário”, rejeitar em suas “práticas educativas” romper assim tão facilmente com tal ideologia. Como já fora dito antes, Semeraro (2006) afirma: “Pelo menos à primeira vista, certamente as sintonias entre filosofia da práxis e pragmatismo não são poucas” (p. 64). Isso, ocasionado por certa proximidade de linguagem. Mas, para Gramsci, segundo esse autor, o pragmatismo norte-americano está marcado pelo “imediatismo”, o “politicismo” e o “ideologismo”, que o tornam menos “prático” do “filósofo italiano ou alemão”. Em seguida é categórico em dizer:

[...] Mais do que isso, á medida que nos adentramos no estudo dos escritos de Gramsci para compreender o sentido que imprimiu à filosofia da práxis, perde-se de vista a aparente proximidade de alguns pontos com o pragmatismo, diante das fortes diferenças e contradições que emergem [...] (p. 66).

Portanto, por um lado, caberia ao educador pragmático continuar defendendo seu *status quo*. Fazer de sua “prática educativa” o ato de limitar-se às atividades do currículo prescrito para seus alunos – urbanos ou rurais – e adaptá-los à ordem social vigente. Por outro lado, caberia ao “educador progressista” (FREIRE, 2009a) fazer da sua ação educativo-crítica momento de práxis pedagógica, de reflexão crítica da teoria/prática e de um espaço/tempo de aprender/ensinar sem dicotomias.

Reafirmar a prática como parte da produção teórica. Teoria e prática indissolúveis. O que pode, também, romper as tensões da “linguagem pragmática” e, em superando-a, abrir melhores possibilidades de revolucionar a política educacional que engessa o profissional de ensino “reacionário”. Possibilitá-lo uma saída do seu *status quo* e, ao vislumbrar a práxis pedagógica, permitir-lhe uma prática educativa na “experiência que nos *transforma*”.

Exercitar essa prática educativa poderia ir além de transformar a si mesmo e ao próximo. Contagiar aos colegas profissionais do ensino no exercício da práxis. Ir mais ainda, refletir sobre a própria práxis seria uma possibilidade de avançar da prática educativa para a teoria da práxis. Produzir conhecimentos para, se desejar, na sua práxis pedagógica, revolucionar a realidade da classe (educacional?):

Para Lenin, a teoria como conhecimento científico da realidade histórico-social, que se deseja transformar de acordo com fins revolucionários, de classe, é, pois, não só reflexão sobre a práxis, mas, acima de tudo, teoria

da práxis, **teoria que surge da prática**, a ela serve e, ao mesmo tempo, está na própria prática como parte necessária e indissolúvel (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 218, grifo nosso).

Assim, educador e educando, no exercício de respeito aos saberes sociais e acadêmicos construídos individual e coletivamente, oportunizam-se transformar a prática educativa e promover nela novos saberes. A partir desses saberes mobilizar, refletir, debater, instigar e permitir novas ações educacionais. Ações que, se efetivamente praticadas, possibilitariam deflagrar uma teoria de práxis e uma oportunidade de fundamentação pedagógica para a elaboração do PPP. Uma teoria e uma prática pedagógica que pudesse ser abalizada no encontro do currículo oficial com o currículo vivido. Então, caminhar em busca de promover e socializar uma nova prática educativa de ensinar/aprender em favor da formação humana. Sem dicotomizar campo e cidade. Mas, práxis pedagógica em prol da vida.

3.2.2 Saberes e a escola

Caberia à escola, como instituição social, promover os debates e reflexões necessários, aos seus educadores, seus educandos e à sua comunidade, para buscar a práxis pedagógica. De forma que pudesse potencializar os saberes, demandados do currículo oficial e, ao mesmo tempo, do currículo praticado, como essenciais à vida. Saberes para inclusão e a emancipação do sujeito. Como diz Erineu Foerste (2008) em alusão à escola da concepção freireana:

[...] Refletir a respeito de uma escola emancipatória/libertadora não exclui sujeitos, porém busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças pela produção e distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos (FOERSTE, 2008, p. 85).

Diante dessas reflexões, debates e necessidades podem estar uns fundamentos essenciais à práxis pedagógica. A concepção que instituição toma como ação educativo-crítica e a filosofia da práxis são alguns deles. Entretanto, far-se-ia necessário romper com a passividade e o individualismo. Pois, o desafio não seria

só dos professores, mas, principalmente, estaria também, na gestão administrativa e pedagógica da instituição escolar. Parece que isso tem muito a ver essencialmente com a prática educativa concebida pelos gestores educacionais e os profissionais do ensino. Então, poderíamos pensar que seria também necessário, um ato de aproximar e não dissociar o contexto e os saberes indispensáveis à prática docente.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, afirma Tardif (2010), “não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11). Pretendemos compreender melhor, através desse autor, como os saberes se tornam elementos constitutivos da prática docente. Temos a intenção de fazer uma interlocução com Arroyo (2004) para tentar situar esses “saberes-fazer” da prática educativa no “ofício de mestre”.

Um ato inicial, por exemplo, poderia ser o de valorizar o coletivo da escola. Valorizar seus saberes e seus fazeres. Isto é, unir os saberes e não desunir desses fazeres. Este já é um antigo saber popular: “a união faz a força”. Daí, refletirmos onde está a força da escola e em cima de quais “saberes-fazer” ela se sustenta? Como são construídos e o que representam o saber e o fazer educativo dos profissionais do ensino da comunidade escolar diante do seu trabalho numa comunidade rural?

Com relação ao saber e ao trabalho, de acordo com Tardif (2010), o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na sala de aula. Isto é, embora eles usem diferentes saberes, isso se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a tal trabalho.

O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Ou seja, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (p. 17).

Em diferentes momentos e etapas de um itinerário de pesquisa e de reflexão, que esse autor vem percorrendo há vários anos, a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho dos professores, pode afirmar categoricamente que “[...] Nenhum saber é por si mesmo formador [...]” (p. 43). Assim como lhe foi possível reconhecer que em “[...] Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação [...]” (p. 35). A qualidade que advém de uma formação que, segundo Arroyo (2004), pode ser entre

“o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade” (p. 19).

Portanto, aqui tais concepções, já estariam sinalizando um dos atos fundamentais para aproximar a escola e os profissionais do ensino aos elementos essenciais dos saberes e dos fazeres necessários à prática educativa, unir esses elementos ao trabalho de docência. Assim, possibilitaria um passo na direção de irromper a individualidade e a passividade. Pois, como afirma o autor, nessa transação e transição, tem-se uma perspectiva de situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Nessa perspectiva, sua percepção é que,

[...] o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2010, p. 16, grifos do autor).

Bastaria a união do “*ser*” e do “*agir*” numa condição tal de potencializar os saberes do que “*Eu sou*” e o que “*Eu faço*” como prática educativa do “mestre de ofício”? E os saberes-fazeres daí ativados se constituiriam, por exemplo, como o bastante para a EC, para a práxis pedagógica do mestre, na busca da solução dos desafios do cotidiano da escola e da comunidade rural? O que diriam outros teóricos e pesquisadores sobre essa questão diante do atual modelo pedagógico?

Considerar a educação como uma rede de sujeitos que se reinventam ou inventam (CERTEAU, 2001) a cada dia e que são auto-organizativos é julgar necessário se contrapor a modelos pedagógicos que são instituídos nas escolas do campo ou na formação de seus professores que não consideram essa dimensão dinâmica (JESUS, 2012, p. 32).

Contudo, Tardif (2010), já sinaliza um alerta: “É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no escolar” (p. 37). A lógica global tem estabelecido, continua ele, uma divisão do trabalho entre os produtores de saber e executores ou técnicos. “Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos [...]” p 37.

Dentre outras concepções sobre os saberes, o autor apresenta a dos “saberes experienciais” como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente. Advindo de múltiplas interações. O que ele entende por saber, ao conceber que ele provém de fontes diversas, traz a importância de associá-lo também à atitude do profissional do ensino.

[...] atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. *Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes* [...] (p. 60).

Então, como compreender a essência da concepção do saber-ser e do saber-fazer diante das necessidades de uma práxis pedagógica? Parece que o saber-ser tem algo mais em comum com o “ser” que “*Eu sou*”, assim como o saber-fazer tem em relação ao “agir” que “*Eu faço*”. Ao que parece, logo, o ser não poderia estar dissociado do fazer. Se assim, na realidade o for, não teremos como compreender, ou aceitar, que permaneçam, de um lado, os “produtores do saber” e, de outro lado, os “executores desse saber”. Produtores/executores e saberes/fazer unidos sim. Sem dicotomias. Isso facilitaria à práxis pedagógica.

Portanto, para Tardif (2010), “[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o *status* de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes” (p. 39). O professor ideal é alguém que, segundo o autor, deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa. Pois, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos, precisa articular e mobilizá-los na sua prática. “Em síntese, nos deparamos com categorias de saberes, que estão vinculados nos processos formativos e saberes construídos na prática [...]” (JESUS, 2012, p. 34).

Em relação aos saberes e a experiência de trabalho docente, os estudos de Maurice Tardif, tem revelado que de fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado. Pois, eles “trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional” (p. 64). Já Arroyo (2004) vai enfatizar a herança do saber e do fazer que sobrevivem: “o saber-fazer, as artes dos mestres da educação do

passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós” (p. 18).

É embasado nessa herança que Miguel Arroyo (2004), em seus estudos, faz a opção de escolher o termo “ofício de mestre”. Esse termo, segundo ele, sugere que apostamos em que a categoria mantém e reproduz a herança de um saber específico. Em seguida complementa:

Escolhi intencionalmente o termo “ofício de mestre” porque nos remete a nossa memória, diz Miguel G. Arroyo (2004, p.18). [...] O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, por que aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregam o orgulho de sua maestria [...]. p. 18.

Em uma visão mais humanista e personalizada, toda relação educativa, para esse autor, é uma relação de pessoas, de gerações. Na sua concepção, toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente. Os mestres no centro da pedagogia, não apêndices.

Para Arroyo (2004), há uma necessidade precípua de “Recuperar os sujeitos da ação educativa”. Nisso, ele identifica que as instituições, os métodos e os conteúdos, os rituais e as normas que são mediadores deste diálogo, convívio e encontro de gerações, roubaram a centralidade dos sujeitos e passaram a ser o centro do imaginário social sobre a educação. Então, afirma de que é necessário recuperar os sujeitos tão centrais nas matrizes mais perenes da teoria pedagógica.

E de modo contundente preconiza

Recuperaremos o direito à Educação Básica universal [...], se recuperarmos a centralidade das relações entre educadores e educandos, entre infância e pedagogos. Colocando seu ofício de mestre no centro da reflexão teórica e das políticas educativas. Colocando os conteúdos e os métodos, a gestão e a escola como mediadores desta relação pessoal. Como meios. Deixando de ver os professores(as) como recursos e recuperando sua condição de sujeitos da ação educativa junto com os educandos. (p. 10).

Como sujeitos da ação educativa, há o desafio de constituir como mestre de ofício no trabalho de ensinar/aprender. A experiência profissional vem com o passar do tempo, transformando-o e oportunizando lhe apropriar de outros saberes no e com o trabalho. Como assegura Tardif (2010), para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar*, ou seja, *a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*: “a vida é breve, a arte é longa”, diz o provérbio [...] (p. 57).

Seus estudos trazem mais uma concepção do saber como elemento constitutivo interessante à prática docente: “*O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos*” (TARDIF, 2010, p. 257). Este enfoque, nesses estudos, considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam.

Se é realizando as atividades que se habilita à construção e à mobilização dos saberes e daí o profissional, sua prática e seus saberes se unem, evoluem e se transformam, poderíamos imaginar que a concepção do saber, de forma amplificada, teria sentido, se assim entendermos, a evolução do “Eu sou” para o saber-ser e a do “Eu faço” para o saber-fazer.

Entendendo o trabalho como prática educativa, nesse particular, estaríamos diante do exercício do saber experiencial mobilizado pelo profissional do ensino para exercer com maestria suas tarefas de ensinar/aprender. Nesse aspecto, situamos como nossa compreensão em que ocorreria, didaticamente, a união do saber-ser com o saber-fazer para potencializar o saber-ensinar. Assim, em Tardif (2010)

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente [...] (p 61).

[...] Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história da vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.[...] (p 64).

Procurando entender os saberes de outro modo, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, como assegura o autor, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então, para tanto devemos examinar a natureza desses fundamentos de modo a extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas

próprias práticas. Pois, o saber está muito próximo da prática, ou seja, como já afirmara o autor “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha”.

É o que ele denomina como a epistemologia da prática profissional. Ele a apresenta não como uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa: “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2010, p. 255).

Aqui o autor expressa, então, outra concepção dos saberes, ao apontar como consequência de que “[...] essa definição propõe ‘uma volta à realidade’, isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação [...]” (p. 256). Esse conceito traz o saber para o campo da realidade concreta e histórica. Esses são elementos constitutivos dos saberes experienciais, pois “[...] os saberes experienciais não são como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54).

Não é por acaso, que em Gramsci é a ideologia, o foco maior da sua atenção. “Para Gramsci, o coração da hegemonia sociopolítica de uma classe dirigente ou de uma classe revolucionária [educadores, por exemplo] é a capacidade de produzir, ao lado da riqueza material, principalmente uma riqueza teórica [educativa], a elaboração de uma visão própria de mundo não subordinada ou colonizada por patrimônios ideológicos alheios. A capacidade de decidir e definir a identidade da própria subjetividade conforme uma filosofia própria, em que não haja mais discrepância entre o plano material e auto representação, entre o fazer e o saber dele” (FINELLI, 2001, apud SEMERARO, 2006, p.72).

Em nossa pesquisa de campo deparamo-nos diante de personagens locais que se manifestaram em relação aos seus saberes-fazeres vivenciados. Ao mesmo tempo revelaram, enquanto produtores rurais, seus desejos de práticas educativas.

No CEIER/VP-ES, dia 13.06.2012, aconteceu a “reunião de pais”, como de praxe no final de cada um dos trimestres. Estivemos presente. A pedagoga fez uma abertura com uma bela mensagem para os 35 pais presentes. No texto, um diálogo entre o

filho e os seus pais, buscava-se entender como escreve a palavra “amor”. Concluía-se que se escreve com as mesmas letras que compõem a palavra “TEMPO”. Bastaria conjugar o verbo amar em todos os tempos. E no final a reflexão: “quanto tempo você (pai, mãe) dedica ao seu filho”?

Após a “reunião de pais” (que na maioria eram mães), ainda antes do horário de almoço, aproximei-me de duas mães para indagá-las se poderiam responder algumas questões de nossa pesquisa. “Nós num sabe [sic] nada sobre isso” – elas apressaram se logo em dizer, completando em seguida – “mas se tiver alguma [sic] coisa que podemos ajudar...”. Foram muito gentis e solícitas. Inclusive se propuseram de imediato a responder antes mesmo do almoço.

Naquele momento da pesquisa, procuramos ser o mais descontraído possível, evitar ao máximo qualquer constrangimento e facilitar o propósito da entrevista. Optamos por uma conversação. De onde extraímos – o momento em que a mãe falava com um sorriso nos lábios e os olhos brilhavam com muita intensidade mesmo – e relatamos aqui o que ela disse:

A escola [CEIER/VP-ES] antigamente tinha [no terreno da UDEP] lavoura de café, horta, lugar de criar peixes, porco e galinhas, vacas de leite e de corte, até o lugar de mexer com mel de abelhas. Isso aqui era muito bão [sic]. Tinha até campo de futebol para nossos filhos divertir. Os meninos [alunos] sentiam muito bem de estudar aqui. Quando chegavam em casa, nós num precisava [sic] ensinar nada pra eles, o que eles aprendiam aqui ensinavam nós na lida com a roça. Incrusive [sic] eles é que corrigia [sic] nós. Hoje, minha filha diz, ‘faz muita falta uma vaca e uma moita de café pra ela aprender as coisas da roça’. Tem o ‘jerico’ [apelido que os alunos colocaram no trator agrícola] mas num adianta nada, o que eles precisam pra aprender mesmo num tem. (mãe de aluna e moradora na comunidade São Francisco de Assis há mais de 30 anos).

Naquele momento um senhor, que se encontrava ao lado, avô de aluno, mais de 70 anos de idade, – a conversação ocorria no lado de fora da escola – ao ouvir essa fala da mãe de aluna, entrou no assunto: “hoje a escola num quer saber o que nós sabe [sic]. Pra ela agora o que importa é o celular e a televisão. O resto num importa”. Eu e as duas mães viramo-nos para o outro lado, em direção àquele senhor. Ele estendeu as suas mãos calejadas e completou a sua fala: “Isso é porque num estudei. No mundo de hoje quem num estudar, num vai ter emprego, vai ter que ‘ralar’ no cabo da enxada que nem eu”.

Por onde e como a escola poderá se adentrar nesses discursos? Seriam esses saberes relevantes para os debates e reflexões na elaboração do PPP de uma escola do contexto camponês? O que pensam aqueles que detêm o poder de abrir ou fechar as portas do diálogo dos saberes-fazereres escolares com os saberes-fazereres das comunidades? E a unidade central do estado – SEDU – teria como viabilizar esses saberes-fazereres para o debate e reflexões que efetivamente abra espaço/tempo no CBC para potencializar os saberes-fazereres necessários à vida do camponês? A educação do campo se quiser ocupar o seu lugar, nesses debates e reflexões, poderia entrar por onde e de que modo?

Tensões e possibilidades que exigem debates e reflexões, envolvimento de todos agentes/atores locais e regionais e decisões compartilhadas. Gestadas no princípio de corresponsabilidades para: Dirigentes e profissionais de ensino, pais e alunos, instituições e comunidades. O saber popular da “união faz a força” poderia inspirar e instigar um princípio para mobilização dos agentes/atores na construção coletiva dos saberes-fazereres que efetivamente interessarem à escola e à comunidade.

O que não pode é desagregar os saberes-fazereres dentro do espaço/tempo da escola e da comunidade. Não desvalorizar o exercício das práticas educativas ali vivenciadas e nem dicotomizar o próprio ato do processo educativo. Pois, um dos saberes indispensáveis à prática docente é:

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. (FREIRE, 2009, p. 95).

A construção dos saberes inerentes à prática pedagógica, nos tempos atuais, diante do processo de desintegração cultural, está precarizado. Ademais, diante das necessidades coletivas, há outros saberes pedagógicos, também importantes. Para Foerste (2005), a construção dos saberes inerentes à prática pedagógica carece de esforços coletivos maiores na formação e na integração dos saberes e valores culturais. Um deles pode ser a transformação no processo educacional da formação docente:

[...] Compreendendo-se a prática docente a partir da ação reflexiva e construção de saberes e competências, reformas profundas no processo de formação de professores são tomadas como essenciais, para adequar a escola básica ao movimento acelerado de desenvolvimento do conhecimento, no contexto da mundialização (p. 48).

Além da mobilização dos agentes/atores para a construção coletiva do PPP, o ato de efetivar as ações educativas dele demandadas pode exigir da escola, da comunidade e dos profissionais de ensino outra transformação no processo educacional. A transformação do modo de ver e agir coletivamente. Exercitar a busca de uma visão holística e fazer do ato de ensinar/aprender um ofício que não se dá isoladamente no processo educacional. Esse movimento pode exigir parcerias dos que se constituem como agentes/atores com outros que se encontram fora do processo educacional.

Unir o ver e o agir na mesma dimensão de valores, onde a visão holística e o ato de ensinar/aprender se constitui como práxis da ação/reflexão e da prática/teórica. Parcerias no pensar e no atuar poderiam mobilizar o encontro dos saberes-fazeres de dentro e de fora da escola. Parceiros que comungam do mesmo horizonte de vida e dos saberes institucionais com os populares. Parcerias que valorizam o CBC da SEDU e o que fora dito por aquela mãe e o vovô de alunos do CEIER/VP-ES.

Tensões e reflexões. Parcerias. Integração no ensinar/aprender coletivamente. A força da escola pode estar mais perto dela do que ela própria possa imaginar. A parceria dos saberes-fazeres praticados, conquistados e apropriados ali dentro dela e os outros “saberes de experiências feitos” que foram vivenciados ali no espaço/tempo do seu “quintal”.

3.2.3 Parcerias e a Educação

A parceria na educação, especialmente na formação de professores, é um objeto bastante recente na pesquisa, é o que constata em seus estudos Foerste (2005). Em situações variadas da dinâmica social o “[...] conceito e características da parceria variam, dependendo essencialmente dos sujeitos, do contexto e área em que está sendo utilizada [...]” (p. 52). Pesquisas precisam ser aprofundadas para construir referenciais acadêmicos sobre a diversidade de termos e significados associados à parceria, pois, afirma ele, da sua clareza terminológica e conceptual

pode-se extrair fontes de argumentação necessárias ao professorado na negociação com os órgãos da administração educacional.

Querendo compreender melhor a relação entre diferentes segmentos institucionais interessados no professor e resgate do ensino básico, o autor provoca o seguinte questionamento:

[...] Que rumos tomar para construir alternativas e programas que possibilitem uma efetiva articulação de políticas públicas de profissionalização do magistério, construídas e sustentadas interinstitucionalmente, com envolvimento de entidades organizadas dos profissionais do ensino, universidade, Secretarias de Educação, outras organizações governamentais e não-governamentais interessadas no professor? (p. 14).

Entretanto, o autor destaca que experiências sobre a formação dos professores e suas interfaces com as instituições de ensino básico, tem ganhado impulso significativo tanto no Brasil como no contexto internacional. Diante de reformas em educação promovidas pelos órgãos de governo:

[...] os profissionais do ensino de diferentes países do mundo questionam-se sobre possíveis contribuições da **parceria educacional** para uma valorização do **trabalho docente**, tomando esta última como uma das dimensões basilares das lutas coletivas pelo resgate da qualidade da escola básica (p. 15, grifo nosso).

Embora para os interesses dos órgãos da administração a compreensão do conceito difira do meio acadêmico, concordam ser a parceria uma prática colaborativa entre os profissionais do ensino. Porém, entre esses e a academia há o consenso de que a “[...] parceria é compreendida como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades, entre outros aspectos [...]” (FOERSTE, 2005, p. 87).

Se a prática educativa, para Freire (2009), exige um processo de humanização na formação do educador, Foerste (2005) generaliza a formação humana ao apontar a parceria educacional como uma prática sociocultural emergente. Onde pondera, num sentido significativamente amplo, em que ela “[...] pode ser considerada uma proposta alternativa para superar a racionalidade burocrática em crise, no processo de formação humana em geral” (p. 72).

Perspectivas educacionais mais transformadoras, na construção coletiva do projeto de educação do campo, por exemplo, podem estar vinculadas, também a outras parcerias, em processo de formação humana, onde o professor não se sente só,

mas unido na luta coletiva dos movimentos sociais que impulsiona outras articulações políticas dos subalternos na busca de uma sociedade mais humanizada. É como condiciona a prática educativa, em Foerster, (2008), ao estabelecer que o “[...] O professor é transformador quando pauta seu trabalho a partir de um *ethos profissional*, que se constrói na ação dialógica traduzida pela prática da solidariedade e colaboração” (p. 121).

Há o caso da parceria de colaboração mútua entre a Associação Central de Saúde Alternativa do Espírito Santo (ACESA-ES) e o CEIER/VP-ES. Onde impera o espírito de solidariedade. Há uma conexão de cooperação entre a instituição educacional e a associação numa proposta ampla de prevenção às doenças e a tomada de consciência de preservar a natureza e a cultivar de forma natural e orgânica, para não agredir o meio. É uma força de coesão entre os pensamentos do bem estar social e as atividades educativas para humanização. Ambos têm como meta que parte do concreto para o trabalho que se identifica com cada grupo na sua particularidade. Enquanto a escola oferece a parte de atender as necessidades educacionais da teoria/prática e ambientais das atividades agroecológicas, em hortas orgânicas por exemplo, a associação por sua vez, vem realizando um trabalho de resgatar e valorizar a fitoterapia, não só no CEIER/VP-ES, mas no município todo, partilhando os saberes e estimulando as práticas tradicionais terapêuticas. Sempre avançando para que as experiências de trabalhos associados, sirvam de semente para uma outra forma de gerir e fazer com que o ser humano se liberte das coisas que o oprime

A ACESA-ES atende na Igreja Luterana (Igrejona) e agora na Unidade de saúde através do Programa “Saúde Natural Preventiva”, distribuindo chás, fazendo massagens, reflexologia, acupuntura e terapia de barro. Mais ou menos já ocorreram Seminários Estaduais de Saúde Natural Preventiva e Seminários de Plantas Medicinais e Terapêuticas Tradicionais no Município, uma parceria da ACESA com o Departamento de Fitoterapia da Universidade Federal de Viçosa. A coordenadora Genilza de Fátima Matiello, ressaltou que os seminários são desenvolvidos graças ao interesse por parte dos cidadãos, profissionais e órgãos públicos, como a Prefeitura Municipal de Vila Pavão e o Departamento de Fitotecnia da Universidade Federal de Viçosa (UFV). As plantas medicinais e os chás são geradores de

transformação. Eles são excelentes instrumentos de mobilização e organização nas causas que contribuem para a melhoria da qualidade de vida.

Nessa perspectiva, das parcerias e do *ethos profissional*, Foerste (2005) sinaliza ser bem provável que, nos tempos de hoje, haja a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a formação do professor, antes mesmo, no mínimo ao mesmo espaço/tempo, de se pensar no processo de formação humana. Nisso, o espaço/tempo, pode ser que esteja conspirando a favor da “prática da parceria na formação de professores encontra um terreno favorável para se difundir enquanto política pública, dadas as grandes transformações econômicas e políticas na virada do milênio” (p. 86).

Parece-nos que a parceria pode se tornar um dos caminhos. A parceria tem força significativa na esfera governamental, já ocupa um lugar importante no PRONERA, segundo Mônica Molina (2008), para saber como é o Programa em sua estrutura de gestão e como ele está de fato internalizando nas instituições:

[...] Nessa questão da sustentabilidade política, a própria estrutura do Programa, a estrutura organizacional da gestão tornou de fato a coluna vertebral do PRONERA, através de parcerias. Sem as parcerias o PRONERA não existe; sem os diferentes sujeitos sociais que trabalham nos movimentos sociais; enfim, sem as Universidades, o PRONERA não existe (p. 43).

Entretanto, a parceria, não seria facilmente identificada como um dos rumos possíveis, pois, para Foerste (2005), em situações variadas da dinâmica social o “[...] conceito e características da parceria variam, dependendo essencialmente dos sujeitos, do contexto e área em que está sendo utilizada [...]” (p. 52). Pesquisas precisam ser aprofundadas para construir referenciais acadêmicos sobre a diversidade de termos e significados associados à parceria, pois, afirma ele, que da sua “clareza terminológica e conceptual”, os profissionais do ensino, podem extrair fontes que “mais aumenta sua capacidade de argumentar e negociar com os órgãos da administração educacional” (p.87).

No aspecto de políticas públicas, por exemplo, há sinais de um diálogo bem real, tanto pela sua situação concreta quanto pela teórica, nas comunidades onde estão inseridos os CEIER's. Por um lado, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) tem insinuado uma aproximação para se constituir como um interlocutor, teoricamente, significativo nas parcerias com os CEIER's. Por outro lado, concretamente, por ter a grande maioria dos seus alunos oriundos de famílias de

pequenos produtores rurais, o CEIER/VP-ES já se habilitaria a uma aproximação natural do objetivo de parceria do próprio MPA.

Então, o movimento tem a possibilidade de um diálogo, conceitual e prático, que tenderia a ser facilitado com os professores, pais e membros da comunidade local. Pelo espaço/tempo de convivência a argumentação fluiria com naturalidade. Essa é uma situação em que já há um campo propício, como se vê no depoimento dado: “Tenho procurado me aproximar da convivência com a comunidade, tenho frequentado as reuniões dos grupos de pequenos agricultores e os encontros com o MPA aqui na escola” (FERNANDO T. C. GRAUNKE – Professor do CEIER/VP-ES).

Na realidade atual, ainda de forma tímida, o MPA nessa perspectiva de parceria tem se colocado à disposição da escola para reuniões e trocas de experiências. A escola por sua vez, através de seus professores e alunos, ainda que por poucas vezes, tem recorrido ao MPA na busca de reforçar seus princípios de agricultura familiar a partir de uma educação reflexiva. O MPA tem na escola, uma parceria promissora, um espaço de debates e reflexões sobre seus programas de apoio ao homem do campo. Enquanto a escola tem a oportunidade de trazer a comunidade rural para mais próxima de sua função social. Essa parceria tem potencial para conquistas sociais, força política e educacional para os produtores rurais locais.

A força das parcerias. A Integração e a força da escola no espaço/tempo do seu “quintal” podem ter divergências e confluências. E aumentar quanto mais esse espaço/tempo for ampliado. Fundamentalmente, inclusive, pela diversidade de termos e significados associados à parceria. Isso por si só já se torna uma problemática que se devem tomar cuidados. Contudo, o desafio das parcerias, dentre outros, é diminuir essa distância e no exercício de cooperação aproximar os interesses e integrá-los.

Outras perspectivas educacionais, também transformadoras, que pressuponha uma construção democrática do projeto de educação do campo, poderiam estar relacionadas e associadas aos processos de formação docente em que estejam mais articuladas à sua contextualização. Onde nem o professor, nem o pedagogo, muito menos o diretor queira ser o ator exclusivo do processo, mas unidos na luta coletiva dos movimentos sociais que impulsionaria outras articulações políticas dos subalternos na busca de uma sociedade mais humanizada.

As avaliações feitas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária de projetos financiados pelo governo federal (PRONERA, 2004) explicitam que a formação de professores de assentamentos é uma das metas principais do setor de Educação do MST (Foerste, 2008, p. 119).

Na mesma perspectiva educacional contextualizada, há outras necessidades emergentes da falta de parceria para promover melhorias no ensino. Foerste (2008) diz: “A pesquisa feita sobre o curso de Pedagogia da Terra no Estado do Espírito Santo ajuda a perceber que elevar a qualidade do trabalho docente em escolas de assentamentos é um dos objetivos principais colocados para o curso” (p. 119).

Quanto a construção coletiva de alternativas para dinamizar o cotidiano escolar, ele questiona: “[...] Como podem os professores discutir questões da prática docente sem se deixar tomar pela necessidade de formação de um novo *ethos profissional docente*”? (FOERSTE, 2005, p. 23). Já nas relações de construção coletiva de políticas públicas do professor, o mesmo autor, pressupõe:

[...] um esforço permanente do magistério no sentido de se implementar ações que possibilitem garantir claramente no trabalho do professor três dimensões indissociáveis, constituidoras dos *ethos profissional docentes*: a) dimensão técnica – [...] refere-se ao “saber fazer” que se adquire através da formação inicial e continuada, articulada com a prática profissional reflexiva; b) dimensão científica – a prática reflexiva é inerente ao trabalho docente. Se apoiada por políticas públicas, [...] possibilita [ao professor] o acesso a cursos de pós-graduação de *latu sensu* e *stritu sensu* nas universidades públicas; e c) dimensão política – o trabalho do professor é essencialmente uma prática política [...] (FOERSTE, 2008, p. 120).

Nesse sentido, continua Erineu Foerste, o profissional do ensino caracteriza-se como intelectual da cultura. Nesse aspecto vai buscar a concepção gramsciana em relação aos intelectuais e a “escola unitária”:

Para Gramsci (1978) é preciso distinguir intelectual orgânico conservador (que está a serviço das elites) de intelectual orgânico revolucionário (que coloca sua força de trabalho a serviço das lutas dos oprimidos). O professor é mais do que um funcionário do Estado; está a serviço da organização da cultura na perspectiva do movimento revolucionário dos oprimidos, na cidade e no campo (p. 121).

Nessa perspectiva, percebe-se que não seria nada recomendável que o professor esteja só. Mesmo que seja um profissional do ensino com ampla experiência de carreira, por “estar a serviço da organização da cultura”, sua função individual clama por um esforço mais coletivo. O que se pode demandar do *ethos profissional*, é uma necessidade de parceiros. E Foerste (2005), sinaliza ser bem provável que, nos tempos de hoje, haja a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a formação do professor, antes mesmo, no mínimo ao mesmo espaço/tempo, de se pensar no processo de formação humana. Nisso, o espaço/tempo, pode ser que esteja

conspirando a favor das parcerias. “A prática da parceria na formação de professores encontra um terreno favorável para se difundir enquanto política pública, dadas as grandes transformações econômicas e políticas na virada do milênio” (p. 86).

É assim o trabalho do professor, nas parcerias, como uma prática educativa, como *ethos profissional* em três dimensões (técnica, científica e política) e como mediador da dialética escola/comunidade a serviço do bem comum. Por isso, Foerste (2008), condiciona o trabalho do profissional docente, ao estabelecer que o “[...] O professor é transformador quando pauta seu trabalho a partir de um *ethos profissional*, que se constrói na ação dialógica traduzida pela prática da solidariedade e colaboração” (p. 121).

E, por isso, também não pode estar sozinho nessa prática educativa, depende de cooperação dos parceiros (diversificados) para articulações (nas políticas públicas) de integração do currículo oficial com o currículo vivido. As parcerias parecem se colocar, nesse campo educacional, como efetivamente necessárias para dialética escola/comunidade. O ato de socializar o conhecimento produzido, parece trazer a necessidade de envolver, nessa prática educativa, os saberes-fazeres da mãe da aluna, do senhor em seus 70 anos de vida, da comunidade e do MPA, dos profissionais de ensino do CEIER/VP-ES, dos dirigentes educacionais da SEDU. Enfim, todos agentes/atores interessados, numa forma de parcerias para, então, deflagrar a teoria da práxis no encontro, do currículo oficial com o currículo vivido.

3.2.4 prática educativa na dimensão sócio histórica da formação humana

Inexoravelmente o dia a dia do professor na sala de aula ou fora dela é recheado de questões e reflexões instigadoras ao debate sobre a prática educativa. Cujos elementos constitutivos desafiam os pesquisadores acadêmicos. Alguns deles estão, segundo Paulo Freire (2009), voltados para a compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Isto levando em consideração o

homem como ser histórico do seu tempo e, diríamos nós, do seu espaço territorial. Pois, o próprio autor, além de nos advertir sobre a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, nos coloca, também, como sujeitos da História:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 2009, p. 54).

Antes mesmo de imaginar o debate sobre prática educativa devemos refletir sobre os “saberes demandados pela própria prática em si mesma”. Enfatiza o autor ao se dizer convencido de que “ensinar não é *transferir conhecimentos*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Então, ele entende ser legítima a importância de uma reflexão quando pensa a formação docente e a prática educativo-crítica. Nesse entendimento, faz a sua reflexão sob a égide do pensamento de que o aprender precedeu o ensinar e, nessa linha de pensamento, incita a prática educativa como atitude humana em torno do “pensar certo”. Atitude “suleadora” como uma forma de conduta para que o educador não se afaste da “ética universal dos ser humano” para conquistar a sua autonomia.

A prática e os saberes que envolvem os profissionais da educação e os educandos do CEIER trazem outros aspectos peculiares à formação humana. O contexto campesino e os desafios de adequar sua PP aos conteúdos do CBC. Ainda que essa PP seja elaborada coletivamente pelos seus agentes/atores, o desafio cresce assustadoramente, no momento de colocá-la efetivamente a serviço dos interesses da comunidade rural e, do propósito ali almejado, da comunidade escolar diante da realidade da globalização em que o CBC fora construído.

Isto fica bem evidente na fala do professor ao citar seus maiores desafios na sua atuação profissional no CEIER e diante das tensões pedagógicas de construir os saberes-fazer voltados para a educação do campo, onde ele diz sentir a:

Falta de uma organização curricular voltada para a educação do campo. [Há] ausência de diretrizes curriculares e de valorização do homem do campo. Carecemos de especialização [sic] voltadas para a área da educação do campo, material voltado para área em questão (Wenderson, dezembro de 2011, professor de Agricultura no CEIER).

Percebem-se os anseios do professor ao constatar, diante da realidade, que em sua prática educativa há certa carência pedagógica. Entretanto, mesmo citando a

ausência de diretrizes e da organização curricular para a educação do campo, não nos parece, nessa fala, a percepção da dimensão social do contexto, onde Freire (2009) nos indaga: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares [propostos pelo CBC como] fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 30). Não que isso fosse resolver, de uma vez por todas, aquelas carências. Mas, enquanto não se constrói o almejado, pelo professor e a PP do CEIER, poderíamos voltar o nosso olhar para os educandos e para as matrizes de nossa formação. Neles estabelecer, ao mesmo tempo em que se busca aquele objetivo, uma espécie de interação, como diz Arroyo (2004), propiciar situações em que “[...] o conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano” (p. 163).

Através dessa “intimidade” e desse intercâmbio poderia promover, quem sabe, uma iniciativa para reivindicar políticas públicas mais efetivas para atender as necessidades, como disse o professor Wenderson, de se trabalhar com uma organização, uma diretriz e uma especialização voltada para a educação do campo. Eis mais um fundamental desafio para a prática educativa do CEIER.

Reivindicar políticas públicas para atender efetivamente as necessidades do homem do campo, tornar-se-á, além de um desafio fundamental, um anseio coletivo se todos os agentes/atores daquelas comunidades, escolar e rurais, buscarem a concepção da prática educativa a partir da sua dimensão social e histórica da formação dos saberes humano. Nesse anseio, o desafio já incorpora a necessidade de que as parcerias podem ser inevitável e provavelmente, vitais.

Prática educativa está relacionada com o exercício do “ensinar”. Segundo Paulo Freire (2009), o “ensinar” exige uma série de saberes fundamentais vinculados à “*ética universal* do ser humano”. Por isso, a reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser (humano) dos educandos ao lado da formação docente exigem saberes fundamentais para o exercício da “do-discência”.

Afirma, por um lado, que “não há docência sem discência”, pois antes mesmo de ensinar há uma necessidade premente de aprender, pois, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (p. 23-24).

