



CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUIA BRANCA: TRAJETÓRIA, TERRITÓRIO E PRÁXIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rainei Rodrigues Jadejiski¹

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES)

RESUMO

O artigo analisa o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca, no estado do Espírito Santo, Brasil. A partir de documentos institucionais, dados estatísticos, produções acadêmicas e vivências, discute o CEIER como expressão concreta da Educação do Campo comprometida com a construção de caminhos educativos emancipatórios. O texto evidencia os enfrentamentos cotidianos diante de reformas educacionais padronizadoras e ressalta o papel da escola na valorização das territorialidades camponesas, das memórias coletivas e das identidades locais. Ao reafirmar a escola como espaço de luta, diálogo e formação crítica, contribui para o debate sobre políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à justiça social, à autonomia e ao direito à educação no campo brasileiro. Também amplia a reflexão sobre o lugar das escolas do campo como territórios de resistência, criação e reterritorialização, inserindo a trajetória analisada no contexto mais amplo das lutas latino-americanas pela democratização do conhecimento e pela afirmação das diversidades culturais.

Palavras-chave: América Latina; Currículo; Escola do campo; Interdisciplinaridade; Identidade.

STATE INTEGRATED CENTER FOR RURAL EDUCATION OF ÁGUIA BRANCA: TRAJECTORY, TERRITORY, AND PRAXIS IN RURAL EDUCATION

ABSTRACT

The article analyzes the Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) of Águia Branca, in the state of Espírito Santo, Brazil. Based on institutional documents, statistical data, academic productions, and lived experiences, it discusses CEIER as a concrete expression of Rural Education committed to the construction of emancipatory educational paths. The text highlights the daily struggles faced in the context of standardizing educational reforms and emphasizes the school's role in valuing peasant territorialities, collective memories, and local identities. By reaffirming the school as a space of struggle, dialogue, and critical formation, it contributes to the debate on public policies and pedagogical practices aimed at social justice, autonomy, and the right to education in rural Brazil. It also expands the reflection on the role of rural schools as territories of resistance, creation, and reterritorialization, placing the analyzed experience within the broader context of Latin American struggles for the democratization of knowledge and the affirmation of cultural diversity.

Keywords: Latin America; Curriculum; Rural school; Interdisciplinarity; Identity.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Na Ufes, é tutor a distância no curso de Licenciatura em História e orientador de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na Especialização em Educação do Campo. Na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES), atua como coordenador pedagógico, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Endereço para correspondência: Córrego Boa Vista, s/n, Zona Rural, Alto Rio Novo, Espírito Santo, Brasil, CEP: 29760-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1282-0829>. E-mail: raineirj@gmail.com.

CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCACIÓN RURAL DE ÁGUA BRANCA: TRAYECTORIA, TERRITORIO Y PRAXIS EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

RESUMEN

El artículo analiza el Centro Estadual Integrado de Educación Rural (CEIER) de Água Branca, en el estado de Espírito Santo, Brasil. A partir de documentos institucionales, datos estadísticos, producciones académicas y vivencias, se discute el CEIER como una expresión concreta de la Educación del Campo comprometida con la construcción de caminos educativos emancipadores. El texto evidencia los enfrentamientos cotidianos frente a las reformas educativas estandarizadoras y resalta el papel de la escuela en la valorización de las territorialidades campesinas, las memorias colectivas y las identidades locales. Al reafirmar la escuela como espacio de lucha, diálogo y formación crítica, contribuye al debate sobre políticas públicas y prácticas pedagógicas orientadas a la justicia social, la autonomía y el derecho a la educación en el campo brasileño. Asimismo, amplía la reflexión sobre el lugar de las escuelas del campo como territorios de resistencia, creación y reterritorialización, insertando la experiencia analizada en el contexto más amplio de las luchas latinoamericanas por la democratización del conocimiento y la afirmación de las diversidades culturales.

Palabras clave: América Latina; Currículo; Escuela del campo; Interdisciplinariedad; Identidad.

[...]
Eu quero uma Escola do Campo.
Onde o saber não seja limitado.
Que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados.
Eu quero uma Escola do Campo.
Onde esteja o ciclo da nossa semente
Que seja como a nossa casa, que não seja como a casa alheia.
Eu quero uma Escola do Campo.
Que não tenha cercas, que não tenha muros
Onde iremos aprender a sermos construtores do futuro.
[...]

Gilvan Santos

(RE)INICIANDO O DIÁLOGO

A canção de Gilvan Santos, escolhida como epígrafe deste texto, traduz o horizonte político e poético que inspira as práticas das escolas do campo. Seus versos expressam o desejo de uma educação enraizada na vida das comunidades, sem cercas nem muros, onde o saber se constrói em diálogo com o território e com o trabalho coletivo. É nesse horizonte de sentido que se inscreve o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Água Branca, cuja trajetória materializa, em práticas concretas, o sonho de uma escola do campo capaz de formar sujeitos críticos, solidários e comprometidos com o futuro de suas comunidades.

O CEIER de Água Branca, além de objeto, é sujeito desta análise. Sua constituição como instituição escolar expressa processos históricos e socioculturais e

suas práticas pedagógicas convocam ao diálogo entre diferentes campos do conhecimento. Assim, a grande questão que se coloca é: Como a trajetória do CEIER contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas que buscam construir caminhos educativos emancipatórios no contexto latino-americano? Defendemos que o Centro representa uma expressão concreta de Educação do Campo que, ao articular território, agroecologia e práxis crítica, insere-se em um horizonte de resistência educativa e reterritorialização camponesa.

No plano investigativo, valemo-nos de uma abordagem qualitativa. Conforme discutem Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa em educação possibilita compreender fenômenos em sua complexidade, considerando os sujeitos, os contextos e os significados produzidos nas práticas sociais. Nessa direção, mobilizamos uma diversidade de fontes – documentos legais (como portarias e legislações estaduais), o Projeto Político Pedagógico da escola (CEIER, 2026), dados estatísticos do IBGE e do Incaper, materiais iconográficos e registros provenientes de pesquisas acadêmicas – articulando-as às nossas vivências.

