

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

DISSERTAÇÃO

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SEU IMPACTO NA
PROPOSTA PEDAGÓGICA E NA COMUNIDADE ESCOLAR
DO CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO
RURAL DE ÁGUA BRANCA – ESPÍRITO SANTO**

DARLANE FELICIANO DO COUTO

2022



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

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SEU IMPACTO NA PROPOSTA
PEDAGÓGICA E NA COMUNIDADE ESCOLAR DO CENTRO
ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUA
BRANCA DE ÁGUA BRANCA – ESPÍRITO SANTO**

DARLANE FELICIANO DO COUTO

Sob a Orientação da Professora

Dra. Liliane Barreira Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Outubro de 2022**

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

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

C871i COUTO, DARLANE FELICIANO DO , 1983-
A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SEU IMPACTO NA PROPOSTA
PEDAGÓGICA E NA COMUNIDADE ESCOLAR DO CENTRO ESTADUAL
INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUA BRANCA - ESPÍRITO
SANTO / DARLANE FELICIANO DO COUTO. - Seropédica,
2022.
83 f.: il.

Orientadora: Liliane Barreira Sanchez.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, 2022.

1. Integração curricular. 2. Proposta pedagógica. 3.
Interdisciplinaridade. I. Sanchez, Liliane Barreira ,
1969-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

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

Darlane Feliciano do Couto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 09/11/2022.

Orientador, Dr.(a) Liliane Barreira Sanchez (UFRRJ)

Membro interno, Dr. Wanderley da Silva (UFRRJ)

Membro externo, Dr. Felipe Gonçalves Pinto (CEFET/RJ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 09/11/2022

HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 63/2022 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 13/11/2022 12:30)

LILIANE BARREIRA SANCHEZ
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 1719162

(Assinado digitalmente em 14/11/2022 07:12)

WANDERLEY DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 1839674

(Assinado digitalmente em 16/11/2022 07:15)

FELIPE GONÇALVES PINTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 055.142.187-83

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 63, ano: 2022, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: 13/11/2022 e o código de verificação: 365a582e9e

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora da Penha, a quem devoto minha fé, pela realização deste sonho que há muitos anos almejei.

A minha família, em especial, meu pai (*in memoriam*) Sebastião Feliciano do Couto e minha mãe Maria Luzia Silva do Couto, que, embora não tenham estudado, sempre motivaram-me a seguir com os estudos, tinham orgulho em apresentar a todos a filha que gostava de estudar, que passava de ano, mesmo faltando todas as safras de café para ajudar na alimentação da família.

Nas lidas na lavoura e uma resolução de tarefa, fui criando expectativa de uma vida melhor, principalmente para eles. Sinto-me grata em cumprir a promessa ao meu querido pai, de ser preciosa neste mundo, como ele carinhosamente tratava-me.

Aos meus filhos, Karyne Feliciano dos Santos e Kaio Feliciano dos Santos, razões para seguir firme e não desistir de minha jornada acadêmica. Obrigada por ajudarem-me, compreendendo os momentos dedicados à construção deste trabalho, debruçada na conclusão desta dissertação.

A minha orientadora, Prof. Dra. Liliane Barreira Sanchez, por aceitar meu projeto e entrar nesta empreitada comigo. Obrigada pelas suas preciosíssimas orientações e contribuições, pois, desta forma, caminhei segura na construção dessa dissertação.

Ao Prof. Dr. Wanderley da Silva e ao Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto, pelas riquíssimas contribuições durante o Exame de Qualificação e Defesa de Mestrado.

Aos meus amigos do Mestrado, turma 2020/01, que em meio ao contexto pandêmico, onde houve grandes perdas e mortes, conseguimos construir uma relação de amizade dentro daquelas caixinhas, nas aulas online. Tendo empatia uns com os outros, nos momentos de fraqueza, encorajando nas apresentações das qualificações, entre outros. Ao vê-los pessoalmente na Universidade, onde apresentamos o Seminário de Estágio, foi emocionante e épico: cada rosto reconhecido dentre de um abraço, um carinho e um afago carinhoso de uma amizade que já havia sido construída nas semanas de formações na modalidade remota.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ), na pessoa do coordenador Prof. Dr. Gabriel de Araújo Santos, e a todos professores que contribuíram na minha formação.

Ao Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), que abriram as portas da instituição para que esta pesquisa fosse concretizada com os estudantes e toda equipe escolar. Ficarão marcados na minha trajetória acadêmica e profissional, pois foi um momento rico de experiências e aprendizados.

Enfim, meus sinceros agradecimentos aos meus amigos e a todos que direta ou indiretamente participaram e contribuíram para a realização desta dissertação.

Meu muitíssimo obrigada!

EPÍGRAFE

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível muda-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com elas coerente”.

(Paulo Freire)

RESUMO

COUTO, Darlane Feliciano do. **A integração curricular e seu impacto na proposta pedagógica e na comunidade escolar do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – Espírito Santo.** 2022. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022.

Esta pesquisa tem como foco central de sua abordagem o tema da interdisciplinaridade na educação. O conceito de interdisciplinaridade apresenta um certo nível de complexidade em seu significado, podendo ser entendido como a interação entre duas ou mais áreas do conhecimento. Diante da necessidade de aprofundar informações e estudos científicos que fundamentem uma mudança de paradigma no processo de ensino e aprendizagem que tem sido colocado em prática no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER-AB), houve por parte desta pesquisadora o anseio de investigar, avaliar e desenvolver argumentos, métodos e técnicas, inovadoras e fortalecedoras de um modelo emancipador de ensino, que possa agir de modo integrado e integral na referida instituição. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi avaliar o impacto da integração curricular observada na proposta pedagógica e também na comunidade escolar do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, localizada a noroeste do Estado do Espírito Santo. Observamos em nossa pesquisa que os Temas Geradores no CEIER-AB estiveram e estão contextualizados com a realidade dos pequenos produtores da região Noroeste do Estado do Espírito Santo. No tocante à interdisciplinaridade e ao trabalho como princípio educativo, que orientaram essa investigação e se expressam nas Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção (UDEP's), observamos que os mesmos assumem uma centralidade no fazer e pensar a prática cotidiana da escola. No que tange à interdisciplinaridade, que foi fundamentada a partir das tendências humanistas, social crítica e da complexidade, observamos que, da forma como ela é praticada nos CEIER de Águia Branca, há uma junção das três tendências, embora não haja um aprofundamento teórico acerca dessas tendências nos documentos que regem o funcionamento do Centro. Mas, elas estão explicitadas principalmente no desenvolvimento dos temas geradores e no ementário das disciplinas no currículo da escola. Assim, o CEIER colabora para a valorização dos sujeitos que trabalham e vivem no campo das regiões do Espírito Santo, ressaltando sua importância como *locus* de promoção de uma educação emancipatória, ratificando a importância da interdisciplinaridade e demonstrando a efetividade da integração curricular na realidade das escolas, sejam elas do campo ou propedêuticas.

Palavras-chaves: Integração curricular; Proposta pedagógica; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

COUTO, Darlane Feliciano do. **Curricular integration and its impact on the pedagogical proposal and on the school community of the Integrated State Center for Rural Education in Águia Branca – Espírito Santo**. 2022. 83p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022

This research has as its central focus the theme of interdisciplinarity in education. The concept of interdisciplinarity presents a certain level of complexity in its meaning, and can be understood as the interaction between two or more areas of knowledge. Faced with the need to deepen information and scientific studies that support a paradigm shift in the teaching and learning process that has been put into practice at the Integrated State Center for Rural Education of Águia Branca (CEIER-AB), this researcher expressed the desire to investigate, evaluate and develop innovative and empowering arguments, methods and techniques for an emancipatory teaching model, which can act in an integrated and integral way in that institution. Therefore, the general objective of this research was to evaluate the impact of the curricular integration observed in the pedagogical proposal and also in the school community of the Integrated State Center for Rural Education of Águia Branca, located in the northwest of the State of Espírito Santo. We observed in our research that the Generating Themes at CEIER-AB were and are contextualized with the reality of small producers in the Northwest region of the State of Espírito Santo. Regarding interdisciplinarity and work as an educational principle, which guided this investigation and are expressed in the Demonstration, Experimentation and Production Units (UDEP's), we observed that they assume a centrality in doing and thinking about the daily practice of the school. Regarding interdisciplinarity, which was based on humanistic, social criticism and complexity trends, we observed that, in the way it is practiced in the CEIER of Águia Branca, there is a junction of the three trends, although there is no theoretical deepening about it. of these trends in the documents that govern the operation of the Center. However, they are explained mainly in the development of the generating themes and in the syllabus of the subjects in the school curriculum. Thus, CEIER collaborates for the valorization of the subjects who work and live in the countryside of the regions of Espírito Santo, emphasizing its importance as a locus for promoting an emancipatory education, ratifying the importance of interdisciplinarity and demonstrating the effectiveness of curricular integration in the reality of schools. , whether they are from the field or propaedeutic.