Por outro lado, apregoa que “ensinar não é transferir conhecimento”, pois esta ação envolve a formação do ser humano. Em seus sonhos e utopias. Um ser inacabado. Em constante formação. Portanto, o autor reinsiste em dizer a sua concepção de “que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (p. 14). Daí faz a sua crítica à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Por mais paradoxal que possa parecer, mas o que se constata com relação à formação daqueles que trabalharão na formação dos educandos: não têm tido em sua própria formação a formação que deveriam ter para prática de educar. É de se lamentar mesmo que a formação em que são promovidas nas instituições responsáveis pela formação dos educadores seja desvinculada de sua finalidade precípua. É com certo ceticismo que Arroyo (2004) fala sobre as imagens das teorias pedagógicas tão distantes da teoria educativa. Destaca uma imagem de visão mercantilizada, porque “É pesada a imagem da tradição que padecemos. A maioria dos professores e das professoras da Educação Básica foram formados(as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino [...]” (p .52).

Paulo Freire vai não só concordar, inicialmente, com o que destaca Arroyo, como também citá-lo como alternativa, em seguida, no seu trabalho de coordenar, em Belo Horizonte – MG, uma equipe pedagógica num Programa – Escola Plural – em que, ao revelar práticas inovadoras através de experiências informais, demonstra que mudar é difícil mas é possível.

Assim, inicialmente lamenta:

[...] É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber [...] (FREIRE, 2009, p. 43).

Para em seguida, em sua convicção, citar as experiências informais que no espaço/tempo da escola ocorrem como descoberta do que é difícil, mas, possível ter também os seus significados – na Escola Plural de Miguel Arroyo – para ensinar (aprender) saberes fundamentais à prática educativa:

[...] Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios [como na Escola Plural], em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas [...] (p. 44).

Além destes espaços relegados e a necessidade de recuperar dimensões perdidas, ou “guardadas no baú dos esquecidos”, como diz Miguel Arroyo (2004), o Programa da Escola Plural também lhes possibilitou a percepção de que o “[...] nosso foco não era a instituição escola e seus clássicos componentes e problemas. Seguindo as trilhas das práticas nos encontramos como sujeitos dessas práticas” (p. 12). Ele afirma que o mérito da Escola Plural tem sido sintonizar-se com o movimento de renovação pedagógica e com o movimento social e cultural. Percebeu-se que sua Proposta mexia com tempos e espaços, estruturas, séries e rituais, mas, sobretudo, mexia conosco. O termo “Pedagogia da libertação” de Paulo Freire tem sentido onde há “[...] O aprendizado da liberdade para poder ensinar a liberdade” (ARROYO, 2004, p. 146).

Ensinar não é transmitir, nem tampouco *treinar* e sim *formar* social e historicamente, educadores e educandos, como gente. Mesmo que geneticamente animal, é como reafirma Paulo Freire, gente não se treina, se educa. Pois, “educar é substancialmente formar”. E se se respeita a natureza do ser humano, o educador, não se pode dar ao luxo de praticar o ensino dos conteúdos de forma alheia à formação moral do educando. Seria como se transformasse a experiência educativa em apenas um treinamento técnico, diz Freire (2009), o mesmo que “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (p. 33).

O autor é categórico ao enfatizar que a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza para evitar o seu transgressão ética. Nisso faz uma advertência aos educadores:

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais

fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão [...] (FREIRE, 2009, p. 33).

Ética, ingenuidade, curiosidade, crítica, intransigência, diálogo e a construção dos saberes. Têm relações entre si que podem, por um lado, afetar, facilitar, mudar, refazer, transformar, inovar, ou, por outro lado, mesmo dificultar, atravessar, retardar a caminhada na busca da compreensão e da interpretação dos fatos inerentes aos diversos saberes que exigem a prática educativo-progressiva.

Freire (2009) salienta, “[...] O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (p. 38). Enquanto Tardif (2010) revela, por outro lado, que a diversidade do saber dos professores – exigidos para prática educativa – é plural, por isso, para ser incorporado, demanda tempo, pois, ele “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (p. 19). Já Arroyo (2004) é lacônico, em relação ao “ofício de mestre” e a imagem de professor(a) que internalizamos, ao afirmar “[...] Carregamos a lenta aprendizagem do nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (p. 124). Tudo isso, pode não corresponder de imediato às exigências dos saberes necessários àquela prática educativa.

Entretanto, há, ainda, o outro lado da curiosidade, no seu espaço/tempo e no seu contexto de vivências, se persistentemente desenvolvida, Freire (2009) traz um alento ao reconhecer que:

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (p. 87).

A curiosidade como inquietação indagadora é um instrumento necessário, como uma criatividade na construção do saber, assegura Paulo Freire, para o “educando transitar da ingenuidade” para “curiosidade epistemológica”, mesmo diante do “contexto neoliberal em que se vive”. A disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, (preservando o velho que tenha validade), o refletir sobre a educação do campo como possibilidade na rede estadual de ensino, por exemplo, a abertura ao diálogo (dos saberes-fazeres da cidade e do campo), nessa concepção de práxis pedagógica, são fundamentos “essenciais ao exercício da prática educativa”.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEIER: tensões e possibilidades

A Terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas é também o que mulheres e homens fazem dela. Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua História, sua educação, sua cultura, sua comida [...]. A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como o de suas classes sociais. Minha Terra não é, afinal, uma abstração.

Paulo Freire.

Vamos tomar emprestadas partes da poesia de Paulo Freire. Vamos retomá-la em momentos desse estudo, quando julgarmos pertinente. Continuá-la diante da tensão, da reflexão e/ou da via de possibilidade diante dos desafios humanos para (re)construir os saberes-fazer que se fazem necessários no debate educacional como forma preferencial à vida. Ou como alternativa, frente ao pragmatismo neoliberal, ao processo vigente da globalização, em priorizar a mercantilização em detrimento da humanização.

Na primeira parte: “A Terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas é também o que mulheres e homens fazem dela”.

Gente e biologia são inerentes aos sinais de vida. Não de mercadoria. Na geografia da cidade e do campo é a lógica “eco” – casa – “logia” – estudo – da mãe natureza enquanto um ecossistema que gera a vida. Simbiose dos seres vivos para continuar o processo de vida e não exterminá-la.

Usar os espaços de vida para ensinar/aprender a preservá-los como fonte de mais conhecimentos essenciais à permanência da própria vida. Onde as relações sociais sejam estabelecidas nos diálogos coletivos. Em prol da harmonia do homem com a natureza e como novas formas de intervenções vitais para uma relação de sustentabilidade e de sociabilidade.

São vários os espaços de aprendizagem, de construção coletiva, de intervenção, de fazer ciência, dialogando com sujeitos sociais. Esse diálogo no sentido freireano se realiza na vivência concreta da construção da felicidade coletiva a partir de um pensar e atuar juntos. Dialogar é construir realmente novas relações sociais, de novas formas de sociabilidade, de permitir ao outro o direito a vida, ao conhecimento, ao gestar coletivamente a realidade – é conceber o campo como espaço de vida (MOLINA, 2008, p. 74).

Relações sociais que, segundo Fernandes (2008b), pela diferenciação econômica se evidenciam nas formas distintas de organização dos territórios¹⁸ do campesinato e dos territórios do agronegócio. Ele assegura que as relações sociais camponesas por serem distintas das relações sociais capitalistas, cuja expressão atual é o agronegócio, demarcam as diferenças dos dois territórios: “[...] enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza o seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões de vida” (p. 40).

Para ressaltar a dimensão do significado da educação para o desenvolvimento territorial, no campo do campesinato e no campo do agronegócio, o autor ilustra o cenário de diversidades que compõem os dois territórios:

Essa diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para os camponeses (p. 41).

A Terra como planeta ou como mãe-natureza, como espaço de produção ou de exploração, como espaço/tempo de vida ou de mercantilização, como ela é concebida no processo educacional? Para a poesia de Paulo Freire – “Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua História, sua educação, sua cultura, sua comida [...]” –, noutro contexto, diria ele que ela se constitui dos “saberes de experiências feitos”. Ela, poderíamos acrescentar, é como “experiência que *nos toca e nos transforma*”, alimenta e também educa o homem.

A natureza como ciência é fonte de conhecimento para aqueles que sabiamente respeitam seus limites. Para outros que a exploram como fonte de renda, ela é apenas mercadoria. Ao longo do tempo percebe-se a intencionalidade da cultura de

¹⁸ Embora não seja intencionalidade desse estudo discutir a concepção do que significa no debate teórico a palavra “território”, usaremos-na com o que é aplicada por Fernandes (2008b).

organização de produção para ocupação da sua geografia. A educação é uma dimensão fundamental para distinguir as relações culturais e sociais, compreender o que se faz e pretendem da Terra como um espaço para produzir a comida como alimento necessário à vida, ou para se transformar em mercadoria, para alimentar o consumismo. Essa compreensão desse universo no espaço/tempo da escola precisa ser discutida diante do contexto e de suas especificidades.

Destacamos a importância de a escola conhecer valorizar o modo de organização da vida do campo, as práticas dos sujeitos que ali vivem e trabalham. As práticas pedagógicas podem incorporar as vivências desenvolvidas no contexto, fazendo as mediações com o conhecimento universal. Para tanto, faz-se necessário ampliar a compreensão acerca do universo do meio rural, conhecer o modo de vida e as especificidades [também mercadológicas] do contexto onde vivem. (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 101).

É nesse sentido que as autoras consideram fundamental trazer para a discussão os aspectos culturais e sociais desse universo, o que também concordamos e nela ampliamos, “[...] como forma de aprender as especificidades [da vida e do mercado] com as quais lida a instituição escolar do campo [...]”. Os “produtores rurais”, por exemplo, queremos registrar que, pela observação, em nossa pesquisa de campo, por mais que se esforcem e produzam como “trabalhador rural” para o autoconsumo familiar, não conseguem dissociar a sua vida da comercialização local.

O CEIER/VP-ES não poderia, pelo que os dados construídos em nossas entrevistas e observações *in lócus* revelaram, se esquivar desse debate diante da “comunidade rural” em que está inserido. Gestores e educadores poderiam incorporar nessa perspectiva de discussão outros aspectos na relação escola/família/comunidade.

[...] A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escolas do meio rural ganha mais sentido à medida que incorpora características culturais da vida no campo, valorizando peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória das populações que ali vivem. Os estudos desenvolvidos junto aos sujeitos do campo possibilitam reconstruir aspectos desse universo cultural, destacando as relações nos diversos espaços de [vida e comércio] conhecimento, tanto na família e na escola, como relações sociais que organizam a vida no campo (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 101-102).

Planeta, mãe-natureza espaço/tempo de territorialização são dimensões conceituais que podem, dentre outras, se constituírem como elos aos fundamentos essenciais à práxis pedagógica na perspectiva da educação do campo. Essas dimensões não são assim tão simples de serem conceituadas na prática e nem teoricamente. São complexas. E a complexidade se expande na medida em que pelos elos transita o

ser humano. Gente. Gente que habita, que se alimenta e usa a terra com outros interesses. Disputas de poderes econômicos e *status quo*, por exemplo.

A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como o de suas classes sociais. “Minha Terra não é, afinal, uma abstração”. Na poesia, Paulo Freire pôs o seu alerta. A pedagogia da educação do campo também não pode ficar alheia à luta, aos sonhos e à sua função social. A teoria exige práxis.

4.1 AS TENSÕES E CONCEPÇÕES NO E DO CAMPO

Sobre a escola do campo com um olhar voltado para a dinâmica do campo, em suas ações e movimentos, tensões e desafios, estão em jogo não só a educação, mas a luta pela vida no campo. Analisar essas situações com olhar atento, comprometido com a EC, desperta reflexões e debates dentro e fora da academia. No entanto, a dinâmica do campo, para Arroyo (2010), é mais um indicador de que esses povos nas suas ações e movimentos atraem, também, outros olhares mais preocupantes, que “[...] não provocam apenas reações de repressão e até de extermínio, mas incitam olhares atentos, incomodam, indagam, questionam o nosso pensar pedagógico e nossas políticas” (p. 10).

A questão que se impõe, segundo o autor, é entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. As reflexões teóricas são interpretadas como uma das riquezas na produção dos textos. E uma delas é

[...] apontar para a necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas (ARROYO, 2010, p. 11).

Nesse sentido, as tensões e reflexões que giram em torno do campo, das suas populações e dos seus movimentos, são dinâmicas práticas de vivências que não podem ser relevadas na formulação teórica do que se propõe como EC. É a práxis.

A práxis na busca de se desafiar a compreender qual o campo da educação do campo e como trazê-la para a realidade em que habita, poderia potencializar e permitir a socialização do poder de ação interventiva dos seus agentes/atores, tanto na comunidade escolar como na comunidade rural. Gente, elos e dimensões em que a perspectiva de educação do campo, em seu PPP, precisa ter concepções filosóficas e pedagógicas fundamentadas para que a mercadoria não prevaleça em detrimento da vida. É preciso fazer uma “leitura territorial dos problemas”, como afirma Fernandes (2008b), para reunir os temas que exigem uma reflexão mais aprofundada. No que ele conceitua:

Denominamos de leitura territorial a opção teórica e política que muitos estudiosos e diferentes instituições têm feito ao utilizarem o território como conceito-chave para análise de diversas regiões, em especial no mundo rural. [...] Apresentamos nosso contraponto à compreensão do *território uno* discutindo o território como diferentes totalidades, evitando a armadilha do discurso consensual (p. 42).

Em seu estudo: “Educação do Campo e Território Camponês no Brasil”, Bernardo Mançano Fernandes (2008b) ressalta que para uma melhor reflexão a respeito da Educação do Campo, é fundamental partir do debate paradigmático – “paradigma da questão agrária” e o “paradigma do capitalismo agrário” – que está relacionado com todos os temas de pesquisa do mundo rural. Um deles é o território.

O autor considera, diante de certos interesses econômicos excludentes, que provocam desigualdades sociais e precarização das relações de trabalho, por exemplo, relevante observar que o conceito de território é usado como instrumento de controle social para subordinar comunidades rurais aos modelos de desenvolvimento apresentados pelo capital. Na essencialidade do conceito de território, entende que, estão seus principais atributos: “totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania”. Portanto, para ele, “é impossível compreender o conceito de território sem conceber as relações de poder que determinam a soberania”. Outro aspecto importante que enfatiza é “a relação entre os territórios como espaço de governança e como propriedades” (p. 52).

No entendimento do autor, Essa relação é determinada por políticas de desenvolvimento, portanto quem determina a política define a forma de organização dos territórios. Aqui, complementa ele, para conhecer as leituras territoriais é essencial compreender essas relações, é necessário lembrar seus atributos:

[...] cada território é uma totalidade, por exemplo: os territórios de um país, de um estado, de um município ou de uma propriedade são totalidades diferenciadas pelas relações sociais e escalas geográficas. Essas totalidades são multidimensionais e só são completas nesse sentido, ou seja, relacionando sempre a dimensão política com todas as outras dimensões: social ambiental, cultural, econômica, etc. (FERNANDES, 2008b, p. 52).

Não temos a pretensão de esgotar esse tema sobre a concepção de território no campo da EC, mas queremos abordá-lo na perspectiva de contribuir para o debate das definições das práticas educativas. Onde os seus fundamentos pedagógicos e filosóficos no PPP possam potencializar as diretrizes educacionais da práxis. No sentido de que os interesses do homem do campo não fiquem tão subordinados aos controles das políticas neoliberais do agronegócio. “Cada instituição, organização, sujeito, etc. constrói seu território e conteúdo de seu conceito, desde que tenha poder político para mantê-los” (Ibid., p. 53).

No sentido de nos possibilitar entender o conceito de multiterritorialidade e sua multidimensionalidade política, Fernandes (2008b) afirma que, considerando que cada tipo de território tem sua territorialidade, as relações e interações dos tipos nos mostram as múltiplas territorialidades.

[...] É por essa razão que as políticas executadas no território como propriedade atingem o território como espaço de governança e vice-versa. A multiterritorialidade une todos os territórios por meio da multidimensionalidade, por meio das escalas geográficas, podem ser representados como camadas, em que uma ação política tem desdobramento em vários níveis ou escalas: local, regional, nacional, internacional (Ibid., p. 53).

É assim, que o autor apresenta, o seu contraponto à compreensão do *território uno* discutindo o território como diferentes totalidades. Assegurando que “ao pensar políticas territoriais é necessário compreender sua escalaridade e sua multidimensionalidade”. Pois, no seu ponto de vista, quando o território é concebido como uno, ou seja, apenas como um espaço de governança, e se ignora os diferentes territórios que existem no interior do espaço de governança, temos então uma concepção reducionista de território, um conceito de território que serve mais como instrumento de denominação por meio de políticas neoliberais.

Portanto, nessa condição, ele preconiza, “uma determinada região é escolhida para a aplicação de políticas de desenvolvimento, em grande parte, a partir dos interesses do capital”. A expansão e o refluxo dos territórios são resultados de conjunturas econômicas e com a nova onda da agroenergia, há a tendência de

expansão principalmente do território capitalista. Em seguida faz uma conclusão significativa para ser refletida tanto no campo das políticas públicas educacionais voltadas para a EC como nas relações das desigualdades sociais.

[...] Evidente que pelo fato das comunidades camponesas terem menor poder político terão pouco poder de decisão na determinação das políticas, por mais que o discurso das instituições defenda o “empoderamento” das comunidades rurais. Desse modo, as políticas promovem o fortalecimento das relações capitalistas em detrimento das relações não-capitalistas ou familiares e comunitárias (Ibid. p. 53).

A política de desenvolvimento e a forma de expansão do território colocam em disputa, no mesmo espaço geográfico (municipal, estadual, nacional) formando a multiterritorialidade, dois modelos antagônicos:

[...] aos modelos de desenvolvimento do agronegócio – resumidamente a partir da produção de monoculturas em grandes escalas, com trabalho assalariado, intensamente mecanizado e com utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas; e ao modelo de desenvolvimento do campesinato ou **agricultura familiar**, em síntese, a partir da produção de policulturas, em pequena escala, com predominância do trabalho familiar, com baixa mecanização, em sua maior parte, com base na biodiversidade sem a utilização de agrotóxicos (Ibid., 54, grifo nosso).

Por isso, o autor reafirma, o território é uma totalidade, mas não é uno. Enfatiza que todas as unidades territoriais formam totalidades por conterem em si todas as dimensões do desenvolvimento: política, econômica, social, cultural e ambiental. Em seguida preconiza que, como os territórios são criações sociais, temos vários tipos, que estão em constantes tensões. Considerar o território como uno é uma opção para ignorar suas conflitualidades.

Em Fernandes (2001), o mesmo autor, apresentou sua compreensão da questão agrária como um problema estrutural do modo capitalista de produção. Agora volta a reafirmá-la em Fernandes (2008b):

[...] Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder criando o poder de concentrar, reproduzindo-se infinitamente. A reprodução infindável é da natureza do modo capitalista de produção, portanto, para garantir sua existência, o capitalismo necessita se territorializar sem limites. Para sua territorialização, o capital precisa destruir outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária. Todavia, a questão agrária não é uma questão conjuntural, como muitos pensam. A questão agrária é estrutural, portanto não há solução para a questão agrária a partir do modo capitalista de produção. (p. 43-44).

Embora não vamos discutir nesse estudo a questão agrária, em que propomos fazer em relação à EC e a AF, queremos registrar uma abertura dada pela produção capitalista, encontrada pelos estudos de Martins (1979) e assim citada:

A produção capitalista de relações não capitalistas de produção expressa não apenas uma forma de reprodução ampliada do capital, mas também a reprodução ampliada das contradições do capitalismo – o movimento contraditório não só de subordinação e relações pré-capitalista, mas também de relações antagônicas e subordinadas não-capitalistas. Nesse caso, o capitalismo cria, a um só tempo, as condições da sua expansão pela incorporação de áreas e populações às relações comerciais, e os empecilhos à sua expansão, pela não mercantilização de todos os fatores envolvidos, ausente o trabalho caracteristicamente assalariado. Um complemento de hipótese é que tal produção capitalista de relações não-capitalistas se dá onde e enquanto a vanguarda da expansão capitalista está no comércio (p. 21).

O que de certo modo vem ao encontro do pensamento em que Wanderley (2009) em análises de estudos, sobre camponês e capital, identifica pontos de convergências: “[...] apesar da diversidade de abordagens, há um pressuposto teórico comum, nem sempre explicitado e assumido em graus diferentes, de que o capitalismo significa necessariamente a expropriação total de todos os produtores diretos” (p. 94). E, noutro lado, reconhece “[...] não há dúvida, [...] que o capital não proletariza a totalidade da força de trabalho, particularmente na agricultura” (p. 95).

Então, queremos entender que na “agricultura familiar” da “comunidade rural”, de que faz parte o CEIER/VP-ES, há uma força de trabalho voltada para o autoconsumo e não vinculada exclusivamente com as concepções teóricas do modo capitalista de produção. Mesmo que o “produtor rural” na sua atividade de produzir para o autoconsumo de seus familiares utilize o excedente para comercialização, não se configuraria nisso, uma produção capitalista com as características teóricas, nesse particular, do que se concebe como “agricultura familiar”. Em outras palavras, ao que nos parece, a comunidade rural em que o CEIER/VP-ES se encontra inserido, teria uma forma de agricultura familiar híbrida, com acentuadas características camponesas e não essencialmente capitalista.

Retomando o estudo das questões paradigmáticas, em Fernandes (2008b), há uma constatação sobre as evidências de desfecho, que o tempo e o debate de outros estudiosos se encarregaram de revelar:

Os dois paradigmas analisam os processo de destruição do campesinato de acordo com suas lógicas. Embora em suas origens, Kautsky e Mendras tenham discutido o “fim do campesinato”, o tema hoje está superado. Esse

debate foi multiplicado em teses e dissertações até seu esgotamento. Embora o tema do “fim do campesinato” tenha ganhado nova versão, já que o paradigma do capitalismo agrário optou pela crença na metamorfose do camponês em agricultor familiar. O problema do “fim do campesinato” mudou de foco. Agora, o “fim” não está na expropriação gerada pela desigualdade, mas sim na integração do campesinato na economia capitalista, que o destruiria para transformá-lo em agricultor familiar.

Essa é uma interpretação equivocada em que o camponês quando inserido no mercado capitalista utilizando-se de novas tecnologias se transformaria em agricultor familiar. Na verdade, criou-se um novo nome para se falar do mesmo sujeito. Mas, a criação do conceito de agricultor familiar gerou uma enorme confusão. Há entre os movimentos camponeses a percepção que camponês é o pequeno agricultor pobre e o agricultor familiar é o pequeno agricultor rico, considerando as inúmeras interpretações do que é ser pobre ou rico. Mesmo entre os intelectuais essa questão ainda é um tabu e a confusão impera. Mas, há outras interpretações (p. 45).

Esses dois paradigmas, conforme o autor criaram pelo menos duas leituras do campesinato. “Ele pode ser compreendido como moderno nas análises de Bartra (2007), como pode ser visto como agricultor familiar nas análises de Abramovay (1992), por exemplo”.

No mesmo estudo, Fernandes (2008b) aponta que o “paradigma da questão agrária” nasce com as obras de Kautsky (1985)¹⁹ e Lênin (1986)²⁰, onde afirmaram a possibilidade de superação da questão agrária através da revolução socialista, na perspectiva de uma época (séc. XIX). Na segunda metade final do século XX nasceu o “paradigma do capitalismo agrário”, tendo Mendras (1984)²¹ como referencia. Mesmo diante de novas conjunturas mantém-se o problema. Hoje (início do séc. XXI) aquela perspectiva tornou-se um novo desafio diante da questão estrutural que mantém rígida, pela concentração de poder expresso em terra (território), dinheiro e tecnologia. Agora a questão, nesse paradigma, procura encontrar solução a partir do modo capitalista de produção.

O problema e a solução estão colocados para os dois paradigmas. O problema se expressa pela concentração de poder pelo capital e pela expansão da miséria por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, capital e tecnologia. A respeito do problema, os paradigmas só diferem na ênfase. Enquanto o paradigma da questão agrária denuncia a violência da exclusão e da expropriação, o paradigma do capitalismo agrário apenas constata. Todavia, no que se refere à perspectiva da solução, os dois paradigmas diferem estruturalmente. Para o paradigma da questão agrária, a solução está no enfrentamento com o capital e, por essa razão, o mercado é amplamente renegado pelos estudiosos desse paradigma, que o

¹⁹ KAUTSKY, Karl. A questão agrária. S. Paulo: Nova Cultural, (1899) 1985.

²⁰ LÊNIN, V. Ilitch. O desenvolvimento do capitalismo na Rússia. S. Paulo: Nova Cultural, (1899) 1986.

²¹ MENDRAS, Henri. La fin des paysans: suivi d'une reflexion sur la fin des paysans vingt ans après. Paris: Actes Sud, 1984.

compreendem, em sua maior parte, apenas como mercado capitalista. Para o paradigma do capitalismo agrário, a solução está na integração com o capital e, por essa razão, o mercado capitalista é venerado pelos estudiosos desse paradigma. Essas duas visões estão presentes nas teorias e nas políticas públicas e se expressam na construção de diferentes realidades (FERNANDES, 2008b, p 44-45).

O desafio desses debates teóricos podem trazer algumas perspectivas para a prática educativa que se pretenda ser mais próxima da realidade de uma Educação do Campo. Como no final da poesia de Paulo Freire - Minha Terra não é, afinal, uma abstração – a proposta de se trabalhar com a EC deve ser muito mais do que uma simples teorização. Esses paradigmas são importantes por seus fundamentos teóricos, mas o desafio de validá-los ou não estará no exercício de aplicá-los na prática em cada contexto de vida em que se tornem experiências de vida.

Minha Terra não é, afinal, uma abstração – é a constatação, por mais difícil que seja de aceitá-la, que pede confirmação ou negação do pensamento teórico, enquanto ainda ideia e abstração humana. Na experiência a abstração pode se materializar. Por exemplo: “Pela experiência dos sujeitos encarnados e históricos, os conceitos são submetidos ao crivo da crítica, sendo reconstruídos a partir da própria vida dos trabalhadores do campo [...]” (FOERSTE, 2008, p. 114). Minha Terra, assim é real.

Nessa dimensão o campesinato, não suprimido pelo capitalismo, se constitui também como, território, fonte de saberes para o campo e para a cidade. Capitalista ou não-capitalista, ele se coloca como um dos fundamentos a ser apropriado pela concepção de Educação do Campo. Nesse aspecto, como afirma Mônica Castagna Molina (2009), a Educação do Campo nasce comprometida com a transformação das condições de vida do povo brasileiro que vive no campo. Sua preocupação é elevar os níveis de escolarização dos sujeitos do campo, e simultaneamente, contribuir para promover mudanças estruturais neste território, cuja vinculação com a cidade é inexorável. Onde:

A concepção de educação, da expressão Educação do Campo não pode abrir da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem esses processos educativos: com graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em função dos diferentes interesses econômicos e sociais para utilização deste território. Esta concepção é constituinte, é estruturante de um determinado projeto de campo, que por sua vez é parte maior da totalidade de um projeto de sociedade, de nação. Ela não deve reduzir-se às dimensões curriculares e metodológicas, embora delas queira e necessite se ocupar. Sua compreensão exige visão [holística] ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo. A Educação do Campo compreende os processos culturais; as estratégias de socialização; as

relações de trabalho vivida pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem esta identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo [mesmo diante do mundo de produção capitalista ou não-capitalista]. Pela própria compreensão acumulada na Educação do Campo, sobre a centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social neste território, a ação formativa desenvolvida por estes educadores deve torná-los aptos a compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações (p. 191).

Educação do Campo é práxis dialética, como assegura Foerste (2008), encarnada no movimento, “[...] em que se exercita a autocrítica, ao mesmo tempo em que se busca apurar, numa postura permanente de reflexão, o olhar para novas leituras, articuladoras de práticas de interpretação e transformação coletiva do mundo, estes referidos a saberes, tempos e lugares das lutas dos oprimidos (p. 111).

Os processos culturais e os processos de formação dos sujeitos do campo, como fora apontado por Molina (2009), têm importâncias fundamentais na concepção de Educação do Campo. Para Foerste (2008), há uma incompletude, onde,

Educação do Campo é uma construção coletiva como prática de diálogo libertador, em cujo processo educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento, como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos, na produção das condições naturais e simbólicas de existência de todas pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado. A Educação do Campo não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, visto que é precária e sempre incompleta (p. 112).

A discussão conceitual do que é Educação do Campo, embora seja um conceito em construção na última década, já tem certo acúmulo de práticas, relações e debates que, segundo Caldart (2008), já permitem uma abstração. Esse conceito já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições muito fortes. Ela entende que “Geralmente os conceitos se constituem pela necessidade de um contraponto para salientar primeiramente o que aquele fenômeno da realidade ele não é: a Educação do Campo não é Educação Rural, por exemplo” (p. 69).

Fernandes (2008b) afirma que, após análises de alguns estudos, sobre territórios e campesinato, por exemplo, é importante oferecer um embasamento para discussão do conceito de Educação do Campo. Por isso, “Enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (p. 41). Assegura que é importante,

no processo de construção de identidades, a compreensão de que o território camponês é diferente e divergente do território do agronegócio.

Entretanto, a Caldart (2008) salienta que o debate conceitual é importante na medida em que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais são os desafios práticos que temos pela frente, mas também ressalta a importância do momento atual no debate teórico, onde emite a sua percepção, e que não lhe parece ser o de buscar “fixar” um conceito. Fechá-lo em um conjunto de palavras, no seu entendimento, poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

Sobre a definição conceitual, ela é fundamental.

Mas, uma primeira compreensão necessária para nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo (CALDART, 2008, p. 69).

Sobre o campo da Educação do Campo, em relação ao processo de construção do conhecimento e ao seu produto, em relação ao processo advindo do agronegócio é fundamental preservar o campo camponês, pois,

[...] O agronegócio está, ao mesmo tempo avançando e agonizando. Seu modelo de desenvolvimento com base na grande escala, no envenenamento dos territórios, na produção de alimentos conservados e ruins para serem vendidos em todo o mundo tem se tornado uma opção para a vida moderna. Mas, a vida moderna também está fazendo outra opção, que é por alimentos saudáveis. E alimentos saudáveis são alimentos produzidos sem veneno, em pequena escala e vendidos em mercados locais e regionais. É desse campo que o camponês participa. É desse campo que estamos falando, quando pensamos em uma Educação do Campo (FERNANDES, 2008, p. 63-64).

Caldart (2011) destaca os processos e a lógica de fazer agricultura como necessárias aos profissionais do ensino numa escola do campo:

[...] Educadores do campo precisam compreender que processos de formação/deformação integram modos contraditórios de fazer agricultura, que implicações trazem para o conjunto da vida social (no campo e na cidade) e como a escola se articula (ou não) com as relações sociais que produzem seu entorno na perspectiva de uma lógica [de resistência social] ou outra [prática de geração de renda, cooperação entre camponeses, etc] (p. 102).

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Há uma preocupação central com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo desde 2001. Nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo isto está expresso. Nessas escolas há necessidades de:

Propostas Pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p. 25).

As reflexões sobre a EC já evidenciavam na direção de um conceito diferente da visão tradicional da educação rural, onde o campo pudesse ser entendido como espaço social com vida, identidade e cultura própria e prática compartilhada – não a prática da competitividade comercial – e que possa ser socializada por aqueles que ali vivem (INEP, 2007). Essa é uma perspectiva de possibilitar a elevação da autoestima e autoconfiança do homem do campo, ressignificar o espaço de vida, por “[...] processos educativos desenvolvidos, tanto os escolares como os não escolares, voltados para buscar uma sociabilidade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo [...] privilegiando os sujeitos como protagonistas [...]” (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 102).

Com relação à organização da escola do campo, essas autoras afirmam que,

A escola do campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior refletem os elementos socioculturais levantados até o momento, assim como é produto das determinações das políticas sociais e educacionais historicamente organizadas para o contexto rural e para as populações camponesas (Ibid., p.111).

Debates e movimentos nacionais ocorridos desde a I e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia (GO), em 1998 e 2004 respectivamente, têm proporcionado diversas reflexões e ações educativas sobre as necessidades desde a universalização do acesso, formulação de políticas públicas e formação de profissionais para atuarem na EC. Dentre outros, na concepção das autoras, o movimento de pensar um projeto de EC, pressupõe também a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais. Nisso é relevante o que vem,

Marcando um movimento em prol de uma escola do e no campo, algumas experiências de organização de práticas pedagógicas dessa escola têm tido visibilidade: a escola itinerante; a pedagogia da alternância; a revitalização

das escolas multisseriadas e o Programa de Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Campo. Tais iniciativas ensejam novas possibilidades e perspectivas para práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços educativos e, aos poucos, vão construindo um caminho para as atuais maneiras de aprender e ensinar dessas populações (Ibid., p. 102).

Debates e reflexões têm trazido alguns sinais interessantes. Dentre os quais há uma nova modalidade de graduação na formação de professores para atuar na Educação do Campo. Sua estruturação no Brasil a partir de 2007, “é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que conquistam uma política de formação inicial para a Educação do Campo, materializada através do Procampo, vinculado à Secad do MEC” (MOLINA, 2011, p.13). Antes de instituir-se, o Procampo tem sua proposta formativa, segundo a autora, executada a partir de experiências-piloto desenvolvidas pela UFMG, UnB, UFBA e UFS.

Com o objetivo de formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do EF e EM, esses cursos têm como objeto de estudo de práticas as escolas da Educação Básica do campo. Suas inovações estão no fato em que sua matriz curricular desenvolver estratégias multidisciplinares de trabalho, cujos componentes curriculares estão organizados em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Português, Artes, Literatura); Ciências Humanas e sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Essa forma de trabalho por área e não por disciplina, poderia ser um bom pretexto, segundo Caldart (2011), para rediscussão da forma de organização curricular das escolas do campo. Nessa perspectiva

[...] a docência por área poderia ser trabalhada na dupla perspectiva de viabilizar a criação de mais escolas no campo (menos professores nas escolas com mais carga horária, assumindo a docência em mais de uma disciplina), e de constituir equipes docentes (por área), fortalecendo a proposta de um trabalho integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade, algo tão criticado por todos (CALDART, 2011, p. 107).

Ademais a própria autora apresenta motivos para a não oferta de um curso nos moldes disciplinares. Um desses motivos foi porque um dos problemas alegados, na discussão da comissão de elaboração da proposta inicial do curso, para garantir escolas de Educação Básica completa nas comunidades camponesas é a inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que nem sempre conseguem ter número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil a lógica deles trabalharem em diversas escolas para completar sua carga horária.

Outra discussão, diríamos nós, que poderia ser suscitada a partir desse motivo, seria a questão de um professor atuar com carga horária completa na mesma escola. Aí há possibilidade de melhorar sua prática educativa, pelo fato de disponibilizar mais tempo para planejamento e integração no mesmo espaço/tempo da escola/comunidade. Isso na percepção de compreender que na Licenciatura em EC, naquelas experiências-piloto, segundo Caldart (2011), “[...] o papel das áreas parece-nos estar fundamentalmente no âmbito da organização do trabalho docente” (p. 116). Em seguida ela explica o que isso quer dizer, que não se trata de defender para, o que chama de nossas escolas, que o currículo seja organizado por área, mas sim que a docência possa ser organizada dessa forma.

Para Molina (2011), o ato de ligar a escola com a realidade na qual o processo educativo acontece não é algo assim tão trivial. Nessa ação há enfrentamentos que precisam ficar esclarecidos. Ela entende que a principal dificuldade, nesse sentido, é colocar a escola na perspectiva da transformação social, para tanto, “[...] definindo claramente que valores e relações terão um sentido contra-hegemônico às funções de excluir e subordinar que caracterizam a escola capitalista, feita para produzir desigualdades” (p. 40).

Para superar a ênfase da estritamente cognitiva da escola capitalista e o seu modo hegemônico de produção do conhecimento científico, bem como a ideologia da neutralidade científica, visando estabelecer a conexão entre a escola e a vida, a autora define que, no processo de ensino contra-hegemônico busca-se,

[...] estabelecer uma matriz multidimensional, colocando em articulação os objetivos formativos e instrucionais, pensando numa realidade concreta e explicada. Inverte-se, assim, a pergunta sobre quais as áreas de conhecimento prioritárias e quais os conteúdos fundamentais para cada ciência (MOLINA, 2011, p. 41).

A ideologia, o hegemônico e o contra-hegemônico por muitas vezes convivem no mesmo espaço/tempo e precisam ser dimensionados. Nele podem estar, dentre outras, as tensões para provocar as reflexões de se estabelecer o campo da EC para a formação de seus educadores.

O encontro entre a EC e uma Licenciatura só pode ser tenso. Primeiro porque o formato legal e institucional das licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da EC. Em segundo lugar,

porque os sujeitos envolvidos nesse encontro, movimentos sociais, governo e universidades não têm, em seu conjunto, os mesmos interesses e objetivos e nem a mesma dinâmica de atuação, ou seja, se o curso mantiver a sua proposta de origem, ele encarnará as tensões e contradições que estão hoje no conjunto da EC, talvez agravadas pelas tensões específicas do debate sobre formação de educadores que está no conjunto da sociedade (CALDART, 2011, p. 100-101).

As referidas experiências-piloto desenvolvidas pela UFMG, UnB, UFBA e UFS no desafio de efetivar uma Licenciatura em EC, num projeto da formação docente por área, tem se constituído como um cenário novo em relação ao aspecto educacional e interstitucional. Nesta proposta, formação por área, como assegura Caldart (2011), insere-se um conjunto bem amplo de desafios político-pedagógicos que conformam seu projeto formativo.

Nessa discussão, que a autora traz, sobre o lugar da docência por área, se situa o debate de concepção de educação e de escola, numa perspectiva multidimensional, em que já citamos em Molina (2011), a necessidade de uma matriz formativa, na qual se oriente a construção de uma nova forma de escola. Entretanto, não se pode desconsiderar a escola que já existe, sua realidade e sua história. Pois, se por um lado, “a tarefa social posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe” (CALDART, 2011, p. 101), na perspectiva de ser conquistada, organizada e construída adotando as referências das famílias e das comunidades camponesas, por outro lado, já existe uma escola que, mesmo diante das limitações que lhe impuseram política e socialmente, tem um acúmulo de práticas e reflexões pedagógicas, que fazem parte da história dos movimentos sociais camponeses. Então, o lugar da docência por área neste projeto, passa por uma discussão em que,

Um primeiro e principal desafio refere-se ao tratamento a ser dado ao foco de profissionalização do curso. O objeto central da Licenciatura em EC é a escola de Educação Básica (com ênfase nas etapas que correspondem aos ciclos de formação da adolescência e da juventude), sua organização do trabalho escolar e pedagógico (que inclui o ensino), pensada nas relações que a integram em um projeto educativo e formativo mais amplos das novas gerações de trabalhadores do campo [...] (CALDART, 2011, p. 101).