Há cerca de uma década, na posição de pesquisador, temos acompanhado e estudado a trajetória do CEIER de Águia Branca (Bicalho; Jadejiski, 2020a; 2020b; Jadejiski; Bicalho, 2020; Jadejiski; Foerste, 2026; 2023). Tomando esse Centro como campo empírico, também realizamos nossas pesquisas de mestrado e doutorado, das quais este texto apresenta recortes ampliados e aprofundados. Nossa dissertação (Jadejiski, 2019) abordou os desdobramentos da Educação Ambiental a partir do estudo dos temas geradores nessa unidade escolar. Já nossa tese (Jadejiski, 2024) discutiu a produção de territorialidades por juventudes egressas do Centro, com base na história oral temática. Além disso, atuamos em 2020 como coordenador pedagógico da instituição.

Esse lugar de fala não se limita à vivência pessoal. Ao contrário, configura-se como uma perspectiva de análise. Dessa forma, a escrita deste texto parte da implicação direta com os sujeitos e com as práticas que constituem a realidade escolar em questão. Ao mobilizar dados históricos, documentos institucionais, produções acadêmicas e experiências vividas, assumimos a tarefa ética e política de narrar uma

versão da história, que sabemos não ser a única. Além disso, reconhecemos que outros pesquisadores já trataram da constituição histórica do CEIER de Água Branca em suas pesquisas, como Reis (2017), por exemplo.

A instituição está situada em uma propriedade de aproximadamente 20 hectares (CEIER, 2026), no Córrego São Pedro: uma comunidade rural que dista 12 quilômetros da sede do município de Água Branca, no noroeste do Espírito Santo, estado que compõe a região Sudeste do Brasil. Criado no ano de 1983, o CEIER é um marco no processo de construção da Educação do Campo capixaba, assegurando o direito à educação à população do município de Água Branca e de municípios vizinhos. O Centro, cuja proposta pedagógica se volta à formação integral dos sujeitos, resiste às tentativas de desconfiguração de sua identidade institucional, e questiona modelos escolares alheios às realidades camponesas.

A história do CEIER de Água Branca está articulada à trajetória de outros dois CEIERs, o de Boa Esperança e o de Vila Pavão. Desde sua criação, na década de 1980, essas instituições se consolidaram como alternativas viáveis para a escolarização dos sujeitos do campo. Em oposição ao modelo de escolarização rural subordinado à lógica urbano-industrial, os CEIERs desenvolvem um trabalho pedagógico que reconhece o campo como território de vida, trabalho e saberes. Os Centros promovem uma educação contextualizada e comprometida com as populações do campo.

Ao rejeitar a lógica da educação compensatória e adaptativa que historicamente foi imposta às populações rurais, os CEIERs propuseram um modo de fazer educação a partir das experiências do campo, dialogando com os saberes e práticas locais, sem, contudo, renunciar à construção de um conhecimento crítico e socialmente comprometido. Os centros vêm consolidando uma pedagogia própria, caracterizada pela interdisciplinaridade, pela articulação com os princípios da agroecologia, pelo trabalho com temas geradores e pela valorização das territorialidades camponesas como referência para a organização curricular.

Dialogamos, ao longo deste estudo, com autores que nos ajudam a compreender a Educação do Campo como prática social e campo político. Segundo Caldart (2009) e Fernandes (2006), a Educação do Campo emerge das lutas dos povos

do campo por uma escola comprometida com seus modos de vida, suas culturas e seus territórios, constituindo-se como uma expressão dos enfrentamentos aos processos de desterritorialização e às formas de exclusão impostas pelo avanço do capital no meio rural. Já Molina (2015) destaca o papel dos projetos educativos na afirmação de novas territorialidades camponesas, em que a escola se torna espaço de articulação entre saberes locais e conhecimentos científicos.

Essa leitura se articula à perspectiva apresentada por Santos e Barbosa (2022), ao compreenderem que as práticas educativas do campo na América Latina não podem ser dissociadas das lutas sociais e políticas que as sustentam. Para as autoras, a Educação do Campo é dimensão da práxis coletiva dos movimentos sociais, constituindo um campo de disputa e de construção de sentidos emancipatórios sobre o direito à educação. Tal compreensão fortalece o argumento de que o CEIER de Águia Branca, ao construir um processo formativo territorializado e solidário, insere-se nesse mesmo horizonte latino-americano de resistência e emancipação.

Organizamos o texto em três tópicos de desenvolvimento, seguidos das considerações finais. No primeiro, contextualizamos historicamente o território de Águia Branca, abordando desde a colonização polonesa até sua configuração socioterritorial atual. No segundo, apresentamos a trajetória institucional do CEIER de Águia Branca, sua fundação, mudanças administrativas e principais características ao longo dos anos. No terceiro, discutimos a proposta pedagógica do Centro, enfatizando suas práticas pedagógicas, os desafios contemporâneos e as estratégias de resistência construídas ao longo do tempo. Por fim, reafirmamos a centralidade do CEIER como expressão da Educação do Campo e exemplo concreto de que outras formas de pensar a escola e o conhecimento são possíveis.

TERRITÓRIO, MEMÓRIA E COLONIZAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DE ÁGUIA BRANCA

Antes de percorrermos a história institucional do CEIER, precisamos considerar o território onde a escola está inserida, revisitando o processo de constituição territorial e social do município. A história de Águia Branca é marcada por experiências

de ocupação, migração, disputa fundiária e reinvenção cultural, compondo o cenário das transformações pelas quais passou o campo capixaba ao longo do século XX. Nesse contexto, o Centro é expressão das lutas e dos modos de vida que marcaram a formação do território, sendo perpassado por marcas da colonização, dinâmicas econômicas locais e formas de resistência das comunidades rurais.

A colonização de Água Branca teve início por volta de 1926, com a chegada de migrantes e posseiros em busca de terras para cultivo e sobrevivência. Entre os primeiros nomes registrados na história local está Antônio Francisco Coelho, o Antônio Perigoso, que teria chegado à região como foragido da justiça. Em 1928, novas famílias passaram a desbravar a mata e a preparar a terra para habitação. Entre os recém-chegados estavam os agrônomos Mirabor e José Mesquita, acompanhados por uma comitiva de cinco pessoas e por famílias como a Rodrigues. Um de seus integrantes, Antônio Rodrigues da Silva, foi responsável pela primeira demarcação fundiária, delimitando áreas de 20 alqueires para cada família (Espírito Santo, 1988a; Malacarne, 2004).

