

O trabalho como princípio educativo no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão/ES

Work as an Educational Principle at the Vila Pavão State Integrated Center for Rural Education in Espírito Santo

Guilherme Alves Pereira
Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão, ES, Brasil.

Informações do artigo

Recebido em 01/03/2026

Aceito em 01/04/2026

doi: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2026.n267.p49-67>

Copyright (c) 2026 Guilherme Alves Pereira.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#).

Você é livre para:

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato.

Adaptar — remixar, transformar e construir sobre o material para qualquer finalidade, mesmo comercialmente.

Como ser citado (modelo ABNT)

PEREIRA, Guilherme Alves. O trabalho como princípio educativo no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão/ES. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**. Salvador/Recife, v. 51, n. 267, p. 49-67, jan./abr. 2026. DOI: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2026.n267.p49-67>

Resumo

O artigo analisa o trabalho como princípio educativo a partir da experiência do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão (CEIER-VP), localizado no noroeste do estado do Espírito Santo, buscando compreender como essa categoria se materializa nas práticas pedagógicas e quais tensões manifestam-se no contexto contemporâneo da Educação do Campo. Fundamentado em referenciais teóricos que articulam trabalho, formação humana e pedagogias do campo, o estudo adotou abordagem qualitativa, com análise documental, aplicação de questionários a estudantes e realização de entrevistas com docentes e gestores. Os dados foram organizados por meio da análise de conteúdo, permitindo identificar elementos que evidenciam tanto a centralidade histórica do trabalho na proposta formativa da instituição quanto as contradições presentes em sua organização atual. Os resultados indicam que o trabalho permanece como eixo estruturante das práticas educativas, especialmente nas atividades vinculadas à agroecologia e à parte diversificada do currículo, contribuindo para a construção de sentidos coletivos e para a valorização dos saberes do campo. Contudo, também foram observadas tensões pedagógicas relacionadas a mudanças institucionais, demandas normativas e transformações sociais que impactam a identidade da escola, configurando um cenário de reconfiguração da proposta educativa. Conclui-se que o trabalho como princípio educativo, longe de constituir categoria estática, revela-se campo de disputas e reinvenções pedagógicas, reafirmando a necessidade de fortalecer projetos educativos comprometidos com a formação humana e com a realidade dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação humana; Práticas pedagógicas; Agroecologia; Tensões pedagógicas.

Abstract

This article analyzes work as an educational principle based on the experience of the Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão (CEIER-VP), located in the northwestern region of the state of Espírito Santo, seeking to understand how this category materializes in pedagogical practices and what tensions emerge in the contemporary context of Rural Education. Grounded in theoretical frameworks that articulate work, human formation and rural pedagogies, the study adopted a qualitative approach, with documentary analysis, application of questionnaires to students and interviews with teachers and administrators. The data were organized through content analysis, allowing the identification of elements that evidence both the historical centrality of work in the institution's formative proposal and the contradictions present in its current organization. The results indicate that work remains as a structuring axis of educational practices, especially in activities related to agroecology and the diversified part of the curriculum, contributing to the construction of collective meanings and to the valorization of rural knowledge. However, pedagogical tensions were also observed related to institutional changes, normative demands and social transformations that impact the school's identity, configuring a scenario of reconfiguration of the educational proposal. It is concluded that work as an educational principle, far from constituting a static category, reveals itself as a field of pedagogical disputes and reinventions, reaffirming the need to strengthen educational projects committed to human formation and to the reality of rural subjects.

Keywords: Rural Education; Human formation; Pedagogical practices; Agroecology; Pedagogical tensions.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se desdobra da dissertação de mestrado intitulada (dados serão inseridos após resultado da submissão). O estudo se insere no debate sobre trabalho e formação humana, tomando a Educação do Campo como horizonte analítico para compreender a articulação entre práticas sociais, território e processos educativos.