A organização do trabalho pedagógico exige reflexões epistemológicas. Construir as práticas educativas diante da realidade multidimensional, pelo exercício da práxis, onde faz-se necessário aprender a juntar a teoria (da concepção de EC que se pretende) e a prática (da realidade histórica dos movimentos sociais camponeses).

Trata-se de compreender num âmbito maior, segundo Caldart (2011), de recriar a “forma escolar”, onde “[...] a lógica do **trabalho escolar como um todo**, que precisa ser alterada para colocá-la na direção da sociedade dos trabalhadores (isso inclui os conteúdos, mas não se restringe a eles)” (p. 113, grifo nosso).

Articular e aprofundar o debate epistemológico, para a construção do projeto da escola de EC, a partir dos desafios da realidade histórica dos movimentos dos trabalhadores e seu vínculo orgânico com as escolas do campo, pode ser um ponto vital nesse processo formativo. Pois, um desafio principal,

[...] que dá a direção política ao desafio de repensar a escola, é o de fazer do campo, um objeto central de estudo sistemático e rigoroso do curso, integrando ao perfil de formação desses educadores o esforço teórico de compreensão e análise da especificidade do campo (nas tensões entre particularidade e universalidade) que se refere aos processos produtivos e de trabalho centrados ou de alguma maneira vinculados à agricultura, das lutas sociais e da cultura produzida desde esses processos de reprodução da vida, de luta pela vida (CALDART, 2011, p.102).

Os movimentos sociais, as igrejas, o movimento estudantil, o movimento de militância política e as comunidades, de modo geral, são espaços que educam, não só pelas experiências ali adquiridas, mas também pela troca de conhecimentos. Essa concepção é fundamental para que a escola não se constitua como único espaço de aprendizagem. Famílias e outras agências formadoras podem se associar nessa tarefa. A própria experiência do movimento da EC, com base nos fundamentos político-epistemológicos da pedagogia dos movimentos sociais, como assegura Molina (2011), podem ser incorporados como novos princípios no processo de construção de metodologias, como por exemplo, a da alternância. É nesse sentido, em relação ao modo de apropriação do regime de alternância, que podemos também associar à EC, que passa a ser recriado, adotando-se o sentido, tanto para essa, como o de uma alternância integrativa, que,

[...] articula meios de vida comunitários, políticos, sócio-profissionais e escolares em uma unidade de tempos formativos, onde as categorias trabalho, educação e sociedade são pensadas do ponto de vista da superação da subordinação do trabalho pelo capital e da autonomia da produção camponesa (p. 44).

Do ponto de vista de Molina (2009) “[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento” (p. 189).

4.3 MUNDO RURAL E DESAFIOS AO CAMPONÊS

Sobre a transformação do camponês em agricultor familiar, vamos retomá-la mais a frente. Nesse momento queremos apenas evidenciar a confusão que realmente se configurou com a discussão em torno do campesinato. A pesquisadora Maria de Nazareth Baudel Wanderley em seu livro: “O Mundo Rural como um Espaço de Vida” (2009), apresenta um estudo sobre “o camponês, um trabalhador para o capital”, onde ela introduz o tema já alertando:

A presença do campesinato nas sociedades capitalistas é, provavelmente, uma das questões que suscita maiores polêmicas. Tanto ao nível teórico como ao nível político, muito já se falou e se praticou sobre ela e em função dela, discursos e práticas frequentemente se entrecrocaram, pela diversidade de percepções e direções que assumem (p. 71).

“Pequeno produtor ou trabalhador rural?” é uma questão que a autora já se faz. Em seguida traz outra: “Eliminação ou reprodução?” Mas de imediato sinaliza uma forma de aproximação em propor que “Seria melhor dizer: pequeno produtor e trabalhador rural; [...] eliminação de uma forma particular da produção camponesa e reprodução de um trabalhador não proletário para o capital” (p. 71).

Para Wanderley (2009), embora haja polêmicas e divergências entre os próprios pesquisadores, sobre as relações de trabalho no campo, mas também “[...] uma tendência parece unânime no sentido de afirmar que, mesmo constituindo a força de trabalho das grandes explorações, estes trabalhadores apresentam uma característica, [...] a de quem tem um acesso à terra e nela realizam um trabalho de caráter familiar [...]” (p. 76).

No que tange atualmente ao campesinato, a autora faz a seguinte constatação:

Meu referencial é a bibliografia dos clássicos marxistas, na medida em que pude ter acesso a ela. Precisamente sobre a questão do campesinato, observa-se, atualmente, uma tendência a afirmar que Marx e os continuadores de sua obra erraram ao prever a supressão do campesinato pelo capitalismo [...] (p. 97).

Para reforçar sua constatação ela busca Tepicht (1973), um estudioso polonês da questão agrária, que, embora também marxista, constatou a presença e mesmo a predominância da economia camponesa, inclusive nos países da Europa ocidental:

Um século nos separa da época em que Marx, no terceiro livro do Capital, constituiu o modelo das relações de produção capitalista na agricultura, modelo representado por três personagens: o proprietário fundiário,

arrendatário-empresário capitalista e o operário assalariado agrícola. Inspirado pela natureza destas relações na Inglaterra, Marx lhes atribuiu uma dimensão bem mais ampla: “Todos os outros países da Europa ocidental, escrevia ele, seguem o mesmo movimento” (TEPICHT, 1973, apud WANDERLEY, 2009, p. 97).

No Brasil, para entendermos o processo de formação do campesinato, buscamos as concepções formuladas por Fernandes (2008a). Segundo o qual, esse processo “remonta à gênese da história da humanidade”. Pois, no seu entendimento, essa leitura histórica é importante para a compreensão da lógica da persistência do campesinato nos diferentes tipos de sociedades. Donde ele aponta debates, desde o séc. XIX, de três distintos modelos de interpretação do campesinato ou paradigmas: “fim do campesinato”; “fim do fim do campesinato”; e “metamorfose do campesinato”.

Ainda é muito forte o paradigma do “fim do campesinato”. Segundo o autor, esse modelo de interpretação do campesinato tem duas leituras. Uma está baseada na “diferenciação gerada pela renda capitalizada da terra que destrói o campesinato, transformando pequena parte em capitalista e grande parte em assalariado” (p. 156). A outra leitura, concebida sobre esse fim, acredita simplesmente na inviabilidade da agricultura camponesa perante a supremacia da agricultura capitalista.

Já o paradigma do “fim do fim do campesinato” traz a reflexão de que o capital ao se apropriar da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, por meio da renda capitalizada da terra, gera a diferenciação e a destruição do campesinato. Mas, esse fato, de acordo com o autor, igualmente,

[...] é fato que ao capital interessa a continuação desse processo para o seu próprio desenvolvimento. Em diferentes condições, a apropriação da renda capitalizada da terra é mais interessante ao capital do assalariamento. Por essa razão, os proprietários de terra e capitalistas oferecem suas terras em arrendamento aos camponeses ou oferecem condições para a produção nas propriedades camponesas (FERNANDES, 2008a, p. 157).

Nessa perspectiva, apesar do avanço do capitalismo, o campesinato sobrevive. Ou, como afirma o autor, aquilo que é compreendido como fim também tem o seu na poderosa vantagem que o capital tem sobre a renda capitalizada da terra, gerada pelo trabalho familiar.

O terceiro paradigma, o da “metamorfose do campesinato”, surgiu na última década do século XX, segundo Fernandes (2008a), como uma espécie de “terceira via” à questão do campesinato. Como princípio, acredita-se no fim do campesinato, mas não no fim do trabalho familiar na agricultura. “Desse modo utiliza o conceito de agricultor familiar como eufemismo do conceito de camponês” (p. 158). Essa

concepção a partir de uma lógica dualista de atrasado e moderno classifica o camponês como atrasado e o agricultor familiar como moderno. “Essa lógica dualista é processual, pois o camponês para ser moderno precisa se metamorfosear em agricultor familiar” (p. 158). Daí o autor faz um alerta sobre o perigo dessa lógica.

Esse processo de transformação do sujeito camponês em sujeito agricultor familiar sugere também uma mudança ideológica. O camponês metamorfoseado em agricultor familiar perde a sua história de resistência, fruto da sua pertinácia, e se torna um sujeito conformado com o processo de diferenciação que passa a ser um processo natural do capitalismo (FERNANDES, 2008a, p. 158).

Uma lógica que expõe os produtores das comunidades rurais, que vivem nos entornos do CEIER/VP-ES, ao embate de sobrevivência do autoconsumo familiar frente aos desafios impostos pelo mercado de consumo. Pra esses produtores a forma de campesinato não teve seu “fim”, convivem com o perigo da “metamorfose” e irrompem diante do desafio do “fim do fim”.

Na fala do professor Jorge que atuou no CEIER/VP-ES, conviveu, convive com os colegas do campo e da cidade, percebemos os sinais de busca pela vida coletiva. Por ter sido Secretário Municipal de Educação (1999 - 2003) e Sec. Mun. de Cultura e Turismo de Vila Pavão – ES (2003-2011) e ter uma pequena propriedade rural, ele conhece a realidade local.

O professorado e as comunidades rurais era uma grande família. Ajudavam-se para além dos muros do Centro Educacional. Em casa, na rua, na escola, na associação, ou qualquer lugar a gente se doava no trabalho de cooperação, porque já tínhamos o alimento nosso de cada dia, então nós professores podíamos ajudar, colaborar em trazer mais conhecimentos para que os trabalhadores do campo produzissem mais alimentos saudáveis pra sua família e pra nossa também. Por isso, aprendemos a gostar da agroecologia. Ela nos ajudou a não ficar nas “mãos do mercado”.

[...] Encontrávamo-nos em movimentos sociais, religiosos, culturais e políticos. Convivemos bem com a troca de experiências e de conhecimentos campesinos, onde esse intercâmbio nas pequenas propriedades e com os trabalhadores rurais foi muito intenso. Isso reflete social, cultural, política e economicamente no município de Vila Pavão – ES até os dias de hoje. O que sentimos falta na atualidade e gostaríamos que fosse revitalizado no CEIER/VP-ES é um engajamento maior com as questões sócio-políticas da agricultura familiar. Os produtores rurais estão precisando de ajuda para permanecerem na luta pela vida no campo (JORGE KUSTER JACOB, ex-professor do CEIER/VP-ES, entrevistado em 10/11/2011).

Tomamos aqui algumas reflexões embasadas nos estudos de Wanderley (2009) e de Wilkinson (2008). Abordaremos sucintamente, numa primeira parte, o debate do “lugar histórico e social do campesinato e da agricultura familiar e as particularidades destas categorias sociais na sociedade brasileira” e um recorte sobre “o mundo

rural, visto como um espaço de vida” (WANDERLEY, 2009, p. 9). Numa segunda parte, queremos tangenciar a análise teórica dos estudos que apontam e abordam “a forma em que a outrora ‘baixa renda’ ou ‘pequena produção’ transforma-se na categoria de ‘agricultura familiar’, conquistando o seu espaço tanto nas novas regras políticas quanto na nova dinâmica dos mercados” (WILKINSON, 2008, p. 10).

Em seus estudos Wanderley (2009) destaca o Estatuto da Terra, promulgado em 1964, como o marco de uma disputa política, cujo fundamento é a associação, não entre a modernização e a escala do empreendimento, mas entre aquela e o tamanho da propriedade. A autora diz que “no Brasil, desde os anos 1950, estava sendo formulado um projeto de sociedade, cujo pressuposto era a necessidade de mudanças no setor agropecuário” (p. 10).

Enfatizando os objetivos, desse pressuposto ela aponta, a capitalização do setor agrícola, as transformações tecnológicas dos processos produtivos e as exigências de integração agroindustrial, como os que se impunham para adequar a oferta brasileira, tanto no mercado interno, num momento de expansão da urbanização e da industrialização quanto às demandas externas. Em seguida, ela vai indicar que como consequência seria também socialmente legítimo o comprometimento do Estado, destinando recursos públicos para estas finalidades. Na sua percepção as posições políticas sobre esse objetivo se polarizaram:

[...] de um lado, os que preconizavam uma reforma que alterasse em profundidade a estrutura fundiária, considerada como a origem e fundamento do problema agrário brasileiro e, por outro lado, os que reclamavam o apoio do Estado para as transformações tecnológicas da grande propriedade, sem que isso viesse afetar a concentração da propriedade da terra (WANDERLEY, 2009, p. 10).

Há de se registrar, como bem ressalta a autora, em relação à modernização e o progresso, que nas condições sociopolíticas do Brasil, um amplo e profundo embate resultou na definição da grande propriedade como agente privilegiado, senão único, deste processo. A partir de que, na perspectiva vitoriosa, só a grande propriedade teria condições de assimilar a modernização, tornando-se beneficiária das oportunidades oferecidas pelo Estado. Percebe-se que aqui, nesta definição, estaria um dos elementos chaves da legitimação ideológica da modernização da agricultura no Brasil, onde consistia na afirmação de que para ser moderno seria necessário ser grande, a escala se transformando numa das exigências do desenvolvimento.

Não só pelo tamanho da terra, mas por outras circunstâncias sócio-políticas também. Considerar apenas isso seria uma forma de negligenciar as discussões de temas como a questão ética, por exemplo. Embora seja uma relação de subordinação às situações das políticas públicas, mas o pequeno produtor rural pode fazer uso dela, independentemente do tamanho da sua terra. Nos dias de hoje qualquer agricultor pode pegar um empréstimo do PRONAF e ter acesso aos meios de produção tecnológicos mais modernos.

É interessante observar que essas concepções deveriam fazer parte das reflexões e estudos dos que se propõem trabalhar na perspectiva de uma Educação do Campo. Onde o debate fosse proposto, também, a partir do que revela o estudo que ora abordamos sucintamente, onde se afirma que o argumento, daquela legitimação ideológica, encobria uma dimensão do caráter conservador da modernização.

Pois, colocava a dimensão da terra no centro de duas justificativas não muito plausíveis. Por um lado, tentava reconhecer nas propriedades de grandes extensões uma capacidade, nem sempre real, para responder satisfatoriamente às transformações tecnológicas em curso. O que como por um passe de mágica, a “modernização sob o comando da terra” esvazia o conceito de latifúndio que, sem muito esforço, pode ser apresentado como empresa rural e, então, aceder aos benefícios assegurados às unidades de produção modernas.

Por outro lado, continua a autora, tentava justificar a exclusão dos agricultores que operavam em pequena escala, no que se refere, tanto à terra, quanto ao capital. Aos pequenos agricultores, poder-se-ia oferecer a fixação no campo, eventual melhoria de renda, acesso a certos bens, mas jamais a parceria no progresso da agricultura.

A atualidade da questão fundiária no Brasil, segundo os estudos dessa autora, está assentada nessas concepções. É nesse sentido que entende, a concentração de terra foi, e continua sendo, a peneira social que distingue os que serão ou não reconhecidos como capazes de promover o desenvolvimento. Onde aponta a sua nocividade social como tão “dolorosa” à modernização da agricultura brasileira:

[...] Encoberta pela dinâmica da agroindústria e do agronegócio, esta concentração não é menos nociva socialmente, na medida em que camufla a responsabilidade social pelo que cria e amplia em termos de miséria social, sob a forma de desperdício de recursos e da produção de relações compulsórias de trabalho rural. O sucesso, medido em toneladas de produtos, não esconde o descompromisso deste modelo com a questão social – o crescente desemprego que afeta os trabalhadores agrícolas e a

expulsão massiva da população rural – com a questão ambiental – o desgaste dos recursos naturais – e com a questão fundiária – a permanência de terras improdutivas nas áreas rurais brasileiras. É por esta razão que a modernização da agricultura brasileira continua sendo tão “dolorosa” (WANDERLEY, 2009, p. 11).

Mais a diante a autora vem justificar o porquê de essa modernização adotada ser tão “dolorosa”. Cita expressamente o paradoxo de ela mesma reproduzir o “atraso”, no seu entendimento, o “atrasado” que permanece dentro do “moderno” é que o redefine, pois isto pode ser identificado pelo fato de que a modernização foi feita sob o comando da terra, ou seja, foi feita pelos e para os proprietários fundiários, gerando uma tensão entre a propriedade e a produção que afeta a profundidade da própria modernização.

E, para contextualizar sua justificativa, ela acrescenta o fato da situação histórica em que fora promulgado o Estatuto da Terra. Num momento crucial da história brasileira (1964), é que “[...] a modernização da agricultura foi o resultado de um ‘pacto social’, assumido entre o Estado e os (grandes) proprietários de terra do país, cuja expressão inicial recente é o Estatuto da Terra (ET) [...]” (p. 46).

Embora o ET, em seu texto legal, expressa a conjunção de dois projetos: a reforma e o desenvolvimento da agricultura, segundo a autora, as normatizações de seus artigos e os decretos que o sucederam, trouxeram concepções de “empresa rural” e definições das políticas e dos instrumentos a serem acionados para este fim, que inviabilizaram tais projetos, pois o ET pouco esclarece sobre o modelo de agricultura e agricultor que pretendia efetivamente gerar. Assim, enfatiza que “[...] o alcance e as contradições do ET, enquanto projeto de transformação da agricultura, podem ser apreendidos através da análise da sua concepção de empresa rural” (p. 47). No conceito há certas “facilidades” para a caracterização de empresa rural.

Continuando sua análise, ressalta que tal conceito é portador de uma ambiguidade fundante da própria modernização da agricultura. E que a empresa rural não é necessariamente uma empresa moderna, de ponta, pois a exploração econômica e racional do imóvel é definida em função das condições já dadas, em cada região. E, complementando, enfatiza que “[...] Os decretos subsequentes, que regulamentaram o ET, reforçaram esta concepção, pois em nenhum momento apontam para um novo patamar técnico-econômico a ser construído [...]” (p. 48).

O fato do ET delegar decisões fundamentais ao poder executivo, é uma das críticas mais correntes, como alega a autora, isto abre um espaço de “manobra” para que os proprietários tentem “driblar” a lei. Bem como, outro espaço, aparece na definição sobre a função social da propriedade estabelecida no ET, onde é permitido que um imóvel qualquer pudesse ser considerado como empresa rural, “sem que respeite as exigências da função social da propriedade, no que se refere, em particular, ao bem-estar da população local e ao cumprimento da legislação trabalhista” (p. 49).

Em referência a uma fraqueza ou incapacidade do capitalismo na agricultura, a pesquisadora cita o trabalho: “A estrutura agrária e a produção de subsistência na agricultura brasileira”, coordenado por José Francisco Graziano da Silva (1978). Neste texto destaca o que considera ser fundamental sobre o tema, “a relativa debilidade das transformações capitalistas na agricultura. Isso significa que o capital não tem conseguido realizar a expropriação completa do trabalhador, sem revolucionar o processo de ‘produção de modo amplo e dinâmico’” (SILVA, 1978, apud WANDERLEY, 2009, p 87-88).

Outros estudos, como o de José de Souza Martins (1975a, 1975b), por exemplo, se recusam a fazer uma aproximação sobre essa referência a uma fragilidade do capital. Embora utilizando, a partir do núcleo central da acumulação capitalista, também uma perspectiva de análise da problemática agrária.

Ele caminha no sentido de mostrar como o processo de acumulação desestimula o florescimento de padrões empresariais no setor agrícola. Na sua concepção há o processo “artificial” que se diferencia do “empresarial”. Enquanto o primeiro “ocorre quando a modernização apoia-se num raciocínio que não leva em conta os requisitos da multiplicação do capital”, é no segundo processo, em que define ser o “empresarial” tem lugar “quando as condições fundamentais para a adoção de uma nova prática obedecem aos imperativos do capital” (MARTINS, 1975a, p. 41).

Já em relação à expansão capitalista e insuficiência econômica, é noutro estudo que Martins (1975b) reafirma a sua posição: “A difusão da vocação empresarial encontra uma barreira na própria expansão da formação capitalista, nos elos periféricos da corrente produzida pela expropriação sucessiva” (p. 82). Em seguida acrescenta

[...] e aos quais são transferidas as suas consequências “irracionais”, sob a modalidade de vivência da insuficiência econômica, mediante o aparecimento de categorias de produtores rurais não tipicamente capitalistas [...]. Essas categorias não podem ser pensadas limitadamente

como estágios na evolução social em direção à constituição do modo capitalista de produção, mas são, pois, o resultado necessário desse mesmo modo capitalista de produção (p. 82).

Delimitar o conceito de camponês somente a partir de sua estrutura organizacional, de acordo com Fernandes (2008a), não é suficiente. Todavia, não é possível definir o conceito de camponês sem considerá-la. Na sua concepção

O camponês é um sujeito historicamente subalterno. Existe e tem sua perspectiva no espaço de subordinação permitido pelo capital. Isso não significa aceitar essa condição e considerá-la natural. Isso também pode significar a luta contra esse estado permanente de exploração e expropriação, destruição e recriação (FERNANDES, 2008a, p. 162).

Portanto, o camponês é compreendido por sua base familiar. Pelo trabalho da família na sua própria terra ou na terra alheia, por meio do trabalho associativo, na organização cooperativa, no mutirão, no trabalho coletivo, comunitário ou individual. A base familiar é uma das principais referências para delimitar o conceito de campesinato. Em toda sua existência essa base foi mantida e é característica fundamental para compreendê-la (FERNANDES, 2008a, p. 163).

Para Martins (1973), a relação constituída entre o capital e as classes sociais se dá a partir de que “o capital não se liberta dos outros componentes para se reproduzir autonomamente”. Isso porque, continua em seu raciocínio, um ou mais desses componentes não está, de fato, sendo remunerado. Assim, “[...] A libertação desvendaria a exploração de uns setores econômicos sobre os outros e de umas classes sociais sobre outras” (p. 16).

Sobre a questão das condições de reprodução e subordinação da estrutura camponesa às formas vigentes do capital, Martins (1973), tem a concepção de que ao se tornar proprietário da terra, o camponês vive contraditoriamente uma situação real, definida pelo capitalismo.

Quando o trabalhador realiza o ideal burguês de transformar-se em proprietário independente, nas condições indicadas, desloca-se para uma posição social em que o desempenho da condição de camponês pressupõe a um só tempo, e contraditoriamente, a realização das concepções burguesas relativas à condição de proprietário da renda capitalizada, isto é, de capital, e a absorção dos resultados extremos do desenvolvimento desigual (MARTINS, 1973, p. 15).

Entretanto, no mesmo trabalho ele imediatamente esclarece que “essa absorção se realiza essencialmente através do trabalho autônomo, a partir do qual os camponeses da atividade econômica agrária – renda territorial, capital e trabalho – não se tornam independentes uns em face dos outros”. Nesse sentido ele assegura:

“O camponês não desaparece para dar lugar às classes sociais que poderiam daí derivar (proprietários, burgueses, proletários)”. Então, por isso, aquela citada consequência dada por Martins (1973) sobre a não libertação do capital para reproduzir-se autonomamente segundo a taxa corrente.

Na produção e na ampliação da reprodução é que emergem as contradições do capitalismo e suas relações antagônicas. Pois, nesse caso,

[...] o capitalismo cria, a um só tempo, as condições da sua expansão pela incorporação de áreas e populações às relações comerciais, e os empecilhos à sua expansão, pela não mercantilização de todos os fatores envolvidos, ausente o trabalho caracteristicamente assalariado (MARTINS, 1979, p. 21).

No seu modo de ver, Wanderley (2009) destaca Sérgio Silva (1976a, 1976b, 1976c) como o autor que mais avançou nas análises das implicações da denominação capitalista na agricultura brasileira. Dentre outras citações trazidas pela autora, no que tange ao desenvolvimento e contradições do capitalismo em relação à agricultura, nos estudos daquele autor destacamos: “o desenvolvimento das plantações de café é denominado pelo capital, isto é, [...] ele faz parte do desenvolvimento capitalista” (SILVA, 1976a, p. 70).

Sobre a aceitação da predominância de relações pré-capitalistas na agricultura, ele afirma que é condição necessária, mas insuficiente, para a análise da própria agricultura. Pois, entende que “as relações pré-capitalistas só existem como formas subordinadas, mesmo se elas são predominantes na agricultura. Enfim, a análise das relações pré-capitalistas na agricultura é a análise do desenvolvimento do capitalismo na agricultura” (SILVA, 1976b, p. 4).

Utilizando de forma distinta o conceito de subordinação, Sérgio Silva vai dizer que as contradições geradas por esta subordinação, segundo Wanderley (2009), não são contradições entre as relações capitalistas e pré-capitalistas. Pois, o autor afirma: “Estas contradições desaparecem com a própria subordinação destas últimas relações ao capital. Estas contradições que este estudo tenta esclarecer são as contradições do capitalismo no Brasil” (SILVA, 1976b, p. 6).

A problemática das lutas sociais aparece noutro estudo, onde o autor assegura que:

O Brasil se desenvolve sem que medidas radicais tenham sido adotadas para a transformação dessa estrutura, não porque o Brasil prescindia dessas transformações para se desenvolver, mas, simplesmente, porque as forças sociais que lutavam por essas transformações foram, pelo menos nesse particular, derrotadas (SILVA, 1976c apud WANDERLEY, 2009, p. 91-92).

Em relação à sua postura teórica anterior, Silva (1976a) enfatiza que, ao cientista social, a questão da luta pela terra, pode causar espanto. Mesmo quando, o fato de o trabalhador rural, desprovido de um pedaço de terra, já transformado em trabalhador assalariado, continuar sonhando com ela e a colocar como sua principal reivindicação. Isto assusta ao pesquisador social. Por isso, este autor afirma: “Na verdade, enquanto as formas modernas do capital são pouco desenvolvidas, a separação entre o trabalhador e os meios de produção, em particular a terra, não está plenamente realizada” (SILVA, 1976a, apud WANDERLEY, 2009, p. 92).

Diante de todos os elementos levantados em seus diversos estudos, Wanderley (2009) diz pretender enfatizar o aspecto da “compreensão da natureza das relações sociais existentes na agricultura do país, em especial as que envolvem o pequeno produtor familiar” (p. 93). É esse aspecto que nos parece emergir as relações sociais estabelecidas na produção de uma AF, pela pesquisa de campo, bem mais próximo da realidade vivenciada pelas comunidades rurais onde está o CEIER/VP-ES.

Nessas comunidades, inclusive na PP do CEIER/VP-ES, utilizam com regularidade o termo “o produtor familiar” e “o pequeno produtor” em detrimento da terminologia “o camponês”. Contudo, em relação à autonomia do processo de trabalho, não se diferem da concepção camponesa. Ou seja, não se afasta dessa concepção, pelo contrário, assim como o camponês, o produtor rural naquelas comunidades mantém características campesinas. Nas suas pequenas propriedades ainda permanece a “[...] condição de proprietário da terra e dos outros meios de produção assegura ao camponês o domínio sobre o processo de trabalho e assim lhe dá condição de trabalhador independente. Ainda que subordinado formalmente ao capital” (SANTOS, 1979, apud WANDERLEY, 2009, p. 93).

Na condição de trabalhador independente, o conceito de produtor rural em nosso estudo, está aliado ao pensamento do autor quando afirma que em consequência, tem-se, na produção camponesa “um processo de trabalho não especificamente capitalista”, e no produtor rural, a “personificação” deste processo e um participante “das classes subalternas da sociedade capitalista” (Ibid., p. 93).

Entretanto, como citara antes em Fernandes (2008b), sobre os dois paradigmas, em relação às leituras do campesinato, nas análises de Bartra (2007) e de Abramovay (1992), tais análises só se tornaram possíveis de definir conceitualmente porque são próprias da diversidade e da diferenciação em torno dele mesmo. Mas, como diz o

próprio autor, também há intencionalidades diferentes em cada um dos paradigmas com relação às perspectivas desse sujeito político.

Assim, ele entende que esse é o grande desafio, pois no processo de diferenciação econômica provocado pela desigualdade gerada pelo modo capitalista de produção, “se expropriados tornam-se assalariados, se conseguirem se inserir no processo de reprodução ampliada do capital tornam-se capitalistas”. Então, ele vai complementar seu entendimento: “Portanto, não é a participação do camponês no mercado capitalista que o torna capitalista. Como também não é o uso de novas tecnologias ou a venda para a indústria que o torna capitalista” (FERNANDES, 2008b, p.46).

Queremos aliar, nesses estudos apresentados, ao entendimento de Wanderley (2009) em que “o camponês [produtor rural] é um tipo de trabalhador diferente do assalariado” (p. 110) e ao de Fernandes (2008a) em que “O camponês [trabalhador rural] é um sujeito historicamente subalterno. Existe e tem sua perspectiva no espaço de subordinação permitido pelo capital” (p. 162).

Sobretudo, repetimos nessas concepções, para nós está inclusa, também, a figura do trabalhador e/ou produtor rural do universo pesquisado. Pois, os dados que emergem de nossa pesquisa insinuam a configuração e personalização do produtor rural/trabalhador rural com similaridades muito próximas à do modo de vida do camponês. E, ainda, o que Wanderley (2009) vem denominando de “unidade de produção familiar” apresenta características muito similares com a redação “AF” da PP do CEIER/VP-ES e as falas dos agentes/atores do universo pesquisado.

Vejamos um exemplo presente na fala da “Lemoa”²² quando a entrevistamos na sua propriedade, no C^o do São Roque do Estêvão – mesmo da escola – em Vila Pavão – ES. Onde ela é categórica em afirmar:

Aqui na comunidade há um sentimento de pertença. A nossa permanência como trabalhadores rurais e a continuidade da família nas propriedades que herdamos de nossos pais são motivos de orgulho para nós. Ter aqui [no CEIER/VP-ES] uma educação diferenciada para os filhos de produtores rurais, principalmente por ser [sic] um município pequeno e de AF, valoriza o homem do campo. Isso é muito importante para a “cabeça” [sic] de uma criança. O que a gente faz como produtor rural é digno, é bonito (...) dá até pra abastecer a merenda escolar, num precisava ser terceirizada (LEMOA – Moradora da comunidade do CEIER/VP-ES – em 10.11.2011).

²² AULIRA LENKE A. ROSSINI, mais conhecida por todos como “Lemoa”, já morava nessa comunidade desde 1981 quando ocorrera a negociação de compra do terreno, para construção da escola, pela Prefeitura Municipal de N. Venécia – ES. Foi aluna do CIER/VP-ES na 3^a e 4^a série (1983-1984) e 5^a a 8^a série (1990-1993) no CEIER/VP-ES Permanece na comunidade.

Percebe-se nessa fala a concepção de trabalhador rural comumente utilizada pelos agentes/atores daquela comunidade. E, fundamentalmente, há uma manifestação de pertença. Donde se constata “[...] não há uma separação rígida entre camponeses e trabalhadores rurais, no sentido de que constituem classes distintas, com interesses distintos” (WANDERLEY, 2009, p.129). Ainda que tenham diversidades de situações concretas, têm também aquilo que os une, como por exemplo, a reivindicação do acesso à propriedade da terra e do controle dos frutos de seu trabalho.

Concepções com relação à produção agrícola, por exemplo, através força do trabalho familiar e a renda dali gerada, vêm consubstanciar, também, a nossa percepção do que os profissionais de ensino e as comunidades rurais do entorno do CEIER/VP-ES denominam como “agricultura familiar”. O que vem ao encontro do que a autora estabelece como renda familiar:

[...] o capital necessário à aquisição da terra e à exploração agrícola é obtido através do seu próprio trabalho. A unidade de produção familiar é, portanto, a base que permite a remuneração do trabalho em condições e níveis diversos do trabalho assalariado. O trabalho necessário não assume a autonomia do capital variável, confundindo-se com o fundo de consumo retirado do resultado geral da produção, após a reposição dos meios de trabalho. A renda familiar é indivisível, correspondendo à remuneração obtida pelo trabalho coletivo de seus membros, solidariamente responsáveis pela subsistência comum. Privilegia-se, assim, o montante global da renda, em detrimento da remuneração por unidade de trabalho efetivamente realizado (Ibid, p. 111).

Embora a estrutura fundiária do município de Vila Pavão – ES esteja concentrada em (93%) áreas com menos de 100 ha, gerenciadas por agricultores familiares, (PROATER/INCAPER, 2008), não há como ter uma autonomia global sobre a forma de produção e o uso de seu capital em relação à comercialização e o autoconsumo. E, nesse particular debate, com relação ao autoconsumo e à comercialização, Wanderley (2009) pondera que:

[...] Parece-me que, mesmo nos casos em que o autoconsumo ainda é predominante, algumas necessidades básicas da família só podem se satisfazer a partir de fora, o que supõe relações de troca, em que parte da produção passa para o mercado. Nesse sentido o nível de consumo da família é estabelecido em função da estrutura da comercialização (p. 123).

Dentro dessa lógica de mercado, no que pudemos perceber, na pesquisa de campo, o CEIER/VP-ES direciona a forma de trabalhar o processo do ensinar/aprender na perspectiva de uma agricultura familiar voltada para a agroecologia. Entretanto, isso não significa que a comunidade local esteja fora do mercado por completo.

4.4 AF E O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA MODERNA

Como anunciamos a aspiração, ao iniciar esse estudo sobre agricultura familiar (AF) e o mundo do produtor rural, de aproximar da análise teórica dos trabalhos que, em Wilkinson (2008), apontam e abordam a forma em que a outrora “baixa renda” ou “pequena produção” metamorfoseia-se na categoria de “agricultura familiar”, então, conquistando o seu espaço tanto nas novas regras políticas quanto na nova dinâmica dos mercados, vamos adentrar ao assunto agora.

Em seguida, passaremos para a discussão teórica do debate sobre a Agroecologia sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o tema. Assim, caminharemos deste estudo teórico para análise, no próximo capítulo, dos dados da pesquisa de campo.

Já em seu estudo inicial, Wilkinson (2008), assegura e, ao mesmo tempo, alerta que

Na última década ocorreram profundas mudanças nas formas de intermediação entre a produção familiar e o mercado, acesso ao qual agora exige maior autonomia e capacidades próprias por parte dos agricultores. Ao mesmo tempo, inexistente na literatura um respaldo analítico para apensar os novos espaços da AF. Na visão ortodoxa, a pequena produção se caracteriza ou pela falta de acesso a recursos ou pelo uso insuficiente destes. A teoria dos oligopólios, por sua vez, vê a pequena produção essencialmente como um balizador de preços a favor das grandes empresas (p. 13).

O autor ressalta alguns enfoques que têm dominado, a partir dos anos 1990, as discussões sobre a AF. Dentre esses, destacamos aqui, como o que houve a recuperação da noção de AF que, segundo ele, substitui o conceito de “pequena produção” ou “produtor de baixa renda” e identifica este setor como estratégico tanto para agricultura moderna quanto para o modelo de desenvolvimento.

Para Wilkinson (2008), dentre os novos mercados de nicho que surgiram, a partir da década de 1990, inclui os “mercados de maior abrangência potencial (orgânicos) que, em princípio, ofereceriam novas oportunidades de inserção da agricultura familiar” (p.14). No entanto, diz ele, o que representam barreiras para os agricultores tradicionais são as novas exigências destes mercados em termos tecnológicos e mais ainda mercadológicos.

Como formas de acesso aos mercados, por exemplo, aponta as compras do Governo Federal ao acrescentar as licitações para atender mercados públicos

locais, com destaque para a merenda escolar. Salaria que “supermercados, poder local, ONGs e associações de consumidores são os novos intermediários estratégicos para a AF” (WILKINSON, 2008, p. 16).

Com relação à metamorfose de “pequena produção”

No Brasil, um investimento político e acadêmico nada desprezível conseguiu transformar a “pequena produção” em “agricultura familiar”, afirmando, com isto, o seu lugar como componente dinâmico da modernização do sistema agroalimentar, visando tanto os mercados externos quanto à transição doméstica para uma dieta de proteína animal, em um país em ritmo rápido de industrialização e urbanização (ABRAMOVAY, 1992; VEIGA, 1991, apud WILKINSON, 2008, p. 125).

Pensar os orgânicos como uma componente chave na AF, para perspectivas de novos mercados, diante da dinâmica do sistema agroalimentar, poderia ser para o produtor rural, um dos seus grandes desafios, e, ao mesmo tempo, as suas saídas, tanto em relação ao autoconsumo familiar quanto à sua forma de comercialização da produção excedente. Principalmente se se considerar uma tendência do mercado, que tem como aval um exigente consumidor, em priorizar os alimentos que viabilizem a saúde e à preservação da natureza. Embora, para o autor, esse mercado ainda seja de um futuro incerto. “Ao mesmo tempo, nota-se uma tendência para práticas orgânicas de se constituírem em um substrato comum aos mercados de qualidade da AF” (Ibid., p. 143).

Uma forma de integração e, também, combinação das pluriatividades produtivas da AF, para o seu autoconsumo e as suas necessidades vitais diante do mercado.

Comum aos estudos sobre a dinâmica da AF é o reconhecimento da polivalência das suas formas produtivas. Embora nos limites possamos ter, por um lado, uma agricultura fundamentalmente de subsistência e, por outro, sistemas produtivos altamente especializados, o mais comum é que a AF combine diversos tipos de atividades agrícolas (para não entrar na questão de rendas não-agrícolas). Assim, podemos ter atividades tipicamente de autoconsumo que são, ao mesmo tempo, objetos de trocas entre vizinhos ou de vendas em feiras locais [...] (WILKINSON, 2008, p. 134).

Em sua análise sobre a AF e suas estratégias de resistência, não apenas contra as ameaças que a assolam, mas como possibilidades que lhes sejam viáveis, diante da conjuntura e da estrutura social em que se encontra, o autor aponta três temas que “[...] dominam os esforços de construir ou consolidar mercados alternativos, a partir da agricultura familiar: agroindústrias rurais/artesanais; mercados locais e mercados orgânicos/agroecológicos” (p. 142).

Associando-se às preocupações de saúde e bem-estar, o mercado de orgânicos tem ganhado espaço na preferência e na aceitabilidade dos consumidores da classe média urbana. Na promoção de mercados institucionais locais, segundo o autor, as prefeituras também incentivam abastecimento com base em produtos orgânicos²³. Nesse sentido, assegura que “[...] um padrão orgânico/agroecológico/sustentável começa a se constituir em uma espécie de convenção de qualidade para os diversos mercados alternativos da AF” (Ibid., p. 144). Esse padrão e qualidade teriam força para não sucumbir-se diante da globalização do sistema agroalimentar?