Esse processo de ocupação foi logo acompanhado por uma tentativa mais ampla e institucionalizada de colonização, promovida pelo governo estadual. Em 6 de outubro de 1928, o então governador Aristeu Borges de Aguiar celebrou um contrato com a *Towarzystwo Kolonizacji*, a Sociedade de Colonização em Varsóvia, para a introdução de imigrantes poloneses em uma vasta área localizada em território contestado com o estado de Minas Gerais. O acordo previa a divisão de 50 mil hectares de terras devolutas em 2 mil lotes de 20 a 30 hectares, destinados a cerca de 1.800 famílias polonesas (Espírito Santo, 1928; Franceschetto, 2014). Esse movimento buscava garantir a ocupação produtiva de áreas consideradas ociosas, fortalecendo o controle político sobre regiões limítrofes.

As cláusulas do contrato de colonização explicitavam a intenção de criar uma infraestrutura mínima que garantisse a fixação das famílias: construção de estradas, criação de escolas para cada conjunto de cem famílias e reserva de mil hectares para experiências agrícolas e educativas, incluindo escolas técnicas e fazendas experimentais (Espírito Santo, 1928). No entanto, conforme destaca Malacarne (2004),

boa parte do que foi acordado não chegou a se concretizar, e a adaptação dos imigrantes foi marcada por precariedades, dificuldades sanitárias e desafios de convivência com o ambiente local. Estima-se que apenas 200 famílias polonesas efetivamente se estabeleceram na região entre 1929 e 1931, um número muito inferior ao projetado inicialmente. A chegada dos colonos poloneses trouxe consigo novas práticas agrícolas, experiências comunitárias e modos de vida distintos.

A narrativa construída em torno da “fundação” de Águia Branca, muitas vezes celebrada de forma eurocêntrica, tende a invisibilizar a presença anterior de populações que habitavam ou transitavam por esse território. Como nos recorda Haesbaert (2004; 2007; 2023), todo processo de territorialização implica também em desterritorializações: há sempre sujeitos cujos vínculos com a terra são rompidos ou desconsiderados no processo de constituição de novas territorialidades impostas por lógicas estatais ou econômicas.

A instalação do núcleo colonial polonês, que viria a dar nome ao município (Orzel Bialy - Águia Branca), seguiu marcada por dificuldades. As famílias que chegaram ao local enfrentaram doenças tropicais, isolamento geográfico e uma paisagem inóspita (Espírito Santo, 1988a). A carta escrita pelo padre Ignacy Posadzy por volta de 1930 fornece um testemunho direto da precariedade das habitações, do imprevisto das cozinhas e da fragilidade da infraestrutura (Posadzy, [1930?] s.d.). O relato do religioso ajuda a compreender como a construção do território aguiabranquense foi atravessada por um processo de adaptação forçada e de reinvenção do cotidiano, em que os colonos, ao mesmo tempo em que reproduziam valores culturais europeus, também eram forçados a se integrar aos limites impostos pela realidade brasileira.

A formalização político-administrativa do território ocorreu de forma paulatina. Inicialmente pertencente ao município de Colatina, Águia Branca foi alçada à condição de distrito em 1949 (Espírito Santo, 1949). Em 1963, com a emancipação de São Gabriel da Palha, foi incorporada a esse novo município (Espírito Santo, 1963), até conquistar sua própria autonomia em 1988 (Espírito Santo, 1988b). Desde então, o município passou a contar com gestão administrativa própria.

Atualmente, o município de Água Branca possui aproximadamente 40 comunidades rurais e ocupa uma área de 454,4 km², com uma população de cerca de 9.700 habitantes. A composição étnico-racial da população evidencia o caráter plural do território: 66% dos moradores se autodeclaram pretos ou pardos (IBGE, 2022). Essa composição é resultado de um longo processo de miscigenação e de circulação de pessoas vindas de diferentes regiões do Espírito Santo e de outros estados.

A economia do município tem forte base agropecuária. De acordo com o Censo Agropecuário de 2017, Água Branca contava com 1.539 estabelecimentos agrícolas, dos quais a maioria operava sob a lógica da agricultura familiar. O café segue sendo o principal produto agrícola, mas outras culturas, como cacau, pimenta-do-reino, hortaliças e frutíferas, têm ganhado destaque, especialmente a partir de iniciativas de diversificação produtiva e de práticas agroecológicas. A produção agroecológica, inclusive, vem crescendo gradativamente e representa uma alternativa concreta de sustentabilidade econômica e ambiental para alguns agricultores locais. Essa orientação, como veremos na próxima seção, também estrutura parte significativa da proposta pedagógica do CEIER.

A força do campo na economia local é expressiva: mais de 30% do Produto Interno Bruto (PIB) do município está vinculado à renda proveniente da agropecuária, e cerca de 43% da população ativa trabalha diretamente com a terra (IBGE, 2017). Há ainda uma rede de 55 associações rurais e dois assentamentos ligados ao Incra, o Rosa de Sarón e o 16 de Abril, que reforçam a dimensão política da ruralidade local, com presença significativa de práticas organizativas autônomas e formas de resistência às dinâmicas do agronegócio.

Do ponto de vista ambiental, Água Branca está inserida no bioma Mata Atlântica e possui áreas de grande relevância ecológica, como o Monumento Natural dos Pontões Capixabas. A presença de nascentes, córregos e rios que integram a Bacia Hidrográfica do Rio Doce confere à região uma importância estratégica para o equilíbrio ambiental e para a produção agrícola sustentável. No entanto, a pressão por expansão de monoculturas, aliada ao desmatamento e ao uso intensivo de agrotóxicos

em algumas propriedades, representa uma ameaça constante à conservação dos recursos naturais.