Keywords: Curricular integration; Pedagogical proposal; Interdisciplinarity.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAFASP- Associação de Agricultores Familiares de São Pedro

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CIER -Centro Estadual Integrado de Educação Rural

CEIER-AB - Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DIO – Diário Oficial

EF - Ensino Fundamental.

EFA's - Escolas Famílias Agrícolas.

EMI - Ensino Médio Integrado.

GECIQ- Gerência da Educação do Campo, Indígena e Quilombola

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

IJSN – Instituto Joanes do Santos Neves.

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores.

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos.

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.

PIB - Produto Interno Bruto.

SEAMA - Secretaria do Estado para Assuntos de Meio Ambiente

TG's - Temas Geradores.

TT's - Temas Transversais.

UDEP's – Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

VME's - Visitas Monitoradas de Estudos.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Região Noroeste do Estado do Espírito Santo.	6
Figura 2: O Museu do Imigrante do Polonês de Águia Branca.....	7
Figura 3: Imagens ilustrativas do CEIER-AB.....	10
Figura 4: Organograma das UDEPs do CEIER de Águia Branca.....	11
Figura 5: Teia de Conteúdos com Diretrizes de Informações a serem trabalhadas de Forma Interdisciplinar.....	12
Figura 6: Organização curricular da 1ª série aprovada pela SRE de Barra de São Francisco.....	35
Figura 7: Disciplinas e conteúdos escolhidos pelos estudantes. Fonte: Livia Israel Ferreira (2017)	54
Figura 8: Organização curricular com a metodologia de turmas divididas, prática proveniente da integração curricular.....	61
Figura 9: Fator principal para a realização da matrícula no CEIER de Águia Branca.....	65
Figura 10: Avaliação dos estudantes sobre a prática.....	67

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Percepção dos pais quanto a importância das UDEP's na formação dos seus filhos. 66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO	18
2.1	A Interdisciplinaridade na Formação Docente	20
2.2	Interdisciplinaridade nos PCN's e na BNCC	37
2.3	A interdisciplinaridade na prática docente	39
3	INTEGRAÇÃO CURRICULAR COMO PROJETO EDUCACIONAL	42
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
4.1	A interdisciplinaridade – a BNCC e a área técnica agrícola	50
4.2	O impacto da integração curricular nos ambientes específicos da área técnica agrícola do CEIER de Águia Branca.....	54
4.2.1	O CEIER como Educação do Campo e Escola de Tempo Integral.....	55
4.2.2	A importância da integração curricular para as metodologias próprias do CEIER...	57
4.2.2.1	Legislação vigente para adequação da Metodologia das aulas Práticas – Baseada em legislações federais e estadual e publicações em Diários Oficiais	57
4.3	Percepções da comunidade escolar sobre a integração curricular, interdisciplinaridade e itinerário formativo profissional.....	64
4.4	Avaliação dos estudantes quanto as UDEP's, TGs e Curso Técnico em Agropecuária	66
5	CONCLUSÃO.....	69
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
7	APÊNDICES	77

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco central de sua abordagem o tema da interdisciplinaridade na educação. O conceito de interdisciplinaridade apresenta um certo nível de complexidade em seu significado, podendo ser entendido como a interação entre duas ou mais áreas do conhecimento. Essa interação se dá na busca por desenvolver uma dinâmica de ensino e aprendizagem que promova o encontro entre as diferentes áreas do saber científico, possibilitando que dialoguem entre si, articulando conteúdos das áreas de humanas, natureza, códigos e linguagens, agrárias, entre outras (FAZENDA, 2002).

Muitos estudos e pesquisas sobre a importância do agir e pensar de modo interdisciplinar tem ganhado importância nas instituições de ensino e em eventos acadêmico-científicos (MARCONDES et al. 2012). Segundo Ely (2003), a interdisciplinaridade funciona em um estágio de cooperação e de coordenação, possibilitando que a maior parte dos conhecimentos de diferentes áreas possa ser valorizada, estabelecendo também relações de intersubjetividade no tocante à apropriação desses conhecimentos.

Ainda segundo o autor citado no parágrafo anterior, as várias áreas do saber científico, em um processo constante de interação e articulação, necessitam respeitar as características específicas de cada uma, para não incorrerem no risco de serem banidas do processo de ensino e aprendizagem. Para Marcondes et al. (2012, p.13), é importante que:

a ênfase dada à interdisciplinaridade dentro do contexto da formação continuada, possa contribuir com indicativos que despertem desejos de aprofundamento sobre a questão no campo do ensino, da pesquisa e atuação prática. Este desejo obviamente se encontra vinculado à certeza de que na direção da interdisciplinaridade há muito o que se fazer porque se trata de tarefa inacabada a ser construída permanentemente, dada à profundidade de seu significado e ao momento histórico favorável que se apresenta na cotidianidade (MARCONDES et al. 2012, p.13).

Observamos uma crescente valorização da interdisciplinaridade também no ambiente social, em geral. Isso se dá em conformidade ao fato de os requisitos para o preenchimento dos postos de trabalho na atualidade exigirem cada vez mais um comportamento holístico e proativo de seus candidatos, dificultado por uma formação acadêmica baseada na especialização excessiva dos conteúdos. Entende-se por comportamento holístico aquele em que o sujeito, em busca de uma ocupação ou já inserido em um posto de trabalho, apresenta uma interpretação cognitiva abrangente o bastante para realizar uma leitura mais completa de uma determinada situação, ação, conceito, metodologia, dentre outros aspectos. No ambiente escolar e na prática pedagógica, o termo holístico aplica-se ao desenvolvimento amplo do educando, visando a relação entre teoria e prática. Já a proatividade diz respeito à tomada de decisão, por desejo próprio, dentro de padrões éticos, morais e buscando o bem da coletividade, demonstrada por um candidato a uma vaga de trabalho ou à manutenção desta vaga.

Estes comportamentos desejados pelas grandes corporações na atualidade em relação aos sujeitos em formação nas escolas e no mercado de trabalho, assumem uma estreita e perversa relação com o sistema capitalista e neoliberal. Nele, o ser humano é constantemente visto como uma máquina, ou até mesmo como um produto que, após perder sua serventia, é descartado, é descontextualizado de sua função, sendo considerado um peso que apenas atua para reduzir a competitividade e a lucratividade das grandes organizações em uma sociedade

cada vez mais consumista.

Nesse contexto, cabe destacar que a fragmentação do conhecimento em disciplinas, conteúdos e itinerários pedagógicos em sala de aula, somada à ausência de um planejamento que inclua os pressupostos da interdisciplinaridade, pode resultar no risco da execução de uma ação pedagógica vertical e obsoleta, que não privilegia as necessidades cognitivas e intelectuais que constituem os sujeitos em formação (BOHM, 2018). Segundo o autor, os planejamentos pedagógicos que são baseados unicamente no modelo de ensino tradicional, acabam por dificultar a qualidade do entendimento e da assimilação dos saberes pelos estudantes, já que muitas vezes não existe um fio condutor que proporcione ou potencialize a compreensão holística dos aprendizados. Consequentemente, esse tipo de formação impactará também na atuação profissional desses sujeitos e em suas dificuldades de adequação às exigências do mundo do trabalho.

Sendo assim, quando as disciplinas trabalham os conteúdos de forma isolada, proporcionam uma abordagem fragmentada do conhecimento, deixando de ser significativa, motivante e cativante para boa parte do público escolar. Santomé (1998) afirma que, quando o currículo trabalha a organização da disciplina isolada, não considera plenamente os conhecimentos anteriores dos estudantes, ignorando os problemas específicos de sua bagagem vivencial, não promovendo de forma satisfatória um movimento de transformação pela educação.

Diante da necessidade de aprofundar informações e estudos científicos que fundamentem uma mudança de paradigma no processo de ensino e aprendizagem que tem sido colocado em prática no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca (CEIER-AB), houve por parte desta pesquisadora o anseio de investigar, avaliar e desenvolver argumentos, métodos e técnicas, inovadoras e fortalecedoras de um modelo emancipador de ensino, que possa agir de modo integrado e integral na referida instituição. Para tanto, torna-se necessário incluir a formação crítica como um elemento fundamental no conceito de formação holística e proativa já mencionados, para evitar que os mesmos se reduzam apenas às expectativas do mercado e acabem por alienar e limitar os diversos potenciais dos sujeitos e a construção da autonomia.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi avaliar o impacto da integração curricular observada na proposta pedagógica e também na comunidade escolar do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, localizada a noroeste do Estado do Espírito Santo. E os objetivos específicos são:

- ❖ Analisar o processo de interdisciplinaridade em relação às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a área técnica agrícola no CEIER de Águia Branca;
- ❖ Avaliar o impacto da integração curricular na estrutura administrativa, nos ambientes específicos da área técnica agrícola e na percepção da comunidade escolar do CEIER de Águia Branca, como as UDEP's;
- ❖ Auxiliar na criação de estratégias para a integração curricular ser desenvolvida dentro das disciplinas da BNCC e no Tema Gerador no CEIER de Águia Branca, em uma perspectiva de formação crítica e emancipadora dos sujeitos.
- ❖

Acerca da organização curricular, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), por meio do ato normativo de nº 7, de 14 de dezembro de 2010, no § 2º apresenta a seguinte definição (BRASIL, 2010, p. 7):

Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções (BRASIL, 2010, p. 7).