Se formos analisar as oportunidades para a pequena produção apenas a partir da óptica do novo quadro institucional e da globalização do sistema agroalimentar sob a hegemonia das transnacionais, sobretudo das da grande distribuição, de acordo com Wilkinson (2008), “as perspectivas estariam em princípio limitadas a regiões e a mercados nos quais os processos de concentração ainda não chegaram ou onde eles estão bloqueados pela extrema desigualdade na distribuição de renda” (p. 168). Entretanto, continua ele, mesmo nesse clima altamente desfavorável, existem muitos exemplos de reinserção de grupos de pequenos produtores com base em inovações organizacionais e tecnológicas. Por outro lado, em seguida, destaca:

[...] a transição para uma “economia de qualidade” cria um prêmio para valores diretamente associados às tradições da pequena produção: atividades artesanais, produtos “naturais”, a organização familiar das atividades econômicas, assim como as associações positivas entre pequena produção e o meio ambiente e o rural. Mas, ainda, o choque entre noções de sustentabilidade e a valorização dos recursos genéticos a partir dos avanços da biotecnologia reposiciona a pequena produção situando-a como guardiã central de uma biodiversidade posta em risco (WILKINSON, 2008, P. 168).

Admitindo-se o pressuposto de que a situação da produção e da sustentabilidade transcendem os espaços da economia de mercado, diante da desigualdade global, outros riscos podem ser postos como ameaças não só à biodiversidade. Enquanto lógica social seria uma ameaça à perspectiva de formação humana na Educação do Campo (EC), por exemplo.

É preciso lembrar que o que está em questão hoje no mundo é o próprio *modo de vida em sociedade* que a modernidade (capitalista) construiu e preparou para autodestruição. Nessa lógica, um dos aspectos importantes a questionar é exatamente o da “contradição inventada” entre campo e cidade. Ou seja, a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da

²³ Ver lei nº 11.947/2009 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.

construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a EC passe a reforça-la ou reforçar a lógica social que a instituiu (CALDART, 2008, p.75).

Assim, queremos passar desse estudo, sobre a AF, para o debate sobre a Agroecologia, ressaltando o enfoque que esse autor categoricamente situa, “Os orgânicos nasceram como circuitos curtos de produtores e consumidores “engajados” e, no caso brasileiro, em forte articulação com o movimento agroecológico, como alternativa à revolução verde para a AF” (FONSECA, 2000, WEID; ALTIERI, 2002, apud WILKINSON, 2008, p. 143).

4.5 DESAFIOS PARA O PRODUTOR RURAL E AS POSSIBILIDADES DE UMA AGROECOLOGIA

Trazemos nessa seção o desejo de contribuir com o debate das noções e dos conceitos centrais da agroecologia. Possivelmente, dentro das limitações deste estudo, queremos compreender alguns temas de debates em torno da agroecologia propostos como caminhos metodológicos: pontos de tensões/reflexões diante dos desafios impostos pelo ideário da Revolução Verde²⁴ e suas consequências; as situações agroecológicas que permitam insinuar experiências produtivas como alternativas e/ou fragilidades no processo das práticas educativas.

Dentre outras situações, Altieri (2008) e Caldart (2008) poderão nos ajudar na superação de algumas inquietações e a “enfrentar os desafios colocados defronte daqueles que pensam a agroecologia como bandeira de luta e instrumento de ação social, bem como a pensá-la como promessa de renovação do social”. Outras concepções teóricas pertinentes poderão contribuir para aclarar noções e conceitos relacionados à agroecologia e o campo educacional.

Pensando a EC como uma forma de superação – *projeto/utopia* – projeta-se outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação e escola. Estabelece-se uma perspectiva de transformação social e de emancipação

²⁴ Revolução Verde, um ideário produtivo proposto e implementado nos países mais desenvolvidos após o término da Segunda Guerra Mundial, cuja meta era o aumento da produção e da produtividade das atividades agrícolas, assentando-se para isso no uso intensivo de insumos químicos, das variedades geneticamente melhoradas de alto rendimento, da irrigação e da motomecanização. (Jalcione Almeida. Apresentação. In ALTIERI, 2008, p. 7)

humana. Na correlação atual de forças da sociedade a premissa de manter a “contradição instalada” é uma luta maior. Luta-se pra superar. “No caso da EC, manter a contradição instalada significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os ‘pobres do campo’ e com suas organizações e lutas sociais” (CALDART, 2008, p. 76).

Para Altieri (2008), as lutas sociais, têm haver com a crise agrícola-ecológica existente, hoje, na maior parte do Terceiro Mundo, que provém do fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento. Não há como negar, as estratégias de desenvolvimento convencionais, segundo o autor, revelaram-se fundamentalmente limitadas em sua capacidade de promover um desenvolvimento equânime e sustentável. Não foram capazes nem de atingir os mais pobres, nem de resolver o problema da fome, da desnutrição ou as questões ambientais.

Em que pese os inúmeros projetos de desenvolvimento internacionais e patrocinados pelo Estado, a miséria, a escassez de alimentos, a desnutrição, o declínio nas condições de saúde e a degradação ambiental continuam sendo problemas no mundo em desenvolvimento. Em muitas regiões, a modernização da agricultura, com a utilização de tecnologias intensivas em insumos, aconteceu sem a distribuição da terra (p. 19).

Os benefícios dessas medidas – geralmente chamadas de Revolução Verde – foram extremamente desiguais, conforme estudo desse autor, em termos de sua distribuição, com os maiores e mais ricos agricultores, que controlam o capital e as terras férteis, sendo privilegiados, em detrimento dos agricultores mais pobres e com menos recursos.

Esse padrão de produção insustentável imposto pela Revolução Verde, por um lado, segundo Altieri (2008), demonstra “a falta de acesso dos produtores menos favorecidos a insumos caros, bem como questões básicas de igualdade socioeconômica, obstaculizaram, em muito, a modernização da agricultura nos países em desenvolvimento”. Enquanto, por outro lado, em Caldart (2008), conclama a presença desses “pobres do campo”, nas suas lutas sociais, como “sujeitos que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para além do capital” (p. 76). Nessa perspectiva, a autora afirma ser disso que se trata na questão da resistência política, econômica e cultural do campesinato, de outra lógica de trabalho no campo que não o assalariamento, que não a agricultura do negócio.

Essas são algumas dentre tantas razões e motivações que iriam mobilizar a entrada “em cena”, nas últimas décadas, de “experiências” diferentes daquela do padrão estabelecido pelo ideário da Revolução Verde. Isso tem, também, atraído a atenção de profissionais das ciências agrárias e de outras áreas do conhecimento, de certo modo, algumas autoridades governamentais e muitos agricultores pelo Brasil afora.

Experiências benjaminiana, se olharmos para origem histórica dos CEIER's, por exemplo, teriam sido despertadas nas comunidades rurais da região noroeste capixaba nos anos 1980, quando almejaram a sua criação e implantação. Diferentemente de outras escolas da rede estadual de ensino no ES, os CEIER's viriam não para manter, mas para contrapor o ideário da “Revolução Verde”.

Percebe-se que esse “movimento” contra-hegemônico, segundo Caldart (2008), tem aumentado e atingido maior complexidade e diversidade política, econômica e socialmente, tanto no âmbito comercial quanto no aspecto da sustentabilidade. No qual a agroecologia ocupa um ponto primordial. Trata-se da “questão da agroecologia vinculada à justiça social e à soberania alimentar, da cooperação entre os trabalhadores, de projetos educacionais que se vinculam a esses processos” (CALDART, 2008, p. 76).

Toda a discussão em torno das novas formas de praticar e viver a agricultura traz à tona o debate da sustentabilidade do desenvolvimento. Parte-se de um dos princípios desse debate para que não usem de forma predatória os “recursos naturais” e procure atingir um padrão de produção agrícola que integre equilibradamente objetivos sociais, econômicos e ambientais. Nessa nova forma de praticar uma agricultura sustentável traz, porém, “alguns desafios²⁵: a) Um desafio ambiental; b) Um desafio econômico; c) Um desafio social; d) Um desafio territorial; e) Um desafio tecnológico”.

Esses desafios são tanto maiores e mais complexos quanto maior for o número de limitações impostas pela natureza e, para superá-los, segundo Assad e Almeida (2004), é necessário um profundo conhecimento sobre o meio, tanto em seus aspectos físicos e biológicos quanto em seus aspectos humanos. É necessária uma nova (agri)cultura que concilie processos biológicos (base do crescimento de plantas e animais) e processos geoquímicos e físicos (base do funcionamento de solos que

²⁵ Conforme Maria Leonor Assad* e Jalcione Almeida* em “Agricultura e sustentabilidade: contextos, desafios e cenários”, *Ciência & Ambiente*, Santa Maria, n. 29, p. 21-22, 2004.

sustentam a produção agrícola) com os processos produtivos, os quais envolvem componentes sociais, políticos, econômicos e culturais.

Desenvolvimento e sustentabilidade são dois temas que desafiam a escola que se proponha em sua prática educativa a perspectiva da Educação do Campo. O CEIER/VP-ES não se encontra fora desse desafio. São daqueles debates, em torno da agroecologia, que manifestamos o desejo de compreender nessa seção, propostos como caminhos metodológicos. As reflexões que emergem desses debates podem, ao mesmo tempo, denunciar e anunciar situações que permitam insinuar experiências produtivas como alternativas e/ou fragilidades no processo das práticas educativas. Como já anotamos inicialmente.

Os desafios que se põem como obstáculo no percurso de tornar a agricultura brasileira mais sustentável parece ser uma questão significativa. Várias tentativas de resposta já foram ensaiadas, através de um movimento que, segundo Altieri (2008), originalmente se chamou de “agricultura alternativa” (década de 1970) e que hoje se agrupa em torno das iniciativas de “agricultura ecológica”²⁶. A agroecologia tem sido difundida na América Latina, em outros países e no Brasil, em especial, como sendo um padrão técnico-agronômico capaz de orientar as diferentes estratégias de desenvolvimento rural sustentável, avaliando as potencialidades dos sistemas agrícolas através de uma perspectiva social, econômica e ecológica.

O sentido de se trabalhar com a agroecologia é que, na concepção de Gliessman (2001), ela abre a porta para o desenvolvimento de novos paradigmas da agricultura, em parte porque corta pela raiz a distinção entre a produção de conhecimento e sua aplicação. “A Agroecologia proporciona o conhecimento e a metodologia necessária para desenvolver uma agricultura que é ambientalmente consistente, altamente produtiva e economicamente viável” (p. 54).

No caso específico do CEIER/VP-ES as atividades agroecológicas, conforme veremos no próximo capítulo, chegaram nos anos 1980 por iniciativas de seus educadores. As propostas de suas práticas educativas para serem desenvolvidas

²⁶ A esse respeito ver, entre outros, os trabalhos pioneiros de Jalcione Almeida, Tecnologia “moderna” versus tecnologia “alternativa”: a luta pelo monopólio da competência tecnológica na agricultura, Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Rural/UFRGS, 1989; e de Eduardo Ehlers, O que se entende por agricultura sustentável? São Paulo, Procarn/USP, 1994. Para uma interpretação sociológica sobre o tema, ver Jalcione Almeida, A construção social de uma nova agricultura, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1999.

nas UDEP's são orientadas em torno das atividades diversificadas para produção com adubação que visa a preservação da natureza. Nesse sentido é que propõem nos sete anos de estudos com os seus alunos atividades educativas onde recebam noções básicas da Agroecologia. Conforme preceitos pedagógicos da PP/2012:

Dentre as opções para a regeneração da fertilidade do solo pode-se citar: as adubações verdes e orgânicas (esterco, composto, chorume, biofertilizante, etc.), o cultivo de plantas para cobertura viva ou morta, o manejo de restos culturais e ervas espontâneas, pousio, quebra-ventos, rotação e consorciação de culturas, suplementações minerais de baixa solubilidade (fosfato natural, calcário, pó-de-rochas, etc.), introdução de organismos benéficos (minhocas, micorrizas, etc.), práticas que contribuam para incrementar e/ou sustentar a atividade biológica do solo (p. 19).

Dessas atividades da teoria/prática nas UDEP's, professores e alunos procuram organizar outras atividades como Feiras de Ciências, oficinas de troca de experiências, Visitas Técnicas, Projetos e outros. Ao trabalharem no TG do terceiro trimestre - agrofloresta e questões agrárias – foi feita uma Feira de Ciências em 19/12/2012, onde houve, segundo os depoimentos tomados dos alunos, um aprendizado de agricultura sustentável. Apresentamo-lo no capítulo 5 deste estudo.

A essência da agricultura sustentável – que sustenta o enfoque agroecológico – tem em seu objetivo, por um lado, a manutenção da produtividade agrícola com impactos ambientais minimizados. Por outro lado, retornos econômico-financeiros e bem estar social adequados à meta de redução da pobreza. Então, possibilitar o atendimento às necessidades sociais das populações rurais e urbanas.

A proposta agroecológica e a contribuição de Miguel Altieri podem auxiliar a superar entraves sociais e produtivos que são constituídos a partir da atual condição de marginalização e exclusão de certos grupos sociais e da sua necessidade urgente em obter “resultados imediatos” no plano da reprodução social. Esses são importantes fatores que jogam contra a capacidade de afirmação dessas novas ideias, pelo menos no curto e médio prazo (ALMEIDA, 2008, p. 13-14).

Para Altieri (2008), há um interesse geral em reintegrar uma racionalidade ecológica à produção agrícola, e em fazer ajustes mais abrangentes na agricultura convencional, para torná-la ambiental, social e economicamente viável e compatível. Esses ajustes podem considerar a viabilidade econômica e os princípios ecológicos. “A agroecologia fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de ecossistemas tanto produtivos quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis” (ALTIERI, 1987, apud ALTIERI, 2008, p. 21).

Só uma compreensão mais profunda da ecologia humana dos sistemas agrícolas pode levar a medidas coerentes com uma agricultura realmente sustentável. Assim, a emergência da agroecologia como uma nova e dinâmica ciência, para ele, representa enorme salto na direção certa. Embora muitos avanços tecnológicos inovadores estivessem sendo introduzidos, mas há, ainda, muito destaque para os aspectos tecnológicos.

O foco é a substituição de insumos, ou seja, substituir agroquímicos caros e degradadores do meio ambiente e tecnologias intensivas em insumos por tecnologias brandas, de baixo uso de insumos externos. Este enfoque não atinge, no entanto, as causas ecológicas dos problemas ambientais na agricultura moderna, profundamente enraizadas na estrutura de monocultura predominante em sistemas de produção de larga escala. Sabendo que,

Fica claro que as práticas da agricultura convencional estão degradando globalmente o ambiente, conduzindo a declínios na biodiversidade, perturbando o equilíbrio natural dos ecossistemas e, em última instância, comprometendo a base de recursos naturais da qual os seres humanos – e a agricultura – dependem (GLIESSMAN, 2001, p. 45).

Sobre esse processo de degradação da biodiversidade, o autor faz um alerta, “devido aos efeitos profundos da atividade humana sobre os ecossistemas, não é mais possível preservar a biodiversidade natural simplesmente protegendo ecossistemas naturais da influência antrópica”. Em seguida, apresenta a sua concepção de que,

A preservação da biodiversidade natural é uma questão de manejo, tanto quanto é a produção agrícola, conforme demonstrado nos esforços em curso no sentido de restaurar *habitats* naturais, trazer de volta espécies no limiar da extinção e proteger populações nativas de todos os tipos (Ibid., p. 540).

4.5.1 Agroecologia: noções, temas, debates e conceitos.

Compreender os temas da natureza dos agrossistemas e os seus princípios de funcionamento podem ser passos significativos para os produtores rurais caminharem na direção dos conhecimentos dos ecossistemas e possibilitar-lhes

estratégias produtivas multidimensionais. A agroecologia, segundo Altieri (2008), fornece uma estrutura metodológica de trabalho para essa compreensão. Na sua concepção, trata-se de uma nova abordagem que integra os princípios agrônômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo.

Para Gliessman (2001), no trabalho em direção à sustentabilidade, o responsável por qualquer agroecossistema se esforça, tanto quanto possível, para usar o conceito de ecossistema no desenho e manejo do agroecossistema. Onde “O desafio de criar agroecossistemas sustentáveis é o de alcançar características semelhantes às de ecossistemas naturais, mantendo uma produção para ser colhida” (p. 79).

Nisso abre a possibilidade de uma estratégia produtiva multidimensional, pois assim “[...] a agroecologia utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, ultrapassando a visão unidimensional – genética, agronomia, edafologia – incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais” (p. 23). Então, os temas, enquanto uma abordagem agroecológica pode, também, incentivar os pesquisadores a aprofundar “no conhecimento e nas técnicas dos agricultores e a desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos” (Ibid., 23).

Tais conhecimentos e técnicas insinuam-se nos achados da nossa pesquisa de campo, quando ao visitar a biblioteca do CEIER/VP-ES encontramos as Cartilhas nº 03, 06, 07, 08, 14, 15 e 19 (ver anexos) produzidas pelos seus agentes/atores. Outros saberes-fazeres (TARDIF, 2010), emergem das entrevistas de membros/produtores rurais da sua comunidade. É o caso quando fomos, na comunidade vizinha do São Gonçalo – quase na divisa do Município de Nova Venécia-ES – para entrevistar a Sra. Sueli – mãe da aluna da aluna Patrícia Santos do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária em Nível Médio – moradora da comunidade Cº. Bonito em V. Pavão-ES.

A minha filha chega cansada em casa. Sai de casa cedo às 05h, vai pro CEIER/VP-ES e só chega de volta lá pelas 18h. Já quis tirar ela [sic] do Centro Educacional, mas ela não quer sair. Ela gosta de estudar lá. O “Helin”²⁷ ajudou muito a gente [sic] a gostar de colocar os filhos pra estudar

²⁷ Nome como é conhecido na comunidade o professor e ex-diretor Hélio Timm.

lá. Nós fica [sic] contente com que os filhos chega aqui na propriedade e pratica as adubações sem agrotóxico que aprende lá. Aprendemos com nossos filhos que num pode usar veneno, porque prejudica nossa saúde. Né!? (Sueli Ferreira dos Santos em 13.06.2012).

No entanto, há uma discussão teórica, será que a simples adubação sem o uso dos agrotóxicos significa uma agricultura ecologicamente correta? Para alguns estudos, no sentido de entender a Agroecologia como ciência, são apresentados conceitos e debates que tencionam a compreensão de que o não uso dos agrotóxicos não bastaria para se ter uma agricultura sustentável e ecologicamente acertada.

A respeito do que significa a sustentabilidade, por exemplo, em Gliessman (2001) se afirma que, apesar de ser coisas diferentes para distintas pessoas, há uma concordância geral de que ela tem uma base ecológica. “No sentido mais amplo, a sustentabilidade é uma visão do conceito de produção sustentável – a condição de ser capaz de perpetuamente colher biomassa de um sistema, porque sua capacidade de se renovar ou ser renovado não é comprometida” (p. 52).

Já sobre o uso ou não dos agrotóxicos, na concepção de Caporal e Costabeber (2004) “cabe afirmar que não se deve entender como agricultura baseada nos princípios da Agroecologia aquela agricultura que, simplesmente, não utiliza agrotóxicos ou fertilizantes químicos de síntese em seu processo produtivo”.

Na realidade, uma agricultura que trata apenas de substituir insumos químicos convencionais por insumos “alternativos”, “ecológicos” ou “orgânicos” não necessariamente será uma *agricultura ecológica* em sentido mais amplo. É preciso ter presente que a simples substituição de agroquímicos por adubos orgânicos mal manejados pode não ser solução, podendo inclusive causar outro tipo de contaminação (p. 10).

É preciso ter clareza que a agricultura ecológica e a agricultura orgânica, entre outras denominações existentes, conceitual e empiricamente, para esses autores, em geral, são o resultado da aplicação de técnicas e métodos diferenciados dos pacotes convencionais – que perseveram no tempo e se impõem como escola –, as quais são “normalmente estabelecidas de acordo e em função de regulamentos e regras que orientam a produção e impõem limites ao uso de certos tipos de insumos e a liberdade para o uso de outros²⁸” (p. 9). Contudo, ressaltam que, estas escolas

²⁸ No extremo, se encontram tipos de agricultura alternativa que já estão subordinadas a regras e normas de certificadoras internacionais ou usando insumos orgânicos importados, produzidos por grandes empresas transnacionais que encontraram no mercado de insumos orgânicos um novo filão para aumentar seus lucros, para citar alguns exemplos. Isto tem levado a continuidade da

ou correntes da agricultura alternativa não necessariamente precisam estar seguindo as premissas básicas e os ensinamentos fundamentais da Agroecologia.

Para confirmar suas convicções os autores buscam o que assinala Nicolas Lampkin,

“é provável que uma simples substituição de nitrogênio, fósforo e potássio de um adubo inorgânico por nitrogênio, fósforo e potássio de um fertilizante orgânico tenha o mesmo efeito adverso sobre a qualidade das plantas, a susceptibilidade às pragas e a contaminação ambiental. O uso inadequado dos materiais orgânicos, seja por excesso, por aplicação fora de época, ou por ambos motivos, provocará um curto-circuito ou mesmo limitará o desenvolvimento e o funcionamento dos ciclos naturais” (LAMPKIN, 1998, apud CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 10).

Mas, todo esse debate remete ao entendimento do que é ou o que não é Agroecologia afinal. Um debate conceitual que envolve o uso de suas concepções fundamentais. O uso dos conceitos é de primordial importância para que as táticas de desenvolvimento sustentável e, conseqüentemente pela sua projeção no cenário, “de construção de estilos de agriculturas sustentáveis²⁹ possam lançar mão de todo o potencial técnico-científico que tem a Agroecologia para impulsionar uma mudança substancial no meio rural e na agricultura” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 5).

Em anos mais recentes, a referência constante à Agroecologia, que para esses autores, se constitui em mais uma expressão sócio-política do processo de ecologização³⁰, tem sido bastante positiva, pois nos faz lembrar estilos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, que promovem a inclusão social e proporcionam melhores condições econômicas aos agricultores.

Dentre as interpretações mais comuns, que se vinculam com a Agroecologia, citadas em “falas” anotadas pelos autores durante uma reunião realizada no município de Santa Rosa – RS no ano de 2000 registramos as seguintes: “uma produção agrícola dentro de uma lógica em que a natureza mostra o caminho”; “o ato de trabalhar dentro do meio ambiente, preservando-o”; “o equilíbrio entre nutrientes, solo, planta, água e animais”; “o continuar tirando alimentos da terra sem esgotar os recursos

subordinação/dependência dos agricultores em relação a grandes corporações produtoras de insumos.

²⁹ A expressão Agriculturas Sustentáveis (no plural) pretende marcar a importância que o enfoque agroecológico dá às especificidades socioculturais dos atores sociais que trabalham na agricultura, assim como a necessidade de adaptação da agricultura aos diferentes agroecossistemas.

³⁰ O conceito de ecologização aqui utilizado está inspirado na perspectiva adotada por Buttel (1993, 1994), como a introdução de valores ambientais nas práticas agrícolas, na opinião pública e nas agendas políticas para a agricultura. Ver também Caporal (1998); Costabeber (1998); Caporal e Costabeber (2000; 2001; 2004).

naturais”; “um novo equilíbrio nas relações homem e natureza”; “uma agricultura sem destruição do meio ambiente”. Assim, no entendimento dos autores, “o uso do termo Agroecologia nos tem trazido a ideia e a expectativa de uma nova agricultura capaz de fazer bem ao homem e ao meio ambiente” (Ibid., p.6).

Mas, outros exemplos de frases do tipo: “a Agroecologia é um novo modelo tecnológico” ou “vamos fazer uma feira de Agroecologia”, apesar da provável boa intenção no seu emprego, para Caporal e Costabeber (2004), são equivocadas.

Não raro, tem-se confundido a Agroecologia com um modelo de agricultura, com a adoção de determinadas práticas ou tecnologias agrícolas e até com a oferta de produtos “limpos” ou ecológicos, em oposição àqueles característicos dos pacotes tecnológicos da Revolução Verde (p. 7).

4.6 A AGROECOLOGIA E AS ADVERSIDADES NO CAMPO

A respeito das agriculturas de base ecológica, desde muito tempo, os homens vêm buscando estabelecer estilos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, capazes de proteger os recursos naturais e que sejam duráveis no tempo, segundo os autores, tentando fugir do estilo convencional de agricultura que passou a ser hegemônico a partir dos novos descobrimentos da química agrícola, da biologia e da mecânica, ocorridos já no início do século XX.

Asseguram que em diversos países, passaram a surgir estas agriculturas alternativas, com diferentes denominações: orgânica, biológica, natural, ecológica, biodinâmica, permacultura, entre outras, cada uma delas seguindo determinadas filosofias, princípios, tecnologias, normas e regras, segundo as correntes a que estão aderidas. Não obstante, na maioria das vezes, ressaltam que, tais alternativas não conseguiram dar as respostas para os problemas socioambientais que foram se acumulando resultado do modelo convencional de desenvolvimento e de agricultura que passaram a predominar, particularmente, depois da II Grande Guerra.

Neste ambiente de busca e construção de novos conhecimentos, nasceu a Agroecologia, como um novo enfoque científico, capaz de dar suporte a uma transição a estilos de agriculturas sustentáveis e, portanto, contribuir

para o estabelecimento de processos de desenvolvimento rural sustentável. A partir dos princípios ensinados pela Agroecologia passaria a ser estabelecido um novo caminho para a construção de agriculturas de base ecológica ou sustentáveis [...] (CAPORAL; COSTABEBER 2004, p. 8).

Pensando a Agroecologia como uma ciência para um futuro sustentável, os mesmos autores, em seus estudos, apresentam e fundamentam seu conceito.

A Agroecologia é entendida como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis (Caporal e Costabeber, 2000a; 2000b; 2001, 2002). Partindo, especialmente, de escritos de Miguel Altieri, observa-se que a Agroecologia constitui um enfoque teórico e metodológico que, lançando mão de diversas disciplinas científicas, pretende estudar a atividade agrária sob uma perspectiva ecológica. Sendo assim, a Agroecologia, a partir de um enfoque sistêmico, adota o *agroecossistema* como unidade de análise, tendo como propósito, em última instância, proporcionar as bases científicas (princípios, conceitos e metodologias) para apoiar o processo de transição do atual modelo de agricultura convencional para estilos de agriculturas sustentáveis. Então, mais do que uma disciplina específica, a Agroecologia se constitui num campo de conhecimento que reúne várias “reflexões teóricas e avanços científicos, oriundos de distintas disciplinas” que têm contribuído para conformar o seu atual *corpus* teórico e metodológico (Guzmán Casado *et al.*, 2000: 81). Por outro lado, como nos ensina Gliessman (2000), o enfoque agroecológico pode ser definido como “a aplicação dos princípios e conceitos da Ecologia no manejo e desenho de agroecossistemas sustentáveis”, num horizonte temporal, partindo do conhecimento local que, integrando ao conhecimento científico dará lugar à construção e expansão de novos saberes socioambientais, alimentando assim, permanentemente, o processo de transição agroecológica³¹ (p. 12).

Portanto, na Agroecologia, é central o conceito de transição agroecológica, na concepção dos autores, entendida como um “processo gradual e multilinear de mudança”, que vai acontecendo através do tempo, nas formas de manejo dos agroecossistemas, que, na agricultura, tem como alvo a passagem de um arquétipo “agroquímico de produção (que pode ser mais ou menos intensivo no uso de inputs industriais) a estilos de agriculturas que incorporem princípios e tecnologias de base ecológica”. Essa ideia de mudança “se refere a um processo de evolução contínua e crescente no tempo, porém sem ter um momento final determinado” (Ibid., p.12).

Entretanto, ressaltam que, por se tratar de um processo social, isto é, por depender da intervenção humana, a transição agroecológica implica não somente na busca de uma maior racionalização econômico-produtiva, “com base nas especificidades

³¹ Observe-se que se está usando a expressão “partindo do conhecimento local”. Esta explicação é necessária, pois há setores pouco informados que interpretam esta expressão como algo que vai em direção ao atraso. Na verdade, o “partir” quer significar um ponto de início de um processo dialógico entre profissionais com diferentes saberes, destinado à construção de novos conhecimentos. Neste processo o conhecimento técnico também é fundamental, até porque o salto de qualidade que propõe a Agroecologia e a complexidade da transição a estilos de agriculturas sustentáveis não permitem abrir mão do conhecimento técnico-científico, desde que este seja compatível com os princípios e metodologias que podem levar a uma agricultura de base ecológica.

biofísicas de cada agroecossistema, mas também numa mudança nas atitudes e valores dos atores sociais em relação ao manejo e conservação dos recursos naturais” (p. 12). Então,

Por isto mesmo, quando se fala de Agroecologia, está se tratando de uma orientação cujas contribuições vão muito além de aspectos meramente tecnológicos ou agronômicos da produção, incorporando dimensões mais amplas e complexas, que incluem tanto variáveis econômicas, sociais e ambientais, como variáveis culturais, políticas e éticas da sustentabilidade. (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 13).

Contudo, entendem os aspectos dessas variáveis econômicas justificadas por uma “visão tática ou estratégica, visando conquistar mercados cativos ou nichos de mercado” que, dado o grau de informação que possuem alguns segmentos de consumidores a respeito dos riscos embutidos nos produtos da agricultura convencional, onde os autores alertam, “supervalorizam economicamente” os produtos ditos “ecológicos”, “orgânicos”, ou “limpos”, o que não necessariamente assegura a sustentabilidade dos sistemas agrícolas através do tempo³². Neste sentido, asseguram, “temos hoje, tanto algumas agriculturas familiares ecologizadas, como a presença de grandes grupos transnacionais que estão abocanhando o mercado orgânico em busca de lucro imediato” (p. 9). No que comparam com o que vem ocorrendo com os chamados “alimentos corporgânicos”³³.

No debate, a Agroecologia não deve ser colocada como um conhecimento exclusivo da economia, ou da sociologia, ou mesmo da academia, ou como propriedade de uma teoria, etc. Ela integra, também, os saberes dos povos do campo, mesmo que não elaborados cientificamente. Ela como uma matriz de conhecimentos disciplinares, por exemplo, de acordo com Caporal, Costabeber e Paulus (2006) “integra e articula conhecimentos de diferentes ciências, assim como o saber popular” (p. 5).

Inclusive, acrescentam os autores, permitindo tanto a compreensão, análise e crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura industrial, como o desenho de novas estratégias para o desenvolvimento rural e de estilos de agriculturas

³² Em recente artigo em que analisam a evolução e dificuldades da “produção biológica” em Portugal, Cristóvão *et al.* (2001) apontam que o produtor biológico “médio” apresenta perfil distinto do produtor convencional médio, “em termos de idade, nível de escolaridade e formação profissional, sendo suas explorações predominantemente médias a grandes e estritamente ligadas ao mercado”. Por sua vez, os consumidores de produtos biológicos formam “um nicho ainda restrito, constituído por elementos com maior poder de compra, mais informados e com mais consciência em matéria de saúde humana e ambiente”.

³³ Sobre os alimentos “corporgânicos”, sugerimos a leitura do artigo de Ruíz Marrero, C. (2003). Os interessados neste tema podem buscar mais informações na página www.corpororganics.org.

sustentáveis, desde uma abordagem transdisciplinar e holística³⁴. E num aspecto mais detalhado ser entendida onde

“como ciência integradora a Agroecologia reconhece e se nutre dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores(as), dos povos indígenas, dos povos da floresta, dos pescadores(as), das comunidades quilombolas, bem como dos demais atores sociais envolvidos em processos de desenvolvimento rural, incorporando o potencial endógeno, isto é, presente no “local” (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006, p. 2).

Em síntese, a Agroecologia como matriz disciplinar, na concepção do estudo desses autores, vem portando as bases para um novo paradigma científico, onde enfatizam que, ao contrário do paradigma convencional da ciência, procura ser integrador, e com isso, diríamos como grande relevância, o fato de poder ir rompendo com o isolacionismo das ciências e das disciplinas gerado pelo paradigma cartesiano.

Na relação entre economia e ecologia faz-se necessário refletir que tão quanto importante é a maximização dos lucros para a primeira como é tanto quanto ou mais relevante considerar para ambas a sustentabilidade dos recursos e impactos ambientais provocados pelas atividades econômicas.

Procurando fazer uma aproximação entre a ecologia e a agronomia, os autores trazem a concepção de que “a Agroecologia *stricto senso* pode ser definida como uma nova e mais qualificada aproximação entre a Agronomia e a Ecologia”. Então, entendem-na como “a disciplina científica que estuda e classifica os sistemas agrícolas desde uma perspectiva ecológica, de modo a orientar o desenho ou o redesenho de agroecossistemas em bases mais sustentáveis”. Assim, alegam que a Agronomia precisa ser, cada vez mais, a aplicação de princípios ecológicos básicos no manejo de agroecossistemas, ou seja, a busca de um reequilíbrio ecológico nos sistemas produtivos agrícolas. Nisso citam:

Como lembra Altieri (2002), a “Agroecologia é o estudo holístico dos agroecossistemas” e, portanto, é necessário entender este “sistema complexo no qual processos ecológicos, que se encontram de forma natural, podem ocorrer”. Ele cita: ciclagem de nutrientes, interações predador-presa, competição, simbiose e câmbios sucessionais (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006, p. 13).

³⁴ “La investigación medio ambiental (de que trata o enfoque agroecológico – N.A.) responde a una visión opuesta. En lugar de estudiar componentes aislados, procura estudiar el todo con sus parcialidades incorporadas. Pierde noción de algunas relaciones causa-efecto que pueden ser vitales, pero gana en una visión global de los sistemas. Es el enfoque que define a las ciencias holísticas (derivación del inglés Whole = todo) o sistémicas. Su foco científico son los sistemas completos, con todos sus componentes, interacciones y complejidades. Es transdisciplinario por necesidad y genera nuevos campos de conocimiento, que surgen del cruce de dos o más disciplinas” (VIGLIZZO, 2001, p. 88).

Outro debate interessante, que envolve a agroecologia no campo da economia, é a relação de mercado entre a agricultura orgânica e a convencional. As propostas como caminhos metodológicos possíveis para resgatar a agricultura orgânica, a partir de um modelo industrial de produção e distribuição, são discutidas num estudo de Altieri e Nichols (2003) e apresentadas pela revista *Ciência & Ambiente* nº 27 de julho/dezembro de 2003.

Nesse estudo, apresenta-se que a produção orgânica está presente em todo o mundo e cresce rapidamente.

Na Europa, existem 3,5 milhões de hectares em produção orgânica certificada. Na Alemanha, são 8.000 produtores orgânicos que ocupam cerca de 2% da área total cultivada. Na Itália, há 18.000 e na Áustria outros 20.000, que representam quase 10% do total produzido pela agricultura. Na América do Norte, aproximadamente 1,1 milhões de hectares estão em produção orgânica certificada, com 12.500 produtores somente nos Estados Unidos, o que permitiu, de 1992 a 1997, dobrar a área dessa produção. Em 1999 a venda dos produtos orgânicos gerou US\$ 6 bilhões em lucro. Na Califórnia, esses produtos constituem um dos segmentos da economia agrícola que mais cresce, com incremento anual nas vendas de 20 a 25%, nos últimos seis anos (ALTIERI; NICHOLS, 2003, p. 141).

Embora seja apresentada como uma economia agrícola em franco desenvolvimento, os autores apresentam também as suas inquietações. Indagam sobre a origem: “os novos produtores e a indústria associada seguem os preceitos e a filosofia dos pioneiros?”; sobre o mercado: “ou a produção orgânica estaria sendo incorporada nos sistemas de alta produção, financeiro, de manejo e distribuição, típicos da agricultura convencional?”; e sobre suas características: “Enfim, a agricultura orgânica estaria assumindo as mesmas características do modelo de agricultura convencional, à qual tradicionalmente se opunha?” (Ibid., p. 141).

Percebem-se nesse estudo algumas implicações que, no mesmo espaço/tempo, poderíamos trazer para a realidade dos produtores rurais no entorno das comunidades do CEIER/VP-ES. Situações conflitantes em que ao vivenciar as tensões de mercado, entre a produção da agricultura convencional e da agricultura orgânica, expõe os trabalhadores/produtores rurais dessas comunidades a uma questão econômica que ultrapassam as dimensões da AF local.

Entretanto, o trabalho educativo do CEIER/VP-ES, ao longo de sua história, tem se dedicado a enfrentar essas situações. Percebemos as manifestações dos seus agentes/atores em buscar orientar-se por uma agricultura orgânica tanto na

elaboração da PP como na organização dos projetos executados. Basta que verifiquemos as intencionalidades e estratégias agroecológicas de sustentabilidade dos agrossistemas nos projetos citados anteriormente no capítulo 2 desse estudo e nos títulos das cartilhas (anexos M, O, P, Q e U) produzidas, compartilhadas e vivenciadas com a comunidade local.

Entre as cartilhas produzidas no CEIER/VP-ES percebemos uma preocupação, por exemplo, com foco central de preservar o meio ambiente e cuidar dos agrossistemas. Uma delas, pra não citar outras tantas, “Reflorestar! Por quê?” (Nº 19 anexo H) chamou-nos a atenção o conteúdo 9.0 – Histórico da Área – onde apresentam (p. 22-28) o trabalho de recuperação do agrossistema das áreas das UDEP’s do então CIER/AB-ES (1991-1992) e do CIER/VP-ES (1988-1990). Essas áreas foram desmatadas na década de 1940 para cultivar o café arábica e ficaram devastadas nos anos 1970. Elas foram recuperadas nas décadas de 1980-1990 pelo trabalho de reflorestamento a partir de iniciativas educativas dos CEIER’s com parcerias escola/comunidade, apoios de Associações, Programas e Projetos nacionais e internacionais³⁵ envolvendo seus alunos, professores e comunidades.