Nesse panorama, torna-se evidente que o CEIER de Águia Branca está situado em um território marcado por tensões e contradições, mas também por potências. Trata-se de um espaço onde coexistem práticas agroecológicas e pressões do agronegócio, tradições camponesas e influências externas, memórias de resistência e tentativas de apagamento. Como argumenta Haesbaert (2004; 2007; 2023), o território não é apenas uma base física, mas uma construção simbólica e política: ele se faz pelas relações que os sujeitos estabelecem com o espaço, pelo sentido de pertencimento e pelas práticas que se desenvolvem em seu interior. O CEIER de Águia Branca, ao reconhecer e valorizar a história do município e das comunidades que o compõem, contribui para a reterritorialização do campo, transformando a escola em espaço de memória, identidade e luta.

Essa dinâmica evidencia a multiterritorialidade da escola, entendida como a sobreposição e articulação de distintos territórios vividos, reivindicados e imaginados – como o território físico do campo, o simbólico das memórias e o político das práticas educativas (Haesbaert, 2007). O CEIER se configura, assim, como um espaço em que os estudantes constroem sentidos de pertencimento a partir da relação simultânea com diferentes territórios: o da família, da comunidade, da escola e do projeto formativo que disputam cotidianamente com as lógicas do capital.

O CEIER DE ÁGUA BRANCA ENTRE OS PROJETOS DE CAMPO EM DISPUTA

A Educação do Campo, pensada a partir das lutas dos movimentos sociais, precisa ser compreendida a partir de seu caráter insurgente. Como destaca Fernandes (2006), ela se constitui no interior da disputa entre dois projetos de campo antagônicos: de um lado, a lógica do agronegócio e do capitalismo agrário, que subalterniza os camponeses, desconsidera suas necessidades formativas e impulsiona a desterritorialização e a negação dos saberes locais; de outro, a luta dos povos do campo por uma educação que valorize seus territórios, culturas e modos de vida.

Nesse debate sobre a Educação do Campo, Lima (2022) destaca a forte influência de forças políticas associadas ao agronegócio na definição dos projetos educativos implementados nas escolas, processo que tende a privilegiar conhecimentos e valores alinhados à visão de mundo dos grupos dominantes, difundida pelo capitalismo. Esse movimento contribui para o silenciamento dos saberes produzidos pelos sujeitos do campo e evidencia o currículo como território de disputas políticas e ideológicas.

Essas disputas expressam, também, as contradições das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Como analisam Santos e Nunes (2020), o processo de institucionalização dessa modalidade educativa, embora represente uma conquista histórica dos movimentos sociais, vem sendo marcado por tensões entre projetos emancipatórios e a lógica neoliberal. Para os autores, as políticas educacionais direcionadas ao campo passaram, especialmente nas últimas décadas, a incorporar o discurso da inclusão e da equidade, mas sob uma racionalidade gerencial e produtivista que tende a padronizar práticas e a limitar a autonomia das escolas do campo.

Essa compreensão da Educação do Campo como prática política e coletiva tem sido reafirmada por autores latino-americanos contemporâneos. Santos e Barbosa (2022) argumentam que, na América Latina, a inclusão não se restringe à perspectiva liberal de acesso individual à escola, mas se materializa como um direito coletivo articulado às lutas pela terra e pela Reforma Agrária Popular. Ao aproximarmos essa leitura das experiências brasileiras, percebemos que a Educação do Campo, ao afirmar o protagonismo dos povos camponeses, expressa um horizonte comum às lutas latino-americanas por justiça social e territorialidade, em que a escola se torna espaço de construção de pluriepistemologias.

Como ressalta Molina (2015), não se trata apenas de ampliar o acesso à escolarização no campo. É necessário construir uma proposta educativa capaz de enfrentar os efeitos da desterritorialização provocada pelo avanço do agronegócio, que transforma o campo em espaço de produção para o capital, expulsando populações e contribuindo para o fechamento de escolas. Segundo a autora (2015, p. 382), “sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo”, pois não há

possibilidade de coexistência entre dois modelos de campo que se opõem estruturalmente.

Ampliando essa compreensão, Caldart (2009) chama atenção para o caráter político-formativo da Educação do Campo, defendendo uma escola vinculada à vida concreta dos sujeitos camponeses, capaz de articular práticas de trabalho, cultura e luta social. A autora destaca que essa proposta não é “para” ou “com” os camponeses, mas “do” campo: expressão que revela o protagonismo dos sujeitos na formulação de suas práticas educativas e políticas. Para ela, a escola do campo não pode reproduzir a lógica universalizante que nega a diversidade e a especificidade dos territórios rurais.

A criação dos CEIERs no Espírito Santo se circunscreve como resposta ao abandono e precarização que marcam, historicamente, a escolarização das populações rurais no Brasil. Desde os anos 1980, esses centros passaram a representar uma alternativa à educação rural, marcada por currículos que não dialogam com a realidade do campo, subordinados à lógica urbana e aos interesses do capital. O CEIER de Boa Esperança foi o primeiro a ser implantado, em 1982, seguido pelos CEIERs de Vila Pavão e de Águia Branca, criados no ano de 1983. Com a implantação dessas três unidades escolares, inicia-se uma trajetória de resistência, inovação pedagógica e articulação entre escola, território e comunidade.

No caso específico do CEIER de Águia Branca, sua fundação em 1983 marca o início de uma trajetória vinculada à história social e às dinâmicas territoriais do município de Águia Branca. Essa vinculação entre escola, território e práticas sociais se insere no movimento mais amplo da Educação do Campo, que, como afirma Caldart (2009), configura-se como fenômeno social e político constituído por sujeitos coletivos que lutam por um projeto emancipatório, vinculado à realidade concreta do campo brasileiro.

No seu primeiro ano de funcionamento, a instituição ainda não ofertava a Educação Básica. Seu reconhecimento se deu, inicialmente, por meio de um curso de corte e costura, experiência que passou a atrair mulheres de diversas comunidades e evidenciou o potencial formativo da escola como espaço de integração social (Reis, 2017). Apenas em 1984 é que a escola passou a ofertar o antigo Primeiro Grau, com

duas turmas de 5ª série, totalizando 56 estudantes, conforme registros disponíveis no arquivo da escola.