No campo das teorias críticas da educação, o trabalho tem sido compreendido como mediação ontológica da formação humana, deslocando a escola de uma lógica meramente produtivista para uma compreensão formativa vinculada à realidade social dos sujeitos. A Educação do Campo, ao emergir das lutas sociais e das demandas de comunidades rurais, tensiona modelos escolares hegemônicos e propõe práticas pedagógicas que valorizam saberes locais, experiências coletivas e processos formativos vinculados à vida concreta dos estudantes. Neste sentido Caldart (2004, p. 20) propõe que

A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

É nesse cenário que se insere o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Vila Pavão, localizado no noroeste do estado do Espírito Santo, instituição marcada por uma trajetória histórica ligada às práticas agroecológicas e à formação de jovens oriundos, em sua maioria, de comunidades camponesas. Sua proposta pedagógica historicamente articulou trabalho, educação e território como dimensões constitutivas da formação dos estudantes. Contudo, as transformações recentes nas políticas públicas de Educação têm provocado tensões que perpassam o cotidiano escolar e colocam em debate os sentidos do trabalho como princípio educativo na atualidade. Essas tensões se manifestam a partir da inclusão da escola no programa oficial de escolas em tempo integral da Secretária de Estado da Educação (Sedu) do Estado do Espírito Santo a partir da Portaria n.º 026-R, de 14 de fevereiro de 2020 (DO. ES, p. 24, 2020). O programa de escolas em tempo

integral, estabelecido por essa portaria, não contempla as particularidades pedagógicas instituídas pela Educação do Campo. Esse processo, em termos de valorização pedagógica se torna um complicador para a pedagogia já instituída pela escola.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar como o trabalho como princípio educativo se manifesta na prática educacional, à luz de Ciavatta (2008, p. 408), que estabelece que, no caso do “trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. A partir desse entendimento, tal conceito se materializa na proposta pedagógica do CEIER de Vila Pavão, problematizando as tensões pedagógicas e as reconfigurações identitárias que emergem desse processo no contexto da Educação do Campo. Para isso, analisam-se documentos institucionais, percepções de educadores e estudantes e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, buscando compreender os deslocamentos entre a trajetória histórica da instituição e as demandas educacionais contemporâneas. Os resultados da pesquisa indicam que, embora a escola possua um histórico consolidado de defesa de uma educação vinculada à realidade do campo, há indícios de tensões pedagógicas e de uma crise identitária que caracteriza sua proposta formativa.

Metodologicamente, a investigação se fundamenta em uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa documental e na análise de conteúdo de questionários e entrevistas realizadas com sujeitos da comunidade escolar. Tal percurso possibilitou evidenciar os elementos estruturantes da pedagogia do CEIER de Vila Pavão e as reconfigurações que atravessam sua experiência formativa no presente. Por fim, o estudo busca contribuir para o debate sobre formação humana e pedagogias do trabalho na Educação do Campo, problematizando como categorias teóricas se materializam nas práticas escolares e nas disputas que atravessam o cotidiano educativo.

Na sequência desta introdução, discutimos o trabalho como princípio educativo e sua relação com a formação humana no âmbito da Educação do Campo. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Posteriormente, analisamos as práticas pedagógicas e a materialidade do trabalho no CEIER de Vila Pavão, problematizando as tensões pedagógicas e as reconfigurações identitárias que atravessam a experiência investigada. Por fim, trazemos as considerações finais.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na tradição crítica da educação, o trabalho é compreendido como mediação ontológica da formação humana, interpretação sustentada por Marx (2020, p.293), “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula, e controla seu metabolismo com a natureza [...] Ele põe em movimento as forças pertencentes à sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida”. Nessa concepção, o trabalho não pode ser reduzido à dimensão produtiva ou instrumental, pois se apresenta como elo fundamental na relação entre ser humano e natureza, possibilitando a construção histórica das sociedades e dos modos de educar. Conforme Engels (2020, 431), ao discorrer sobre a relação do homem, dos outros animais e da natureza:

Mas nem um só ato planejado de nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pôde fazê-lo. [...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta em trabalho.

É por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e produz as condições materiais de sua própria existência, constituindo-se, ao mesmo tempo, como sujeito histórico.

Ao pensar o trabalho na formação humana, é necessário compreender que sua dimensão educativa não está restrita à preparação para o mercado, mas se relaciona à construção de sentidos coletivos e à produção de saberes vinculados às práticas sociais. Caldart (2023, p. 84) estabelece que “não queremos preparar trabalhadores e trabalhadoras para alimentar a engrenagem destrutiva do sistema do capital e sim para que construam sua superação histórica”. Para que possamos estabelecer essa superação histórica a qual Caldart (2023) nos convoca, é necessário que a escola esteja disposta a buscar elementos que dialoguem com a realidade dos estudantes, superando propostas que apontem o mercado de trabalho como único destino formativo e abrindo-se, assim, para as múltiplas possibilidades que o mundo do trabalho pode oferecer. Essa leitura dialoga com Paulo Freire (1987), ao compreender o trabalho como prática potencialmente humanizadora, quando

possibilita aos sujeitos reconhecerem-se como protagonistas de sua própria história, rompendo com processos de alienação e reificação.