Nesse trabalho, observamos os cuidados didáticos com o material e o conteúdo em apresentar as espécies de mudas (p. 25-27) utilizadas no processo do “reflorestamento ecologicamente correto”. Destacamos o texto de conclusão do trabalho que revela o nível de aspirações e comprometimento dos Centros na luta de transformar o meio em que está inserido:

Os CIER’s vêm planejando e sonhando a mais de 10 anos em expor ideias que possam ajudar a recuperar áreas que foram destruídas para cultivo e pastagens migratórias (utilização do solo além do limite de suas fertilidade), integrando escola e comunidade, buscando a reestruturação do solo.

Através da Cartilha “Reflorestar! Por quê?”, queremos relatar um reflorestamento ecologicamente correto, socialmente justo e economicamente viável, que abranja a realidade da maioria da extensão rural do Espírito Santo. Assim, mostrando os benefícios de reflorestar para que o agricultor sinta-se motivado e responsável em recuperar áreas historicamente degradadas.

Acreditamos que a partir dessa sensibilização do agricultor o poder público e sua integração, poderemos recuperar nascentes, reconstituir fauna e flora, melhorar o clima e a fertilidade do solo, ... enfim melhorando a qualidade de vida (p 28).

³⁵ Nesse trabalho os CIER’s contaram com apoios da Associação de Programas de Tecnologias Alternativas (APTA) de Vitória-ES; Projetos Demonstrativos (PDA) e Programa Piloto das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7), Ministério do Meio Ambiente e Banco do Brasil (BB); Comissão das Comunidades Europeias, Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) - Cooperação Financeira Alemã – da República Federal da Alemanha e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento BIRD.

Portanto, quando Altieri (2008) descreve que “a produção sustentável em um agroecossistema deriva do equilíbrio entre plantas, solos, nutrientes, luz solar, umidade e outros organismos coexistentes” (p. 23), os CEIER’s já, em 1999, colocavam em prática essa teoria junto da comunidade local³⁶. Da teoria de que “o agroecossistema é produtivo e saudável quando essas condições de crescimento ricas e equilibradas prevalecem, e quando as plantas permanecem resilientes de modo a tolerar estresses e adversidades” (Ibid.), para a prática, em suas UDEP’s e nas propriedades dos pais dos seus alunos, o Centro Educacional já planejou a revitalização do solo.

Dentre as opções para a regeneração da fertilidade do solo pode-se citar: as adubações verdes e orgânicas (esterco, composto, chorume, biofertilizante, etc.), o cultivo de plantas para cobertura viva ou morta, o manejo de restos culturais e ervas espontâneas, pousio, quebra-ventos, rotação e consorciação de culturas, suplementações minerais de baixa solubilidade (fosfato natural, calcário, pó-de-rochas, etc.), introdução de organismos benéficos (minhocas, micorrizas, etc.), práticas que contribuam para incrementar e/ou sustentar a atividade biológica do solo. (PP/CEIER 2012, p. 19).

Além de restaurar a saúde ecológica a agroecologia tem como objetivo a sustentabilidade, pois ela se impossibilita sem a preservação da diversidade cultural que nutre as agriculturas locais. O estudo da etnociência³⁷ tem revelado, de acordo com Altieri (2008), que o conhecimento das pessoas do local sobre o ambiente, a vegetação, os animais e solos pode ser bastante detalhado. Onde se afirma que o conhecimento camponês sobre os ecossistemas, dentre outros princípios, “geralmente resulta em estratégias produtivas multidimensionais de uso da terra, que criam, dentro de certos limites ecológicos e técnicos, a autossuficiência alimentar das comunidades em determinadas regiões” (TOLEDO et al., 1985 apud ALTIERI, 2008, p. 26).

Sobre a importância de se conhecer os processos e tratar dos conceitos de dinâmica, eficiência, produtividade e desenvolvimento de ecossistemas, especialmente de agroecossistemas, Gliessman (2001) assegura que a sua função pode determinar o fracasso e o sucesso de um cultivo ou de determinada prática de manejo. Pois, “A função dos ecossistemas refere-se aos processos dinâmicos que

³⁶ Ver Cartilha nº 15: “Árvores, Água, Solo e Sombras – 1999. (Anexo U).

³⁷ Etnociência, o sistema de conhecimento de um grupo étnico local e naturalmente originado.

ocorrem dentro deles: o movimento de matéria e energia e as interações e relações dos organismos e materiais no sistema” (p. 67).

Sobre as ferramentas metodológicas e o desenvolvimento ele busca em outro autor a sua concepção da utilidade da agroecologia.

A agroecologia fornece as ferramentas metodológicas necessárias para que a participação da comunidade venha a se tornar a força geradora dos objetivos e atividades dos projetos de desenvolvimento. O objetivo é que os camponeses se tornem os arquitetos e atores de seu próprio desenvolvimento (CHAMBERS, 1983, apud ALTIERI, 2008, p. 27).

Uma das maiores preocupações dos pesquisadores, agricultores e formuladores de políticas em todo o mundo é a busca de sistemas agrícolas autossustentáveis, com baixo uso de insumos externos, diversificados e eficientes em termos energéticos. “A agricultura sustentável geralmente refere-se a um modo de fazer agricultura que busca assegurar produtividades sustentadas a longo prazo, através do uso de práticas de manejo ecologicamente seguras” (PRETTY, 1995, apud ALTIERI, 2008, p. 65). Isso requer que a agricultura seja vista como um ecossistema (daí o termo agroecossistema) e que as práticas agrícolas e a pesquisa não se preocupem com altos níveis de produtividade de uma mercadoria em particular, mas, sim, com a otimização do sistema como um todo. Isso requer, também, que se leve em conta, não apenas a produção econômica, mas o problema vital da estabilidade e sustentabilidade ecológicas.

A auto sustentabilidade pode ser, por um lado, uma situação de tensão tanto para os que pensam exclusivamente na economia, diante da crise provocada pela Revolução Verde, como também para os produtores rurais das pequenas propriedades que necessitam da resiliência do solo para manter sua produção para o autoconsumo. Por outro lado, se se pensar nos princípios agroecológicos da manutenção das condições de produção, poderia se constituir como ponto de reflexão para uma via alternativa a ser construída para viabilizar a harmonia entre os fins econômicos e a luta pela vida.

Para Gliessman (2001), há uma desigualdade global, mesmo a despeito dos aumentos na produtividade e produção, a fome persiste em todo o globo. O que, segundo o autor, “Além de causar sofrimento humano desnecessário, as relações de desigualdade tendem a promover políticas e práticas agrícolas que são dirigidas

mais por considerações econômicas do que pela sabedoria ecológica e pensamento a longo prazo (p. 50).

Sobre o pensamento da “perpetuidade” da sustentabilidade, em sua capacidade de renovação infindável na produção, o autor analisa e conclui que,

Como a “perpetuidade” nunca pode ser demonstrada no presente, a prova da sustentabilidade permanece sempre no futuro, fora do alcance. Assim, é impossível se saber, com certeza, se uma determinada prática é, de fato, sustentável ou se um determinado conjunto de práticas constitui sustentabilidade. Contudo,, é possível demonstrar que uma prática está se afastando da sustentabilidade (GLIESSMAN, 2001, p. 53).

Nesse aspecto, das tensões e reflexões sobre a auto sustentabilidade, os CEIER's têm buscado introduzir em seus Temas Geradores (TG) a discussão trimestral sobre praticas educativas que giram em torno do solo, água, agrofloresta e questões agrárias. Para isso, procura em cada Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP) debater os conteúdos pertinentes em cada TG trimestral. Assim como a troca de experiências e conhecimentos fora produzido e compartilhados nas Cartilhas 15 e 19 (anexos), seria relevante retomar a discussão do tema em que envolve os conhecimentos local e global em torno das concepções de sistemas agroflorestais em cada JPP.

Concepções e reflexões que podem contribuir com o enriquecimento da PP e das práticas ensejadas nas UDEP's sobre o uso dos solos, os objetivos dos Sistemas Agroflorestais, dentre outros. Sistemas Agroflorestais, este é o nome genérico

[...] usado para descrever um sistema de uso de terras em que árvores são associadas espacialmente e/ou temporalmente com plantios agrícolas e/ou animais. O objetivo da maioria desses sistemas é otimizar os efeitos benéficos das interações dos componentes lenhosos com os demais componentes vegetais e animais, visando obter um padrão de produção superior ao que geralmente se obtém nas monoculturas, com base nos mesmos recursos disponíveis, sob condições sociais, ecológicas e econômicas determinadas (NAIR, 1982, apud ALTIERI, 2008, p. 73).

As funções e os objetivos da silvicultura e da produção de alimentos, segundo o autor, podem ser “melhor atingidos através da combinação de ambas as atividades”. E, em seguida, acrescenta que “além disso, a função protetora das árvores em relação ao solo, hidrologia e plantas, pode ajudar na diminuição de riscos de degradação ambiental” (p. 74).

Para contribuir com o debate em torno da agroecologia, diante das experiências, até então encaminhadas, nas atividades agroecológicas através das produções de cartilhas e dos projetos vivenciados pelo CEIER/VP-ES, fizemos uma tentativa de trazer temas, tensões, insinuações para reflexões sobre caminhos metodológicos como alternativas e/ou fragilidades no percurso das práticas educativas ensejadas na comunidade escolar e na sua comunidade rural. Sem a pretensão de exaurir o tema, mas ampliar as possibilidades dos debates dos TG's nas JPP's trimestrais, sobre a Agroecologia, citamos as conclusões de Altieri (2008):

A agricultura camponesa em todo o mundo está passando por um processo de empobrecimento sistemático. As populações aumentaram, as propriedades rurais estão ficando menores, o ambiente está se degradando e, *per capita*, a produção de alimentos estagnou ou está diminuindo. Frente a essa crise, que vem-se profundando, uma importante medida nos programas de desenvolvimento rural deve ser a prevenção do colapso da agricultura camponesa, tornando-a mais sustentável e produtiva. Tal transformação somente poderá ocorrer se os projetos perceberem o potencial de contribuições da agroecologia e as incorporarem a estratégias de desenvolvimento que, ao mesmo tempo:

- a) melhorem a qualidade de vida dos camponeses que hoje produzem em pequenas propriedades e/ou em terras marginais, com o desenvolvimento de estratégias de subsistência ecologicamente fundamentadas;
- b) aumentem a produtividade da terra daqueles agricultores que competem no mercado, através do planejamento e promoção de tecnologias de baixo uso de insumos que reduzam os custos de produção;
- c) promovam a geração de renda – e trabalho – através do planejamento de tecnologias apropriadas que aumentem o valor agregado do que é produzido dentro das pequenas propriedades, particularmente na área de processamento de alimentos. (p. 109).

Acima de tudo, como ressalta Gliessman (2001), deve-se lembrar de que os sistemas agrícolas são resultados da co-evolução que ocorre entre cultura e ambiente, e que os seres humanos têm capacidade de direcionar essa co-evolução. Onde “uma agricultura sustentável valorize o ser humano bem como os componentes ecológicos da produção de alimentos, reconhecendo suas relações e interdependências” (GLIESSMAN, 2001, p. 610).

Como últimas considerações, o autor atribui que além do desenvolvimento e difusão de tecnologias agroecológicas, seja também fundamental compreender e refletir, a “promoção da agricultura sustentável exige mudanças nas agendas das pesquisas, bem como políticas agrárias e sistemas econômicos abrangendo mercados abertos e preços e, ainda, incentivos governamentais” (ALTIERI, 2008, p. 112). O desafio de compreender a EC em sintonia com os princípios agroecológicos, então, está posto para a reflexão/ação dos gestores de políticas educacionais.

5 CEIER: A PRÁXIS E A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nos capítulos anteriores investimos na intencionalidade de trazer o debate teórico das concepções, gestadas em suas tensões e possibilidades, sobre a práxis, os saberes-fazeres, as parcerias, a EC, AF e Agroecologia. Nesses diálogos esboçamos tentativas de fazer aporte desses conceitos na perspectiva de práticas educativas voltada para EC.

Nesse capítulo pretendemos analisar os dados da pesquisa em relação a esses conceitos e à prática educativa vivenciada no CEIER/VP-ES. Queremos compreender se há alguma interlocução entre a sua práxis pedagógica e a EC diante da realidade da AF local. Para tanto, trouxemos, por um lado, a percepção daqueles que estão dentro do espaço/tempo educativo, isto é, a visão dos próprios professores, dos gestores (incluído o Conselho de Escola) e dos alunos sobre o processo ensinar/aprender e envolver a comunidade nas diversas atividades da prática pedagógica. Cujo enfoque foi suas respostas aos questionamentos sobre o que contribui para potencializá-la e o que considera como maiores desafios para efetivá-la na comunidade escolar e na comunidade rural.

Enquanto por outro lado, procuramos trazer os dados referentes à interpretação daqueles que estão fora do espaço/tempo da instituição, de como eles, membros da comunidade, ex-professores e outros profissionais locais, estão percebendo o trabalho dos profissionais do ensino e dos gestores do CEIER/VP-ES em relação às suas respectivas funções e atribuições inerentes à prática pedagógica e ao processo de envolver a comunidade nas ações desenvolvidas pela instituição.

Antes, porém, queremos inicialmente trazer para o diálogo duas partes que nos interessa sobremaneira. A primeira constitui-se das conversações e entrevistas que fizemos aos personagens que participaram do processo de implantação do CEIER/VP-ES. Procuramo-los para entender a origem das práticas educativas que se fundamentaram nas atividades agroecológicas. Num tempo, anos 1980, em que a Revolução Verde se impunha perante as comunidades rurais, como foram descobrir a alternativa da agroecologia? Na segunda parte, posteriormente, queremos

compreender como elas se mantêm no currículo estabelecido ou se distanciam dessa origem no processo do ensinar/aprender no currículo praticado.

Nessas interfaces tentaremos mostrar, através da percepção da comunidade, dos gestores, dos alunos e dos professores do CEIER/VP-ES, se a EC e as parcerias emergem como processo educativo na contribuição e interlocução com a AF local.

5.1 PERSONAGENS QUE FAZEM PARTE DA HISTÓRIA DO CEIER/VP-ES

A partir daquela metodologia que havíamos organizado, de “fora para dentro” do CEIER, buscamos os personagens que compuseram no espaço/tempo desde a sua criação (1982) ao atual quadro de profissionais da instituição escolar.

Entrevistamos, interrogamos e conversamos por duas, três ou mais vezes com personalidades que fazem parte da história viva do CEIER/VP-ES. Identificamos aqui alguns deles que muito contribuíram para nossa compreensão sobre a origem da prática educativa em atividades agroecológicas. Personagens como: Dulcino Bento Zucatelli, Eng^o. Agrônomo do INCAPER, Assessor da Sec. Mun. de Agricultura, contratado pelo então prefeito de Nova Venécia – ES (1983), Adelson Salvador, para implantar o CIER no então distrito de V. Pavão – ES. Dulcino (assim ficou conhecido na comunidade) tornou-se o primeiro diretor, depois professor até 2001, foi um dos mentores e organizadores das atividades agroecológicas no Centro Educacional; Joel Rossim nasceu e vive em Vila Pavão – ES, foi professor (1983-2010), aposentou-se no CEIER; Jorge Kuster Jacob um dos mentores do movimento “EMANCIPAVÃO” e do “POMITAFRO” foi professor no CEIER (1988-1989), Sec. Mun. de Educação (1999-2003), Sec. Mun. de Cultura e Turismo (2003-2011); Karin Hilde Dieter diretora (1993-1997); Rogério Durães de Oliveira, Administrador Rural e Extensionista do INCAPER, foi aluno (1986-1989) e professor (1992-2003); Hélio Timm foi diretor, é professor e o atual coordenador de turno.

Dentro do quadro atual de profissionais pudemos contar com a preciosa contribuição dos personagens como secretária escolar, professores, coordenadores, pedagogos e gestores, aqui identificados: Anna Amélia Conceição Secretária Escolar, Autorização nº 047/2009, Claudiney Helmer coordenador do curso técnico em agropecuária (2009-2011), atual professor; Meris Terezinha Henrique da Silva Tenis (atual coordenadora do curso técnico em agropecuária); Andréa C. Rodrigues e Edilene Cristina Rodrigues professoras e organizadoras da PP juntamente com Vilma Berger Schraiber (atual pedagoga), e Irineu Wutke (atual diretor).

Esses profissionais juntamente com os alunos da 7ª (8º ano), 8ª séries (9º ano) e dos Cursos Técnicos em Agropecuária e em Meio Ambiente (nível médio) nos anos de 2010 a 2012 e os membros do Conselho de Escola e da comunidade rural contribuíram significativamente na pesquisa de campo para buscarmos aquela segunda parte de compreender como as atividades agroecológicas se mantêm no currículo estabelecido ou se distanciam dessa origem no processo do ensinar/aprender no currículo praticado.

5.1.1 Os primeiros passos da implantação e criação do CEIER/VP-ES

Dulcino havia chegado de volta a Nova Venécia – ES em 1982, recém-formado como Engenheiro Agrônomo na Universidade Federal de Lavras (UFLA-MG), quando, no início de 1983, recebera o convite do prefeito Adelson Salvador. “Vá ao distrito de Vila Pavão e coloque a escola pra funcionar” disse-lhe o prefeito. Com um ar de preocupação completa a sua fala: “aquilo [o prédio já construído] não pode ‘virar’ curral” em alusão ao terreno de 120 alqueires ao lado da construção, onde se criava muito gado leiteiro.

Dulcino conta o que ouvira sobre os procedimentos para compra do terreno. Disse que no processo de compra do terreno, provavelmente em 1980/1981, teve uma dificuldade com relação ao tamanho do espaço a ser destinado ao centro

educacional. A prefeitura de Nova Venécia queria um terreno de 3 (três) alqueires e a dona da terra não vendia menos do que 9 (nove). Foi então que o vereador Valdir Buge assumiu a compra dos 9 (nove) alqueires. Depois vendeu os fundos do terreno (5,5 alqueires) para o Sr. José Pionte Kiosky, a parte central do terreno (3,0 alqueires) para prefeitura e o restante (0,5 alqueire) para outro proprietário Sr. José Galdino. Resolvendo assim como queria a prefeitura, um terreno de 3 (três) alqueires, com espaço para de práticas agrícolas e para a construção da escola.

Ao chegar ao distrito de Vila Pavão ele se encontra com Carlúcio de Alcântara Soares, Técnico em Agropecuária, que viera de Colatina – ES, recém-formado pela Escola Agrotécnica Federal de Itapina. Ele havia sido contratado no ano de 1982, ainda na gestão de Antônio Moreira, então prefeito de N. Venécia.

Carlúcio lhe contara que durante os meses de novembro e dezembro de 1982 chamava os alunos da 7ª e 8ª séries da Escola Municipal Humberto Castelo Branco – zona urbana do distrito – para fazer uma caminhada no percurso de 4 km do distrito até a futura sede do CEIER/VP-ES. Pois, o prefeito queria colocar a escola para funcionar ainda na sua gestão municipal ou de seu sucessor. Então era necessário mostrar o local onde já estava construída a escola e o terreno destinado às práticas das teorias aprendidas nas salas de aulas. Carlúcio já tentava convencer os futuros alunos que ali seria um bom lugar para se aprender as coisas do campo.

Entretanto, Antônio Moreira não elegera o seu sucessor e nem o vereador Valdir Buge fora reeleito. É eleito como prefeito Adelson Salvador e o vereador reeleito é Aldeque Ferrari. Adelson não querendo perder tempo contratara Dulcino, lhe entregara a missão e de imediato o enviara para o distrito para encontrar-se com Carlúcio e lideranças do distrito de Vila Pavão.

Juntos, Dulcino e Carlúcio saem da Escola Municipal Humberto Castelo Branco, procuram o Sr. Elizeu Kalk, uma das lideranças locais, para conversar sobre a proposta de encaminhar a implantação da referida escola.

Implantar uma escola diferenciada, que não fosse uma continuidade da rede regular de ensino e que atendesse às reais necessidades dos pequenos agricultores tornou-se um desafio enorme e que mexeu muito com o dia a dia do Dulcino, como um dos

principais personagens dessa história. Inicialmente quando fora chamado, pelo prefeito de Nova Venécia - ES Adelson Salvador no início do ano de 1983, disse de forma inquietante: “o que vamos fazer”? Segundo ele mesmo não conhecia por perto nenhuma referência educativa e nem sequer uma estrutura que pudesse se identificar com o que queriam colocar como proposta educativa voltada para as necessidades dos agricultores locais.

Mesmo assim, em 15 de março de 1983, iniciaram as aulas no CIER de Vila Pavão, então distrito do município de Nova Venécia – ES. Os alunos chegaram, não só os filhos dos pequenos agricultores locais para 5ª série como também todos os da 5ª a 8ª séries, transferidos da Escola Municipal Humberto Castelo Branco, que ficou apenas com os alunos da 1ª a 4ª séries. Dulcino se viu no papel de diretor, secretário, professor, coordenador e uma imensa responsabilidade nas “costas”. Até hoje ele arregala os olhos, franze a testa e, como se estivesse revivendo aquele dia, repete a pergunta: “e agora o que fazer com essa meninada”?

Todavia, percebemos nessa pesquisa que, uma coisa já estava certo para ele e sua resumida equipe, de 5 (cinco) professores de disciplinas do conhecimento comum – Base Nacional Curricular (BNC) – e de das 4 (quatro) disciplinas do conhecimento específico – Área de Técnicas Agrícolas –, ali naquele espaço de formação educativa queriam implantar uma proposta de ensino-aprendizagem do modo de serem reconhecidos como um “Centro Educacional”. É assim como já gostavam de ser chamados pelos próprios educadores que iniciaram a história do CEIER/VP-ES.

5.2 UM CENTRO À PROCURA DE UM CAMINHO E DE UMA IDENTIDADE EDUCACIONAL

E agora o que fazer? E agora o que fazer? A pergunta se repetia incessantemente no trabalho dentro e fora da escola. Dulcino e sua resumida equipe se inquietavam.

Já com uma escola em andamento e que tinha o nome de Centro e esse era o nome que queriam ser reconhecidos. Mais que isso, um Centro Educacional. Porém, não tinham nenhuma experiência educativa e menos ainda a pedagógica. Dulcino – Engº Agrônomo – conhecimento de nível superior, Carlúcio – Técnico em Zootecnia – conhecimento de nível médio e como fazer um trabalho docente sobre agricultura com alunos de 5ª a 8ª série? Sem professor e Pedagogo com essa experiência.

Receberam um “pacote”, assim denominado por Dulcino, que era composto por uma “grade curricular” em que as disciplinas da base comum estavam, na parte propedêutica, explicitadas, mas na parte específica, área técnica (zootecnia, agricultura, etc.), não havia uma ementa. Metodologia? Nada.

Segundo bimestre de 1983, resolveram ir à Escola Agrotécnica Federal de Colatina – ES em, buscar ideias e experiências sobre o ensino de 5ª a 8ª série na área técnica. Conseguiram as ementas de conteúdos, mas o método convencional de uso de fertilizantes químicos na área técnica não era o que procuravam. Lutavam e enfrentavam um dilema, mesmo sem ter a consciência da situação, de estarem diante das imposições da política traçada pela Revolução Verde.

No segundo semestre de 1983 descobrem que havia sido construída outra escola com mesmo nome de CIER no distrito de Águia Branca, então município de São Gabriel da Palha – ES. Ao mesmo tempo tomam conhecimento da existência do CIR de Boa Esperança – ES. Ali ficaram conhecendo o Sr. Klaus Nowotny, austríaco, radicalizado nesse município e com vocações ambientalistas. Fervoroso defensor da agricultura alternativa e da preservação do meio ambiente. Juntos, Dulcino e Klaus fazem uma visita ao CIER de Águia Branca e a partir daí fizeram um pacto de atuar em conjunto e com o mesmo princípio educativo.

Em 1984, o “pacote” começava a ser desfeito. Klaus levava uma equipe de representantes dos três Centros a participarem de um Seminário de Agricultura Alternativa no Sul do Estado do Espírito Santo. A equipe de 6 (seis) professores, dois de cada Centro, entrou em “estado de choque”. Constataram nesse Seminário, segundo Dulcino, que “tinham encontrado outro modelo de agricultura, muito diferente do modelo convencional que tinham em Vila Pavão-ES”.

E agora? A realidade implicava em outras reflexões e desafios. No “pacote” da agricultura convencional do CIER já havia os sacos de fertilizantes de produtos agroquímicos. E pensar que, tanto o Dulcino como o Carlúcio, já faziam o uso de herbicidas, inclusive ensinavam em suas aulas no período de 1983-1984. Foi isso que aprenderam em suas respectivas formações acadêmica e técnica. Repetimos que não tinham noções da dimensão força impositiva da Revolução Verde.

Provocados pelo Seminário e incentivados por Klaus Nowotny os três Centros começam a se reunir e fazer reflexões sobre suas realidades. Então, decidem fazer do pacto educativo, um novo princípio comum, agora em defesa da natureza e de uma agricultura alternativa para suas respectivas comunidades. Este pacto já deu seu primeiro fruto. Aqueles fertilizantes agroquímicos do “pacote” tomariam outro destino. Já não tinham mais utilidades nesse novo princípio educativo. Nascia assim os embriões, fundantes de uma futura PP, implicados em práticas educativas voltadas para as atividades agroecológicas a serem desenvolvidas em cada CEIER³⁸.

E agora? Agora já poderiam, pelo menos, se enveredar por um caminho. Caminho que não se fazia já projetado, mas que se dava a conhecer. Como disse Dulcino “aquele era um bom sinal de recomeço para uma caminhada”. E logo, conclui ele: “agora já tínhamos com o que nos dedicar”. A atividade agroecológica, como desafio de prática educativa, lhes motivava a submeterem aos desafios de aprender/ensinar o que fossem necessário como teoria/prática para práxis pedagógica .

5.3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS E A VIDA NO E DO CAMPO

Os personagens entrevistados e os que buscamos para conversação sobre a história da instituição foram praticamente unânimes em afirmar de modo personificado: “somos um Centro de Educação e não uma Escola”. Em suas

³⁸ Como exemplo de busca da aplicação em atividades agroecológica futuras nos CEIER's vejam a Cartilhas de nº 07 e nº 14 nos anexos O e Q.

justificativas falam com orgulho deste passado e a empolgação ainda continua no presente, por exemplo, ao registrarem as origens de uma história como uma identidade, onde “no Centro Educacional além dos estudos, experimentamos, pesquisamos, compartilhamos e socializamos os nossos saberes e as trocas de experiências com os agricultores, os seus familiares e as comunidades locais” (Dulcino Bento Zulcatelli – primeiro diretor do CEIER/VP-ES).

Na pesquisa de campo, buscamos compreender, inicialmente, a origem das práticas educativas fundantes das atividades agroecológicas na PP do CEIER/VP-ES. Foi comum ouvirmos esse tipo de depoimento de ex-alunos, ex-professores e membros das comunidades locais ao falarem sobre o “Centro Educacional”.

O aprendizado que tive no “Centro Educacional” modificou o meu modo de ver o mundo... hoje eu sou incapaz de chupar um picolé na rua [da cidade] e jogar o palito no chão [calçamento]... quando vou varrer o quintal [terreiro de sua moradia], separo o lixo orgânico do inorgânico. Faço um buraco no chão e coloco o inorgânico para queimar, o orgânico aproveito para adubar as plantações. Hoje tenho plantas e sementes nativas que servem até mesmo para o CEIER/VP-ES buscar, porque não tem lá [sic]. (Aulira Lenke Alves Rossini – “Lemoa” – ex-aluna e moradora da comunidade rural).

Depoimento como o que ouvimos, após uma reunião de pais, de uma mãe que há mais de 30 anos reside na comunidade São Francisco de Assis, córrego do Lindemberg próximo ao CEIER/VP-ES:

Na reunião com professores mostrava [sic] que parecia que os filhos estavam em casa. O que eles aprendiam no “Centro” demonstravam em casa [na lavoura]. A gente sentia muito bem [fala com um sorriso nos lábios e um brilho nos olhos], não precisava ensinar [aos filhos], pois eles aprendiam tudo [do manejo com a terra] aqui [no CIER] e inclusive ajudava muito a gente corrigir e inovar na agricultura familiar (Darcília Schuans Cardoso – mãe de aluna – em 13.06.2012).

Um pensamento primordial e um desafio inquietador se fixavam como propósito no trabalho docente. Onde, segundo Jorge Kuster Jacob – ex-professor (1988/1989) do CEIER/VP-ES – todos se afirmavam num propósito: “a realidade local tem que entrar para a sala de aula. Isto é novo e é desafiador a todos os professores”. Ele assegura, ainda hoje, que essa sua mentalidade foi formada por ter estudado muito, no Rio Grande do Sul, as concepções freireanas em que a teoria não se dissocia da prática. Disse: “professores ali [no CIER e na comunidade] eram uma grande família”, por isso, que sente orgulho de ter levado sua filha para estudar na mesma escola que trabalhou e hoje, conclui ele, “ela faz licenciatura em História na UFES”.

O Centro Educacional é ainda hoje a frase utilizada, por exemplo, pelo Sr. Joel Rossim que nasceu e viveu em Vila Pavão e trabalhou no CIER como professor desde 1983 a 2010. A partir dessa experiência ele reafirma:

O Centro Educacional foi o precursor do movimento de defesa do meio ambiente na região. Combateu os métodos tradicionais de queimadas, capinas excessiva e o uso de venenos químicos e agrotóxicos. Provocou os estudos, pesquisas, trocas de experiências em parcerias internacionais e as iniciativas de novas técnicas de produção agrícola, alimentação alternativa e agricultura familiar como os projetos de “Relato de experiência sombreamento parcial da horta com gliricídia” [cartilha nº 03 – anexo L], “Capim Vetiver – a barreira vegetal contra a erosão” [cartilha nº 08 – anexo P] e “horticultura orgânica” [cartilha nº 06 – anexo M], vários outros que não me lembro os nomes agora [Lista de Cartilhas – anexos X e Z]. (depoimento tomado na entrevista de 10.11.2011).

É interessante observar que essa fala se identifica nas entrevistas que fizemos em outra comunidade, córrego do São Pedro, noutra CEIER, o de Águia Branca – ES, onde já procurávamos, desde 2010, nos primeiros ensaios de abordagem para pesquisa de campo, de fora para dentro da escola, conhecer o histórico do CEIER. A busca na comunidade para construir os dados dessa investigação nos levou até a residência de alguns ex-alunos, membros da comunidade e professores da época em que iniciou a história daquela escola. Lá ouvimos e registramos:

Para a comunidade do São Pedro e para as outras comunidades também o CIER chegou como a fonte de aprender a preservar a natureza, não usar agrotóxicos, aplicar técnicas agrícolas, fazer adubação orgânica, formar as associações dos pequenos agricultores, cultivar fruticultura, suinocultura e piscicultura, pois, antes só sabíamos fazer o convencional: plantar, roçar e colher de modo tradicional. O CIER tornou-se o sentimento de orgulho dos pais, dos alunos e da comunidade por ser o centro de troca de conhecimentos, por nos dar a certeza de que se pode viver no campo, ajudar a manutenção da família junta no campo, fortalecer a união e a amizade, evitar o êxodo rural (Flávio Borges, aluno da 1ª turma – 5ª série de 1984 – morador da comunidade – entrevista de 01.10.2010).

Tive o prazer de ser uma das primeiras alunas do CIER. Fizemos aqui as plantações iniciais, fomos orientados pelo “Joca” [apelido do Professor João Carlos Juliatti]. O “mutirão dos pais” era parceria no preparo das UDEP’s para os filhos matriculados aprenderem o manejo da terra. Desde o início tivemos um ambiente familiar, de comunidade e de integração. Antes do CIER chegar aqui, lá fora [outras comunidades] ninguém sabia o que era a comunidade de São Pedro. Hoje já somos uma comunidade reconhecida na região por causa do trabalho de experiências trazida pelos professores, por isso, em 2006, tive o prazer de matricular meu filho aqui. Fico emocionada, pois sempre acreditei no processo dessa instituição. (Eliana Bolsoni Bortolotti, aluna da 1ª turma – 5ª série de 1984 – moradora da comunidade e atual Secretária do CEIER/AB-ES – entrevista de 07.07.2010).

Aqui [na escola] é como se fosse uma família. Há facilidade para realizar um trabalho [educativo] diferenciado. O CIER era fonte de informação, experimentação e pesquisa sobre as coisas do campo para toda a comunidade. Técnicas de compostagem (adubação orgânica), novas experiências na criação de galinhas, suínos e apicultura [sic] e construção de cercas elétricas são exemplos de aprendizagens vivenciadas aqui e que refletiram na comunidade. Pequenos agricultores utilizavam e divulgavam

nas suas comunidades as mudas de árvores nativas, de café, de frutas, de hortaliças e outras que os alunos aprendiam fazer aqui e socializavam com seus familiares. Manter os filhos próximos da família, se possível na mesma atividade rural, e fixá-los no campo, esses são os propósitos do CIER. (Arlete R. Gobbi de Almeida, Prof^a de Ciências e Geografia no CEIER/AB-ES desde 1987 – entrevista de 07.07.2010).

Embora sejam esses os propósitos, manter os filhos próximos da família e se possível na mesma atividade rural, ditos por essa professora, o que também se confirma expresso na PP-2009 dos CEIER's, atualmente as famílias já não se sentem muito bem e nem veem com bons olhos os filhos ficarem o dia todo na escola. Por exemplo, a fala do pai, quando por um lado, mesmo reconhecendo a importância desses propósitos, por outro lado, ressentido a ausência do filho no ambiente familiar, quando diz: "O Centro é referência de vida para a comunidade, mas, o dia inteiro na escola não permite [ao filho] o trabalho com a família e a educação familiar. Isto fica muito a cargo da escola". Em seguida, um pouco pensativo, completa: "o filho chega tarde da escola e não tem tempo de compartilhar o trabalho com a família e nem divertir com os irmãos e primos" (Zé Romildo, como é conhecido, - comunidade do Córrego São Pedro – CEIER/AB-ES).

Na construção dos dados, na pesquisa de campo, por vezes, pesquisador e objeto se encontram. Ao entrevistarmos uma família (pai, mãe e filha) revivemos o tempo em que morava na roça. Na fala que ouvimos na entrevista, era como se ouvíssemos a minha própria mãe, quando saía de casa (na roça) para ir até a cidade estudar o 2º grau (ensino médio), estava ali nas falas daquela mãe: "os filhos ficam a semana inteira à disposição da escola, não têm tempo de socializar com a família os conhecimentos que lá aprendem e colocar em prática aqui na propriedade dos pais" (Luciana Escaldaferro Nandolfo, em 28.08.2010).

Essa mãe estudou o Ensino Fundamental (EF) na 5ª turma (1988-1991) do CIER de Águia Branca – ES, mora na comunidade, é casada com Cedenir Pereira da Silva que também estudou o EF ali, na 3ª turma (1986-1989). Eles têm uma filha estudando o EF lá também. Luciana e Cedenir fizeram depoimentos significativos para a confirmação do Centro Educacional como referência de estudos, pesquisa e troca de experiências, em entrevista que fizemos em sua residência:

No nosso tempo de CIER, eu e Luciana, estudamos com professores que faziam da escola um centro de informações, novidades agrícolas e troca de conhecimentos. Novos métodos de criar porcos, galinhas, gado. Técnicas novas de agricultura, com plantações diversificadas, podas de café,

“consórcio” na lavoura. Os professores eram muito dedicados, compromissados, capacitados mesmo, pois eram técnicos especializados que vinham na propriedade dos pais. Faziam intervenção ativa³⁹. Ajudaram a mudar o comportamento dos agricultores da comunidade, mostravam alternativas para “não às queimadas” e “não aos agrotóxicos”, preservação das fontes de água e o plantio da “bandarra”⁴⁰. Os pais sentiam muita honra de dizer que os filhos estudavam no CIER. (Cedenir e Luciana – moradores da comunidade – entrevista de 28.08.2010).

Nesses depoimentos percebe-se o quanto se dava de importância ao trabalho socioeducativo desenvolvido pelos CEIER's como “Centros” de estudos, pesquisas e formação na troca de experiências dos seus saberes-fazer. Os resultados da época, enfatizados na produção das Cartilhas, ainda refletem nas comunidades por onde estivemos fazendo a investigação. Foi muito comum ouvirmos estas falas exemplificadas com frequência em praticamente todas as conversações e entrevistas que fizemos.

As práticas educativas, sinalizadas nas falas e pelas observações que fizemos tanto nas histórias narradas pelos entrevistados como nas análises dos documentos que tivemos acesso, parecem-nos *a priori*, trazer uma percepção diferenciada sobre a forma de realizar as atividades educacionais na região noroeste capixaba. Havia uma preocupação mais latente em preservar a natureza, proteger o meio ambiente e trabalhar a terra, usar os recursos naturais, principalmente na preparação e na produção de alimentos, sem degradar o solo. Uma práxis de comprometimento.

Tudo isso, contribuiu para criar uma marca que se constituiria como que uma identidade dos CEIER's em suas práticas educativas: as atividades agroecológicas. A organização educacional dos saberes-fazer, a troca de experiência e as parcerias eram sempre pautadas pelas atividades agroecológicas. Esse ideário aplicado no contexto das comunidades rurais, ainda que não tão consciente, ao nosso modo de ver, propiciou à região noroeste capixaba fortes indícios de equilíbrio entre o uso da terra para produção e o “agroecossistema” (ALTIERI, 2008) para enfrentar o outro ideário da “Revolução Verde”.

³⁹ Uma dessas intervenções ativas corporificou-se na Cartilha n^o 19 (anexo H) pelo ato de acreditar na sensibilização e buscar na troca de conhecimentos com o agricultor sobre o reflorestamento, utilizando de várias espécies nativas.

⁴⁰ A bandarra é uma essência florestal de nome científico “Schizolobium amazonicum”, pertencente à família Cesalpiniaceae, é uma árvore caducifólia de tamanho grande de ocorrência natural na mata primária de terra firme, várzea alta e em florestas secundárias e capoeiras (Vieira et al., 2008, Carvalho, 2005; Marques et al., 2004; Ramalho, 1995). De crescimento rápido, a bandarra pode atingir de 15 a 20 m de altura e 60 a 80 cm de DAP entre os 12 e 15 anos (Tonini et al., 2005; Rondon, 2002; Ducke, 1949).

5.4 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA

O propósito de investigar a práxis pedagógica do CEIER/VP-ES no contexto da “comunidade rural” trouxe-nos algumas possibilidades de encontrar materiais como as cartilhas (ver anexos) com temas e projetos sobre atividades agroecológicas. O que de certo modo já se antecipava, nos anos 1980, o debate nacional na perspectiva de uma educação do campo, que viria a ocorrer anos posteriores.