Desta forma, consideramos a importância dessa pesquisa para entender o processo de ensino e aprendizagem, a formação integral dos educandos, a relação de interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento e seu impacto na comunidade escolar e na proposta pedagógica da referida instituição, buscando estratégias para desenvolver a integração curricular nas disciplinas da BNCC através dos temas geradores.

Para tanto, a questão que emerge nesta pesquisa precisa investigar, dentre outras temáticas inerentes à interdisciplinaridade, se os Temas Geradores (TG's) no CEIER Águia Branca estão sendo trabalhados em uma perspectiva crítica e emancipadora, bem como em uma perspectiva produtiva agroecológica, que possibilite aos estudantes se tornarem conscientes de suas realidades de vida ou se estão apenas servindo a um ensino de conteúdos e informações “úteis” às exigências do mercado. Para buscar tal resposta, partiremos dos seguintes questionamentos: Como ocorre a interdisciplinaridade na dinâmica de funcionamento dos TG's dentro da integração curricular das disciplinas da BNCC e das áreas técnicas? Quais ações e/ou eventos tem fragilizado/potencializado o estabelecimento da interdisciplinaridade no itinerário formativo das disciplinas da referida instituição de ensino?

A integração curricular (como carga horária/hora aula) existe no CEIER-AB desde 1992 e foi concebida com o intuito de dar maior flexibilidade ao professor para que pudesse desenvolver as atividades específicas da área agropecuária, que é ofertada pela escola em tempo integral. Com a integração, passou a funcionar as oficinas, estudos dirigidos e as reuniões na quarta-feira (de 12:00 às 16:00 horas), onde todos os funcionários articulavam as demandas da escola. As primeiras oficinas eram de artesanato para as meninas, montar peça de madeira, oficina de ponto cruz, de dança. Com o tempo integral dos professores, as oficinas foram se aperfeiçoando no decorrer das trajetórias em que funcionaram. Os professores tinham em sua carga horária oficinas, que geralmente condiziam com a aptidão dos mesmos, e elas ocorriam de forma concomitante, ou seja, a escola dedicava um momento para as aulas práticas.

Vale ressaltar que dentro da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, somente nos três CEIER's existe este tipo de ensino voltado para a Educação do Campo e a Integração Curricular como hora/aula. Na metodologia, existem componentes específicos, como as Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção – UDEP e os Temas geradores.

O CEIER é uma escola Estadual de tempo integral, que funciona em regime de semi-internato de orientação rural, criada para filhos de agricultores, promovendo o ensino de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental até o ano de 2007, oferecendo Formação Geral (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Religiosa, Inglês) e a Formação Especial (Agricultura I (Horticultura), Agricultura II (Fruticultura), Agricultura III (Culturas Anuais e Perenes), Zootecnia e Economia Doméstica). Funciona também como um centro de integração das comunidades rurais. Os alunos recebem os ensinamentos adequados à sua Realidade. No ano de 2008, foi implantado o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio que é de extrema importância para a prática de uma agricultura eficiente, pois o profissional formado por esta escola vai realizar uma função produtiva no campo. (PDI. 2015 p 2).

A propriedade agrícola institucional é dividida em áreas disponibilizadas para as disciplinas da base técnica para a execução do estágio supervisionado. Estas Unidades funcionam como laboratórios dentro da propriedade, integrando a Base Nacional Comum e Técnica. Para que isso aconteça, é necessário um prévio planejamento coletivo semanal.

A proposta pedagógica da Unidade Escolar estabelece como necessária a integração dos conhecimentos escolares no currículo para favorecer a sua contextualização e aproximar o processo educativo das experiências dos alunos. Constituem-se como exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

Reconhecido como Escola de Tempo Integral e educação do Campo, com publicação no Diário Oficial (DIO) de 15 de Março de 2013, página 13, onde diz “DA EDUCAÇÃO DO CAMPO”, o artigo 17 estabelece que:

Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIER) atuarão com carga horária anual de 1.336 (um mil, trezentas e trinta e seis) horas (1.458 aulas), para a oferta das séries finais do ensino fundamental, destinadas à Base Nacional Comum e à Parte Diversificada, incluindo Estudo Dirigido e Oficinas Pedagógicas (BNC), e às destinadas às disciplinas da Parte Específica, vinculadas à realidade das comunidades camponesas.

O reconhecimento do CEIER como espaço de Educação do Campo ratificou a insistência e a comprovação da legalidade da prática de várias metodologias que visam à manutenção do Homem do Campo, visando sempre à melhoria da qualidade de vida, da fixação do jovem no campo, a dignidade e beleza da vida camponesa e, ainda, a soberania alimentar.

Para assegurar o funcionamento e manter a singularidade da escola, justifica-se a necessidade da integração curricular como carga horária/aula, pois, através dela, as atividades práticas são desenvolvidas, utilizando as oficinas e os estudos dirigidos articulados com a metodologia aplicada na Educação do Campo. Ao desenvolver em sua prática pedagógica um trabalho voltado para a realidade camponesa, busca-se atender a comunidade escolar e contribuir para uma maior aproximação entre escola, família e comunidade. Diante do exposto, fez-se um estudo aprofundado sobre a integração curricular, visando mensurar seu impacto na proposta pedagógica da referida instituição e sua importância no entorno.

Antes de tudo, em conformidade ao nosso objeto de pesquisa, consideramos importante contextualizar o *locus* onde ela ocorre, apresentando os principais eventos que pontuaram o povoamento e desenvolvimento do município de Águia Branca, localizado a Noroeste do Estado do Espírito Santo, pois se faz necessário o entendimento da relação existente entre o processo de imigração polonesa e o “fim da escravidão” no Brasil e suas influências na composição da estrutura social do referido município, para melhor entendermos suas características.

Os relatos históricos da colonização das terras capixabas indicam que, já nos anos de 1820, as fronteiras do Estado do Espírito Santo presenciaram a entrada de diversos grupos étnicos, dentre eles, os europeus, sírios, libaneses e asiáticos. Com o passar dos anos, instituiu-se um projeto político pelo governo imperial, tendo em vista o fim da escravidão no país, que almejava atrair europeus para o Brasil, a partir de 1847 (SEYFERTH, 2002; DADALTO e

SIUDA-AMBROZIAK, 2020).

A partir do ano de 1847, então, com o desenvolvimento desse projeto político perene com foco no fim teórico da escravidão no país e buscando atrair europeus para a colonização das terras brasileiras, foram colocadas em prática pelo governo imperial várias ações. Com isso, começaram a se estabelecer mais imigrantes na região em foco, desta vez, alemães, pomeranos, poloneses, suíços, holandeses, tirolezes e italianos. Sírios e libaneses também se deslocaram para a região, independentemente da política de atração e de apoio governamental, bem como os poucos chineses que ali chegaram. No Arquivo Público do Estado do Espírito Santo há uma lista nominal de 54.155 estrangeiros, que entraram no Estado nos séculos XIX e XX (FRANCESCHETTO, 2014; SCHUSTER, 2015; DADALTO e SIUDA-AMBROZIAK, 2020).

Muitos ainda não acreditam e outros não entendem o separatismo existente entre seres humanos com tons de pele que divergem da tonalidade clara, mas, é fato que a inferiorização e a marginalização dos povos negros sempre estiveram presentes na cultura do país, também nas iniciativas dos governos imperiais de colonização dos territórios nacionais e também em Águia Branca, no Espírito Santo. Segundo Seyferth (2002), este fato é um comportamento elitista que perpassa as origens da palavra raça no vocabulário brasileiro. Ainda segundo Seyferth (2002), os argumentos da supremacia branca se justificavam por si só e o modelo de colonização em pequenas propriedades familiares de produção de café e animais domésticos divergia, portanto, da grande propriedade escravista.

Negros e mestiços, categorizados como “bárbaros”, deviam desempenhar apenas um papel coadjuvante na colonização (isso quando sua “participação” era cogitada) – a eles cabia desbravar a floresta, conforme se verifica em alguns textos anteriores à abolição, caso do relatório apresentado ao Ministério da Agricultura pelo conselheiro Menezes e Souza em 1875 (SEYFERTH, 2002, p.120).