No campo das teorias críticas da escola, Gramsci (1982) evidencia que a divisão social do trabalho produziu modelos escolares diferenciados, destinados a grupos sociais distintos, reforçando desigualdades e hierarquias, Ciavatta (2008, p. 412) mostra como “o dualismo educacional se expressa na destinação dos filhos dos trabalhadores ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes”. Em contraposição a essa lógica, experiências pedagógicas inspiradas em autores como Pistrak (2000) defendem o trabalho como elemento formativo capaz de desenvolver autonomia, cooperação e consciência coletiva, desde que vinculado a práticas educativas que dialoguem com a realidade concreta dos estudantes, para Caldart (2023, p. 84) não se trata então de garantir via escola a participação em qualquer trabalho e nem de qualquer jeito. A mesma autora na (p. 85) continua:

É preciso intencionalizar vivências de trabalho socialmente necessário capazes de realçar as características ou os componentes essenciais de trabalho, levando a compreensão das contradições presentes na matriz de produção capitalista, em sua realização concreta. Isso requer a ligação (prática e teórica) com atividades de trabalho *socialmente necessário* à produção real das condições objetivas para que a vida humana se realize. Requer ainda que os fenômenos da vida social sejam abordados de modo ativo. E que as atividades sejam tais que despertem a necessidade de pensar sobre a realidade com a qual se mexe” (grifo da autora).

A Educação do Campo posiciona-se nesse debate como espaço de construção de pedagogias que buscam romper com a separação entre saber escolar e vida cotidiana. Fernandes e Molina (s/d, p. 9) coadunam com essa perspectiva ao afirmarem que:

Por meio da Educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades.

Nessa direção a Educação do Campo, se constitui como espaço de produção e ressignificação das vivências, dos fazeres e da cultura dos povos do campo. As comunidades a partir dos seus territórios, são elementos fundamentais para os sujeitos que ali se educam por meio de relações coletivas tendo o trabalho não como atividade meramente produtiva, mas como prática formativa e humanizadora.

A escola do campo deve reconhecer os sujeitos campesinos como produtores de conhecimento, valorizando suas práticas culturais, seus territórios e suas formas próprias de organização social. Nessa direção Molina e Sá (2012, p. 326) aprofundam esse entendimento ao destacar que: “a escola do campo pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses [...]”. Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo ganha novos contornos, pois se relaciona à construção de projetos pedagógicos que articulam formação humana, agroecologia e participação comunitária.

Assim, o trabalho como princípio educativo não se reduz a prática instrumental, mas constitui eixo formativo que articula dimensões políticas, sociais e culturais da educação, especialmente nas experiências da Educação do Campo, nas quais formação humana e território se apresentam de forma indissociável. Corroborando desse entendimento Caldart (2023, p. 84) assevera que: “para nós, o vínculo real da escola da Educação Básica com o trabalho materializa uma concepção de formação humana e tem por objetivo principal preparar a juventude para a construção de *novas formas sociais de trabalho*”. Estar diante de novas possibilidades para a formação dos estudantes significa propiciar a estes sujeitos condições concretas de permanência em seu território, construindo uma escola que se adeque às suas realidades e reconheça suas experiências como ponto de partida para o conhecimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa, orientada pela compreensão de que os fenômenos educacionais exigem análises que considerem os contextos históricos, sociais e culturais nos quais estão inseridos. Adotamos a visão qualitativa por possibilitar a análise das práticas pedagógicas, dos documentos institucionais e das percepções dos sujeitos envolvidos, compreendendo a escola como espaço permeado por disputas de sentidos e interpretações sociais.

É necessário salientar que outro elemento fundamental, do qual nos apropriamos no percurso da investigação, foi a pesquisa participante, a qual traz a dialética

do pesquisador com a pesquisa. Por ser pesquisa participante, o pesquisador não se distancia do seu objeto de pesquisa. (Brandão, 1998, p. 47) nos aponta a relevância deste tipo de pesquisa:

A metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior. A pesquisa participante tem seu contexto de utilização relacionado às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir.

Como estratégia investigativa, adotamos a pesquisa documental, entendida como procedimento fundamental para analisar a construção pedagógica e jurídica da escola, bem como os registros que orientam sua proposta formativa. Desta forma a análise documental possibilitou identificar permanências e deslocamentos na forma como o trabalho é enunciado como princípio educativo ao longo da trajetória institucional. A pesquisa documental foi articulada à produção de dados empíricos por meio de questionários e entrevistas, possibilitando o diálogo com estudantes, professores e gestores envolvidos no cotidiano escolar.