A partir desse ano, o CEIER de Água Branca passa a desenvolver um processo contínuo de consolidação institucional e ampliação de sua proposta pedagógica. Conforme registrado na cartilha “CIERs: uma experiência interdisciplinar” (Espírito Santo, 1998), em 1989, a escola já havia incorporado o trabalho interdisciplinar como eixo direcionador de sua prática docente, e, em 1991, esse movimento foi fortalecido com a inclusão da educação ambiental como dimensão transversal.

Segundo informações da cartilha, em 1992, a equipe pedagógica passou a organizar o currículo a partir de quatro temas geradores (solo, água, agrossilvicultura e êxodo rural), trabalhados ao longo dos bimestres e articulados com os dois outros CEIERs. Ainda de acordo com a publicação, esse trabalho foi refinado com o passar dos anos, incorporando subtemas de relevância local, até que, em 1998, os temas geradores passaram a abranger também agrofloresta e questão agrária, reafirmando o compromisso da escola com uma educação voltada para os desafios sociais e ambientais do campo (Espírito Santo, 1998).

Essa opção curricular converge com a concepção de Caldart (2009), para quem a escola do campo deve articular o trabalho pedagógico com práticas de trabalho, cultura e luta social, constituindo-se como espaço de formação política e de valorização dos saberes territorializados. Ao organizar seu currículo em torno de temas geradores relacionados às dinâmicas do campo, o CEIER reafirma seu compromisso com uma formação contextualizada e socialmente referenciada.

O processo de institucionalização da escola também se consolidou juridicamente. Em 2000, houve uma mudança de nomenclatura de Escola de Primeiro Grau (EPG) Centro Integrado de Educação Rural de São Gabriel da Palha para Centro Integrado de Educação Rural de Água Branca, conforme portaria nº 039-R, de 25/08/2000, que retroage seus efeitos a 1989, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 11/09/2000 (Espírito Santo, 2000). Em 2002, ocorreu outra mudança de nomenclatura para Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Água

Branca, conforme portaria nº 055-R, de 12/06/2002, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 14/06/2002 (Espírito Santo, 2002).

Até o ano de 2007, o CEIER de Águia Branca ofertava exclusivamente o Ensino Fundamental, o que exigia que os jovens buscassem outras instituições para dar continuidade à sua trajetória escolar. Em 2008, a escola iniciou a oferta do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, cuja primeira turma se formou em 2010. Desde então, o número de jovens que concluíram essa etapa com qualificação técnica já ultrapassa 280. Para muitos deles, a formação técnica significou a possibilidade de permanecer no campo com melhores condições de trabalho, de acessar o ensino superior ou de atuar como multiplicadores de práticas agroecológicas em suas comunidades.

O CEIER de Águia Branca mantém-se como um espaço de formação crítica, cuja potência também se expressa na produção acadêmica que o tem como referência. Em quatro décadas de existência, mais de 20 dissertações e teses foram desenvolvidas tendo como campo empírico os CEIERs capixabas, sendo o de Águia Branca o mais investigado. Aproximadamente 75% desses trabalhos foram produzidos por pessoas com vínculos profissionais ou históricos com os Centros, o que evidencia o envolvimento crítico e reflexivo de seus sujeitos com os processos formativos em curso, conforme discutimos em pesquisa anterior (Jadejiski; Foerste, 2023). Além dessas produções, dois livros comemorativos foram publicados, um por ocasião dos 35 anos (Foerste; Jesus, 2020) e outro pelos 40 anos de existência dos CEIERs (Jadejiski; Andrade; Foerste, 2023).

O CEIER de Águia Branca é um espaço de vinculação territorial e de produção de pertencimento. Como nos recorda Fernandes (2006), a escola do campo é conquista coletiva, resultado de um processo histórico de luta por políticas públicas que reconheçam os modos de vida camponeses. Ao longo dos anos, o CEIER de Águia Branca tem resistido às políticas de desmonte da Educação do Campo e às reformas que buscam impor currículos uniformizados e descolados das realidades vividas pelos estudantes.

O protagonismo da instituição está, justamente, em criar brechas e fissuras nas lógicas escolares dominantes, construindo um cotidiano pedagógico baseado no diálogo com os territórios, no fortalecimento da agroecologia e na valorização da cultura camponesa. Como nos alerta Molina (2015), a Educação do Campo se constitui como uma prática social e política que emerge do enfrentamento às desigualdades estruturais e busca criar possibilidades de emancipação nos territórios. O CEIER de Águia Branca é expressão concreta desse projeto em construção permanente.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E RESISTÊNCIAS: A PRÁXIS CEIERIANA

O CEIER de Águia Branca construiu uma proposta pedagógica que se enraíza nos territórios do campo e nas experiências concretas de seus sujeitos. Essa proposta é marcada por uma concepção de educação integral, ancorada na agroecologia, na interdisciplinaridade, no diálogo de saberes e na valorização dos modos de vida locais. Desde seus primeiros anos de funcionamento, a escola investiu em um trabalho pedagógico voltado à realidade das comunidades rurais, o que contribuiu para consolidar um projeto educativo com identidade própria, alicerçado na crítica à lógica urbana e ao modelo escolar tecnicista. A seguir, apresentaremos a organização atual da escola, que resulta de diversas alterações no decorrer de sua trajetória.

Na rotina escolar, há momentos para estudos teóricos e práticos, alimentação e interação social. Além do almoço, são servidos dois lanches: um pela manhã e outro à tarde. Atualmente, são ministradas 43 aulas por semana. Os estudantes têm 9 aulas por dia de segunda a quinta-feira, de 7h às 16h30min. Na sexta-feira, têm 7 aulas, de 7h às 14h30min. Nesse dia, são dispensados após o lanche da tarde e os professores permanecem na escola para a reunião geral (CEIER, 2026).