O CEIER-AB está localizado no município de Águia Branca. Antes da década de 1920, o referido município estava inserido em uma região coberta de florestas, habitadas por índios Aimorés e Goitacazes. Data de 1925 a presença dos primeiros desbravadores morando nas terras da sede de Águia Branca. Florentino Avidos, presidente do Espírito Santo de 1924 a 1928, inaugurou a ponte sobre o rio Doce, em Colatina, começando, assim, a colonização da região. A seguir, aprovou as leis 1.472 e 1.490, que concediam benefícios a quem quisesse trabalhar no cultivo de terras novas, visando ocupar a área. Em 06 de outubro de 1928, foi celebrado o contrato de colonização com a Towarzystwo Kolonizacyjne, da Polônia, para a introdução de colonos poloneses no norte do Estado, área contestada por Minas Gerais (INCAPER, 2020).

Em 1956, dado o grande impulso tomado pela zona norte do Rio Doce, Águia Branca e mais 5 distritos foram criados. Assim, Águia Branca deixou de ser vila e passou a ser distrito de Colatina. Em 1963, passou a ser distrito de São Gabriel da Palha. Em 1987, foi redigido um abaixo-assinado em que se pedia a emancipação do distrito. Foram cumpridos todos os passos legais e, em 11 de maio de 1988, foi sancionada a Lei Estadual 4.070, publicada pelo Diário Oficial do Estado, criando o Município de Águia Branca, que foi instalado em 1º de janeiro de 1989 (INCAPER, 2020).

A região em questão faz divisa ao norte com os municípios de Barra de São Francisco e Nova Venécia, a leste com o município de São Gabriel da Palha, a sul-sudeste com o município de São Domingos do Norte, a oeste com o município Pancas e no extremo noroeste com o município de Mantenedópolis (Figura 1). A predominância econômica do município gira em torno da agricultura de café, pimenta-do-reino e cacau no segmento agrícola, bovinocultura de leite e corte na parte animal, e extração mineral de granitos no segmento de mineração



Figura 1: Mapa da Região Noroeste do Estado do Espírito Santo.
 Fonte: IJSN, 2021

As atividades econômicas de Águia Branca concentram 31,34% em seu setor agropecuário. Aproximadamente 43,90% da população do município está ocupada em atividades agropecuárias. Este valor ganha maior significado se comparado ao valor da população ocupada no mesmo setor do Espírito Santo que, segundo dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para o ano de 2010 (IBGE, 2010), eram de 10,16% de seu total (INCAPER, 2020). Já no último censo do IBGE (2017) analisado, consta que o município tem na agropecuária quase 31,34% do seu PIB (Produto Interno Bruto), com renda per capita de 1.600,94 reais.

Em análise apresentada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, publicado no Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, Águia Branca ocupa o 46º (IDH: 0,678) lugar entre os municípios capixabas e a 2.481ª posição em relação ao Mundo, no ranking do IDH - Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2010). No entanto, com relação aos municípios dentro do Estado do Espírito Santo, o município de Águia Branca obteve os índices de 0,792 em longevidade, renda 0,660 e 0,595 em educação, o que fez com que ocupasse em 2010 a posição de número 46º lugar entre os 78 municípios do estado.

Segundo informações do INCAPER (2020), em consulta ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população residente no meio rural em Águia Branca tem um percentual de 46,84% de mulheres rurais, sendo que a população feminina soma 3.030 e a masculina 3.438 indivíduos. A predominância é de pessoas dentro da faixa etária de 30 aos 59 anos. Os jovens de 15 a 29 anos representam 23,76% da população rural. Já as crianças, na faixa etária de 0 a 14 anos, compreendem 24,44% da população, e, por fim, a população idosa é de 299 habitantes,

representando 4,62 % da população rural (IBGE, 2010).

Na igreja da sede, o padroeiro é São José, que no dia 19 de março é celebrado com uma grande festa, da qual participam todas as comunidades. Mas, também existem outras religiões no local, tais como, Batista; Assembléia de Deus; Adventista; Protestante; Presbiteriana, entre outras. O eurocentrismo manifestado por meio do colonialismo, mostra-se em diferentes faces no município de Águia Branca, onde mais uma vez é possível perceber a inexistência de templos, monumentos e manifestações culturais e artísticas que fazem referência aos povos indígenas e negros, que também participaram do processo de construção e organização do município de Águia Branca.

Com relação às áreas de lazer da cidade, há uma praça com quiosques que fornecem comidas e bebidas variadas, bem como o Museu do Imigrante do Polonês de Águia Branca, conhecida como a Casa Polonesa, que abriga uma representação simbólica dos povos colonizadores e seus descendentes e também guarda objetos que representam a cultura polonesa (Figura 2). No município existe ainda o Parque do Jacaré, com grande área verde, muitas árvores e animais silvestres, em cujo interior se localiza uma “praça saudável” com aparelhos de ginástica, uma quadra de areia e uma pista de atletismo; existem também várias quadras poliesportivas e duas áreas de lazer com piscinas.



Figura 2: O Museu do Imigrante do Polonês de Águia Branca.

Fonte: APAB, 2012.

Nesse cenário localiza-se a instituição de ensino investigada, que se destaca por sua importância no município. Por apresentar uma equipe de professores com grande experiência nos anseios, bandeiras e lutas advindas da comunidade camponesa, formados em importantes universidades, com destaque para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tem desenvolvido desde 1983 na região um importante trabalho de formação humana, voltado ao desenvolvimento local sustentado nas bases da agroecologia.

A escola (CEIER) foi construída na gestão de Dário Martinelli (prefeito de São Gabriel da Palha), pela reivindicação dos agricultores, pois, na época da década de 80, estava havendo uma grande evasão de pessoas para a cidade, causando o êxodo rural. Este sujeito foi considerado um grande revolucionário de sua época pelos habitantes locais, pois, em meio ao êxodo rural, trouxe inovação para a cidade, de acordo com a revista cafeicultura:

Dário Martinelli adotou o café conilon como causa. E tudo aconteceu quando, então prefeito de São Gabriel da Palha, na década de 70, assumiu a prefeitura em meio ao impacto provocado pelo Programa de erradicação geral do café, que resultou em um

grande êxodo rural da região de São Gabriel da Palha (que tinha terras cultivadas com café bourbon). Preocupado com a realidade dos agricultores e na busca de socorrer o município quase sem receita, encontrou uma luz no fim do túnel com o café conilon. (<https://revistacafeicultura.com.br/?mat=71326#:~:text=Ele%20nasceu%20em%20Santa%20Teresa,31%2D03%2D99>).

No ambiente rural, as escolas ofereciam ensino só até a 4ª série do Nível Fundamental I e os filhos de agricultores que iam para a cidade para completar a educação básica não queriam retornar para o campo, visto que a cidade proporcionava mais opções de vida do que o meio rural. O governador Gerson Camata recebeu o pedido do então prefeito e pensou em um projeto de uma escola de tempo integral, envolvendo três cidades próximas e pensou como isso se daria. Como o prefeito Dário Martinelli já estava à frente do projeto, foram contemplados São Gabriel da Palha, Boa Esperança e Nova Venécia.

O apelo das comunidades rurais para a melhoria de sua condição de vida e de produção agropecuária e a aliança dos prefeitos dos municípios de Nova Venécia e Boa Esperança possibilitaram que os pedidos dos agricultores chegassem ao governo do Estado do Espírito Santo, que, em parceria com o Ministério da Educação, pôde, então, criar o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), que, na época de sua fundação, se chamava Centro Integrado de Educação Rural (CIER).

Este CEIER foi criado em 1983 e, no início, funcionou oferecendo o curso de corte e costura. Já em 1984, a escola começou a oferecer o ensino de nível fundamental aos filhos de agricultores. O CEIER foi criado com o objetivo de oferecer educação para as famílias da comunidade, já que era muito difícil as pessoas estudarem, por causa da distância da cidade e a falta de transporte escolar. Cabe ressaltar que o direito ao transporte escolar só foi previsto em lei com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), em seu artigo 4, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu artigo 54, com a intenção de proporcionar o acesso dos estudantes às escolas, condição básica para a garantia do direito à educação.

A grade curricular inicial do CEIER foi construída em conjunto com a comunidade. Foi garantida uma maior liberdade para escolherem que método de aprendizagem iriam adotar. A comunidade de pais, alunos e lideranças comunitárias fizeram parte desta construção. Junto com os outros centros (CIER – Boa Esperança, CIER – Vila Pavão), houve uma consulta aos agricultores sobre o que eles queriam para os filhos, que tipo de escola e que tipo de ensino eram almejados. E, como respostas, eles destacaram: o amor pela terra, a superação da discriminação deles pelas pessoas da cidade e o conhecimento para prosperar economicamente.