Os questionários foram aplicados a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, buscando compreender suas percepções sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e o significado atribuído às atividades relacionadas ao trabalho. Posteriormente, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com docentes e gestores, permitindo aprofundar reflexões sobre o papel do trabalho na proposta pedagógica e sobre os desafios enfrentados no contexto atual. Tal procedimento metodológico permitiu articular diferentes pontos de vista dos sujeitos escolares, ampliando a compreensão sobre os sentidos atribuídos ao trabalho no cotidiano educativo.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016, p. 15), onde para se tratar o material coletado utiliza-se “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A partir da utilização desses instrumentos foram organizadas as informações em categorias temáticas construídas a partir dos objetivos da pesquisa. A análise de conteúdo possibilitou identificar recorrências e tensões nas narrativas dos participantes e nos documentos institucionais,

orientando a construção das categorias analíticas. A construção das categorias não se deu de forma rígida ou pré-determinada, mas foi sendo delineada ao longo do processo analítico, respeitando o caráter aberto e reflexivo da investigação qualitativa.

Cabe destacar que todos os procedimentos éticos foram observados, incluindo a autorização institucional para realização da pesquisa e a assinatura dos termos de consentimento pelos participantes. Os procedimentos éticos seguiram as orientações para pesquisas com seres humanos, assegurando o consentimento dos participantes e o sigilo das informações.

A articulação entre análise documental, questionários e entrevistas possibilitou compreender o trabalho como princípio educativo em sua dimensão prática e discursiva, evidenciando as tensões presentes na experiência educativa investigada.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA MATERIALIDADE DO CEIER DE VILA PAVÃO

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no CEIER de Vila Pavão evidencia que o trabalho ocupa lugar central na organização curricular e na dinâmica formativa da escola, assumindo sentidos que ultrapassam a dimensão meramente técnica. Inserido em uma proposta educativa vinculada à Educação do Campo, o trabalho é mobilizado como elemento articulador entre teoria e prática, permitindo que os estudantes relacionem os conteúdos escolares às experiências vividas em seus territórios e às demandas concretas das comunidades rurais. Considerando o trabalho como elemento agregador da pedagogia da Educação do Campo, Pistrak (2000, p. 50) ancora essa reflexão ao afirmar que:

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

A partir do apontamento de Pistrak (2000), o trabalho na escola não pode ser reduzido a um elemento mecânico, destituído de intencionalidade pedagógica e desvinculado da vida social dos estudantes. É necessário compreender que o trabalho desenvolvido de forma acrítica e sem fundamentação pedagógica contribui para uma visão alienante do processo

formativo, esvaziando seu potencial transformador e reduzindo-o a uma atividade sem princípio educativo.

Para além do âmbito de vivência prática, o trabalho se encontra como participante curricular, essa perspectiva se materializa sobretudo na parte diversificada, que contempla componentes como Agricultura, Zootecnia e Economia Doméstica, além das atividades realizadas nas Unidades de Desenvolvimento de Experimentação e Pesquisa (Udeps). Tais espaços são concebidos como ambientes pedagógicos nos quais o aprendizado ocorre por meio da vivência prática, promovendo a integração entre saber científico e saber popular. Ao participarem dessas atividades, os estudantes além de executarem tarefas produtivas, refletem sobre processos de cultivo, manejo e organização coletiva do trabalho, construindo aprendizagens que dialogam com a realidade do campo percebemos que a escola dialoga com Pistrak (2000), quando ela promove movimentos que possibilita que o trabalho seja vivenciado como elemento de construção pedagógica.

As percepções dos estudantes indicam que o trabalho desenvolvido na escola contribui para fortalecer vínculos identitários com o território e para atribuir significado às experiências educativas. Relatos sobre as práticas realizadas na “roça” denominação utilizada pelos próprios estudantes evidenciam a aproximação entre escola e a vida comunitária, reforçando a dimensão identitária das atividades pedagógicas. As vozes dos próprios estudantes revelam a potência formativa do trabalho como princípio educativo no cotidiano do CEIER de Vila Pavão. Ao serem questionados sobre o significado do trabalho em sua formação a partir de questionário semiestruturado, os estudantes do 6º e 7º ano (2024) expressaram percepções que dialogam diretamente com os fundamentos teóricos aqui discutidos:

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

Essas narrativas evidenciam que o trabalho, quando integrado à proposta pedagógica da escola do campo, deixa de ser uma atividade meramente produtiva e passa a ser reconhecido pelos próprios sujeitos como experiência formativa significativa, capaz de despertar pertencimento territorial, curiosidade intelectual e perspectivas de futuro enraizadas em sua realidade.