A prática educativa no CEIER/VP-ES e a sua relação com as comunidades rurais do seu entorno girava em torno das atividades agroecológicas. Analisar os desafios de (des)continuidades que podem emergir das práticas vivenciadas no seu contexto socioeducativo tornou-se para esse estudo uma inquietação instigante.

Já percebemos, diante dos dados revelados, que em algumas situações/momentos a relação espaço/tempo ora aproxima, ora afasta os CEIER's daquela dialética, como “experiência” em Benjamim (1994), da escola-comunidade em sua origem.

Outros momentos revelaram tensões e/ou alternativas emergidas da construção dos saberes-fazeres dos trabalhadores rurais em intercâmbios de ideias entre os profissionais do ensino e as atividades da rotina das comunidades rurais locais.

Nesta seção procuramos analisar os dados, levantados na pesquisa de campo, numa tentativa de compreender o movimento socioeducativo e identificar os elementos que compõem as atividades educacionais e prática camponesas vivenciadas nas comunidades escolar e rural. Em outras palavras, buscamos compreender/desvelar a nossa inquietação com relação às práticas educativas vivenciadas no CEIER/VP-ES ao propor em sua PP a busca em estabelecer interlocuções com a realidade local do “produtor rural”.

Partimos do pressuposto de que a comunidade rural já tem os seus saberes acumulados historicamente pelo “saber de experiências feito”, vivenciadas na rotina local dos seus fazeres como trabalhador rural e na convivência familiar e social.

Inicialmente trazemos a percepção dos professores, depois dos gestores, seguida dos pontos de vistas dos alunos sobre as práticas educativas vivenciadas dentro e fora do espaço/tempo da comunidade escolar.

Nesse sentido procuramos conhecer a concepção dos professores sobre relações de convivência com o ambiente campesino e como eles se identificam diante de uma comunidade rural.

Eu já gostava muito da vida no campo, porém acreditava que primeiro tínhamos que fazer nossa vida [financeira] fora dele e depois vir para [viver] no campo. Hoje acredito que se pode viver muito bem no campo, sem precisar sair para fazer nossa vida. Estudar, melhorar as condições de vida no campo e não tirar as pessoas dele (FERNANDO, professor do CEIER/VP-ES, em 09/12/2011).

A percepção do professor traz um pouco do seu modo de ver a vida no campo. Parece também que ele insinua uma mudança de sua concepção no que era antes de trabalhar no CEIER/VP-ES. Ou seja, a instituição teria contribuído para essa mudança de concepção em relação à perspectiva de se viver no campo.

Entretanto, ao analisar os dados do questionário (apêndice B) aplicado a um grupo de sete professores⁴¹, assinalamos que quase todos (seis deles) disseram que “a prática de convivência com a comunidade campesina era mais intensa no passado” e que hoje têm muitas dificuldades de reascender essa prática de interlocução diante da situação de desafios tanto da instituição em relação à mantenedora quanto da realidade de mercado da AF enfrentada pelos produtores rurais locais.

Para investigar esses desafios elaboramos outro instrumento (apêndice D) na tentativa de que outros dados pudessem contribuir para desvelar nossa inquietação e que, por outro lado, evidenciasse também as potencialidades educacionais. Nesse momento estabelecemos atingir um mínimo de 70% (setenta por cento) dos 27 (vinte e sete) professores que estavam na regência de classe nesse ano de 2012. Obtivemos a participação de 20 (vinte) deles. Sendo 10 (dez) deles das disciplinas da área específica (componentes curriculares de formação técnica) e os outros atuando na base comum (disciplinas da formação geral).

⁴¹ Esse foi o primeiro questionário aplicado aos professores. Entre sortear uma quantidade deles para responder e deixar que optassem livremente, optamos pela segunda.

Tivemos dificuldades na tabulação do dados oferecidos, pois não encontramos um gráfico que pudesse ilustrar com precisão a diversidade das respostas e a riqueza dos detalhes na sua justa dimensão de sequência e ordem que pretendíamos. Diante do que nos proporcionaram os resultados, optamos por expô-los em quadros.

Eis os dados revelados sobre as potencialidades⁴² pedagógicas em relação ao que mais poderia ter contribuído para efetivá-la no trabalho educacional dos professores. Dentre as opções oferecidas, obtivemos na seguinte ordem nas respostas dos professores: Em 1º a Integração; 2º Interdisciplinaridade; 3º Atividades Agroecológicas; 4º O Tema Gerador e 5º as UDEP's.

Já sobre o que os professores consideram como seus maiores desafios em sua prática pedagógica, diante das respostas obtidas, elaboramos o quadro abaixo.

MAIORES DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CEIER/VP-ES – 2012.

Espaço da Prática	ORDEM DO GRAU DE DESAFIO				
	1º	2º	3º	4º	5º
Sala de aula	D	E	C	B	A
UDEP's	E	C	D	B	A
Integração/ TG	E	C	A	B	D
Pl. Coletivo	A	D	E	C	B
Pl. Ensino	A	E	D	C	B

LEGENDA:

- A** = Articular o CBC com a EC;
- B** = Conciliar Teoria e prática;
- C** = Articular a participação escola/família/comunidade;
- D** = Ensinar/aprender e a falta de base dos educandos;
- E** = Trabalhar com a escassez de recursos financeiros e pedagógicos

Dentre as opções apresentadas observamos que as percepções dos professores variam de acordo com o espaço em que sua prática se efetiva. Enquanto na sala de aula o desafio está, segundo eles, no processo ensinar/aprender e a falta de conhecimentos básicos de seus educandos, já na prática pedagógica nas UDEP's e

⁴² Essas potencialidades foram as que mais ouvimos quer seja nas entrevistas, conversações e observações previamente elaboradas, quer seja em outros momentos fora dessa previsão: nos corredores, no horário de almoço e até mesmo nas noites que fiquei na república dos professores, dentre outras.

no exercício de Integração/TG a dificuldade maior que identificam estaria relacionada em trabalhar com a escassez de recursos financeiros e pedagógicos.

Por outro lado, o fato de a atividade de articular o CBC com a EC aparecer como os seus maiores desafios nas tarefas de planejamento, pareceu-nos o entendimento de que essa atividade estaria num campo, ainda, muito teórico e, nessa percepção, os professores dissociá-la da prática. Assim como o não aparecimento, entre os primeiros desafios, da tarefa de Articular a participação escola/família/comunidade nos deu a impressão de que, na percepção dos professores, esta tarefa estaria mais a cargo dos gestores.

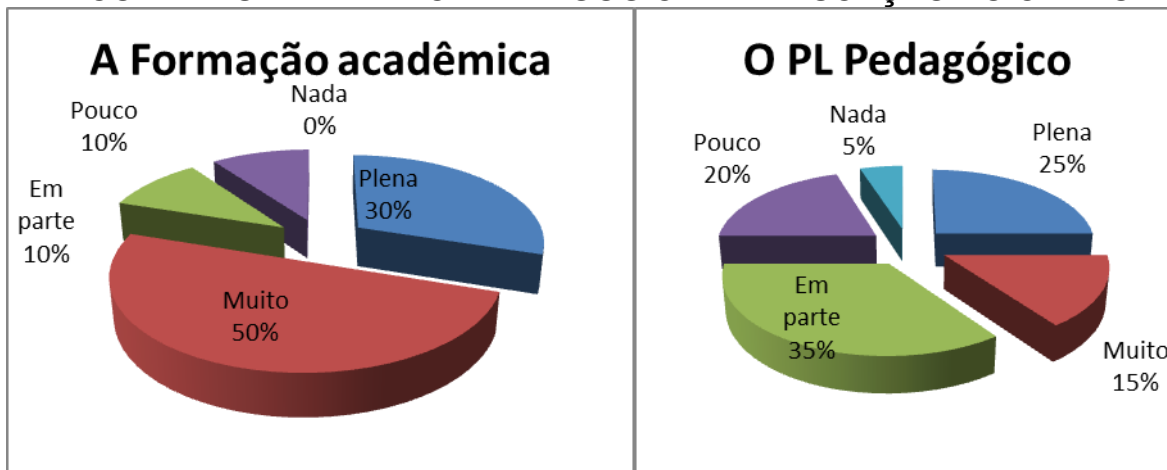
Quando no mesmo instrumento os professores, em suas respostas, consideram como maior desafio para instituição CEIER/VP-ES efetivar as práticas pedagógicas, indicando em primeiro lugar a rotatividade anual dos professores e, também, a articulação escola/família/comunidade, provavelmente tenha confirmado nossa impressão anterior. Enquanto no segundo lugar apontam as “poucas horas de integração na carga horária do professor” e a “escassez de recursos”, juntamente com e terceiro lugar a “formação acadêmica não é voltada para a EC”, então indicam para nós sinais de seus compromissos em se identificar e compartilhar responsabilidades com as funções educativas da escola.

Ainda no mesmo instrumento de pesquisa, indagamos sobre outros aspectos inerentes à prática pedagógica dos professores no CEIER/VP-ES, no intuito de melhor entender a vivência de suas atividades educativas. Esses aspectos referem se aos itens 9 e 12 do questionário do apêndice D.

Mais precisamente, sobre o aspecto “Formação Acadêmica” e “Planejamento Pedagógico” contribuir de modo significativo para sua prática pedagógica como professor na EC no CEIER/VP-ES. Embora os dados estejam apresentados aqui como resultado de uma tabulação geral, queremos ressaltar que, no item 9 as respostas dos professores da área específica indicam que a “formação acadêmica” que receberam contribui de forma “plena” em 50% para sua prática em EC. Enquanto os professores da área da base comum indicam apenas 10% para o mesmo quesito. Ou seja, enquanto o primeiro grupo dos 10 professores dizem que 5 deles estão plenamente preparados, apenas 1 dos outros 10 da área de base

comum puderam dizer o mesmo. No geral os professores trouxeram os percentuais de respostas dados nas ilustrações dos gráficos abaixo:

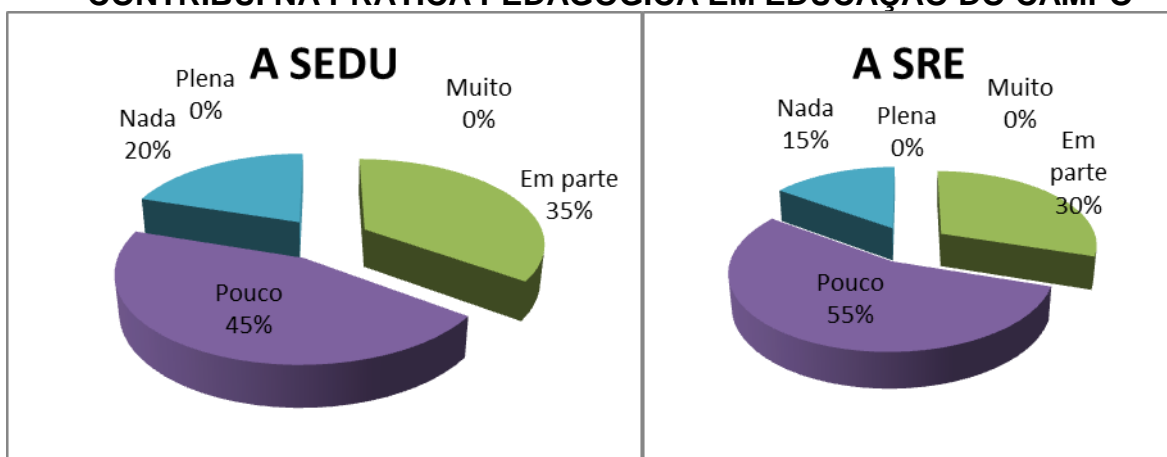
CONTRIBUI NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



Nesse gráfico geral, influenciado pela ressalva já citada, percebemos ainda, contudo, que 30% dos professores se dizem preparados plenamente para exercitar a prática em EC. Embora não apareçam aqui os detalhes dos dados, mas 05 daqueles professores respondentes informaram que a formação acadêmica contribuiu “pouco” ou “em parte” para sua prática em EC.

Inquiridos sobre a contribuição da SEDU e da SRE para prática pedagógica em EC no CEIER/VP-ES, as respostas são, no mínimo, preocupantes. A contribuição para essa prática parece ser insignificante, apenas 30%, entendem que ela ocorre em parte e nenhum (00%) professor a identificou como plena ou muito significativa, já outros 70% dizem que pouco ou nada contribui para a prática pedagógica em EC.

CONTRIBUI NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



Antes de analisar este gráfico, retomamos de propósito, agora, o planejamento pedagógico, do gráfico anterior, para uma observação em relação à prática educativa voltada para a EC que sinaliza por uma precisão de um olhar mais acurado. Pois, enquanto 40% dos dados indicam uma satisfação entre “plena” e “muito”, outros 60% clamam por alguma forma de ajuda no que ainda não fora alcançado neste espaço organizativo das atividades educativas do CEIER/VP-ES.

Esses dados tornam-se relevantes para as reflexões sobre as potencialidades de um Centro de Educação Integrado de Educação Rural, escrevemo-lo assim na tentativa de enfatizar suas características históricas de conquista, no sentido que fora criado, na luta dos trabalhadores rurais ao reivindicarem o atendimento de suas necessidades para enfrentarem a força econômica do mercado imposto pela Revolução Verde. Depois de implantada a instituição vive clamando por apoio da mantenedora sobre essas tensões expressas no gráfico anterior.

No qual tanto a SEDU quanto da SRE foi apontada como 00% (zero por cento) nos itens de contribuição “plena” e “muito”. Embora haja uma presença contributiva mais identificada como “pouco” em 55% a favor da SRE, contudo, os sinais que se apresentam, nos dados revelados, clamam por reflexões iminentes.

Tensões vivenciadas pelos profissionais do ensino do CEIER/VP-ES, que emergem como uma necessidade premente de atenção do poder público que mantém a instituição e deveria abastecê-la com uma maior intencionalidade formativa para EC. Pois, presume-se que a sua implantação fora para atender as necessidades do homem do campo. E como os gestores do poder público planejam isso sem abastecer esses profissionais na formação que, através desses dados, reivindicam?

Sobre a necessidade de formação, ressaltamos algumas falas que julgamos relevantes de serem registradas. Como essa em que enseja o desejo de se ter mais espaços de formação: “Antes mesmo de discutirmos e afirmarmos qualquer coisa precisamos ser envolvidos em mais espaços de formação, onde se a EC seja colocada como prioridade. Para então sairmos do achismo” (Prof^a. Maiza Gabrielle Ribeiro Pereira). Ou como necessidade de debate do tema: “gostaria que fosse discutido [mais] sobre a EC do CBC” (Prof^a. Celina Gonzaga Bonfim).

Outra fala interessante que demonstra a percepção da situação de desafio em que a instituição fica vulnerável em sua administração, no que tange a rotatividade de professores: “acredito que deveria haver mais e melhores formações para os professores que atuam na EC e, evidentemente, que esses professores fossem mantidos na escola. (Prof. Fernando Teixeira Coelho Graunke).

Para contermos essas citações em que as tensões vividas pelos professores e o CEIER/VP-ES, trazemos outras falas que evidenciam a visão sobre a necessidade de se abrir um diálogo com a SEDU sobre a definição de políticas públicas em EC: “a falta de políticas públicas que atenda as necessidades da EC e no campo atrasa o processo ensino aprendizagem dos educandos, muito embora a atual conjuntura proponha igualdade de condições para todos em todos os locais, mas...” (Prof^o. Claudiney Helmer). Ou essa, que é de uma forma mais direta: “A SEDU/SRE deveria explicitar com mais clareza a sua política pública de EC no Estado para que nós professores pudéssemos ter mais segurança nas práticas educativas desse tema” (Prof. Guilherme Alves Pereira).

5.5 TENSÕES NA PRÁTICA DO CURRÍCULO OFICIAL DIANTE CURRÍCULO VIVIDO NO CEIER/VP-ES

Relembrando o momento, no capítulo 2, em que ocorreram as inquietações: Será que os professores do CEIER/VP-ES têm conhecimento do Relatório de Trabalho de Consultoria – Vitória/ES, Brasil, 2008 – na construção de uma síntese da Proposta Curricular para EC? Eles participaram? Havíamos remetido o assunto esse capítulo. Hoje professores conhecem, refletem e estudam a proposição do CBC/SEDU-2010⁴³ para EC? Veja o que diz documento oficial da SEDU sobre o currículo da EC:

O currículo da EC pressupõe o trabalho e a pesquisa como princípio educativo, pois os saberes da terra são construídos de forma coletiva, a partir do trabalho na terra e da problematização sistemática da relação do campesino com a natureza, não dicotomizando teoria e prática. A AF, as práticas agroecológicas e a economia solidária devem permear o currículo do campo (CBC/SEDU-2010, p. 40).

⁴³ O documento “SEDU – Currículo Básico Escola Estadual” teve sua apresentação para as SRE’s e as Unidades Escolares nos anos de 2009/2010 e solicitada sua discussão na JPP/2010 em solicitação de 19.01.2010.

Então, estamos retomando a discussão agora. Sobre os conteúdos da EC, sua elaboração e o que fora produzido no Texto Síntese da Proposta Curricular de Educação do Campo (TSPC/EC-2008) para ser incluído no CBC/SEDU-2010. Procuramos conhecer o referido documento e o modo em que fora construído durante o Relatório de Trabalho de Consultoria Currículo da EC coordenado pelos consultores Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste.

No próprio texto consta da participação inicial de 35 professores referências (indicados pela SEDU) – permaneceram 6 (seis) desses professores até a conclusão –, tiveram participação 3 (três) professores convidados, 2 (dois) representantes de SRE'S e 1 (um) especialista em Ciências da Natureza. Para o CBC a meta de que

[...] uma rede de ensino não pode operar a partir de práticas de sucesso isoladas, mas deve atuar para integrar um trabalho que tenha uma determinada unidade no atendimento. Para tanto, a estrutura do novo currículo contendo os Conteúdos Básicos Comuns – CBC pretende contemplar essa meta (CBC/SEDU-2010, p. 13).

Já na pesquisa campo, fomos provocados por uma inquietação, nos questionamos se os professores do CEIER/VP-ES teriam ou não conhecimento sobre o referido documento e sobre sua construção e quem participou daquele processo. A partir dessa inquietação outras perguntas nos moveram até a construir o instrumento de pesquisa do apêndice G. Então, partimos na busca da construção dos dados.

Procuramos inicialmente conversar com 20 (vinte) dos professores da instituição, esclarecendo o objetivo da aplicação do referido questionário foi proposto no sentido de verificar o nível de participação dos professores do CEIER/VP-ES nesse processo de construção daquele documento e, se em tendo conhecimento dele, em que a sua aplicação tanto no (teórico) Planejamento Pedagógico, como nas (práticas) nos espaços das UDEP's estariam sendo vivenciadas.

Tivemos dois dados interessantes. Um deles foi o fato evidenciado pelos dados em apontar-nos relação que a instituição tinha, através de seus professores, com o que estava sendo produzido enquanto CBC/SEDU-2010. O outro foi a oportunidade de instigarmos a nossa percepção sobre a prática pedagógica que se dá entre o que é o proposto pelo currículo oficial e o que é a realidade do currículo praticado.

Antes de fazermos as análises oferecidas nos dados, no que possibilitaram algumas percepções em relação à pesquisa, apresentamos partes do instrumento utilizado. Dividimo-lo em três: uma sobre o que a instituição, através dos seus professores, teve de conhecimento sobre a elaboração do TSPC/EC-2008; na segunda, o que seria então utilizado do CBC/SEDU-2010 (oficializado) no Planejamento e na Prática Pedagógica; e a terceira, é no sentido de verificar a disponibilidade de participação dos professores, caso fossem convidados, para a elaboração do TSPC/EC-2008.

Em suma, nos quadros abaixo, apresentamos os dados do universo pesquisado em relação à opinião dos professores sobre o processo de elaboração do TSPC/EC-2008 para o CBC/SEDU-2010; sobre a sua utilização como prática pedagógica pós-oficialização e a opinião desses professores se fossem convidados para participar do referido processo. Disseram assim aos questionamentos postos:

Quadro 1 - Tiveram conhecimento da elaboração do TSPC/EC-2008:

Assunto	Todos	Em parte	Pouco	Nenhum
De quem contribuiu	0 %	0 %	28 %	72 %
De como foi elaborado	0 %	7 %	40 %	53 %
Da Proposta de EC no CBC/SEDU-2010	0 %	57 %	36 %	7%

Quadro 2 - Utilizam o CBC/SEDU-2010 na prática pedagógica da EC:

Assunto	Todos	Em parte	Pouco	Nenhum
No Planejamento. Semanal	0 %	43 %	29 %	28 %
No Planejamento Trimestral	0 %	50 %	14 %	36 %
Na Sala de aula e na UDEP's	7 %	58 %	21 %	14%

Quadro 3 – Participariam do processo de elaboração do CBC/SEDU-2010:

Assunto	Todos	Em parte	Pouco	Nenhum
Se convidado	50 %	36 %	14 %	0 %
Opinião sobre o processo de elaboração	30 %	14 %	35 %	21 %

Fontes: Professores que atuam no CEIER/VP-ES – Junho de 2012.

Os dados construídos no quadro 1 revelaram enfaticamente que os professores do CEIER/VP-ES, quase na sua totalidade (72%), não tiveram nenhum conhecimento de quem tenha contribuído no processo de elaboração do documento em questão.

Os outros professores que não se identificaram nessa opção (nenhum), também foram, de certo modo, adeptos dessa tendência, pois, ninguém (0%) optou nem sequer em assinalar “Em parte”. Em relação aos procedimentos de como fora elaborado o documento, pouco (40%) ou nenhum (53%) deles tiveram conhecimento do processo. Esses juntos (93%) representam praticamente a totalidade do desconhecimento, uma vez que somente uma minoria (7%) disse ter “Em parte” alguma informação sobre o que fora feito e ninguém (0%) disse ter conhecimento pleno sobre (todos) os passos do processo.

Esses dois primeiros itens (assuntos) pesquisados nos ofereceram uma convicção e algumas incertezas para reflexões. Insinuam-se os dados, por um lado, de que o CEIER/VP-ES não fora sequer considerado, pela SEDU (que indicara 35 professores), para possíveis participantes daquele processo de elaboração do TSPC/EC-2008. Por outro lado, nesses dados, há indícios de que teríamos algumas reflexões possíveis. O que representa essa instituição para a Unidade Central de Educação do Estado do Espírito (SEDU), em relação aos conteúdos da EC no seu currículo oficial? Se não foram considerados, embora fazem parte da rede educacional do Estado e uma vez que a instituição tem em sua história uma marca de práticas voltadas para as atividades agroecológicas, por que não foram pelo menos consultados os seus professores? No quadro 3, esses professores atuais, sinalizaram em (86%) um desejo, se convidados, de participarem na sua totalidade (50%) e/ou pelo menos “Em parte” (36%). Embora o referido documento tenha manifestado, em seu texto final, que a sua construção deve ser compreendida por “diversas entidades em diferentes contextos”:

A construção de um currículo voltado para as especificidades da modalidade de EC deve ser compreendida como uma das ações de um movimento de afirmação da realidade educacional campesina, um longo caminho que vem sendo trilhado por diversas entidades em diferentes contextos (p.39).

Com relação ao terceiro item (assunto) do quadro 1, os dados levantados indicam, pelas respostas (93%) dos professores, que de alguma forma, mesmo sem terem sido envolvidos e não saberem quem contribuiu no processo, tomaram conhecimento “Em parte” (57%) ou pelo menos um “Pouco” (36%) das propostas dos conteúdos de EC a serem incluídos no CBC/SEDU-2010. Nesse quesito parece

que a SEDU, através deste documento, e a instituição, por meio de seus gestores, terem se esforçado para que o mesmo se tornasse conhecido daqueles professores.

Conforme a referência, em que dissemos inicialmente, sobre a oportunidade de instigarmos a nossa percepção, no que tange a prática pedagógica desenvolvida no CEIER/VP-ES, que se dá entre o que é o proposto pelo currículo oficial da SEDU e o que é a realidade do currículo praticado no âmbito da instituição, queremos retomá-la a partir da análise dos dados do quadro 2 e, no último item, do quadro 3.

Tanto o item (assunto) um como o dois os dados do quadro 2 insinuam que os conteúdos da EC não têm sido utilizados no Planejamento Pedagógico em sua totalidade (0%), embora tenham sido apresentados pelo CBC/SEDU-2010 aos professores do CEIER/VP-ES. Entretanto, cerca de mais de 60% dos professores ou usam-no “em parte” (43% e 50%) e/ou pelo menos um “Pouco” (29% e 14%) no Planejamento Semanal e Trimestral respectivamente. Contudo, os dados das duas formas de Planejamentos, revelam índices percentuais preocupantes quando um em cada três professores, disseram que os conteúdos da EC não configuram de uma maneira muito efetiva nesses momentos dos planejamentos.

Ressaltamos a relevância de algumas opiniões (Total = 30% e Em parte = 14%) dos professores que se manifestaram no último assunto do quadro 3. Muito embora se tenha registrado que “Nenhum” (21%) não teria nada a opinar, outros (35%) “Pouco” se manifestaram no direito de dizer suas opiniões. Registramos falas como essa que “Deveria haver cursos de formação específica para professores virem a atuar e, também, para os que já atuam na sala de aula do CEIER/VP-ES” (FERNANDO T. C. GRAUNKE – Professor regente de classe).

5.6 EXPERIÊNCIAS, PERCURSOS E ENCRUZILHADAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Parcerias. Conforme se registrou nas Cartilhas de nº 06, 14 e 19 nos anexos I, N, R, S e T foi uma das atividades mais intensificadas na história do intercâmbio do CEIER/VP-ES com a comunidade do seu contexto. Essa experiência tornou-se uma marca educativa para os três CEIER's.

Na atualidade a instituição tem tido muitas dificuldades de reaproximar dessa marca. Nessa seção temos a pretensão de sintetizar essas dificuldades em torno dos desafios apontados neste estudo. Relacionar pontos das atividades atuais com as experiências de outrora vivenciadas no percurso das práticas educativas e fazer um exercício de identificar as encruzilhadas para uma perspectiva em EC.

Considerando que as atividades de visitar as propriedades das comunidades do seu entorno faziam parte da rotina histórica daqueles professores da instituição, fomos a campo buscar os dados atuais. Num questionário elaborado para 20 professores, indagamos sobre a frequência atual dessas visitas no exercício de sua prática pedagógica no CEIER/VP-ES.

FREQUENCIA DAS VISITAS DOS PROFESSORES

Visitou/período	Trimestral	Semestral	Anual	Bienal	Nunca
A família do educando	01	00	04	01	14
A comunidade do educando	04	00	04	01	11

Percebe-se que na atualidade isso está longe daquela rotina histórica. As visitas apontadas (01 e 04) trimestralmente na família e na comunidade do educando foram ditas como esporadicamente apenas pelos professores que trabalham na Educação Profissional, área específica de formação técnica.

Isso não escapa aos olhos dos alunos, quando perguntados sobre a forma como têm percebido a teoria/prática fora da sala de aula, revelaram por unanimidade – em todas as respostas dos 18 alunos entrevistados – de que essa é uma prática pedagógica que entendem como “regular, deixa a desejar” (ver item h do questionário em apêndice C).

Outras dificuldades apontadas como desafios à prática educativa do CEIER/VP-ES são apontadas na opinião de 15 membros da comunidade em entrevista do apêndice E. Onde emitiram suas opiniões sobre o trabalho dos professores: No processo de ensinar/aprender os conteúdos curriculares, em que 60% disseram estar bom e 40% entendem que precisa melhorar. Porém ao opinarem sobre esse processo em relação às atividades agroecológicas, são 53% dos membros da comunidade entendem que precisa melhorar e cerca de 14% indicam que deixa a desejar, enquanto outros 33% acham que está bom.

**PROCESSO ENSINAR/APRENDER
OPINIÃO DA COMUNIDADE SOBRE OS PROFESSORES - 2012**

Em relação a(o)/as(os)	Excelente	Bom	Precisa melhorar	Deixa a desejar
Conteúdos curriculares	00	60%	40%	00
Atividades agroecológicas	00	33%	53%	14%
Vivências campesinas	00	53%	33%	14%
Agricultura familiar	7%	27%	46%	20%
Formação humana	13%	74%	13%	00
Trocas de experiências	00	40%	40%	20%
Exercitar as parcerias	00	40%	27%	33%
Integração com a comunidade	00	46%	27%	27%
Cooperação e harmonia	00	53%	20%	27%
Formação acadêmica é apropriada p/ EC	00	53%	33%	14%

Entre as atividades que aqui identificamos e que se mantêm com uma proximidade com o histórico educativo do CEIER/VP-ES é a “formação humana”, onde (87%) indicaram como “excelente” ou “bom”. Enquanto por outro lado, em sentido oposto ao histórico de estar próximo da AF, os dados indicam (66%) que ela “precisa melhorar” ou “deixa a desejar”.

Os mesmos 15 (nº absoluto) membros da comunidade, no mesmo instrumento, agora em relação ao trabalho da instituição no processo de envolver a comunidade em suas ações pedagógicas e administrativas, opinaram assim:

**PROCESSO DE ENVOLVER A COMUNIDADE
OPINIÃO DA COMUNIDADE SOBRE O CEIER/VP-ES - 2012**

No processo de envolver a comunidade no(a)	Excelente	Bom	Precisa melhorar	Deixa a desejar
Elaboração do Planej. de Ensino	00	03	09	03
Elaboração da PP	00	03	07	05
Discussão e organização das atividades campesinas	00	02	07	06
Discussão da Agricultura familiar	00	07	07	01
Discussão e organização das Trocas de experiências e parcerias	00	02	10	03
Discussão e organização da integração escola/família	00	07	06	02
Discussão e organização do plano de ação administrativo	00	05	04	06

Aqui, segundo a percepção da comunidade, identificamos outros dois pontos de afastamento do histórico educativo do CEIER/VP-ES. Foram a “Discussão e

organização das atividades campesinas” em que 86% (13 dos respondentes) e “Discussão e organização das Trocas de experiências e parcerias”, idem.

Outros desafios que apontamos na pesquisa estão expressos pela visão dos gestores do CEIR/VP-ES, incluindo aí os membros do Conselho de Escola. Nesses dados, pelo que pudemos perceber, aparecem os pontos em denominamos como as encruzilhadas para uma perspectiva em EC. Pois, como lidar com as situações apontadas abaixo na busca de atender as necessidades do homem do campo?

Na visão dos gestores/Conselheiros do CEIER/VP-ES esses são os maiores desafios para efetivar a prática pedagógica voltada para EC: 1º) Rotatividade anual dos professores; escassez de recursos e materiais pedagógicos; conciliar Teoria/Prática do CBC com a EC. (Juntos representam cerca de 70% das opções). 2º) Articular a participação escola/família/comunidade; Formação acadêmica dos professores na maioria não é voltada para a EC; A Formação em serviço deveria ser mais intensificada e voltada para a EC (Representam cerca de 30% das opções).

Os maiores desafios para o CEIER/VP-ES

Opções/Nº vezes	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
A	0	0	1	1	3	0	0	3	6	2
B	1	1	0	1	0	1	2	0	3	7
C	6	1	2	2	0	2	3	0	0	0
D	0	1	1	0	0	1	2	7	3	1
E	4	3	2	1	1	2	1	1	0	1
F	1	3	4	4	2	0	1	1	0	0
G	5	3	0	1	1	2	1	2	0	1
H	0	7	1	0	3	1	1	1	1	1
I	1	0	3	5	2	1	0	0	2	2
J	0	1	5	1	3	2	2	2	0	0

Fonte: Questionário de pesquisa (apêndice F)

LEGENDA: (Em cada parêntese a ordem de classificação dos desafios mais apontados)

A = A pequena carga horária do professor

B = Poucas horas de integração na carga horária do professor

C = A rotatividade anual dos professores na escola (1º)

D = O professor não ser pertencente à comunidade

E = Conciliar Teoria/Prática do CBC com a EC (1º e 2º)

F = Articulação da participação escola/família/comunidade (3º e 4º)

G = A escassez de recursos financeiros (1º e 2º)

H = A escassez de recursos e materiais pedagógicos (2º e 5º)

I = A formação acadêmica dos professores na maioria não é voltada para a EC (4º)

J = A formação em serviço deveria ser mais intensificada e voltada para a EC (3º)

Aqui identificamos maiores dificuldades para efetivar a prática pedagógica voltada para EC, situações/momentos diferenciados em relação à história de práticas

educativas do CEIER/VP-ES. Onde destacadamente o desafio nº 01, uma situação impensada naquele tempo, (C) A rotatividade anual dos professores na escola (1º). Outras atividades relacionadas com os tempos atuais, (E) Conciliar Teoria/Prática do CBC com a EC (1º e 2º), e, embora tenha haver com tempos passados, (G) A escassez de recursos financeiros (1º e 2º), este elemento era superado pelo bom exercício de parcerias que havia no CEIER/VP-ES. Quadro da rotatividade anual:

QUADRO ANUAL DO MOVIMENTO DE PROFESSORES NO CEIER/VP-ES

Dados anuais	2008	2009	2010	2011	2012
Nº de Professores no ano letivo	13	19	25	31	27
Nº de Disciplinas na EB e na EP*	25	28	31	32	31
Nº de Professores Novatos**	-	11	18	16	07
Nº de trocas de disciplinas - início do ano letivo	-	11	14	19	13
Nº de trocas de disciplinas durante o ano letivo	-	07	04	06	04
Nº de Professores Efetivos	01	01	01	01	01

* Disciplinas são organizadas em módulos semestrais na Educação Profissional (EP)

** Novatos na disciplina e/ou na Unidade de Ensino.

FONTE – Secretaria do CEIER/VP-ES em 2012.

Em síntese das dificuldades em torno dos desafios atuais, relacionando os pontos das atividades atuais com as experiências no passado, apontamos as encruzilhadas entre o que aproxima e o que afasta a perspectiva de EC no CEIER/VP-ES. Os desafios da rotatividade, escassez dos recursos financeiros e pedagógicos, falta de cursos de formação em EC oferecidos em serviço pela mantenedora, CBC ainda desvinculado da EC, dificuldades de envolvimento escola/comunidade, poucas visitas e raras trocas de experiências com a AF o afastam da proposta de EC.

A formação humana, atividades agroecológicas, feiras, mostras nos encerramentos dos TG's e projetos em ações, integração trimestral/anual na JPP, horta medicinal, oficinas nas UDEP's, aulas de campo, formação e participação no GT-EC, reivindicação de assento no COMECES, parcerias com ACESA, ASA, UFV, são atividades atuais que se aproximam das experiências históricas da instituição, da expectativa de práticas educativas voltadas para a vida no campo, isto é, se exercitadas como práxis pedagógica possibilitariam aproximar-se aligeiramente da perspectiva da EC e fazer uma interlocução mais caracterizada com AF local.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe-nos a oportunidade de investigar o momento educacional vivenciado pelas comunidades rurais e a comunidade escolar do CEIER/VP-ES. No desenvolvimento do estudo, desde as análises documentais até a pesquisa de campo, procuramos abordar, construir, coletar, identificar, analisar, sistematizar os dados que pudessem revelar, nesta investigação, as potencialidades e/ou fragilidades do universo pesquisado. Nosso esforço esteve sempre pautado no desejo de contribuir com elementos que possibilitem as tensões e as reflexões tanto naquelas comunidades, diria as primeiras interessadas, como nos gestores das políticas públicas educacionais e na academia.

Os CEIER's desde sua implantação vêm sendo desafiados a se constituírem, dentro da rede regular de ensino, como escola pública que atenda as necessidades do homem do campo. As tensões/reflexões denunciadas/anunciadas e vivenciadas pelos agentes/atores daquelas comunidades, como fragilidades e/ou potencialidades demonstram seus anseios de construir um espaço/tempo de práticas educativas em torno de atividades agroecológicas e numa perspectiva da EC.

Momentos capitados, nas observações, conversações e entrevistas, nos entornos e no interior da instituição pesquisada, revelaram um antes e um durante diferenciados e, por vezes, com nuances de proximidade e/ou similaridades do percurso histórico do CEIER/VP-ES. Os antecedentes identificam-se com uma presença marcante da instituição nos movimentos sociais, culturais e políticos do município. No presente percebem-se as atividades agroecológicas como ensejos de intercâmbio com as comunidades rurais, através da sua AF, e para possíveis trocas de experiências, de saberes-fazer e de experimentações nas UDEP's.

Uma efervescência de parcerias e pesquisas, projetos e presenças dos professores nas propriedades rurais e das famílias na escola marcaram os primeiros passos dos CEIER's. Os "Centros de Educacionais", como enfatizaram os agentes/atores pesquisados, constituíram-se como identidade de uma instituição de referências expressivas para os defensores de uma relação harmoniosa entre o homem e a

natureza. As Cartilhas produzidas, as Parcerias consumadas e os Projetos executados foram marcas significativas para afirmação da busca desta identidade.

Os “Centros Educacionais” exercitaram-se, diante dos desafios sócio-econômico-político-cultural regional, na sua função social. Propuseram-se em encampar a luta do homem do campo, a compartilhar os “saberes de experiência feitos” dos seus educandos como trabalhadores rurais e a socializar entre seus educadores a sua “epistemologia da prática profissional” como fonte de outros saberes-fazer, através das atividades agroecológicas. Permitiram-se a praticar as mais diversas formas de “parcerias” na busca de uma “práxis” de vida alternativa, diante da tão “dolorosa” modernização da agricultura brasileira, para os produtores rurais do noroeste capixaba.

Entretanto, da pesquisa de campo emergiram dados alarmantes nesse caminho, surgiram encruzilhadas e desafios, em que os fatos atuais apontam descompassos neste percurso. As dificuldades de manter parcerias, de marcar presenças nas propriedades e visitas às famílias, da frequente rotatividade anual dos professores, de articular e conciliar a teoria/prática do CBC com a EC, do clamor dos profissionais de ensino por uma política institucional e pedagógica da mantenedora para sua formação continuada em serviço voltada para a EC e de uma quantia de recursos materiais e financeiros para atender na íntegra as especificidades do CEIR/VP-ES, insurgiram-se subsídios a advertir os gestores educacionais como sinais de alerta.