De 16 a 20 de fevereiro de 1987, ocorreu no Centro de Aperfeiçoamento do Líder Rural – CALIR, na cidade de Vitória, o 1º Encontro dos Centros Integrados de Educação Rural (CIERs), promovido pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura – SEDU, Secretaria de Estado da Agricultura – SEAG, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Espírito Santo – EMATER - ES. A preocupação da escola naquele momento ficou expressa desta maneira: Como tentativa de fixar o homem no campo, através de ensinamentos que lhe desse condições e facilidades para a sua permanência no seu “habitat” e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de evasão rural no município. (CEIER-AB, Anotações em Arquivos, 1986).

Convidaram também a secretaria de agricultura do Estado e representantes da SEDU de outros órgãos voltados para a agricultura familiar para definirem qual seria a metodologia utilizada na escola, bem como a liderança da comunidade de São Pedro, para que, juntos,

construíssem uma educação pautada nos princípios da Educação do Campo, tendo como base a proposta de Paulo Freire¹:

Alguns aspectos do que nos parece construir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2009, p. 34).

Segundo Freire, o homem é um ser inacabado, aberto para o futuro. Sua vocação é ser mais. Em outras palavras, o homem não é, pois, sua vida é uma constante busca de humanizar-se. No entanto, a opressão interrompe a busca do homem de ser mais, de buscar sua humanização. O autor afirma que a “vocação é negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 2009, p. 32). Inspirado nesses ideais, o Centro nasce essencialmente democrático, suas bases são construídas através da interdependência escola-comunidade. A escola existe para e com os pequenos agricultores do município de Águia Branca.

Assim, iniciaram com as disciplinas de agricultura, zootecnia e economia doméstica, junto com as disciplinas da BNCC. Os 3 Centros reuniam-se de três em três meses para discutirem as sugestões, planejar, avaliar e trocar experiências. Estes encontros foram diminuindo no decorrer dos anos. Havia apresentações das práticas pedagógicas de cada um, assim como o desdobramento do Tema Gerador.

Desde então, no cerne de sua criação, os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural de Vila Pavão, Boa Esperança e o de Águia Branca auxiliam na formação profissional, política e ambiental de boa parte dos Técnicos em Agropecuária do Estado do Espírito Santo, fortalecendo uma agricultura familiar com suas base fincadas na agroecologia, no desenvolvimento sustentável local, nos arranjos produtivos com foco na diversificação de produção, no fortalecimento das associações e organizações camponesas e, indiretamente, no desenvolvimento regional racional do Estado.

Nesse contexto rural, O CEIER-AB busca em seu labor pedagógico diário a efetivação da integração curricular como eixo central da sua proposta metodológica de ensino. É uma instituição que prima pela flexibilização das disciplinas, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios e formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem.

Hoje a propriedade agropecuária do CEIER-AB possui uma extensão de 22 hectares de área (Figura 3), sendo dividida em setores que são disponibilizados para as disciplinas técnicas do Ensino Fundamental II (Agricultura I, Agricultura II, Agricultura III, Economia Doméstica e Zootecnia), para as disciplinas do Técnico em Agropecuária, que funcionam em concomitância ao Ensino Médio (Produção Animal, Produção Vegetal, Produção Agroindustrial, Irrigação e Drenagem, Topografia, Mecanização Agrícola, Construções e Instalações Rurais, Extensão Rural, Saúde e Segurança do Trabalho, Legislação e Políticas Agropecuárias, Ferramentas de

¹ Paulo Freire (falecido em 2 de maio de 1997), grande educador brasileiro, é Patrono da Educação Brasileira e autor da “Pedagogia do Oprimido”, dentre outras obras. Conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, Freire desenvolveu um pensamento pedagógico que defende que o objetivo maior da educação é conscientizar criticamente os estudantes sobre suas realidades socioeconômicas e suas possibilidades de transformação.

Gestão, Introdução a Metodologia Científica) e ainda para as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo interdisciplinar.



Figura 3: Imagens ilustrativas do CEIER-AB
Fonte: Facebook do CEIER-AB, 2021.

Outro ponto de extrema importância que funciona como um elo de desenvolvimento da interdisciplinaridade no Centro, são os Temas Geradores (TG's). Os TG's são divididos em três grandes áreas (Agroecologia; Água; Solos e Questões Agrárias), distribuídos ao longo dos trimestres e do ano letivo. Dentro dos TG's existem outras metodologias que complementam o método principal, que sustentam as bandeiras defendidas pela educação camponesa, tais como, as místicas, as cantigas de resgate das lutas camponesas, os mutirões e a pesquisa da realidade.

Vale destacar também como sendo outro importante meio para o desenvolvimento da interdisciplinaridade no CEIER-AB, as Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção (UDEP's), que nada mais são que áreas onde os educandos e professores interagem na busca por alternativas viáveis à manutenção dos empreendimentos agropecuários de cunho familiar, operacionalizando a interdisciplinaridade e ainda atendendo às demandas dos TG's trimestrais. As UDEP's são áreas importantes dentro do contexto de ensino e aprendizagem na escola camponesa em estudo nesta pesquisa, pois se traduzem em grandes laboratórios de demonstração de conceitos e teorias, possibilidades para que os estudantes possam correlacionar teoria e prática e ainda ofertar alimentos livres de conservantes, hormônios e agrotóxicos para o refeitório da escola. Além dos pontos positivos apresentados neste parágrafo, destacamos ainda a integração de conceitos, teorias, métodos e técnicas acadêmicas que são trabalhadas dentro de sala de aula, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e áreas técnicas, e sua posterior demonstração prática ao ar livre nas UDEP's. Abaixo o organograma (figura 4) de como são divididas as UDEP's do CEIER de Águia Branca.

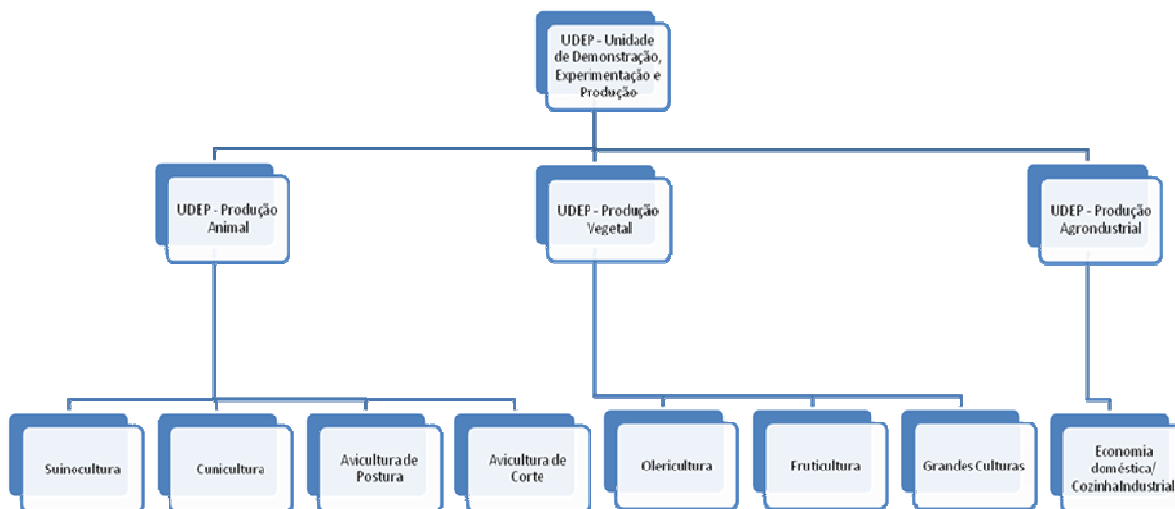


Figura 4. Organograma das UDEPs do CEIER de Águia Branca.

Desde a sua criação o CEIER segue os princípios da agroecologia, representados através de uma abordagem que incorpora cuidados especiais relativos ao meio ambiente, assim como aos problemas sociais, enfocando não somente a produção, mas também a sustentabilidade do sistema de produção. Sua metodologia foi evoluindo no decorrer desses anos de existência, sendo considerada administrativamente uma escola de Tempo Integral em 2018, pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU). No entanto, com a metodologia engessada do sistema urbano das escolas de tempo integral e os componentes da modalidade, trazendo grandes desafios para a prática da interdisciplinaridade e integração entre as áreas de conhecimento.

A escola oferta um ensino voltado para o campo, tendo como objetivo principal as questões que envolvem a garantia da qualidade de vida dos estudantes, familiares e da comunidade onde se insere, a formação integral e integrada com uma produção agropecuária de base agroecológica, o pensamento crítico da realidade onde o estudante está inserido, o respeito pelo equilíbrio e a sustentabilidade da natureza e da sociedade que o cerca, bem como a valorização das potencialidades individuais, coletivas e comunitárias.