Os estudantes do 8º e 9º ano (2024), ao serem questionados sobre o conceito de trabalho, apresentaram compreensões que revelam uma percepção ampliada e integrada entre teoria e prática, entre o saber escolar e o saber do território:

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

Essas falas demonstram que os estudantes não dissociam o trabalho manual do trabalho intelectual, compreendendo-o como prática que atravessa diferentes dimensões da vida escolar e comunitária. Tal percepção converge com o que Pistrak (2000, p. 50) defende ao afirmar que o trabalho deve constituir elemento orgânico da vida escolar, articulando-se de forma indissociável à realidade social dos sujeitos. Ao reconhecerem o trabalho como esforço direcionado a uma meta, como cuidado com a propriedade, como prática de campo e como atividade em sala de aula, os estudantes demonstram uma compreensão que supera a visão instrumental e alienante, aproximando-se de uma perspectiva formativa e humanizadora do trabalho.

No entanto, é significativo observar que nem todos os estudantes demonstraram a mesma clareza conceitual, havendo respostas como “Não sei” e afirmações isoladas que indicam uma compreensão ainda em construção. Esse dado não fragiliza a proposta pedagógica, mas, ao contrário, reforça a necessidade de seu aprofundamento contínuo, sinalizando que o trabalho como princípio educativo precisa ser permanentemente problematizado e vivenciado no cotidiano escolar, de modo que todos os sujeitos possam apropriar-se de seu sentido formativo e emancipatório.

Do ponto de vista dos docentes, o trabalho aparece como estratégia pedagógica capaz de promover interdisciplinaridade e diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Professores destacam que as atividades práticas permitem problematizar conteúdos teóricos e estimular a participação ativa dos alunos, contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva. Entretanto, os docentes também apontam limites institucionais que impactam a continuidade dessas práticas, evidenciando tensões na organização pedagógica. Ao serem questionados sobre o espaço da escola e sua relação com a formação dos estudantes, os docentes PB¹ e PD² (2024) revelaram visões que oscilam entre o reconhecimento do potencial pedagógico do território e a consciência das limitações ainda presentes na prática:

[...] como tudo que o menino aprende na prática, que ele vê que sai da sala de aula, que sai do livro didático, eles têm um interesse muito maior [...] aquela estrutura que tem ali na pocilga, do biogás, o biodigestor, os meninos vendo aquilo ali, gente, aquilo é muito rico (PB₁). [...] A propriedade em si é uma ampla sala de aula e ali nós fazemos contato com diversos tipos de trabalho que contribui para o intelectual e o acadêmico de cada estudante (PB₂). [...] Todo espaço que é presente na instituição, eu vejo como um espaço pedagógico, porque eu costumo falar com meus alunos que cada instalação dentro da questão de zootecnia é uma sala de aula (PD₃).

Essas falas evidenciam que o território da escola é reconhecido pelos docentes como espaço formativo ampliado, no qual a experiência prática potencializa o aprendizado e desperta o interesse dos estudantes, aproximando-se do que Pistrak (2000, p. 50) defende ao afirmar que o trabalho não deve ser tratado de forma mecânica, mas constituir parte orgânica da vida escolar articulada à realidade social dos sujeitos.

No entanto, as vozes docentes também revelam tensões significativas no interior dessa proposta. PB₃ aponta de forma crítica que:

[...] os professores nem sempre utilizam os princípios educativos corretamente [...] muitas vezes, o foco fica apenas na prática, sem a devida teoria [...] às vezes, as atividades são realizadas apenas para cumprir um papel, sem considerar o princípio educativo por trás [...] cada professor acaba trabalhando de forma isolada, o que dificulta a aplicação dos princípios educativos (PB₃).

¹ PB - Professor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

² PD – Professor da área diversificada (Agricultura I, II, III, Zootecnia e Economia Doméstica do CEIER de Vila Pavão)

Esse depoimento é particularmente relevante, pois evidencia que a simples existência do espaço produtivo e do trabalho no cotidiano escolar não garante, por si só, a efetivação do trabalho como princípio educativo. Para que essa perspectiva se materialize, é necessário planejamento coletivo, formação docente específica e integração intencional entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta pedagógica da Educação do Campo, superando a fragmentação entre teoria e prática e entre os próprios professores.