Os que convivem nos dias de hoje com a realidade local, de acordo com o que afloraram dos instrumentos de pesquisa, trouxeram dados que em suas tensões podem provocar contundentes reflexões sobre aquela identidade de outrora e a atual função social da instituição educacional.

Dentre as respostas marcadamente sintonizadas pelo sincero desejo de se manterem fidedignos com a origem histórica da identidade construída pelos “Centros Educacionais”, registramos algumas falas dos atuais professores regentes de classe do CEIER/VP-ES, oriundas de um dos questionários⁴⁴, que apontam tais aspirações:

⁴⁴ Questionário apêndice B (item 8), em relação à convivência e ao relacionamento com a comunidade rural dos educandos do CEIER/VP-ES. Aplicado em dezembro de 2011.

Tenho convivido com a comunidade rural dos educandos dentro dos limites da situação atual do CEIER/VP-ES. Quando eles [produtores rurais] estão presentes na escola (ANDRÉA C. RODRIGUES, professora regente de classe, 2011).

Tenho exercitado poucas parcerias e que não foram constituídas na situação atual, mas no passado. As parcerias estão se perdendo ao longo do tempo (CLAUDINEY HELMER, professor e coordenador do curso Técnico em Agropecuária, 2011).

A comunidade não tem participado ativamente da vida escolar dos educandos, limitando-se a visitas à escola apenas quando são solicitados por esta (WENDERSON M. FLORENTINO, prof. regente de classe, 2011).

[...] acredito que no passado isso era mais forte (EDILENE C. R. SOSSAI, professora regente de classe, 2011).

Esses professores convivem ainda com as provocações do século XXI, marcado pela imponente da mundialização – nas (des)integração culturais – e, ao mesmo tempo, aviltados pela globalização – nos (des)envolvimentos econômicos – que assombrosamente multiplicam-se de forma exponencial os desafios de educar para a formação humana. Hoje, mais do que nunca, somos chamados a refletir Sánchez Vázquez (2011), “os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história”.

A busca deles em compreender as dimensões das tensões pedagógicas, diante das suas exigências de novas atitudes educacionais, culturais e sociopolíticas como profissionais de ensino, faz lembrar Freire (2009b), “nunca um fato, um feito, um gesto têm por trás de si uma única razão. Eles se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser”. Pensamento que comunga com “[...] A leitura dos fatos e a compreensão das coisas não são abstrações aleatórias e assépticas, mas derivam da trama sociopolítica na qual os indivíduos estão situados [...]” (SEMERARO, 2006, p. 17).

As práticas educativas trazem os tempos das incertezas atuais no pensar/agir, sendo desafiadas a buscar o exercício de uma práxis pedagógica entrelaçada com o movimento real, não de “linguagens pragmática”, mas como filosofia da transformação e não somente como a da contemplação. Não há como escapar, seja na escola do campo ou da cidade, há uma necessidade premente da Práxis, em Gramsci, de uma “escola unitária”, com seus “funcionários” e/ou com seus “intelectuais orgânicos” na luta por instaurar uma nova “vontade coletiva” de uma sociedade mais humanista (DORES, 2000). Como enfatiza Semeraro (2006), “para Gramsci, assim como para Marx, o pensamento é parte integrante da realidade e

existe uma ligação inseparável entre o agir e o conhecer”. Assim como se aprende na “experiência” ensinada por Benjamim (1994), “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho”. Tal qual o CEIER/VP-ES a “sulear” em suas atividades agroecológicas.

Práxis como guia da ação/reflexão educativa. Em que “como docentes educadores em nossa condição humana”, os “saberes-fazer” no “ofício de mestre” transpareçam “imagens e autoimagens” dos sujeitos como atores do “ensinar/aprender” a “fazer uma leitura de mundo”. Onde as tarefas da “epistemologia da prática profissional” sejam portadoras de um “saber, saber-fazer e saber-ser” em que se respeite o “saber de experiência feito” para transitar da “curiosidade ingênua” para o conhecimento mais alinhado com a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2009a; TARDIF 2010; ARROYO, 2004).

A concepção teórica da práxis, é possível para Sánchez Vázquez (2011), embasado no pensamento de Lenin, em que a “teoria que surge da prática, a ela serve e, ao mesmo tempo, está na própria prática como parte necessária e indissolúvel”. Onde o “fazer do sujeito da práxis um sujeito real, isto é, passar do plano do Absoluto a um plano humano” é o sentido de “dar à práxis não o conteúdo teórico espiritual que recebe em Hegel, mas, sim, um conteúdo real, efetivo”. Os gestores admitem isso?

Para Freire (2009b), o inevitável no tempo irrompe e transforma. O que antes, fora denunciado em forma tensões pedagógico, ou até mesmo fora imaginado como impossível, pelas suas dimensões “situações-limites”, agora diante da compreensão do desafio de exercitar como práxis pedagógica se possibilita como novo horizonte anuncia-se como “percebido-destacado” em “atos-limites”. Ou seja, quando os seres, conscientes de suas dificuldades e suas capacidades, querem agir e conhecer a teoria/prática como indissociável, reflete e atua com mais vigor para derrubar as “situações-limites” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser-menos* o “inédito-viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Uma lição de mestre para aprender/ensinar.

Os CEIER’s nasceram de um movimento da dinâmica do campo, segundo Arroyo (2010), um indicador de que esses povos nas suas ações e movimentos atraem, também, outros olhares mais preocupantes, “que provocam, incitam olhares atentos, incomodam, indagam, questionam o nosso pensar pedagógico e nossas políticas”. A

questão para seus educadores e comunidades rurais locais é entender os saberes e valores que estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo.

Por isso, como poetiza Paulo Freire, “a Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como o de suas classes sociais”. Então, há uma necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar, também, a visão das escolas e gestores. Possibilitar, diante da sua rica diversidade, de AF e de questões ambientais, e de mercado no campo e do campo, seus “agentes/atores” afirmarem-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas.

A busca da concepção de EC, para Fernandes (2008b) e Foerster (2008), tem em suas nuances aspectos peculiares que não devem ser interpretados isoladamente. Enquanto o primeiro ressalta a necessidade de compreensão dos atributos da “totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania”, como fundamentais para conceber as relações de poder entre os “territórios” como espaço de governança e como propriedades, o segundo, vai destacar a importância de compreender a sua incompletude histórica a “partir de contradições das relações do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos”. Daí, diante da multiterritorialidade e da realidade local, “sulear” a concepção da EC como uma construção coletiva, prática de diálogo libertador, a qual “não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia, visto que é precária e sempre incompleta”.

Faz-se necessário colocar a escola do campo na perspectiva da transformação social, cujos valores e relações terão sentido, segundo Molina (2011), “contra hegemônico às funções de excluir e subordinar que caracterizam a escola capitalista, feita para produzir desigualdades”. O seu progresso não deve alienar-se da dinâmica da agroindústria e do agronegócio, pois, como adverte Wanderley (2009), “pela concentração de terra foi, e continua sendo, a peneira social que distingue os que serão ou não reconhecidos como capazes de promover o desenvolvimento”. Esta concentração não é menos “nociva socialmente, na medida em que camufla a responsabilidade social pelo que cria e amplia em termos de miséria social”. A crise agrícola-ecológica existente, hoje, na maior parte do Terceiro Mundo, conforme Altieri (2008) resulta do fracasso do paradigma dominante desse modelo de desenvolvimento. Suas estratégias convencionais revelaram-se fundamentalmente limitadas em sua capacidade de promover um progresso

equânime e sustentável. Não foram capazes nem de atingir os mais pobres, nem de resolver o problema da fome, da desnutrição ou as questões ambientais.

Em que pese os inúmeros projetos de desenvolvimento internacionais e patrocinados pelo Estado, a miséria, a escassez de alimentos, a desnutrição, o declínio nas condições de saúde e a degradação ambiental continuam sendo problemas no mundo em desenvolvimento. Em muitas regiões, a modernização da agricultura, com a utilização de tecnologias intensivas em insumos, aconteceu sem a distribuição da terra (p. 19).

O sucesso, medido em toneladas de produtos, consistia num dos “elementos chaves da legitimação ideológica da modernização da agricultura no Brasil”. Havia um pressuposto em se afirmar de que para ser moderno deveria ser grande. Na verdade tentava-se “justificar a exclusão dos agricultores que operavam em pequena escala, no que se refere, tanto à terra, quanto ao capital”. Este progresso e sucesso, não esconde o descompromisso deste modelo com a “questão social” – o crescente desemprego que afeta os trabalhadores agrícolas e a expulsão massiva da população rural – com a “questão ambiental” – o desgaste dos recursos naturais – e com a “questão fundiária” – a permanência de terras improdutivas nas áreas rurais brasileiras. É por esta razão, que a modernização da agricultura brasileira continua sendo tão “dolorosa”. Isso deveria ser levado para a formação continuada em EC.

Por outro lado, segundo Caldart (2011), é preciso articular e aprofundar o debate epistemológico, para a construção do projeto da escola de EC, a partir dos “desafios da realidade histórica dos movimentos dos trabalhadores e seu vínculo orgânico com as escolas do campo”. Há o desafio de repensar a escola, de se fazer o esforço teórico de compreensão e análise da especificidade do campo – e do camponês diante das tensões entre particularidade e universalidade em que se vive – que se refere aos “processos produtivos e de trabalho centrados ou de alguma maneira vinculados à agricultura, das lutas sociais”. Em suma, comprometidos com a luta pela vida. Vida do campo e do camponês.

Mesmo diante da ideologia falseadora da “modernização sob o comando da terra”, em que o sucesso estaria, na “escala se transformando numa das exigências do desenvolvimento”, como afirma Wanderley (2009), “O camponês não desaparece para dar lugar às classes sociais que poderiam daí derivar (proprietários, burgueses, proletários)”. Então, consequência, “o capital não se liberta dos outros componentes para se reproduzir autonomamente segundo a taxa corrente”. É o que Martins (1973) vê na produção e na ampliação da reprodução, onde que emergem as contradições

do capitalismo e suas relações antagônicas. Pois, nesse caso, “o capitalismo cria, a um só tempo, as condições da sua expansão pela incorporação de áreas e populações às relações comerciais”, mas, o mesmo capitalismo, cria, também, “os empecilhos à sua expansão, pela não mercantilização de todos os fatores envolvidos, ausente o trabalho caracteristicamente assalariado”. Também como na concepção onde Fernandes (2008b) afirma:

O agronegócio está, ao mesmo tempo, avançando e agonizando. Seu modelo de desenvolvimento com base na grande escala, no envenenamento dos territórios, na produção de alimentos conservados e ruins para serem vendidos [consumidos] em todo o mundo tem se tornado uma opção [e rejeição?] para a vida moderna. Mas, a vida moderna também está fazendo outra opção, que é por alimentos saudáveis. E alimentos saudáveis são alimentos produzidos [consumidos] sem veneno, em pequena escala e vendidos em mercados locais e regionais. É desse campo que o camponês [trabalhador rural] participa. É desse campo que estamos falando, quando pensamos em uma EC (p. 63-64).

Por essas concepções e percepções expressas que trouxemos os entendimentos de que “o camponês é um tipo de trabalhador diferente do assalariado”. Onde nós procuramos estabelecer o que sugerem os dados, que emergiram da pesquisa de campo, para configuração e personalização do produtor rural, nesse lugar como um camponês. Assim como se denominou de “unidade de produção familiar”, em Wanderley (2009), percebemos características muito similares com a redação “agricultura familiar” da PP do CEIER/VP-ES e as falas dos agentes/atores do universo pesquisado: “Ter aqui [no CEIER/VP-ES] uma educação diferenciada para os filhos de produtores rurais, principalmente por ser [sic] um município pequeno e de agricultura familiar, valoriza o homem do campo” – Fala da “LEMOA” – Moradora da comunidade do CEIER/VP-ES – em 10.11.2011.

Em relação à AF e suas formas tradicionais de inserção econômica, os dados nos permitiram concordarmos com Wilkinson (2008), o que é comum aos estudos sobre a dinâmica da agricultura familiar é o reconhecimento da polivalência das suas formas produtivas. Embora nos limites possamos ter, conforme o autor, duas situações, por um lado, uma agricultura “fundamentalmente de subsistência” e, por outro, “sistemas produtivos altamente especializados”. Entretanto, percebemos que nas comunidades rurais no entorno do CEIER/VP-ES “o mais comum é que a agricultura familiar combine diversos tipos de atividades agrícolas (para não entrar na questão de rendas não-agrícolas)”. Assim, concluímos com o mesmo pensamento do autor, “[...] podemos ter atividades tipicamente de autoconsumo que

são, ao mesmo tempo, objetos de trocas entre vizinhos ou de vendas em feiras locais [...]” (WILKINSON, 2008, p. 134). É o que vem ocorrendo naquele contexto.

Dentre os esforços de construir ou consolidar mercados alternativos, a partir da AF, o autor aponta os três temas: “agroindústrias rurais/artesanais; mercados locais e mercados orgânicos/agroecológicos” (p. 142), que se ensejam como possibilidades viáveis, diante da conjuntura e estrutura social em que se encontram as bases de reconhecimento da especificidade e legitimidade da AF.

São situações em que a AF se coloca como mundo rural diante do mercado. Nesse bojo o CEIER/VP-ES traz as atividades agroecológicas. Traz o pensamento da agroecologia como bandeira de luta e instrumento de ação social. Como sugere Altieri (2008) para “enfrentar os desafios colocados” e, mais, “pensá-la como promessa de renovação do social”. Na mesma linha de pensamento Caldart (2008) ressalta, que se faz necessário “uma outra lógica de trabalho no campo que não o assalariamento, que não a agricultura de negócio”. No caso da EC, “significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os ‘pobres do campo’ e com suas organizações e lutas sociais” (p. 76). Significa dizermos que a instituição CEIER tem muito que valorizar em sua história de origem. Estabelecer-se assim, na integração da AF com atividades agroecológicas, como nova perspectiva de transformação social e de emancipação humana com outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação e de escola.

Perspectivas que refutam os benefícios extremamente desiguais da Revolução Verde, segundo Altieri (2008), “onde os mais ricos agricultores, que controlam o capital e as terras férteis, são privilegiados, em detrimento dos agricultores mais pobres e com menos recursos”. Uma lógica social dominante que obstaculiza a possibilidade de igualdade socioeconômica de desenvolvimento. Um padrão de sucesso que impede o acesso dos produtores menos favorecidos à modernização da agricultura. Dificulta ainda mais a esses “pobres do campo”, como enfatiza Caldart (2008), nas suas lutas sociais, como “sujeitos que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, [...] com perspectiva de construção social para além do capital” (p. 76).

No caso particular de Vila Pavão – ES, perguntamo-nos até que ponto essas concepções se enquadram como lógica social, socioeconômica ou não. Diante dos aspectos fundiários de um município que é composto (95,37 %) basicamente de

pequenas propriedades (Tabela 3 do capítulo 1), registramos nesse estudo um diferencial entre a AF, que caracteriza as comunidades do CEIER/VP-ES, e o campesinato, no que tange a sua luta histórica pela reforma agrária. Enquanto o camponês estaria mais propenso à discussão do latifúndio, o trabalhador rural e/ou produtor rural do universo pesquisado, segundo dados da tabela supracitada, já não a teria como premissa, uma vez que ela já estaria superada.

Valorizar o homem do campo, reconhecer nas suas especificidades que incomodam e incitam/questionam outros olhares de soberania, trabalhar para o autoconsumo e permanência da AF diante das adversidades e desigualdades impostas pelo poder de exclusão social do mercado capitalista na multiteritorialidade local, superar o modelo de desenvolvimento da agroindústria e do agronegócio descompromissados com as questões sociais, ambientais e fundiárias, que promovem a degradação do agrossistema e da agroecologia em nome da economia predatória, são os desafios que imperam ao pensar político e pedagógico dos valores epistemológicos de uma EC na perspectiva da transformação social e no sentido contra-hegemônico do que caracteriza a escola capitalista. Urge uma construção coletiva como práxis pedagógica de um diálogo libertador, de movimentos de parcerias e de cooperação humanizada na luta pela vida, na busca de uma EC que “não se encontra acabada, mas é reinventada a cada dia” (FOERSTE, 2008, p. 112).

Nesse movimento de reinventar e buscar incessantemente a transformação do meio em que se vive, pode estar a necessidade de expandir o esforço da comunidade escolar do CEIER/VP-ES em dialogar com a atual realidade da AF local na tentativa de resgatar suas origens históricas na convivência com as lutas dos trabalhadores rurais para se firmarem no propósito de uma vida digna no campo.

O modo de como a comunidade rural percebe o processo do ensinar/aprender praticado pelos professores e o processo de envolver a comunidade na discussão e no planejamento das atividades da instituição escolar aponta para necessidades de se convencionar alguns ajustes aos seus interesses formativos e participativos. Pois, as respostas à nossa investigação (Apêndice E) revelaram que 67% dos membros da comunidade entendem que as atividades agroecológicas praticadas no exercício do ensinar/aprender precisam melhorar, outros 66% disseram a mesma coisa em relação a AF, 20% desses, informaram que essa atividade precisa melhorar.

Em relação ao processo de envolver a comunidade nas discussões e planejamento das atividades da instituição escolar, dois dados despontaram de modos mais incisivos nas respostas: “discussão e organização das atividades campesinas” e “discussão e organização das trocas de experiências e parcerias”. Ambos com 86% das respostas dadas em “precisa melhorar” para cada um dos respectivos itens propostos no questionário. Sendo 40% dos pesquisados, disseram que no primeiro caso “deixa a desejar”. Outros 53% indicaram que a AF também “precisa melhorar”

Registramos observações anotadas espontaneamente pelos membros da comunidade⁴⁵ no espaço “em aberto” do referido questionário, que vêm convalidar e comungar com os resultados e anseios da comunidade em reivindicar a melhoraria tais atividades desenvolvidas pelos profissionais do ensino e pela instituição.

“A escola precisa urgente [sic] envolver as instituições sociais e a comunidade em seu trabalho educativo, principalmente os agricultores familiares” (DULCINO BENTO ZUCATELI, Engº. Agrônomo do INCAPER em V. Pavão – ES).

“A escola precisa voltar a ser uma referência educativa para a comunidade, através das trocas de experiências, de visitas às propriedades, de palestras técnicas, de experimentação e fornecimento de informação e de conhecimento agroecológico” (ROGÉRIO DURÃES DE OLIVEIRA, Administrador Rural e Extensionista do INCAPER em Vila Pavão – ES).

“O CEIER/VP-ES perdeu muito do seu vínculo com os princípios da bandeira da agroecologia. Praticamente não se vê os professores envolvidos nessa luta dentro da comunidade. Se isso não for resgatado a escola será como outra qualquer” (JOEL ROSSIM, professor aposentado, nasceu e mora em V. Pavão – ES).

O que, sobremaneira, nesses dados permitiram evidenciar as observações iniciais, sobre a forte presença de uma “agricultura familiar” mais identificada com as características de reivindicação das famílias camponesas. Trata-se de um universo, em que os sujeitos da pesquisa, são trabalhadores rurais, homens do campo que convivem em comunidades rurais como meeiros, arrendatários e pequenos proprietários, em sua grande maioria. E, portanto “agentes/atores”, que fazem parte de “comunidades rurais” compostas de familiares, “produtores rurais” que vivem e trabalham nas suas terras, onde produzem basicamente o essencial para o autoconsumo. Assim, entendidas neste trabalho, comunidades rurais com características muito análogas das que compõem as denominadas “comunidades camponesas”.

⁴⁵ Todos os membros da comunidade respondentes do questionário moram, vivem e são ou proprietários rurais e/ou têm algum vínculo com a AF ou como meeiros ou trabalhadores rurais. A maioria deles têm filhos ou parentes próximos estudando no CEIER/VP-ES.

Em relação às práticas educativas centradas nas atividades agroecológicas, pelo que conseguimos captar nas observações, conversações e entrevistas, como também analisamos nas cartilhas produzidas da época, pelo que levantamos nos tempos atuais sobre os projetos executados e premiados, queremos acreditar que o CEIER/VP-ES carrega uma identidade muito forte com o homem do campo. Uma identidade que já, desde sua origem histórica, vinculou uma raiz com o ideário de suporte aos seus educadores e aos produtores rurais locais para praticar uma AF em oposição ao ideário da Revolução Verde.

Este ideário veio fortalecido de uma história comum aos três CEIER's, apresenta fragilidades no percurso e caminham diante de muitas tensões, citadas neste estudo, escassez de recursos e rotatividade de professores, por exemplo, mas, ao mesmo tempo, apresenta sinais de resistência e anuncia expectativas de buscar apoio e as parcerias para se reafirmar nas atividades agroecológicas como sua identidade de práxis pedagógica para a AF local.

Mesmo dentro das suas limitações de uma “formação em Educação do Campo”, tanto na licenciatura quanto na oferta pela mantenedora, isso não tem impedido de os profissionais do ensino do CEIER/VP-ES avançarem nas reflexões e debates sobre o que é a Educação do Campo. Isso fica patente quando decidiram instituir um grupo de trabalho em EC – GT-EC/CEIER – especificamente para discutirem o tema das diretrizes operacionais em EC envolvendo os três Centros.

Os dados construídos na observação e informações obtidas, nas entrevistas e conversações com os sujeitos do universo pesquisado, nos permitiram identificar uma instituição que convive com o ideário da época da oficialização, o que consta na nomenclatura e documentos – educação rural –, e, atualmente, já se evidenciam, sobretudo nas práticas educativas, fortes indícios dos debates travados a nível nacional sobre a EC. Isto emerge como um clamor nas falas dos formandos 2012.

- “Aprendemos muito sobre preservação da natureza, adubos orgânicos e não uso de agrotóxicos. Mas, sinto dificuldades de defender isso lá fora da escola. Sinto-me pequena diante das propagandas...”
- “A produção orgânica deveria ter mais apoio do governo. A escola está sozinha e faltam recursos. A carga horária dos professores não dá pra atender o que precisa ser feito. Aí, ele vai embora”.
- “A escola não tem recursos suficientes para dar formação técnica que queremos. Falta até EPI's”.
- “Meus pais trabalham muito pra nós ter [sic] o que comer. Eles não podem vir até a escola. A escola não consegue ir lá...”

- “Podíamos ter aprendido muito mais, se tivesse mais condições para escola e para os professores. Gostamos de estudar aqui. O governo deveria ver isso. Melhorar as condições dos professores, dos alunos e da escola”.

Além do GT-EC/CEIER outros sinais de EC emergem dos Encontros Trimestrais no JPP, da manutenção dos TG nas atividades interdisciplinares, do desenvolvimento das Atividades Agroecológicas nas UDEP's (mesmo em condições precarizadas), dos projetos de ações educativas voltadas para EC, da busca de especialização em EC, onde (60% dos professores da área específica do CEIER/VP-ES) participaram e formaram no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em EC ofertado em EAD pela PPGE/UFES no ano de 2010.

Algumas práticas educativas – em Projetos premiados a nível regional, estadual e nacional; em aulas de campo em AF, nas raras visitas técnicas dos Cursos de EP, as Feiras de Ciências, nas oficinas e estágios (da Educação Profissional) nas UDEP's, nos encerramentos dos TG's e nos pequenos projetos agroecológicos –, os esforços de aproximação da comunidade – festa da integração comunitária e da família na escola, participação no POMITAFRO – e a luta para resgatar parcerias com o MPA, a busca do fortalecimento da parceria com ACESA e a cooperação interstitucional da UFV de Viçosa – MG evidenciam sinais da busca de uma práxis pedagógica. Na medida em que o currículo praticado se predispõe a dialogar – como desafiadora entre os “saberes de experiência feito” e os “saberes-fazer” locais – com o currículo oficial do CBC há indícios de EC.

Enfim, sem pretensões ulteriores ou pressupostos de sermos os “donos da verdade”, vislumbramos possibilidades de investigação mais aprofundada num comparativo entre as perspectivas de práxis pedagógicas vivenciadas pelos três CEIER's, o que nos daria a possibilidade, assim acreditamos, de provocar a academia e a gestão pública estadual de ensino sobre uma nova perspectiva de debate na construção coletiva dos princípios e diretrizes da EC. Pois, no contexto deste estudo,

“Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador” (ANDRÉ, 2008, p. 56).

7 REFERÊNCIAS

ABREU, Silvia H. P. **CIER: Contribuições e desafios no processo de transformação social**. Vitória – ES/UFES, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação).

ALTIERI, Miguel A.. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 5.ed. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2008.

ALTIERI, Miguel e Nicholls, Clara I. **Agroecologia: Resgatando a agricultura orgânica a partir de um modelo industrial de produção e distribuição**. In Revista Ciência & Ambiente nº 27 – julho/dezembro de 2003.

ALVES, Nilda. **Tecer conhecimento em rede**. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 111-120.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola**. Eccos. Revista Científica, v. 10, p. 133-145, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 7. ed. Vozes, 2004.

BARREIRO. Iraíde Marques de Freitas. **Política de Educação do Campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010).

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. de Sergio Paulo Rounet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzariz. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003 (Série saber com o outro, v. 1).

_____.(Org) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. (Org) **Repensando a Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, CNE/MEC. **Parecer 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

_____. INEP. **Censo da Educação Básica. Microdados**. Brasília-DF: MEC, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a Educação do Campo**. In FERNANDES, Bernardo Mançano et al. Organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In MOLINA, M. C. e SÁ, L. M. (Orgs.) Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 95-121.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras – MG/UFL, 2002.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. **Agroecologia**: Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. Brasília: 2006. In: Congresso Brasileiro de Agroecologia, 3., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CBA, 2005.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação/CEIER (SEDU/SEEB/GEP). **Propostas Pedagógicas**; Ensino Médio e Educação Profissional no Ensino Médio Integrado. Vitória, 2009/2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação/ (SEDU/SEEB). **Port. 055-R** no D.O. de 14/06/2002.

_____. Conselho Estadual de Educação (CEE-ES). **Resolução nº 1286/2006**. Publicado no D.O. de 29/05/2006.

_____. Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Agricultura e Pesca (SEAG) (SEAG/INCAPER): **Programa de Assistência Técnica E Extensão Rural (2011 - 2013)** http://www.incaper.es.gov.br/proater/municipios/Noroeste/Vila_Pavao.pdf.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Teoria e política agrária**: subsídios para pensar a Educação do Campo. In FOERSTE, Erineu, SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. e DUARTE, Laura M. S. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**: Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Vitória: PPGE-UFES, 2008a. p. 155-178.

_____. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. In FERNANDES, Bernardo Mançano et al. Organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. **Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra/MDA, 2008b. p. 39-66.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. S. Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Discussões acerca do projeto político da Educação do Campo**. In FOERSTE, Erineu, SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. e DUARTE, Laura M. S. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**: Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Vitória: PPGE-UFES, 2008. p. 75-126.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. (1. ed. 1996). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. (1. ed. 1992). São Paulo: Paz e Terra, 2009b.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa:** aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-42.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação e crise no trabalho:** perspectiva de final de século. 6^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia:** processos ecológicos em agricultura sustentável. 2^a ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

MARTINS, José de Souza. **A imigração e a crise do Brasil agrário.** São Paulo: Pioneira, 1973.

_____. **Modernização e problema agrário no Estado de São Paulo.** In: _____. Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975a.

_____. **Adoção de práticas agrícolas e tensões sociais.** In: _____. Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975b.

_____. **O cativeiro da terra.** São Paulo: 3^a ed. EDITORA HUCITEC, (1979)1986.

MOLINA, Mônica C. **Pesquisa de avaliação externa do PRONERA.** In FOERSTE, Erineu, SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. e DUARTE, Laura M. S. (Orgs). **Por uma Educação do Campo:** Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Vitória: PPGE-UFES, 2008.

_____. **Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG.** In ANTUNES-ROCHA, M. I. e MARTINS, A. A. (Orgs.) Educação do Campo: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 185-197.

PAIVA, Irene Alves de. **A construção do projeto político pedagógico.** In FOERSTE, Erineu, SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. e DUARTE, Laura M. S. (Orgs). **Por uma Educação do Campo:** Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Vitória: PPGE-UFES, 2008.

Pró-discente: Cadernos de Produção Acadêmico-Científica – Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória-ES: vol.10, nº1, p. 36-56, jan./dez. 2004.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** Trad. Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIFF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WILKINSON, John. **Mercados, redes e valores**: o novo mundo da agricultura familiar. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

APÊNDICES

E

ANEXOS

APÊNDICE A – Entrevista aos agentes/atores da comunidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”

PROF ORIENTADOR: Prof. Dr. Erineu Foerste. ESTUDANTE PESQUISADOR: J Pacheco de Jesus

ENTREVISTA – Aplicada aos agentes da comunidade do CEIER de Vila Pavão – ES.

Prezado(a) Professor(a),

Este instrumento é utilizado como metodologia da pesquisa de mestrado que projetamos realizar com os(as) agentes da comunidade do CEIER de Vila Pavão - ES. Pretendemos, inicialmente, observar, questionar, refletir, dialogar e construir relações entre a teoria-prática pedagógica vivenciada nesse ambiente de campesinato e os processos da construção dos saberes-fazer educativos, socioculturais e político-pedagógico na comunidade escolar.

Para viabilizarmos nosso projeto e agilizarmos os objetivos da pesquisa gostaríamos de contar com vossa preciosa contribuição, colaboração preenchendo o questionário abaixo para o enriquecimento da pesquisa. Nesse sentido agradecemos a atenção dispensada e solicitamos, em seguida, a gentileza de assinar o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

1- Identificação:

Nome: _____ Sexo: () M () F

Data de Nasc: __ / __ / _____ Local: _____ UF _____

Graduação: _____

Instituição: _____

Localização – Município/Estado/ano: _____

Profissão: _____

Função atual: _____

Empresa/Escola/Órgão: _____

Onde – Município/Estado: _____

2 – Levantamento de dados pessoais:

a) Ano/Série que freqüentou no CEIER: _____

Desde (ano) _____ Entrou no CEIER na série: _____

b) Ano em que chegou em V. Pavão: _____

c) Local onde você mora: () Rural () Urbano Quantos anos: _____

d) Onde pretende morar futuramente: () Rural () Urbano

Porquê? _____

3 – Levantamento de dados históricos:

a) Início das atividades no CEIER.

Quem contribuiu – parcerias.

Diferença pedagógica das outras escolas da época.

Primeiros professores

Dificuldades/desafios

Perspectivas

4 – Levantamento de influências e reflexos do CEIER na sua vida:

a) Realizações e conquistas

b) Influências na sua vida pessoal

c) Influências na sua família

d) Reflexos na sua vida profissional

e) Reflexos no seu modo de trabalhar e convivência

5 – Levantamento da relevância do CEIER para a Comunidade:

a) Importância do CEIER para o Município

b) Participação e parcerias na Comunidade

c) Relação com os movimentos de trabalhadores

d) Resultados sociais, econômicos e políticos

6 – Outros destaques:

a) Projetos

b) Produções literárias e acadêmicas

Vila Pavão, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) agente da Comunidade: _____

APÊNDICE B – Questionário para os profissionais da educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
– CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: “Cultura, Currículo e Formação De Educadores”

PROF. ORIENTADOR: Prof. Dr. Erineu Foerste - ESTUDANTE PESQUISADOR: J Pacheco De Jesus

QUESTIONÁRIO

Aplicado aos profissionais da educação que atuam no CEIER de Vila Pavão – ES.

Prezado(a) colaborador(a),
Este instrumento é utilizado como metodologia da pesquisa de mestrado que projetamos realizar com os profissionais da educação que atuam no CEIER de Vila Pavão - ES. Pretendemos, inicialmente, observar, questionar, refletir, dialogar e construir relações entre a teoria-prática pedagógica vivenciada nesse ambiente de campesinato e os processos da construção dos saberes-fazer educativos, socioculturais e político-pedagógico na comunidade escolar.
Para viabilizarmos nosso projeto e agilizarmos os objetivos da pesquisa gostaríamos de contar com vossa preciosa contribuição, colaboração e enriquecimento da pesquisa. Nesse sentido agradecemos a atenção dispensada e solicitamos a gentileza de assinar o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

1- Identificação:

Nome: _____ Sexo: () M () F

Data de Nasc: __ / __ / _____ Local: _____ UF _____

Graduação: _____ Instituição: _____

Profissão: _____ Desde: _____

Função que desempenha no CEIER: _____

Tempo de atuação no CEIER: ____ () anos e ____ () meses. Efetivo () DT () Contratado ()

1 – Como você ficou sabendo da existência do CEIER? O que lhe despertou atenção para vir atuar aqui?

2 – Por que escolheu atuar no CEIER? E o que pretende buscar com essa escolha?

3 – Sua formação acadêmica tem influenciado profissionalmente em sua função? Em que aspectos enquanto expectativas/desafios/realizações?

4 – Como você pensa que deveria ser a formação acadêmica para atuar no contexto educacional do CEIER?

5 – Sua formação acadêmica contribuiu para sua prática pedagógica no CEIER? Descreva suas impressões, sentimentos e expectativas de como tem vivenciado esta experiência profissional contexto de comunidade rural.

5.1- Quais são os maiores desafios (tensões) que tem sido observado na sua atuação e na de seus colegas de trabalho, na busca de construir os saberes-fazer para uma educação do campo?

5.2- Da sua atuação profissional emerge necessidades de ter algum tipo de situação pedagógico para aprimorar sua prática na construção desses saberes-fazer no campesinato? No seu ponto de vista quais são essas situações pedagógicas e que tipos de práticas pedagógicas você citaria numa ordem decrescente de importâncias?

5.3- Descreva, resumidamente, como está se desenvolvendo a sua prática pedagógica no CEIER neste ano?

6- O que você tem feito de prática pedagógica no CEIER e que está refletindo positivamente na vida dos seus educandos e suas respectivas comunidades? Cite pelo menos 03 situações.

6.1 - Com que frequência tem recebido, participado encontros/cursos, Formação Pedagógica nos últimos 2 anos?

6.2 Com que frequência você tem buscado participar de estudos/pesquisas fora do seu horário norma de planejamento, do ambiente de trabalho e que não seja cumprir tarefas demandadas de sua função?

7- Como é seu relacionamento com os demais profissionais da educação que convivem com você no dia-a-dia escolar? Escreva, sucintamente, sobre essa questão.

8 - Como você tem convivido com a comunidade rural dos educandos do CEIER? Está morando nas proximidades da comunidade? Está se relacionando ativamente ou tem se limitado à sua função profissional?

9 – Gostaria de continuar convivendo nesse ambiente campesino? Recomendaria a outros colegas de profissão?

10 – Você tinha essa mesma concepção de convivência mesmo antes de atuar no CEIER? O que ajudou ou dificultou esse entendimento da sua concepção de convívio em comunidade rural?

Vila Pavão – ES, de de 2011

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos educandos do CEIER/VP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: “Cultura, Currículo E Formação De Educadores”

PROF. ORIENTADOR: Prof. Dr. Erineu Foerste - PÊSQUISADOR: J. Pacheco De Jesus

QUESTIONÁRIO

Aplicado aos educandos do CEIER de Vila Pavão – ES.

Prezado(a) educando(a),

Este instrumento é utilizado como metodologia da pesquisa de mestrado que projetamos realizar com os agentes da educação que atuam no CEIER de Vila Pavão - ES. Pretendemos, inicialmente, observar, questionar, refletir, dialogar e construir relações entre a teoria-prática pedagógica vivenciada nesse ambiente de campesinato e os processos da construção dos saberes-fazer educativos, socioculturais e político-pedagógico na comunidade escolar.

Para viabilizarmos nosso projeto e agilizarmos os objetivos da pesquisa gostaríamos de contar com vossa preciosa contribuição, colaboração e enriquecimento da pesquisa. Nesse sentido agradecemos a atenção dispensada e solicitamos a gentileza de assinar o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

1- Identificação:

Nome: _____ Sexo: () M () F
Data de Nasc: ___ / ___ / _____ Local: _____ UF _____

2 – Levantamento de dados:

e) Ano/Série que frequenta no CEIER: _____ Desde (ano) _____

f) Entrou no CEIER na série: _____

g) Escola que estudou antes: _____

h) Local onde você mora: () Rural () Urbano

i) Onde pretende morar futuramente: () Rural () Urbano

Por quê? _____

j) O que influenciou mais na sua decisão de vir estudar no CEIER: (Enumere a ordem de decisão)

() Única opção () Distância () Prática pedagógica da escola () Eu escolhi
() Meus pais () Professores () Trabalho com a comunidade () Meu futuro

k) O que você pretende ser futuramente? (Assinale 2 opções colocando 1ª e 2ª):

() Produtor rural () Professor () Engº. Agrônomo/Florestal/Agrimensor/Alimentos
() Produtor industrial () Pedagogo () Médico () Odontólogo ()

l) O CEIER está contribuindo para você alcançar esse futuro:

() MUITÍSSIMO () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo

m) O CEIER tem a proposta pedagógica de atividades agroecológicas, como você tem percebido isso na teoria-prática dentro e fora da sala de aula:

() Excelente () Bom, mas precisa melhorar () Regular, deixa a desejar

Justifique:

.....
.....

n) A prática pedagógica desenvolvida pelos professores do CEIER é facilitadora para sua aprendizagem educacional:

() MUITÍSSIMO () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo

o) A prática pedagógica desenvolvida pelos professores do CEIER é facilitadora na construção do seu conhecimento na área da Agricultura Familiar:

() MUITÍSSIMO () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo

- p) A prática pedagógica desenvolvida pelos professores do CEIER é facilitadora na construção do seu conhecimento sobre os agrotóxicos:
() Muitíssimo () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo
- q) A prática pedagógica desenvolvida pelos professores do CEIER é facilitadora na construção do seu conhecimento sobre produção orgânica:
() Muitíssimo () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo
- r) A prática pedagógica desenvolvida pelos professores do CEIER é facilitadora na construção do seu conhecimento na área da preservação do meio ambiente:
() Muitíssimo () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo
- s) A prática pedagógica desenvolvida pelos professores do CEIER tem contribuído para a construção do seu conhecimento na área da educação do campo:
() Muitíssimo () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo
- t) A prática pedagógica desenvolvida pelo CEIER é facilitadora na construção do seu conhecimento na formação humana:
() Muitíssimo () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo
- u) A prática pedagógica desenvolvida pelo CEIER contribui para a promoção humana na sua casa/família :
() Muitíssimo () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo
- v) A prática pedagógica desenvolvida pelo CEIER tem facilitado a preparação para vida em comunidade:
() Muitíssimo () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo
- w) A prática pedagógica desenvolvida pelos professores do CEIER tem contribuído na construção do seu conhecimento sobre outros saberes-fazeres:
() Muitíssimo () Muito () Mais ou menos () Pouco () Pouquíssimo

Vila Pavão, de de 2011.