Os Temas Geradores foram implantados no CEIER em 1992, em parceria com a Secretaria do Estado para Assuntos de Meio Ambiente (SEAMA). Em 2002, houve uma repaginada nos TGs para readequar às demandas atuais da comunidade, que acabou apresentando grande potencial para a realização de pontes dentro de um planejamento interdisciplinar, com as disciplinas diversificadas da área técnica e com as da BNCC. Esta suposta facilidade para se trabalhar de forma interdisciplinar com as demais disciplinas está baseada na ideia de que proporciona uma boa articulação com temas advindos de anseios dos estudantes, da comunidade do entorno da escola e também dos pais e responsáveis pelos educandos.

Neste contexto, as UDEP's funcionam como um laboratório em caráter experimental, nos quais, através das vivências das metodologias agroecológicas implantadas, pode-se potencializar a qualidade de vida da comunidade escolar por meio de práticas agrícolas possíveis de serem implantadas nas propriedades, através do aprendizado que acontece nas aulas práticas. O aprofundamento de estudos realizados através dos TGs sempre são baseados na realidade dos educandos, em conformidade às ideias de Paulo Freire².

² Paulo Freire propôs a ideia de se trabalhar com temas geradores na educação popular, visando estabelecer uma relação entre os

Nos “cadernos da realidade” são construídas as bases teóricas levantadas pelos estudantes por meio de uma Teia de Conteúdos (Figura 4), onde é colocado o tema do trimestre no centro de uma folha ou cartolina. Em seguida, são colocadas as áreas de Ciências da Natureza, Códigos e Linguagens, Ciências Humanas e Ciências Agrárias, e dentro de cada disciplina que compõem as quatro áreas, são adicionados conteúdos inerentes ao tema, ao contexto vivenciado pela comunidade, a uma problemática, enfim, um conteúdo que esteja fora dos currículos.

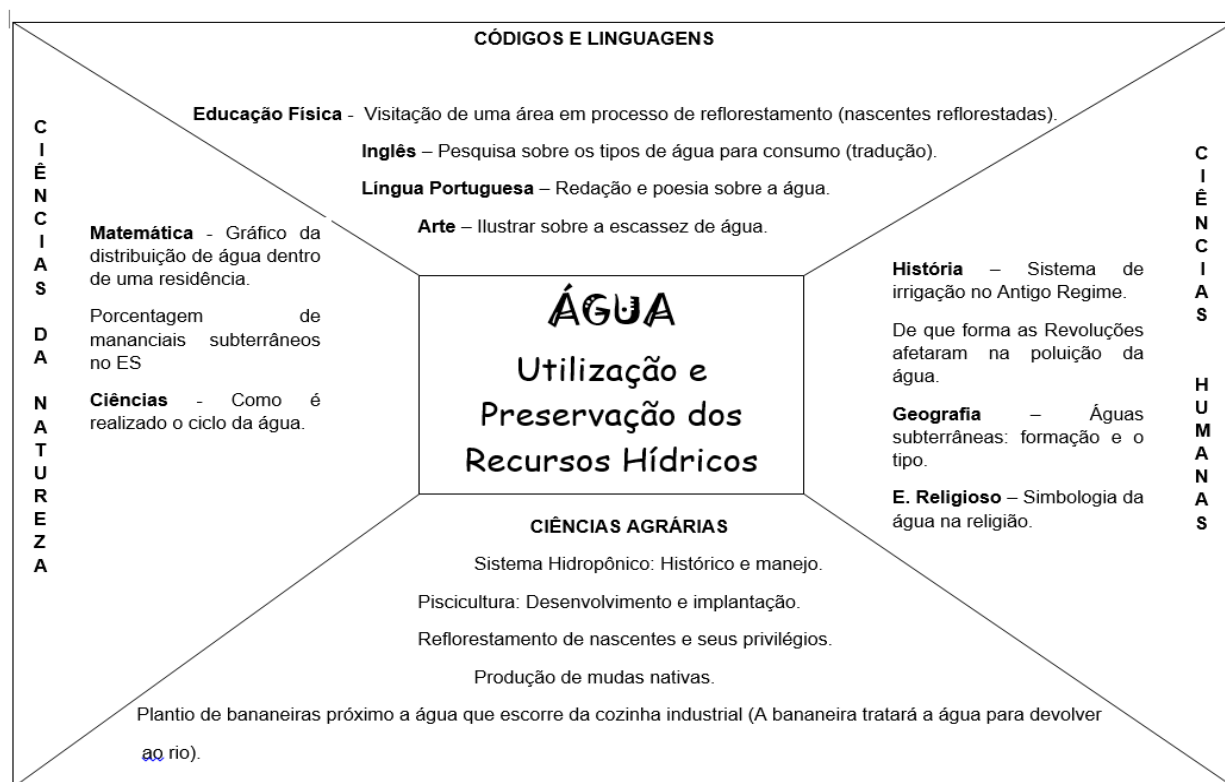


Figura 5: Teia de Conteúdos com Diretrizes de Informações a serem trabalhadas de Forma Interdisciplinar.

Fonte: Arquivos da autora.

O alinhamento dos TG’s e das UDEP’s na integração curricular visa valorizar o tema da agroecologia, transformando os novos agricultores e futuros profissionais da agricultura em profissionais que levam em consideração o contexto da produção e não apenas a obrigatoriedade em produzir alimentos em larga escala, de baixa qualidade para o consumo, sempre pensando na manutenção completa dos agricultores, cuidando da dimensão social, ambiental e econômica.

As indagações sobre os temas da integração curricular e da interdisciplinaridade sempre fizeram parte da minha vida acadêmica e profissional, tornando-se um desafio constante para a minha prática pedagógica. Quando fui trabalhar no CEIER de Águia Branca em 2013, na função de pedagoga, essas inquietações se tornaram mais evidentes, devido à modalidade de ensino que a escola oferece. Entender a diretriz de integração curricular no modelo que a escola aplica em

conteúdos apreendidos e a realidade de vida dos educandos. Seu foco era uma educação para a autonomia, visando a formação crítica e emancipada dos sujeitos.

sua metodologia baseada nos TGs, foi primordial para o engajamento nessa proposta de estudo, pois, o pedagogo é o principal articulador do processo interdisciplinar entre os componentes curriculares.

Nos planejamentos com toda a equipe do CEIER-AB era possível articular as ações relacionadas aos TGs dentro de uma proposta de interdisciplinaridade com as UDEP's. Desta forma, as atividades pedagógicas desenvolvida dentro dos TGs faziam sentido para a realidade em que o estudante estava inserido, bem como para a comunidade escolar, pois algumas das ações desenvolvidas dentro dos TGs tinham uma grande relação com as características e com a representação do cotidiano do estudante, espaço em que os professores tinham pouco acesso por causa da falta de recursos e de tempo para visitar as famílias dos estudantes.

Desde a implantação da integração curricular em 1992, houve o intuito em estabelecer com os professores da BNCC a realização da interdisciplinaridade com as áreas agropecuárias, uma vez que os planejamentos por área de conhecimento são fragmentados e funcionam de acordo com cada área. A escola também perdeu duas horas da carga horária semanais de integração hora/aula que tinha para a realização do planejamento coletivo semanal, totalizando quatro horas semanais.

Tal perda impactou significativamente a organização do trabalho dos docentes, pois, era neste momento que toda a equipe escolar articulava as atividades a serem desenvolvidas durante a semana, mês, semestres e/ou por ciclos letivos de cada ano. Agora, esta demanda deve ser compartilhada com as metodologias do Ensino de Tempo Integral, que foi implantado na escola em 2018, por uma diretriz própria da SEDU, que é o órgão responsável pela formulação e implementação das políticas públicas estaduais do Espírito Santo.

Sabemos da importância desses momentos coletivos de trocas de ideias, conhecimentos, planejamentos e avaliações entre os docentes no ambiente escolar, em especial para a realização de uma pedagogia que se pretende interdisciplinar. Como diz, bell hooks³ (2013, p. 52):

Quando os professores têm dificuldade de expressar, formar e refletir sobre as práticas docentes, é necessário estabelecer um espaço de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus medos e aprender a formular estratégias de enfrentamento às salas de aula e aos currículo multicultural (bell hooks, 2013, p. 52).

Dentre algumas dificuldades surgidas no âmbito administrativo, que também impactaram no âmbito pedagógico, cabe destacar que, em 2018, houve uma decisão vertical e não democrática entre os gestores da Superintendência Regional de Educação de Barra de São Francisco e o diretor do CEIER de Águia Branca, em que ficou acertado que o CEIER-AB viria totalmente para a jurisdição de Barra de São Francisco. Então, os CEIER's de Vila Pavão e de Boa Esperança ficaram sob a total gerência pedagógica e administrativa no local em que sempre estiveram, que foi a Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, e o Centro de Águia Branca, que respondia nas duas superintendências, deixou a parte administrativa que tinha com Nova Venécia e passou a ter jurisdição total da gerência de Barra de São Francisco. Esta separação dos outros dois CEIER's também corroborou para o desafio da interdisciplinaridade e para a redução da força de expressão que o CEIER-AB possuía em períodos passados.