A materialidade do trabalho no CEIER de Vila Pavão também se relaciona à opção histórica pela agroecologia como referência formativa, movimento que marcou a trajetória da instituição desde seus primeiros anos. A adoção da agroecologia como princípio orientador insere o CEIER em um movimento mais amplo de resistência e reapropriação dos territórios e saberes do campo. Nessa perspectiva, Leff (2001, p. 48) contribui ao destacar que:

Os movimentos ambientais são lutas de resistência e protesto contra a marginalização e a opressão e reivindicação por seus direitos culturais, pelo controle de seus recursos naturais, pela autogestão de seus processos produtivos e autodeterminação de suas condições de vida. Estas lutas pela erradicação da pobreza vinculam a sustentabilidade à democracia; entrelaçam-se com a reivindicação de suas identidades culturais, com a reapropriação de conhecimentos e práticas tradicionais e o direito das comunidades para desenvolver formas alternativas de desenvolvimento.

Esse entendimento ressoa diretamente com os princípios que orientam a proposta pedagógica da Educação do Campo, na medida em que a agroecologia, tal como vivenciada no CEIER, não se reduz a uma técnica produtiva, mas se constitui como prática social e formativa voltada à sustentabilidade e à valorização dos modos de vida do campo. Nesse sentido, o trabalho não é concebido apenas como preparação para o mercado, mas como prática que integra dimensões ambientais, culturais e políticas, fortalecendo nos sujeitos do campo a consciência de seus direitos e de sua identidade territorial.

Apesar de sua centralidade, o trabalho como princípio educativo não se manifesta de forma homogênea, sendo reinterpretado pelos sujeitos escolares de maneiras distintas, o que evidencia disputas sobre seus sentidos pedagógicos.

Assim, a análise da materialidade das práticas educativas indica que a escola construiu ao longo de sua trajetória uma pedagogia que busca articular formação humana,

território e práticas produtivas. Arroyo, Caldart e Molina (2021, p. 14) sintetizam bem essa perspectiva ao afirmarem que: “a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Contudo, essa formação não se realiza sem desafios institucionais e mudanças no cenário educacional que impactam a forma como o trabalho é compreendido e vivenciado no cotidiano escolar. É justamente a partir dessas tensões que se torna possível avançar para a discussão sobre as disputas pedagógicas e a crise identitária que caracterizam a experiência investigada, tema desenvolvido na seção seguinte.

TENSÕES PEDAGÓGICAS E CRISE IDENTITÁRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A análise das práticas pedagógicas e dos discursos produzidos no interior do CEIER de Vila Pavão evidencia que o trabalho como princípio educativo, embora constitua um dos elementos estruturantes da identidade histórica da instituição, vem sendo transpassado por tensões que refletem mudanças mais amplas no campo educacional. Essas tensões se manifestam tanto nos documentos institucionais quanto nas percepções dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, revelando disputas em torno dos sentidos atribuídos ao trabalho, à formação humana e ao próprio projeto de Educação do Campo.

Observamos a coexistência de diferentes concepções pedagógicas, nas quais a perspectiva agroecológica e comunitária historicamente defendida pela escola passa a conviver com demandas institucionais que tendem à padronização curricular, produzindo deslocamentos na organização pedagógica. Nesse cenário, o trabalho passa a ser significado de modos distintos: ora como prática formativa vinculada à emancipação dos sujeitos, ora como atividade orientada por demandas externas. Apesar das tensões expostas importa destacar que para a escola, o trabalho como princípio educativo vai dialogar com os apontamentos de Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749) nos quais os autores expõem que “no caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante da construção do gênero humano”. Se o trabalho participa da construção do humano, torna-se imperativo estabelecer suas funções pedagógicas de forma intencional e coletiva. Para o CEIER, esse é um processo ainda em

construção, no qual reconhecer o trabalho como terreno de tensões constitui, em si mesmo, um passo fundamental rumo à sua superação.

As falas de professores e gestores indicam que essas transformações impactam diretamente a construção da identidade pedagógica da instituição. Relatos docentes apontam dificuldades em sustentar a centralidade do trabalho como princípio educativo diante de mudanças curriculares que priorizam indicadores e resultados mensuráveis. Tais mudanças acabam por deslocar o foco da formação humana para a lógica de cumprimento de metas, gerando percepções de que a proposta pedagógica passa por um processo de redefinição. Esses movimentos evidenciam disputas sobre os sentidos da Educação do Campo e sobre o lugar da escola na formação dos estudantes.