Assinatura do(a) educando(a): _____

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos professores do CEIER/VP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”

PROF. ORIENTADOR: Prof. Dr. Erineu Foerste. ESTUDANTE PESQUISADOR: J Pacheco de Jesus

QUESTIONÁRIO – Aplicado aos Professores que atuam no CEIER de Vila Pavão – ES.

Prezado(a) Professor(a),

Este instrumento é utilizado como metodologia da pesquisa de mestrado que projetamos realizar com os(as) professores(as) da educação que atuam no CEIER de Vila Pavão - ES. Pretendemos, inicialmente, observar, questionar, refletir, dialogar e construir relações entre a teoria-prática pedagógica vivenciada nesse ambiente de campesinato e os processos da construção dos saberes-fazer educativos, socioculturais e político-pedagógico na comunidade escolar.

Para viabilizarmos nosso projeto e agilizarmos os objetivos da pesquisa gostaríamos de contar com vossa preciosa contribuição, colaboração preenchendo o questionário abaixo para o enriquecimento da pesquisa. Nesse sentido agradecemos a atenção dispensada e solicitamos, em seguida, a gentileza de assinar o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

A - Identificação:

Nome: _____ Sexo: () M () F

Data de Nasc: ___ / ___ / _____ Local: _____ UF _____

Graduação: _____

Instituição: _____

Profissão: _____ Desde: _____

Função que desempenha no CEIER: _____

Tempo de atuação no CEIER: ___ () anos e ___ () meses. Efetivo() DT() Contrato()

B – Indagações:

1 – Como você ficou sabendo da existência do CEIER?

- () Mídia (TV, Rádio, Jornal) () Internet () Instituições (SEDU/SRE)
() Colegas de profissão () Comunidade () Outros

2 – A sua opção de vir trabalhar no CEIER é:

- () Profissional () Cond. de trabalho () Financeira () PP () Comunidade

3 – O que mais tem contribuído para potencializar o seu trabalho educacional no CEIER (enumere):

- () UDEP's () T. Gerador () Integração () Interdisciplinaridade () Agroecologia

4 – O que tem se colocado como maior desafio à sua prática pedagógica na sala de aula (enumere):

- () Integrar o CBC com a EC
() Conciliar a teoria com a prática
() Articular participação escola/pais/comunidade
() Promover o ensinar/aprender diante da falta de conhecimento básico do educando
() Trabalhar com pouco recursos e materiais pedagógicos

5 – O maior desafio à sua prática pedagógica nas UDEP's (enumere):

- () Integrar o CBC com a EC
() Conciliar a teoria com a prática
() Articular participação escola/pais/comunidade
() Promover o ensinar/aprender diante da falta de conhecimento básico do educando
() Trabalhar com pouco recursos financeiros/pedagógicos

6 – O maior desafio à sua prática pedagógica na Integração dos Temas Geradores (JPP/3 CEIER's)(enumere):

- () Integrar o CBC com a EC
() Conciliar a teoria com a prática
() Articular participação escola/pais/comunidade
() Promover o ensinar/aprender diante da falta de conhecimento básico do educando
() Trabalhar com pouco recursos e materiais pedagógicos

7 – O maior desafio à sua prática pedagógica ao fazer o PL Coletivo/semanal (enumere):

- Integrar o CBC com a EC
- Conciliar a teoria com a prática
- Articular participação escola/pais/comunidade
- Promover o ensinar/aprender diante da falta de conhecimento básico do educando
- Trabalhar com pouco recursos e materiais pedagógicos

8 – O maior desafio à sua prática pedagógica ao fazer o PL Ensino/trimestral (enumere):

- Integrar o CBC com a EC
- Conciliar a teoria com a prática
- Articular participação escola/pais/comunidade
- Promover o ensinar/aprender diante da falta de conhecimento básico do educando
- Trabalhar com pouco recursos e materiais pedagógicos

9 – Sua formação acadêmica contribuiu significativamente para prática pedagógica como professor na EC:

- Plenamente Muito Em parte Pouco Nada

10 – A SEDU tem contribuído significativamente para sua formação/atuação na EC:

- Plenamente Muito Em parte Pouco Nada

11 – A SRE tem contribuído significativamente para sua formação/atuação na EC:

- Plenamente Muito Em parte Pouco Nada

12 – O PL Pedagógico (semanal/trimestral/anual) tem contribuído significativamente para sua atuação na EC:

- Plenamente Muito Em parte Pouco Nada

13 – A SEDU/SRE/Escola tem ofertado cursos de formação em serviço sobre prática pedagógica voltados para a EC com que frequência:

- Semestral Anual 2 anos 3 anos ou mais Nunca

14 – No exercício de sua prática pedagógica visitou a família do educando com que frequência:

- Trimestral Semestral Anual Bienal Nunca

15 – No exercício de sua prática pedagógica visitou a comunidade do educando com que frequência:

- Trimestral Semestral Anual Bienal Nunca

16 – São considerados os maiores desafios para o CEIER efetivar a prática pedagógica voltada para a EC (enumere):

- A pequena CH do professor
- Poucas horas de integração
- A rotatividade anual dos professores
- O professor não ser pertencente à comunidade
- Conciliar Teoria/Prática do CBC com a EC
- Articulação na participação escola/família/comunidade
- Escassez de recursos financeiros
- Escassez de recursos e materiais pedagógicos
- Formação acadêmica dos professores na maioria não é voltada para EC
- A formação em serviço deveria ser mais intensificada e voltada para a EC

17 – Em aberto: (sugestões e observações)

.....

Vila Pavão – ES, de de 2012.

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

APÊNDICE E – Entrevista feita com os membros da comunidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”
PROF ORIENTADOR: Prof. Dr. Erineu Foerste. ESTUDANTE PESQUISADOR: J Pacheco de Jesus

ENTREVISTA – Aplicada aos membros da comunidade do CEIER de Vila Pavão – ES.

Prezado(a) Professor(a),

Este instrumento é utilizado como metodologia da pesquisa de mestrado que projetamos realizar com a comunidade do CEIER de Vila Pavão - ES. Pretendemos, inicialmente, observar, questionar, refletir, dialogar e construir relações entre a teoria-prática pedagógica vivenciada nesse ambiente de campesinato e os processos da construção dos saberes-fazer educativos, socioculturais e político-pedagógico na comunidade escolar.

Para viabilizarmos nosso projeto e agilizarmos os objetivos da pesquisa gostaríamos de contar com vossa preciosa contribuição, colaboração preenchendo o questionário abaixo para o enriquecimento da pesquisa. Nesse sentido agradecemos a atenção dispensada e solicitamos, em seguida, a gentileza de assinar o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

A - Identificação:

Data de Nasc: ____ / ____ / ____ Local: _____ UF _____

Graduação: _____ Instituição: _____

Localização – Município/Estado/ano: _____

Profissão: _____ Função atual: _____

Empresa/Escola/Órgão: _____ Município/Estado: _____

B – Indagações: A sua opinião sobre o trabalho desempenhado pelos professores no CEIER.

1 – No processo de ensinar/aprender os **conteúdos curriculares**:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

2 – No processo de ensinar/aprender as **atividades agroecológicas** (preservar a natureza, adubar, alimentar):

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

3 – No processo de ensinar/aprender as **vivências campesinas** (capinar, plantar, colher, vender, administrar):

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

4 – No processo de ensinar/aprender a construir os **saberes-fazer** para **Agricultura Familiar** (viver na/da terra):

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

5 – No processo de ensinar/aprender a **formação humana** (ética, valores, solidariedade, sociedade):

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

6 – No processo de ensinar/aprender a **trocar experiências** (visitar, compartilhar, levar, trazer conhecimento):

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

7 – No processo de ensinar/aprender a **exercitar as parcerias** (solicitar e colaborar da/na comunidade):

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

8 – No processo de participação e **integração** com a **comunidade** enquanto **pessoa fora da escola**:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

9 – No processo de ensinar/aprender e **atuar coletivamente** de forma **integrada** (harmonia no trabalho):

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

10 – No processo de ensinar/aprender, a **formação acadêmica**, é apropriado para a Educação do Campo:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

C – Indagações: (CEIER) - A sua opinião sobre o trabalho desempenhado pela instituição CEIER.

1 – No processo de envolver a comunidade na elaboração do PL de Ensino dos conteúdos curriculares:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

2 – No processo de envolver a comunidade na elaboração da Proposta Pedagógica:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

3 – No processo de envolver a comunidade na discussão e organização das atividades campesinas:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

4 – No processo de envolver a comunidade na discussão dos saberes-fazer para Agricultura Familiar:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

5 – No processo de envolver a comunidade na discussão e organização das trocas de experiências e parcerias:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

6 – No processo de envolver a comunidade na discussão e organização da integração escola/família:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

7 – No processo de envolver a comunidade na discussão e organização do Plano de Ação administrativo:

Excelente Bom Precisa melhorar Deixa a desejar

8 – Em aberto: (sugestões e observações).....

Vila Pavão – ES, de de 2012.

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

APÊNDICE F – Questionário aplicado aos gestores educacionais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO/PPGE – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”

PROF. ORIENTADOR: Prof. Dr. Erineu Foerste ESTUDANTE PESQUISADOR: J. Pacheco de Jesus

Questionário aplicado aos Gestores Educacionais do CEIER de Vila Pavão – ES.

Prezado(a) colaborador(a),

Este instrumento é utilizado como metodologia da pesquisa de mestrado que projetamos realizar com os Gestores e profissionais da educação que atuam no CEIER de Vila Pavão - ES. Pretendemos, inicialmente, observar, questionar, refletir, dialogar e construir relações entre a teoria-prática pedagógica vivenciada nesse ambiente de campesinato e os processos da construção dos saberes-fazer educativos, socioculturais e político-pedagógico na comunidade escolar.

Para viabilizarmos nosso projeto e agilizarmos os objetivos da pesquisa gostaríamos de contar com vossa preciosa contribuição, colaboração e enriquecimento da pesquisa. Nesse sentido agradecemos a atenção dispensada e solicitamos a gentileza de assinar o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo),

A - Identificação:

Nome: _____ Sexo: () M () F

Data de Nasc: __ / __ / _____ Local: _____ UF _____

Graduação: _____

Instituição: _____

Profissão: _____ Desde: _____

Função que desempenha no CEIER: _____

Tempo de atuação no CEIER: ____ () anos e ____ () meses. Efetivo () DT () Contratado ()

B – Indagações:

1 – Os recursos financeiros recebidos da mantenedora atende as necessidades do CEIER:

() Plenamente () Muito () Em parte () Deixa a desejar

2 – Os recursos e materiais pedagógicos recebidos da mantenedora atende as necessidades do CEIER:

() Plenamente () Muito () Em parte () Deixa a desejar

3 – Os cursos de formação em serviço oferecidos pela mantenedora são suficientes para atender ao CEIER:

() Plenamente () Muito () Em parte () Deixa a desejar

4 – Os cursos de formação/treinamento oferecidos pela mantenedora têm sido orientados para uma PP de EC:

() Plenamente () Muito () Em parte () Deixa a desejar

5 – A participação dos segmentos (pais, alunos e comunidade) na elaboração da PP do CEIER tem sido:

() Plenamente () Muito () Em parte () Deixa a desejar

6 – Os Encontros Trimestrais (JPP/Integração – dos 3 CEIER's) são orientados para a EC:

() Plenamente () Muito () Em parte () Deixa a desejar

7 – No PL Pedagógico Coletivo semanal há espaço/tempo de estudos e reflexões sobre a EC:

() Plenamente () Muito () Em parte () Deixa a desejar

8 – São considerados os maiores desafios para o CEIER efetivar a prática pedagógica voltada para a EC (enumere):

() A pequena CH do professor

() Poucas horas de integração

() A rotatividade anual dos professores

() O professor não pertencer à comunidade

() Conciliar Teoria/Prática do CBC com a EC

() Articulação na participação escola/família/comunidade

() Escassez de recursos financeiros

() Escassez de recursos e materiais pedagógicos

() Formação acadêmica dos professores na maioria não é voltada para EC

() A formação em serviço deveria ser mais intensificada e voltada para a EC

Em aberto: (sugestões e observações).....

Vila Pavão – ES, de de 2012.

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

APÊNDICE G – Questionário aplicado aos professores – sobre EC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
– CENTRO DE EDUCAÇÃO – PPGE – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”
PROF ORIENTADOR: Prof. Dr. Erineu Foerste. ESTUDANTE PESQUISADOR: J Pacheco de Jesus

QUESTIONÁRIO – Aplicado aos Professores do CEIER de Vila Pavão – ES.

Prezado(a) Professor(a),

Este instrumento é utilizado como metodologia da pesquisa de mestrado que projetamos realizar com os(as) professores(as) da educação que atuam no CEIER de Vila Pavão - ES. Pretendemos, inicialmente, observar, questionar, refletir, dialogar e construir relações entre a teoria-prática pedagógica vivenciada nesse ambiente de campesinato e os processos da construção dos saberes-fazeres educativos, socioculturais e político-pedagógico na comunidade escolar.

Para viabilizarmos nosso projeto e agilizarmos os objetivos da pesquisa gostaríamos de contar com vossa preciosa contribuição, colaboração preenchendo o questionário abaixo para o enriquecimento da pesquisa. Nesse sentido agradecemos a atenção dispensada e solicitamos, em seguida, a gentileza de assinar o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Sexo: () M () F
 Data de Nasc: __ / __ / _____ Local _____ UF _____
 Graduação: _____
 Instituição: _____
 Localização – Município/Estado/ano: _____
 Profissão: _____
 Função atual: _____
 Empresa/Escola/Órgão: _____
 Onde – Município/Estado: _____
 Somente Prof.(a) no CEIER: () SIM () NÃO.
 Disciplina/séries: _____

QUESTIONÁRIO:

1. O que você, de fato, conhece sobre o conteúdo de Educação do Campo (EC) dentro do CBC?
 () Total () Em parte () Pouco () Nenhum
2. Você teve conhecimento de como foi elaborado o texto síntese para Proposta Curricular da EC?
 () Total () Em parte () Pouco () Nenhum
3. Você sabe quem foram os professores(as) que contribuíram para elaboração do referido documento?
 () Total () Em parte () Pouco () Nenhum
4. O que os(as) professores(as) do CEIER tem realmente aproveitado do CBC-EC para suas práticas pedagógicas no dia-a-dia da sala de aula e nas UDEP's?
 () Total () Em parte () Pouco () Nenhum
5. Nos encontros pedagógicos semanais o CBC-EC realmente se faz parte da pauta?
 () Total () Em parte () Pouco () Nenhum
6. E nos encontros trimestrais?
 () Total () Em parte () Pouco () Nenhum
7. Se você fosse convidado para colaborar na elaboração do referido documento, estaria à disposição?
 () Total () Em parte () Pouco () Nenhum
8. Gostaria de emitir alguma opinião sobre o assunto?

Local: Vila Pavão – ES, em _____ de _____ de 2012
 Assinatura do (a) Professor(a) : _____

APÊNDICE H – UNIVERSO PESQUISADO

SUJEITOS DA PESQUISA

Apêndices	Sujeitos	Descrição	Nº	TOTAL
A, E e F	Comunidade	Produtores Rurais, Trabalhadores Rurais, Autoridades Municipais, Pais, e Conselheiros da Escola	06 03 10 10 06	35
A e F	Gestores Educaçãois	Técnico Administrativo, Diretores e ex-Diretores, Coord. de Curso e de Turno, Pedagogos	07 03 02 03	15
A,B,D e G	Professores	Formação Geral (Base Comum) Formação Específica (Técnica) Grupo de ex-professores	20 21 04	45
C	Alunos	EF (8º e 9º anos) – (Tempo) EM (1º ao 3º ano) – (Tempo) EF (8º e 9º anos) – (Terra) EM (1º ao 3º ano) – (Terra)	12 18 09 09	48
GERAL	Todos	Universo Pesquisado	=	143

ANEXO A – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER'SCARTILHA Nº 19 – REFLORESTAR! POR QUÊ?⁴⁶ – 2000.

⁴⁶ Esta ordem foi estabelecida para a organização dos dados da pesquisa, uma vez que as cartilhas não foram enumeradas em suas produções.

ANEXO I – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER's

FOLHA DE ROSTO – CARTILHA 19 – INDICANDO AS PARCERIAS

REFLORESTAR! POR QUÊ?

CIER's
Centros Integrados de Educação Rural
Espírito Santo
Maio 2000

Com apoio da A.P.T.A.
(Associação de Programas de Tecnologias Alternativas)

Através do sub projeto PDA - "Promoção de Sistemas Agroflorestais junto a Associações de pequenos agricultores do Espírito Santo".

Ministério do Meio ambiente; Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7); Projeto Demonstrativos (PDA); Comissão das Comunidades Européias; República Federal da Alemanha (KfW); BIRD; Banco do Brasil

ANEXO J – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER's

AUTORIA DE ELABORAÇÃO E COLABORADORES – CARTILHA 19

ELABORAÇÃO:

- Luciana Gobbi – Adm. de Empresas - Prof. Matemática - CIER de Águia Branca - ES
- Sandra Braida Marré – Tec. Agropecuária - CIER de Vila Pavão - ES

REVISÃO:

- Dulcino Bento Zucatelli – Eng. Agrônomo - Pós-Graduação em Planejamento Educacional - CIER de Vila Pavão - ES
- Eliana do Nascimento – Prof. Língua Portuguesa - CIER de Vila Pavão - ES

COLABORAÇÃO:

- Dirceu Godinho Antunes – Téc. Agropecuária - APTA - ES
- Joachim Boehnert – Eng. Agrônomo – MSc - Extensão Agrícola - DED/ CIER's - ES
- João A. Motta Neto – Eng. Florestal – MSc – Solos - APTA - ES.

FOTOS: CIER's

TIRAGEM: 1000 exemplares

IMPRESSÃO: Gráfica Cricaré - Tel.: (0 xx 27) 752-2352

- **É permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fontes.**
- **Não é permitida a comercialização da mesma sem a autorização dos autores.**

ANEXO L – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER's

CARTILHA Nº 03 – “RELATO DE EXPERIÊNCIA” – 1996.

CENTRO INTEGRADO DE
EDUCAÇÃO RURAL - CIR

RELATO DE EXPERIÊNCIA
SOMBREAMENTO PARCIAL DA
HORTA COM GLIRICÍDIA

LOZENIL RODRIGUES

BOA ESPERANÇA - ES - ANO/96

ANEXO M – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER's

CARTILHA Nº 06 – “COBERTURA MORTA NA HORTICULTURA ORGÂNICA”
- ANO DE 1998 -

COBERTURA MORTA NA

HORTICULTURA ORGÂNICA



CIERs

ANEXO N – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER'S
CARTILHA Nº 06 – OBJETIVOS E PARCERIAS.

CIERs - Centros Integrados de Educação Rural

Os CIERs foram criados em 1982 em Boa Esperança, 1983 em Águia Branca e Vila Pavão - Espírito Santo pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura, em convênio com SEDU, SEAG, AECs (Associações escola Comunidade) e as Prefeituras dos Municípios locais.

OBJETIVOS GERAIS DOS CIERs :

Os CIERs foram implantados com vistas a oferecer melhores condições de trabalho e de vida a população no meio rural, sobretudo, do pequeno produtor e trabalhador rural. a consecução desse objetivo implica numa série de iniciativas junto aos seus educandos e junto às comunidades. Isto também pressupõe atividades que envolvem a pesquisa direcionada ao pequeno produtor, realizada nas diversas unidades de demonstração e experimentação das diversas áreas de atuação dos CIERs.

CIERs / DED - SACTES (Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social)

Há mais de 10 anos, os CIERs têm um contato e cooperação com o DED. Depois de uma cooperação de um técnico do DED respectivamente em cada CIER, nós temos atualmente uma cooperação única com o DED num projeto de aprofundamento da proposta agroecológica.

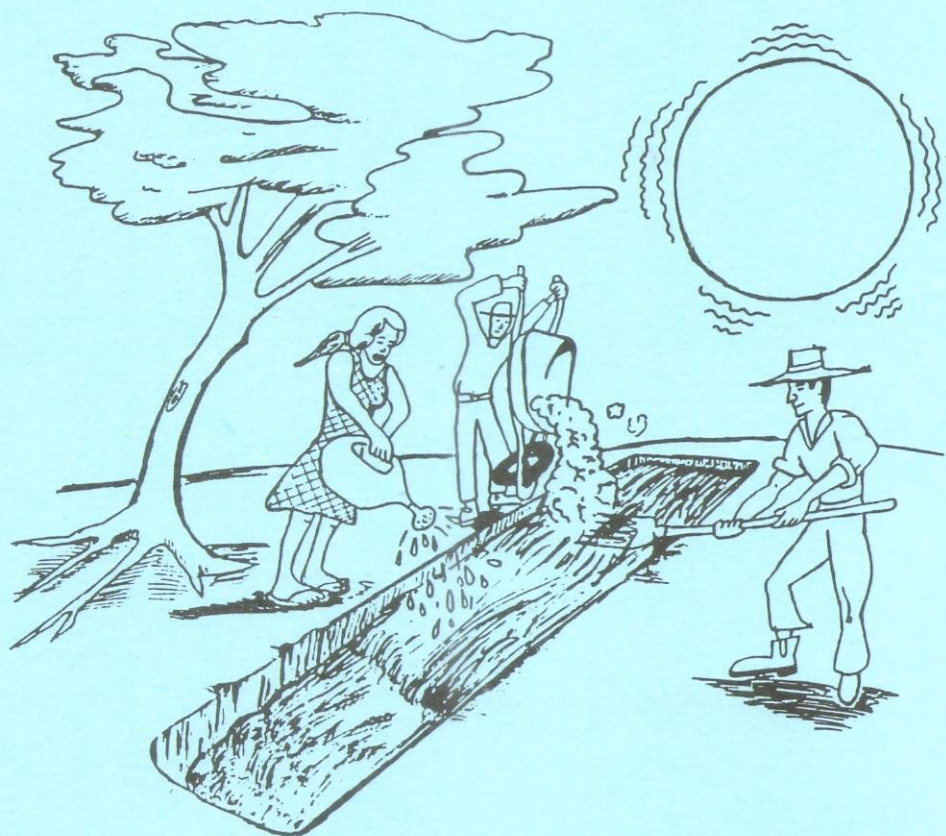
OBJETIVO DO PROJETO :

- * Aprofundamento metodológico do processo de experimentação*
- * Organização do processo da experimentação*
- * Organização da sistematização e documentação*

ANEXO O – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER's

CARTILHA Nº 07 – “PRODUÇÃO DO COMPOSTO ORGÂNICO EM REGIÕES SEMI-ÁRIDAS” ANO DE 1998

PRODUÇÃO DO COMPOSTO ORGÂNICO EM REGIÕES SEMI-ÁRIDAS



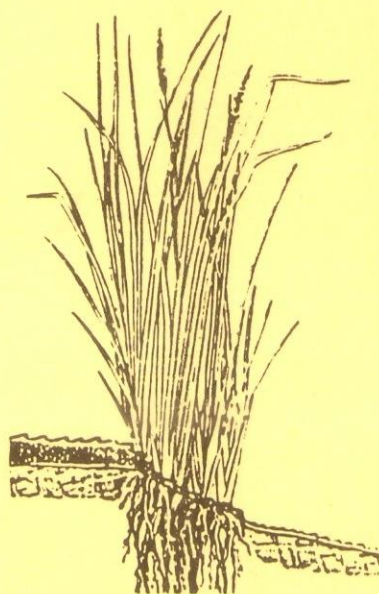
CIERs

ANEXO P – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER's

CARTILHA Nº 08 – “CAPIM VETIVER A BARREIRA VEGETAL CONTRA A EROSÃO” - ANO DE 1998.

*Capim Vetiver - a
Barreira Vegetal contra
a Erosão*

PERGUNTAS & RESPOSTAS E PRÓXIMOS
PASSOS



CIERs - ES - BRASIL /
REDE MUNDIAL E REDE LATINO -
AMERICANO DO CAPIM VETIVER

ANEXO Q – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CIER's

CARTILHA Nº 14 “OS USOS MÚLTIPLOS DA ÁRVORE NIM” – 1999.
AGROECOLOGIA

EXPERIMENTAÇÕES AGROECOLÓGICAS – CIER's

OS USOS MÚLTIPLOS DA ÁRVORE NIM



NIM (*Azadirachta indica* A. Juss)

CIER's - ES

ANEXO R – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER'S

CARTILHA Nº 14 – FOLHA DE ROSTO – APOIO E PARCERIAS

**OS USOS MÚLTIPLOS
DA ÁRVORE NIM****CIER**Centro de Integração de
Educação Rural - Vila Pavão-ES

Julho 1999

Com o apoio da A.P.T.A.

(Associação de Programas em Tecnologias Alternativas)

*Através do sub projeto PDA - "Promoção de Sistemas Agroflorestais junto
a Associações de Pequenos Agricultores no Espírito Santo".**Ministério do Meio Ambiente; Programa Piloto para Proteção das
Florestas Tropicais do Brasil (PPG7); Projetos Demonstrativos (PDA);
Comissão das Comunidades Européias; República Federal da Alemanha
(KfW); BIRD; Banco do Brasil.*

ANEXO S – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER's**CARTILHA Nº 14 – APOIO E PROJETOS (1)****COM APOIO DO PROJETO DENES**

Com a colonização dos Estados do Norte do Brasil, nas décadas de 70 e 80, época em que ocorreu a crise do café no Brasil, muitos pequenos agricultores, desestimulados com tal atividade, venderam suas propriedades, emigrando para estes Estados em busca de melhores áreas para desenvolvimento da pecuária bovina e cultivos de subsistência.

Estes agricultores, nem sempre, encontravam o que esperavam; muitos adoeciam picados pelo mosquito que provoca a malária e até morriam. Alguns acabavam abandonando suas terras, voltando para o Espírito Santo, financeiramente desestruturados.

Esta foi uma preocupação da **IECLB (IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL)** no Norte do Espírito Santo.

No final dos anos 80, a diretoria do **DENES (Distrito Eclesiástico do Norte do Espírito Santo)** elaborou um projeto solicitando recursos com o objetivo de criar um programa de assistência aos agricultores para melhorar a qualidade de vida, a renda e garantir a fixação do homem no campo, programa este denominado **Projeto DENES**, que começou a atuar em 1992.

Hoje, o **Projeto DENES** vem atendendo 25 comunidades em 06 (seis) municípios no Norte do Estado do Espírito Santo, sendo eles: Vila Pavão, São Gabriel da Palha, Vila Valério, Pancas, Colatina e Governador Lindemberg onde o trabalho se tornou ecumênico.

O **Projeto DENES** conta hoje com quatro profissionais, em dois núcleos de atuação, sendo um em Colatina - ES e outro em São Gabriel da Palha - ES.

O **Projeto DENES** desenvolve atividades em: fruticultura, beneficiamento e comercialização de frutas, treinamento de Promotores de Saúde, alimentação alternativa, parcerias, preservação do meio ambiente, associativismo, cooperativismo, fitoterapia, geoterapia, hidroterapia e massoterapia.

**Endereço: Rua Marechal Dutra, 43 - Centro
São Gabriel da Palha - ES. - CEP: 29780-000**

ANEXO T – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER's

CARTILHA Nº 14 – APOIO E PROJETOS (2)

COM APOIO DA COOPAVIVA - UM FRUTO DO TRABALHO DO PROJETO DENES

A cultura do coco começou a se desenvolver comercialmente na região na década de 80 por iniciativa dos próprios agricultores, pois viram que a procura desse produto pelos atravessadores, estava aumentando.

Até 1996 não havia nenhum programa de comercialização deste produto de forma direta e coletiva pelos produtores. Em maio de 1996, em discussão com as associações atendidas pelo **Projeto DENES** no município de Vila Valério, surgiu a idéia de organizá-las para a comercialização direta do coco verde.

Por essa razão, ficou definido que se criasse uma cooperativa, dando, assim, origem à **COOPAVIVA** (Cooperativa de Comercialização de Produtos Agroindustriais de Vila Valério).

A princípio, a Cooperativa irá comercializar os seguintes produtos: coco verde, goiaba, limão e banana e goiabada cascão. Lutará para abrir mercado para produtos industrializados, incluindo sucos, geléias, doces, banana-passa, chás medicinais e outros.

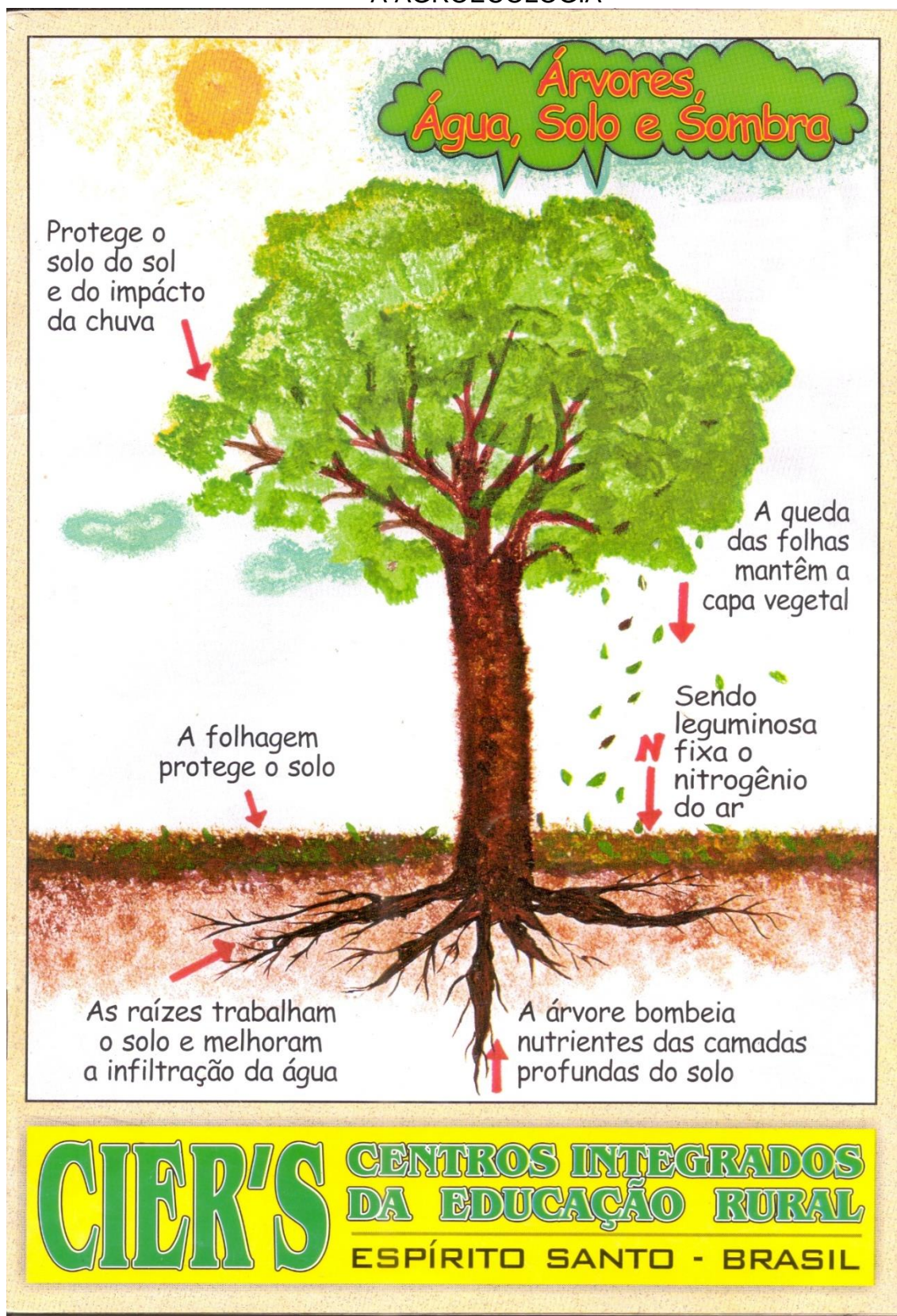
A cooperativa irá organizar, também, compras coletivas de insumos, pretendendo manter um estoque para atender os agricultores com materiais para embalagens de frutas e remédios.

Com este trabalho será possível gerar emprego e renda para as famílias do meio rural e valorizar o trabalho das mulheres e jovens.

**Endereço: Rua Joaquim Chavier, S/N
Vila Valério - ES. - CEP: 29785-000**

ANEXO U – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER'S

CARTILHA Nº 15 – “ÁRVORES, ÁGUA, SOLO E SOMBRA” – 1999.
- A AGROECOLOGIA -



ANEXO V – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER'S**CARTILHA Nº 15 – PRÁTICA INTERDISCIPLINAR**

Terra nua

Nós, alunos da 7ª Série B do CIER de Vila Pavão realizamos uma experiência interessante em Educação Religiosa, para analisar a terra nua que fica exposta ao sol, sem cobertura orgânica ou sombra.

Nos dividimos em dois grupos. Um grupo pegou um termômetro e ficou dez minutos sobre o solo nu, em pleno sol do meio-dia. O outro na sombra debaixo de uma árvore. Depois de dez minutos trocamos. O grupo da sombra foi para o sol e o do sol veio para sombra.

Todos nós percebemos que o termômetro inicialmente registrava 22 graus na sombra e no fim da experiência o termômetro registrava 42 graus.

A importância dessa experiência foi saber o que o solo sente quando está descoberto e quando está coberto. Podemos notar no solo coberto, que tinha: cobertura morta, cobertura viva, a umidade era mais fértil e fofa, sendo assim, mais fresca.

No solo descoberto percebemos que não havia nenhum tipo de ser vivo sobre a superfície. Era completamente compactado, não havia sinal de vida e de umidade. Com certeza esse solo não teria nenhuma capacidade de produzir nenhum tipo de vegetais.

Agora vamos nos colocar no lugar do solo. O solo ficando totalmente descoberto, recebendo diretamente os raios solares. Perde sua fertilidade porque o calor mata os microorganismos que transforma em matéria orgânica e adubo. Calor este que não mata só os microorganismos, mas também, as plantas. Secam os córregos e matam o próprio homem com problemas de pele.

Chegamos a uma conclusão de que a terra é como o ser humano, sente quando esta sendo matada, mas não tem capacidade de se defender das grandes maldades que o homem faz contra ela. Ela vai se transformando em uma grande rocha, sem nenhuma utilidade nem para a natureza e nem para o próprio homem.

Assim o homem também poderá desaparecer e virar um solo duro, impermeável, sem fertilidade.

É o fim.

7ª Série B - CIER - Vila Pavão.

ANEXO X – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER'S**CARTILHA Nº 15 – LISTA DE PRODUÇÕES DOS CEIER'S (A)****CARTILHAS E PROPOSTAS AGROECOLÓGICAS DOS CIER'S
(CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO RURAL)
ESPÍRITO SANTO / DED (SERVIÇO ALEMÃO DE COOPERAÇÃO
TÉCNICA E SOCIAL) 1996 - 1999****ÁREA - AGRICULTURA:**

- **Influência Lunar na Agricultura**, 1997, por Lozenil Rodrigues, CIR - Boa Esperança/DED
- **Capim Vetiver - a barreira vegetal contra a erosão - perguntas & respostas e próximos passos**, 1988, CIER's / DED - Rede Latino-Americano do Capim Vetiver
- **Controle Biológico da Broca do Café**, 1999, CIER Águia Branca / DED
- **Adubação Verde para Regiões Semi-Áridas**, 1999, CIER's / DED
- **Controle alternativo para pragas e doenças na agricultura & horticultura**, 1999, CIER's / DED - *em preparação*

ÁREA - AGROFLORESTA:

- **Mourões vivos de Glirícidia**, 1996, CIER Vila Pavão / DED
- **Cultivo em Faixas**, 1998, CIER's / DED
- **Quebra Ventos: Lavoura protegida, produção certa!** 1998, A.P.T.A. / CIER's / DED
- **Os usos múltiplos da Árvore Nim**, 1999, CIER Vila Pavão / DED e com um apoio da A.P.T.A., Projetos DENES & COOPAVIVA
- **Árvores, Água e Sombra**, 1999, CIER's / DED
- **Café sombreado - Técnicas e Experiências**, 1999, CIER's / DED - *em preparação*
- **Documentação sobre áreas de reflorestamento dos CIER's**, 1999, CIER's / DED - *em preparação*

ÁREA - ECONOMIA DOMÉSTICA:

- **Proposta Alternativa para uma Alimentação Saudável**, 1998, CIER's / DED
- **Plantas medicinais - experiências CIER's / DED** - *em preparação*
- **Manutenção do lixo - experiências CIER's / DED** - *em preparação*

ANEXO Z – CARTILHAS PRODUZIDAS PELOS CEIER's

CARTILHA Nº 15 – LISTA DE PRODUÇÕES DOS CEIER's (B)

ÁREA - HORTICULTURA:

- **Sombreamento parcial da horta com Glirícidia**, 1997, por Lozenil Rodrigues, CIR Boa Esperança com apoio do DED
- **Minhocultura**, 1997, CIER's / DED
- **Cobertura morta na horticultura orgânica**, 1998, CIER's / DED
- **Composto orgânico para áreas semi-áridas**, 1998, CIER's / DED
- **Biofertilizantes na horticultura**, 1999, CIER's / DED - *em preparação*
- **Manual da horticultura orgânica**, CIER's / DED - 1999 - *em preparação*

ÁREA - ZOOTECNIA:

- **Cerca elétrica, a solução prática e econômica**, 1999, CIER's / DED
- **Alimentação alternativa para animais**, 1999, CIER's / DED - *em preparação*

ÁREA - FORMAÇÃO GERAL - INTERDISCIPLINARIDADE

- **CIER's - uma Proposta Interdisciplinar**, 1998, CIER's / DED
- Solo - *em preparação*
- Agrofloresta - *em preparação*
- Água - *em preparação*
- Convivência com a Seca - *em preparação*
- Êxodo rural - *em preparação*
- Vocabulário em Agroecologia dos CIER's, 1999 - *em preparação*