Em decorrência dessa separação, houve um enfraquecimento nas troca de experiência, na

³ Em respeito ao desejo da autora, seu pseudônimo será escrito em letras minúsculas, pois ela pretende que a atenção seja focada no conteúdo apresentado e não nela mesma (CARVALHO, 2018). O nome "bell hooks" foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks.

reivindicação de melhorias estruturais, profissionais e na metodologia das três escolas. Ou seja, perdeu-se um pouco da autonomia e especificidade que o CEIER-AB possuía quando tinha parte de sua gestão comandada pela Superintendência de Nova Venécia, por atenderem e prestarem assessoria à metodologia da Educação do Campo, o que não ocorre até a presente data com a SRE de Barra de São Francisco, ficando a escola apenas com uma secretaria na SEDU, a Gerência da Educação do Campo, Indígena e Quilombola (Geciq).

Com os desafios encontrados neste percurso, considera-se relevante entender como a Integração Curricular, a Interdisciplinaridade e os temas geradores atuam como elementos principais na proposta de educação do campo que a escola CEIER-AB defende em sua prática, tendo em vista os obstáculos existentes nesta nova organização que se deu após a separação dos Centros e de a escola ter a implementação do Tempo Integral da SEDU inserida em sua metodologia em 2018. No período em que trabalhei na instituição (2013 – 2016), foi possível vivenciar a interdisciplinaridade ocorrendo entre as três escolas. Por meio do encontro anual, era possível a troca de experiências das práticas dos Temas Geradores, fazendo da ação educativa uma prática atuante na realidade dos educandos. Havia esperança e motivação nas trocas de práticas docentes, das áreas de produção (UDEPs), dentre outras ações.

Cabe destacar que o CEIER-AB atende a estudantes, filhos e filhas de camponeses meeiros, diaristas, proprietários, vaqueiros, comerciantes, funcionários públicos e privados, moradores da cidade de Águia Branca. A maioria dos pais e mães desses estudantes possuem somente as séries iniciais do Ensino Fundamental, como consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019 nos anos finais da rede estadual cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0. A instituição tem como desafio garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado, ficando com 4,7 de índice (PDI, 2019).

Os estudantes atendidos pelo Centro têm faixa etária entre 10 a 18 anos, estando matriculados do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) à 3ª série do Ensino Médio Integrado (EMI) Técnico em Agropecuária. O Centro atende atualmente 270 estudantes, sendo 120 meninas e 150 meninos. A maior parte dos estudantes possui vínculo direto com empreendimentos agropecuários das comunidades do entorno da escola, sendo, portanto, filhos de camponeses, comerciantes e trabalhadores assalariados (PDI, 2019).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o público alvo foi composto pela turma da 3ª série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária do CEIER-AB, constituído por 40 estudantes. Como já mencionado em parágrafos anteriores, os estudantes integrantes da pesquisa são filhos de pequenos produtores ou que têm alguma ligação com o meio rural. Sendo assim, muitos pais de estudantes já estão inseridos no Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e/ou já participam de entregas de produtos da política pública “Programa de Aquisição de Alimentos” (PAA) e da Associação de Agricultores Familiares de São Pedro (AAFASP), que tem sua sede próxima à escola e foi fundada em 05 de outubro de 1989 pelos pequenos agricultores e produtores de culturas básicas. Trata-se de uma união de pessoas sem fins econômicos e beneficente, que atua na defesa dos direitos dos agricultores e trabalhadores rurais, prestando assistência social, cultural e econômica, tendo uma força comunitária bem expressiva.

Por tratar do grupo acima mencionado, que tem estreita relação com a pesquisadora, ressaltamos que esta pesquisa tem cunho qualitativo, sem o compromisso de realizar cálculos matemáticos e estatísticos, mas de balizar as investigações em procedimentos advindos da “Pesquisa Ação”.

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica, que é concebida e

realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988, p.24).

Em seu desenvolvimento, utilizamos o método do “Questionário Aberto e Fechado” como instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas respondidas por escrito pelo informante, com a presença da pesquisadora. Segundo Gerhardt et al. (2019), os questionários objetivam levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que o entrevistado possa responder e compreender com clareza o que está sendo perguntado.

A pesquisa e os questionários foram encaminhados aos educandos, respeitando os princípios éticos da pesquisa, garantindo aos participantes a preservação da sua identidade. A pesquisa-ação foi realizada no CEIER-AB, na comunidade onde o estudante está inserido, através de uma roda de conversa conduzida pela pesquisadora.

Também foram feitos “Questionários Semi-Estruturados”, em que a pesquisadora organizou um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema estudado, mas também permitindo e às vezes até incentivando que o entrevistado falasse livremente sobre assuntos que surgiram como desdobramentos do tema principal (GERHARDT et al.; 2009). Esta etapa foi feita por meio de uma roda de conversa com a comunidade escolar.

Além desses instrumentos, desenvolvemos também uma etapa de “Pesquisa Bibliográfica e Documental”, a primeira feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Essa revisão de literatura visou aprofundar os conhecimentos sobre os assuntos a serem trabalhados e a definição de ações estratégicas para a consecução dos objetivos propostos durante a fase experimental da pesquisa.

Já a pesquisa documental recorreu à fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico. (FONSECA, 2002, p. 32). Nesse sentido, foram analisados os currículos, os planos de ensino e as atividades teórico-prático das disciplinas, para que, desta forma, fosse observada a existência dos pressupostos destacados nesta pesquisa para observação e estudo. Vale destacar também documentos como: PDI, TG's, Cardenos da Realidade de Estudantes egressos e atuais da escola, e outros registros que auxiliaram nas investigações.

Com o auxílio das entrevistas, pretendemos aprofundar os estudos a respeito da integração curricular e da interdisciplinaridade no cotidiano escolar do CEIER-AB, observando o itinerário proposto inicialmente neste projeto, colhendo depoimentos de professores, estudantes, almejando alcançar um melhor e maior entendimento acerca da problemática levantada nesta pesquisa.

Para a pesquisa e realização do projeto em questão foram utilizados diversos recursos, todos fornecidos pelo CEIER-AB. Assim, foram utilizados: televisor, DVD, computador, data show, apostilas, laboratório de informática, biblioteca, equipamentos e ferramentas agropecuárias diversas, materiais de construção, materiais e equipamentos cunícolas, laboratório de agroindústria, diário de classe, caderno da realidade.

Alguns dos autores utilizados como referências na busca de sanar as questões levantadas, bem como auxiliar na escrita da presente pesquisa, foram: Paulo Freire, Fazenda, hooks, Santomé, dentre outros. Com base em suas contribuições, desenvolvemos nossas reflexões sobre a temática investigada, após um estudo atento e sistemático de suas possíveis relações com a área educacional da interdisciplinaridade. Trabalhamos também com autores que investigam a integração curricular e a educação do campo como práticas transformadoras, ligados

indiretamente ao tema desta pesquisa, como Japiassu, entre outros.

Elencamos primeiramente Paulo Freire como sendo nossa inspiração na busca por um maior e melhor entendimento acerca da implicação político-social-educacional da interdisciplinaridade tomada em um recorte espaço/temporal de uma instituição camponesa em pleno século XXI, imerso em uma pandemia de repercursão mundial. Em um momento em que os seres humanos têm sido substituídos por máquinas, a formação interdisciplinar, holística e crítica sobre os eventos que nos rodeiam e influenciam nossos comportamentos e nossas instituições sociais são de extrema importância, tais como a valorização da mulher e do homem do campo. Sendo assim, recorrer aos grandes mestres que propuseram a luta por uma sociedade mais sustentável, justa e equânime é de grande valia.

Segundo Ostermann e Cavalcanti (2011), Paulo Freire é sem dúvida um dos educadores mais influentes em todo o mundo. Suas concepções da educação tiveram início em 1960 e causaram grande impacto nas bases sociais do planeta. Freire instituiu mais que um método pedagógico de mudança de paradigmas acadêmicos e de construção de uma nova consciência, sendo reconhecido internacionalmente por instituir os princípios de uma teoria do conhecimento (epistemologia) crítica e uma filosofia de educação com bases decoloniais.

Freire argumentava que existe uma sabedoria popular, ou seja, os alunos trazem consigo vivências, conhecimentos e hábitos que devem ser levados em conta no sentido de uma conscientização, visando, como fim, a uma transformação social. Os resultados obtidos nesses círculos de cultura foram excelentes tanto quanto ao aprofundamento que os alunos atingiam no que diz respeito aos temas tratados e quanto ao compromisso na compreensão e conscientização (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p.45).