A crise identitária também se relaciona às transformações sociais vividas pelos sujeitos do campo. A presença de estudantes oriundos de contextos urbanos ou com vínculos híbridos entre campo e cidade modifica as relações estabelecidas com as práticas educativas tradicionais da escola, exigindo novas formas de diálogo pedagógico. Ao mesmo tempo, a ampliação do ensino técnico integrado e a necessidade de atender a demandas profissionais específicas introduzem novos desafios para a articulação entre formação crítica e preparação para o mundo do trabalho.

Dessa forma, o trabalho deixa de operar como categoria consensual, sendo reinterpretado por diferentes sujeitos escolares, o que evidencia disputas sobre seus sentidos pedagógicos. Essas disputas tornam-se visíveis nas próprias vozes dos professores, que revelam compreensões distintas e, por vezes, contraditórias sobre o papel do trabalho na formação dos estudantes:

[...] A função da escola é contribuir para a formação dos estudantes. No entanto, acho que a escola às vezes peca [...] o foco fica apenas na prática, sem a devida teoria [...] às vezes, as atividades são realizadas apenas para cumprir um papel, sem considerar o princípio educativo por trás [...] (Prof. da BNCC). [...] não vejo propriedade simplesmente, ela é um espaço educativo (PD2).

A contraposição entre essas falas é reveladora. Enquanto o professor da BNCC sinaliza a fragilidade na articulação entre teoria e prática e a ausência de intencionalidade pedagógica em algumas atividades, o professor da PD2 reconhece o espaço produtivo da escola como essencialmente educativo, sem dissociá-lo do processo formativo. Essa divergência não

representa apenas diferenças de percepção individual, mas expressa tensões mais profundas sobre os fundamentos pedagógicos que orientam a escola, evidenciando que o trabalho como princípio educativo ainda se encontra em disputa no interior da própria instituição.

As vozes da gestão escolar acrescentam uma camada analítica relevante a esse debate, pois revelam tanto o reconhecimento do potencial pedagógico do espaço quanto a consciência das lacunas ainda existentes na efetivação do trabalho como princípio educativo. Os gestores, ao serem questionados sobre a integração entre trabalho e formação, expressaram perspectivas que tensionam e complementam as falas dos professores:

[...] todas elas são importantes, a agricultura é importante, a economia doméstica é importante, a zootecnia é importante, o professor é a peça fundamental. Mas no meu ponto de vista, falta despertar o menino, é o ir lá e fazer, ir junto, estar junto com o estudante [...] a gente precisa usar mais esse laboratório, esse grande laboratório (G1). [...] Vejo que há uma integração desses professores da área específica do Ensino Fundamental, sempre buscam trabalhar no coletivo, na luta para que a BNCC abrace a luta pela formação integral e pela compreensão do trabalho como princípio educativo, não simplesmente como um "executar tarefas" (G2).

A fala dos gestores (G1³ e G2⁴, 2024) no qual G1 evidencia uma tensão entre a riqueza do espaço formativo disponível e a dificuldade de mobilizá-lo de forma plena e intencional, sinalizando que a simples existência do território produtivo não garante, por si só, a efetivação do trabalho como princípio educativo. Já G2 aponta um movimento de resistência coletiva por parte dos professores da área específica, que buscam sustentar uma concepção de trabalho que supere a lógica do mero cumprimento de tarefas, afirmando a centralidade da formação integral no projeto pedagógico da escola.

Essa contraposição entre as falas dos gestores reforça o que já havia sido identificado nas vozes dos professores: o trabalho como princípio educativo não é uma categoria estabilizada no cotidiano do CEIER, mas um campo em permanente disputa, atravessado por tensões entre diferentes concepções de formação, entre o potencial do território e as limitações da prática, e entre as demandas institucionais externas e o projeto histórico da Educação do Campo.

³ G1 – Gestor administrativo do CEIER de vila Pavão

⁴ G2 – Gestor pedagógico do CEIER de Vila Pavão

Essas diferenças não necessariamente anulam a proposta pedagógica do CEIER de Vila Pavão, mas indicam que ela se encontra em processo de negociação constante, buscando equilibrar sua trajetória histórica com as exigências contemporâneas da educação pública.