No Ensino Fundamental, além da Base Nacional Comum, o currículo contempla disciplinas integradoras – como Projeto de Vida, Estudo Orientado, Pensamento Científico, Práticas e Vivências em Protagonismo, Prática Experimentais de Ciências, Prática Experimentais de Matemática e Eletivas – e uma parte específica voltada à formação técnica e produtiva, que contempla as disciplinas Agricultura I (horticultura), Agricultura II (fruticultura), Agricultura III (culturas anuais e perenes), Zootecnia,

Economia Doméstica e Tema Gerador e Auto-Organização. Essa estrutura curricular permite a articulação entre conhecimento escolar e saberes do território, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento de competências técnicas aplicáveis à realidade dos estudantes e de suas famílias (CEIER, 2026).

As aulas práticas das turmas de Ensino Fundamental são organizadas de modo que as turmas se dividem em dois grupos, garantindo melhor acompanhamento docente e favorecendo o trabalho em espaços experimentais e produtivos da escola. Essa metodologia tem se mostrado eficaz na aproximação entre teoria e prática, além de fortalecer o vínculo dos estudantes com as atividades do campo, contribuindo para a valorização do trabalho agrícola e para a ressignificação da vida rural (CEIER, 2026).

No Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, a proposta se estrutura a partir da conjugação entre a formação geral básica e o itinerário de formação técnica e profissional. O currículo contempla os componentes da Base Nacional Comum, os componentes integradores (Estudo Orientado, Eletiva, Prática e Vivência em Protagonismo, Prática Experimental, Projeto de Vida, Práticas Experimentais em Agropecuária), preparação para o mundo do trabalho (Projetos Empreendedores, Cultura Digital, Higiene, Saúde e Segurança) e Aprofundamento (Produção Animal, Produção Vegetal, Produção Agroindustrial, Introdução à Metodologia Científica, Irrigação e Drenagem, Topografia, Extensão Rural, Ferramentas de Gestão, Mecanização Agrícola, Construções e Instalações Rurais, Legislação e Políticas Agropecuárias) (CEIER, 2026).

Destacamos, ainda, o papel das Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção (Udeps), que constituem espaços pedagógicos nos quais os estudantes vivenciam práticas agroecológicas, experimentações científicas e processos produtivos em pequena escala e de forma didática. Essas unidades, presentes em diferentes áreas da propriedade escolar, envolvem tanto a produção animal, com espaços destinados à bovinocultura, suinocultura, cunicultura, piscicultura e avicultura, quanto a produção vegetal, com cultivos de milho, feijão, mandioca, café, banana, mamão, maracujá, cacau, abacaxi e hortaliças diversas. A cozinha industrial também integra as Udeps,

funcionando como laboratório para a formação em agroindústria e processamento de alimentos (CEIER, 2026).

As Udeps representam a materialização de uma proposta pedagógica que compreende o território como espaço de aprendizagem. É uma pedagogia do concreto, em que os estudantes acompanham todo o ciclo produtivo, desde o preparo do solo e o plantio até a colheita, o beneficiamento e a comercialização. Nessa perspectiva, a escola torna-se, efetivamente, parte da vida no campo, e não uma instância separada ou oposta a ela.

Outro eixo estruturante da proposta pedagógica do CEIER de Água Branca é o trabalho com os temas geradores. Essa prática, inspirada em Paulo Freire e sistematizada ao longo da trajetória da Educação do Campo na escola, constitui-se como metodologia interdisciplinar que parte da realidade dos sujeitos e da comunidade escolar para a organização dos conteúdos e dos projetos pedagógicos. Atualmente, os temas geradores abordados pela escola são: solo e questão agrária, água e agroecologia (CEIER, 2026). No entanto, essa seleção é flexível e pode ser alterada conforme as necessidades do contexto socioterritorial e os interesses dos estudantes.

O trabalho com temas geradores rompe com a fragmentação do currículo tradicional, ao mesmo tempo em que possibilita a articulação entre as áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e crítica. Cada tema é explorado por meio de entrevistas, pesquisas, experimentos, visitas de estudo, produção de textos, registros fotográficos e apresentações orais. A interdisciplinaridade, que não se reduz a uma justaposição de conteúdos, constitui um princípio epistemológico que orienta a construção coletiva do conhecimento escolar.

Apesar dos avanços conquistados, o CEIER de Água Branca tem enfrentado desafios significativos nos últimos anos, especialmente após a implementação da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) e a adesão, em 2020, ao modelo estadual de escolas de tempo integral do Espírito Santo. Essa incorporação implicou uma série de mudanças na organização curricular e na gestão pedagógica da escola, muitas vezes

desconsiderando as especificidades da Educação do Campo e os arranjos formativos historicamente construídos pela instituição.

Em 2020, ano de nossa atuação como coordenador pedagógico do Centro, acompanhamos de perto os efeitos dessa mudança. O modelo adotado, que diz estar fundamentado na formação de um jovem autônomo, solidário e competente (CEIER, 2026), todavia, parte de uma racionalidade urbano-industrial que entra em conflito com os princípios da Educação do Campo. Em muitos casos, metodologias construídas ao longo dos anos foram substituídas por componentes curriculares genéricos, pouco conectados às realidades e aos saberes do meio rural. Por não ter sido concebido para a Educação no Campo, esse modelo exige constantes adaptações por parte da escola, que precisa reinventar caminhos para manter vivo seu projeto pedagógico.

Esse cenário se aproxima da lógica de um modelo de gestão educacional que, sob o pretexto da eficiência e da produtividade, apropria-se de demandas históricas da Educação do Campo e as converte em políticas compensatórias. Essa dinâmica evidencia que, mesmo quando o Estado reconhece formalmente a Educação do Campo como direito, a efetivação desse direito permanece subordinada às diretrizes econômicas do capital e às pressões de organismos internacionais (Santos; Nunes, 2020).

Como alerta Molina (2015), tratar de forma igual os desiguais implica aprofundar desigualdades históricas. A imposição de um modelo pedagógico urbano, ainda que diga ser bem intencionado, desconsidera as particularidades do campo e reforça a lógica da homogeneização, contribuindo para a descaracterização da proposta da Educação do Campo. Essas mudanças refletem um movimento mais amplo de padronização curricular e de racionalização da gestão escolar, alinhado a uma lógica de eficiência técnica e controle de resultados. O avanço dessa racionalidade no campo da educação tende a inviabilizar propostas pedagógicas que buscam uma outra direção político-pedagógica, o que exige tempo, escuta, diálogo com os sujeitos e respeito aos processos locais. No caso da Educação do Campo, essa tendência representa uma ameaça concreta à autonomia didático-pedagógica das escolas e à permanência de um projeto educativo vinculado às lutas camponesas.