A noção de crise identitária, portanto, não deve ser compreendida como ruptura definitiva, mas como expressão das contradições que permeiam as experiências educativas comprometidas com projetos emancipatórios. Mesmo diante dessas tensões, a escola permanece como espaço de reinvenção pedagógica, evidenciando que o trabalho como princípio educativo permanece como horizonte formativo, ainda que reconfigurado por disputas e desafios que marcam o presente da Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o trabalho como princípio educativo permanece como elemento estruturante da proposta pedagógica do CEIER de Vila Pavão, articulando formação humana, território e práticas educativas vinculadas à realidade do campo. Ao observar a materialidade dessas práticas, foi possível compreender que o trabalho não se restringe a atividades produtivas, mas se constitui como mediação pedagógica capaz de aproximar o conhecimento escolar das experiências sociais dos estudantes, fortalecendo vínculos identitários e ampliando os sentidos atribuídos ao processo educativo.

Entretanto, os resultados também revelam que a centralidade do trabalho como princípio educativo vem sendo tensionada por transformações institucionais, normativas e sociais que transpõem o cotidiano da escola. A coexistência de diferentes concepções pedagógicas, somada às demandas por padronização curricular e às mudanças nas relações entre campo e cidade, produz ambiguidades na forma como o trabalho é compreendido e vivenciado pelos sujeitos escolares. Essas tensões apontam para um cenário no qual a proposta pedagógica do CEIER de Vila Pavão passa por processos de negociação e ressignificação, evidenciando aquilo que pode ser compreendido como uma crise identitária.

Longe de representar um esgotamento da experiência investigada, essa crise revela a vitalidade de projetos educativos que se constroem no interior das disputas sociais e políticas

que marcam a Educação do Campo. A permanência do trabalho como horizonte formativo demonstra que a escola continua mobilizando princípios vinculados à agroecologia, à coletividade e à emancipação dos sujeitos, ainda que precise lidar com novos desafios impostos pelas políticas educacionais contemporâneas e pelas transformações nos modos de vida rurais.

Nesse sentido, discutir o trabalho como princípio educativo a partir da experiência do CEIER de Vila Pavão contribui para ampliar o debate sobre formação humana e pedagogias do campo, evidenciando a importância de práticas educativas que reconheçam os sujeitos como produtores de conhecimento e protagonistas de seus territórios. Ao mesmo tempo, os achados indicam a necessidade de fortalecer espaços de reflexão coletiva no interior das escolas do campo, de modo que as tensões vividas no presente possam ser compreendidas não como obstáculos, mas como possibilidades de reinvenção pedagógica.

Por fim, este estudo aponta para a relevância de novas investigações que aprofundem as relações entre trabalho, educação e identidade nas escolas do campo, considerando as múltiplas dimensões que atravessam a formação dos jovens rurais na contemporaneidade. Ao reconhecer as contradições e os desafios que despontam nesse processo, reafirma-se a importância de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de práticas pedagógicas que dialoguem, de forma crítica e sensível, com as realidades do campo brasileiro.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Disponível em

<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**, São Paulo: Expressão Popular, 2023

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: Pereira, Isabel Brasil; Lima, Júlio Cesar França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 11.192, de 30 de julho de 2020**. Dispõe sobre a política de educação de tempo integral na rede pública estadual de ensino do Espírito Santo. Vitória, 25 nov. 2019. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec9282019.html>. Acesso em: 23 fev. 2026.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (orgs). **História, Natureza, Trabalho e Educação** São Paulo, Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica Castagna. **O campo na educação do campo**. Disponível em <https://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf> Acesso em 02 fev. 2026

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho com princípio educativo *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARX, Karl; Processo de trabalho e processo de valorização (1867) O capita, livro I. *In*: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta Maria e Caldart, Salete Roseli (orgs). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. Escola do campo. *In*: Caldart, Roseli Salete. Pereira, Isabel Brasil. Alentejano, Paulo. Frigotto, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

Dados de autoria

Guilherme Alves Pereira

Mestre em Educação (UFRRJ), graduado em Licenciatura em Ciências Agrícolas (UFRRJ). Especialista em Educação Ambiental e Educação do Campo. Atua como professor efetivo da Prefeitura Municipal de Vila Pavão - ES, no Centro Municipal de Educação Agroecológica (CMEA) "Agostinho Batista Veloso" com turmas do 6 ao 9 ano do Ensino Fundamental. Também possui vínculo por designação temporária no Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Vila Pavão, onde exerce as funções de professor da Educação Técnica Profissional e de Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Seus interesses de pesquisa inter-relacionam-se em Educação do Campo, Trabalho e Educação e Agroecologia. E-mail: guilherme.ufrrj@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5920-5535>.