Essa contradição entre discurso e prática também é apontada por Santos e Nunes (2020), ao analisarem que a retórica da inovação e da qualidade tem sido utilizada para justificar reformas que, em vez de ampliar direitos, aprofundam a desigualdade entre escolas urbanas e do campo. Para os autores, reconhecer o campo como território de saber e de produção cultural exige políticas públicas que ultrapassem o paradigma assistencialista e assumam um compromisso efetivo com a justiça social e territorial.

Como nos adverte Freire (1996), educar é um ato político que exige escuta e respeito à experiência dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente silenciados. Nesse sentido, impor à escola do campo uma racionalidade homogênea e urbana representa não apenas um equívoco técnico, mas uma negação do direito à voz e à diferença. A escola do campo é espaço de reinvenção cotidiana e de resistência às lógicas padronizadoras, sendo imprescindível garantir sua autonomia para responder às realidades locais com criatividade, diálogo e participação.

Contudo, como destacam Santos e Nunes (2020), as políticas educacionais voltadas ao campo, especialmente após 2016, têm sido impactadas por um movimento de retração e pela adoção de modelos administrativos de caráter privatista. Os autores observam que a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, tem direcionado as reformas educacionais brasileiras a partir de uma lógica de resultados, que fragiliza propostas educativas contextualizadas e emancipatórias. Nesse contexto, trajetórias como a do CEIER de Água Branca tornam-se ainda mais relevantes, pois afirmam práticas pedagógicas que resistem à homogeneização e à despolitização do ensino no campo.

Em nossa vivência como equipe pedagógica do CEIER, observamos o quanto essas reformas produziram tensões internas na escola. A incorporação de novos instrumentos de avaliação, o aumento da carga horária de componentes genéricos e a redução do tempo dedicado aos projetos comunitários geraram inquietações entre professores e estudantes. Ainda assim, é importante destacar que a escola não se acomodou a esse novo cenário e vem construindo alternativas cotidianas para ressignificar essas imposições e preservar os princípios da Educação do Campo. Essa

resistência cotidiana se expressa em pequenas ações: na forma como se organiza uma aula prática, na escolha dos temas trabalhados, na manutenção de vínculos com as comunidades e na defesa do currículo como espaço de criação.

Essa capacidade de resistir e reinventar-se é uma das marcas mais potentes da práxis ceieriana. Como nos lembra Paulo Freire (1996), é no enfrentamento das contradições que se afirmam os projetos emancipatórios. No caso do CEIER de Águia Branca, o compromisso com a vida no campo, com a agroecologia e com a formação integral dos sujeitos permanece como horizonte ético e político. É esse horizonte que sustenta as práticas da escola, mesmo diante das pressões externas e das reformas descontextualizadas. E é justamente essa permanência que transforma a escola em espaço de luta, memória e esperança.

(IN)CONCLUINDO O DIÁLOGO

Revisitar a história do CEIER de Águia Branca é também revisitar as lutas e os sentidos da Educação do Campo no Espírito Santo. Ao longo de suas quatro décadas de existência, essa escola tem se constituído como um espaço de formação integral, de enraizamento territorial e de resistência às lógicas de padronização curricular que desconsideram os modos de vida camponeses. Como instituição pública criada a partir das urgências e das ausências que historicamente marcaram o campo brasileiro, o CEIER respondeu a essas demandas e se tornou um polo irradiador de práticas educativas inovadoras e socialmente comprometidas.

O percurso que construímos neste texto buscou destacar que o CEIER de Águia Branca é um marco na Educação do Campo capixaba, tanto pela longevidade de sua atuação quanto pela potência política de seu projeto pedagógico. Como escola do campo, a instituição vem atuando na contramão da lógica que empobrece os currículos, desconsidera os territórios e transforma a educação em treinamento para o mercado. Ela vem produzindo aprendizagens que partem da vida concreta dos estudantes e devolvem à escola o seu papel formador, cultural e emancipador.

Ainda que o CEIER não esteja imune às pressões do modelo neoliberal de educação, que se manifesta, por exemplo, nas diretrizes da reforma do Ensino Médio e

na adesão a modelos gerencialistas de escola de tempo integral, é no tensionamento cotidiano dessas políticas que se expressa sua capacidade de resistência. Como temos observado, os sujeitos da Educação do Campo que atuam na escola vêm criando brechas, ressignificando conteúdos, reinventando metodologias e reafirmando os vínculos entre currículo e território. Esse é um movimento que, embora silencioso, é político e aposta na força transformadora das práticas educativas comprometidas com a transformação social.

No debate em torno de história, cultura e interdisciplinaridade, acreditamos que o CEIER de Águia Branca se apresenta como um exemplo vivo de que é possível fazer da escola um espaço de reconstrução da memória, de fortalecimento das identidades e de produção de conhecimento em diálogo com os diferentes saberes. Seu percurso nos ensina que há, sim, caminhos possíveis, e já trilhados, para uma educação comprometida com a justiça social, com a equidade e com o bem viver dos povos do campo.

Nessa direção, o que Santos e Barbosa (2022) denominam de práxis política dos movimentos sociais do campo ajuda a compreender o lugar do CEIER de Águia Branca como práxis viva de inclusão emancipatória. Ao vincular a escola às lutas históricas dos povos do campo, a instituição reafirma que o direito à educação, no contexto latino-americano, não se limita à presença na escola, mas implica a participação na transformação das condições de vida e na construção de outras epistemologias possíveis.

Ao trazer à tona essa história, não pretendemos apenas registrá-la. Queremos, sobretudo, afirmar a necessidade de preservar e fortalecer propostas como a do CEIER, que colocam no centro do processo educativo a dignidade dos sujeitos, a valorização dos territórios e a construção coletiva de alternativas ao modelo escolar alheio às realidades camponesas. Em tempos de incertezas e ataques à educação pública, contar e recontar a história do CEIER de Águia Branca é também um ato de resistência, de afirmação da memória coletiva e de esperança no futuro da educação pública do campo.

A trajetória do CEIER de Águia Branca reafirma que a Educação do Campo, ao se enraizar nos territórios camponeses, contribui para a construção de outras epistemologias e para a reinvenção das políticas educativas voltadas aos contextos camponeses na América Latina.

REFERÊNCIAS

BICALHO, R.; JADEJISKI, R. R. As repercussões da educação ambiental numa escola do campo capixaba. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 127-150, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/11278>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BICALHO, R.; JADEJISKI, R. R. O Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES: interfaces entre Educação do Campo e Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, p. e7837, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7837>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. [...] Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2026.

CEIER – Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, Espírito Santo. **Projeto Político Pedagógico**. Águia Branca: CEIER, 2026.

ESPÍRITO SANTO. **CIER's: uma experiência interdisciplinar**. Cartilha. JACOB, J. K.; PILON, P.; COSTA, S. M. Dezembro de 1998.

ESPÍRITO SANTO. **Contracto de colonização entre o Estado do Espírito Santo e a Sociedade de colonização em Varsovia**. Casa Germano Gerhardt, rua Jeronymo Monteiro, 21. Victoria. 06 de outubro de 1928.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 1.837, de 11 de março de 1963.** Cria os municípios de Pancas e São Gabriel da Palha. Vitória: Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, 1963. Disponível em:

<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/Lei%20n%C2%BA%201.837.htm>. Acesso em: 12 fev. 2026.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 265, de 22 de outubro de 1949.** Cria alguns distritos no estado do Espírito Santo e estabelece limites interdistritais. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 1949. Disponível em:

<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lei2651949.html>.

Acesso em: 12 fev. 2026.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 4.070, de 11 de maio de 1988.** Cria o município de Água Branca, desmembrado do município de São Gabriel da Palha. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 1988b. Disponível em:

<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI40701988.html>.

Acesso em: 12 fev. 2026.

ESPÍRITO SANTO. **Perfil do município de Água Branca.** Governo do Estado do Espírito Santo, Coordenação Estadual do Planejamento, Departamento de Articulação com os Municípios e Instituto Jones dos Santos Neves. Vitória: 1988a. Disponível em:

http://biblioteca.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120814_ij00628_perfildomunicipiodeaguabranca.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 039-R, de 25 de agosto de 2000.** Muda a nomenclatura de EPG Centro Integrado de Educação Rural de São Gabriel da Palha para Centro Integrado de Educação Rural de Água Branca. Diário Oficial [do] Espírito Santo: Poder Executivo, Vitória, ES, 2000, 11 set. 2000.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 055-R, de 12 de junho de 2002.** Muda a nomenclatura de Centro Integrado de Educação Rural de Água Branca para Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Água Branca. Diário Oficial [do] Espírito Santo: Poder Executivo, Vitória, ES, 2002, p. 6, 14 jul. 2002.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FOERSTE, E.; JESUS, J. P. de (org.). **Educação do Campo - 35 anos dos CEIER'S**: culturas, saberes e pesquisas. Coleção Educação e Culturas. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

FRANCESCHETTO, C. **Imigrantes Espírito Santo**: base de dados da imigração estrangeira no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. Organizado por Agostino Lazzaro. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, [Niterói], v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>. Acesso em: 12 fev. 2026.

HAESBAERT, R. Território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 25, n. 55, p. 1-7, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/61073>. Acesso em: 12 fev. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022 Panorama**. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário de 2017**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/aguia-branca/pesquisa/24/76693>. Acesso em: 12 fev. 2026.

INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – **Proater 2020-2023 – Águia Branca**. 2020. Disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Aguia_Branca.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

JADEJISKI, R. R. **Juventudes rurais e territorialidades**. Vitória/ES, 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/87c82cc2-76b1-4d44-bd81-ac94101fe7a1/content>. Acesso em: 12 fev. 2026.

JADEJISKI, R. R. **Os desdobramentos da educação ambiental a partir do estudo dos temas geradores no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5119/2/2019%20-%20Rainei%20Rodrigues%20%20Jadejiski.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2026.

JADEJISKI, R. R.; BICALHO, R. Temas geradores e trabalho pedagógico no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Água Branca, Espírito Santo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 240-257, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52241>. Acesso em: 12 fev. 2026.

JADEJISKI, R. R.; FOERSTE, E. Territórios e territorialidades: história oral de juventudes egressas do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Água Branca/ES. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 20, n. 61, p. 70-95, 2026. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/78468>. Acesso em: 12 fev. 2026.

JADEJISKI, R. R.; FOERSTE, E. Centros Estaduais Integrados de Educação Rural: vivências e diálogos com a produção de conhecimento. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 30, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5125>. Acesso em: 12 fev. 2026.

LIMA, E. de S. A implementação da BNCC nas escolas famílias agrícolas do Piauí: os impactos na proposta pedagógica e curricular. **Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, [S. l.], v. 26, n. 52, p. 219-248, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3384>. Acesso em: 12 fev. 2026.

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

MALACARNE, A. **Água Branca**: uma rapsódia polono-brasileira na selva capixaba. São Gabriel da Palha: Gráfica Gomieri, 2004.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809/2772>. Acesso em: 12 fev. 2026.

POSADZY, I. O início da colonização polonesa em Águia Branca - ES na descrição do pe. Inácio Posadzy. **Revista Polonicus**: Revista de reflexão Brasil-Polônia. [1930?]/s.d. Disponível em: http://www.polonicus.com.br/site/biblioteca_interna.php?cod=18. Acesso em: 12 fev. 2026.

REIS, F. A. F. dos. **Historicidade do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – ES**: uma leitura a partir da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2541/2/2017%20-%20Fernando%20Alexandre%20Furtado%20dos%20Reis.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SANTOS, A. R. dos; BARBOSA, L. P. Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação: perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 3, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/5974/2761/30819>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

HISTÓRICO

Submetido: 30 de Out. de 2025.

Aprovado: 28 de Fev. de 2026.

Publicado: 20 de Mar. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

JADEJISKI, R. R. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca: Trajetória, Território e Práxis na Educação do Campo. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.