Considerando a importância de valorização dos conhecimentos intrínsecos de moças e rapazes em processos de formação nas instituições de ensino e aprendizagem, as diretrizes de investigação desta pesquisa lançaram um olhar crítico aos itinerários formativos do CEIER-AB, tendo em vista o direcionamento de uma educação que veio engessada através da implantação do Tempo Integral da SEDU em 2018, ao invés de seguir no caminho de uma educação baseada nos pilares de Freire, no qual a escola aplicava antes em sua metodologia da Educação do Campo.

Outra autora importante nesta pesquisa foi bell hooks, que nasceu em 1952, em Hopkinsville, uma cidade rural do Estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos e faleceu recentemente, em 15 de dezembro de 2021. Seus principais estudos estão dirigidos à discussão sobre raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas (BREDA, 2019). Tendo como inspiração as ideias de Freire, hooks (2013) entende a educação como prática de emancipação, valorizando um modo de ensinar em que qualquer sujeito em formação possa aprender. Esse processo de transformação é mais factível para aqueles professores que entendem que o papel do educador não se materializa apenas na simples partilha de informações, mas sim em integrar o crescimento pessoal, intelectual e espiritual dos estudantes.

Outra autora que nos auxilia na busca por respostas a respeito da problemática levantada nesta pesquisa é Ivani Catarina Arantes Fazenda, que tem vários estudos sobre o tema da interdisciplinaridade na educação.

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto Humano (Fazenda, 2008, p.17).

A interdisciplinaridade defendida por Ivani é necessária como recurso suplementar aos programas de formação de moças e rapazes nas unidades de ensino, por permitir o desenvolvimento de uma formação que se aproxima do mundo do trabalho e do cotidiano do estudante, injetando maior significância aos planos de aula. No entanto, ainda é preciso promover uma série de mudanças na estrutura do sistema educacional brasileiro, muito limitado ao engessamento dos currículos e à falta de horizontalidade nas práticas desenvolvidas nos espaços de formação acadêmica. Outro aspecto desafiador é o culto ao modo de vida europeu e estadunidense, que não oferece lugar à valorização da cultura brasileira e suas origens indígenas e africanas, que ainda precisam estar presentes fortemente em nossos livros, apostilas, vídeos, planos de aula, mas também no coração de cada sujeito em formação.

Outros autores também auxiliam na fundamentação teórica desta pesquisa, servindo de base para a construção da revisão literária e do suporte às discussões, tais como: Mézaros, Bourdieu, Althusser, Dias, Barbosa, Santos, Lima, dentre outros.

2 APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

Para Marcondes et al. (2012), a interdisciplinaridade possibilita o desenvolvimento de uma maior e melhor compreensão para criar e reconhecer os saberes advindos da integração entre as várias nuances científicas existentes em nossa sociedade atual. Para esses autores, a interdisciplinaridade, além de se mostrar uma forte aliada para o desenvolvimento de um aprendizado significativo e perene, mostra-se ainda como local de construção de mecanismos inovadores por parte de cada área de saber específica, no que diz respeito à especialização das respostas que devem oferecer às demandas de trabalho que se apresentam (MARCONDES et al. 2012).

Dentro desta perspectiva, verifica-se, portanto que a interdisciplinaridade não expressa pura e simplesmente reunião ou somatória de diversas intervenções. Ela envolve uma realidade bem mais significativa na medida em que se pauta no estabelecimento de um objetivo comum, partindo de um espaço sócio ocupacional de intervenção também comum e tendo claramente definidas quais formas de intervenção se deve realizar. É importante compreender isso porque o simples fato de vários profissionais de diferentes disciplinas efetuarem suas ações num mesmo espaço físico não significa que estejam agindo movidos pela interdisciplinaridade (MARCONDES et al. 2012, p.11).

No cotidiano escolar, as ações em busca de uma efetivação de planos de ensino interdisciplinares passam inicialmente por bons e consistentes planejamentos e, sobre isso incidem o tipo de formação dos sujeitos envolvidos, a disponibilidade de tempo dos profissionais, os espaços, os recursos e materiais pedagógicos utilizados. Consideramos que a interdisciplinaridade possibilita o estabelecimento de estratégias potencializadoras de uma ação pedagógica mais palpável, fugindo de um ensino abstrato e sem significado para os estudantes e até mesmo para os professores.

Em síntese, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Igualmente, como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores ou simplesmente como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo (PAVIANI, 2008, p.5).

Nesse sentido, vale ressaltar que nem todos os sujeitos possuem a mesma perspectiva de aprendizado: para alguns o grau de dificuldade de conceitos, fórmulas ou postulados é totalmente diferente da forma como outros os assimilam. Isto ocorre porque tiveram uma formação com metodologias de ensino diferentes, inclusive, muitos tiveram que aprender sozinhos (OLIVEIRA et al. 2005).

Hilton Japiassu (1976, p. 173) já afirmava que “a cooperação interdisciplinar exige qualidades de tolerância mútua, de abnegação e, até mesmo, de apagamento dos indivíduos em proveito do grupo”, o que pressupõe planejamentos para que ocorram. Na integração é possível observar a existência da interdisciplinaridade, assumindo objetivos em comum, relacionados ao Tema Gerador que a escola articula. Dessa forma, podemos inferir que não trata-se apenas de um

conceito abstrato, alijado da realidade, mas de uma prática que se estabelece no cotidiano escolar como ação.

Japiassu (1994) também afirma que a interdisciplinaridade é uma força motriz de transformação de realidades urbanas e rurais, capaz de modificar os sistemas de ensino/aprendizagem. No entanto, muitos obstáculos (epistemológicos, institucionais, sociológicos, psicológicos, culturais, etc.) necessitam ser transpostos e assimilados para que se estabeleça uma interdisciplinaridade efetiva no contexto educacional. O autor refere-se à necessidade de instauração de uma metodologia interdisciplinar afirmada como uma possível salvação para o caos em que se encontram as ciências. No entanto, com os novos itinerários formativos instituídos sem prévios debates no ambiente escolar, fica evidente uma conduta forçada de estabelecer a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento, na contramão disso.

Para Fazenda (1979, p. 08), a “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”. Para ela, a interdisciplinaridade é, também, acima de tudo, uma prática. Uma das preocupações iniciais da autora é de cunho terminológico. Considerando que a interdisciplinaridade recebe diferentes interpretações, a autora procura diferenciar interdisciplinaridade, integração e interação, afirmando que a confusão terminológica dificulta um melhor entendimento da interdisciplinaridade. Nesse caso, temos respectivamente as definições da autora para os três termos.

(...) a relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. [...] A integração refere-se a um aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, à questão de organização das disciplinas num programa de estudo [...]

É condição de efetivação da interdisciplinaridade. Pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade. (Fazenda, 1979, pg 8,9).

Fazenda defende que algumas ideias sobre integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro sejam retomadas, dentre elas, a já citada consideração de que a interdisciplinaridade é uma prática e não apenas uma teoria (FAZENDA, 1991a, p. 18). Outra ideia também defendida é a da atitude individual, pois, apesar da difusão da necessidade de formação de uma equipe, a autora insiste em frisar que as competências básicas para o projeto interdisciplinar estão no próprio professor, que precisa ter uma atitude interdisciplinar, estar imbuído do “desejo de descobrir, criar e integrar”. Nesse caso, Fazenda retoma a necessidade do chamado “espírito epistemológico”, já citado por Japiassu.

Mas, para isso, há a necessidade da oferta aos docentes de subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares e facilitar a promoção da interdisciplinaridade, como formações para os professores nas áreas de conhecimento, afim de estabelecerem o *link* entre os componentes curriculares de forma articulada. Caso contrário, sem essa oferta e uma necessária e prévia formação sobre interdisciplinaridade, os docentes ficarão reféns da falta de condições adequadas para desenvolverem seus trabalhos.

2.1 A Interdisciplinaridade na Formação Docente

Em seu livro “Ensinando a transgredir”, bell hooks demonstra uma grande decepção ao formar-se na graduação, pois, não conseguia ver na metodologia de ensino um entusiasmo para desafiar os estudantes e estimulá-los em um sentido crítico e emancipatório, Como afirma a autora:

Apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres. Quando comecei o curso de graduação na Universidade Stanford, me fascinei pelo processo de me tornar uma intelectual negra insurgente. Fiquei surpresa e chocada ao assistir a aulas em que os professores não se entusiasmavam com o ato de ensinar, em que pareciam não ter a mais vaga noção de que a educação tem a ver com a prática da liberdade. Na faculdade, reforçou-se a principal lição: tínhamos de aprender a obedecer à autoridade. No curso de graduação, a sala de aula se tornou um objeto de ódio, mas era um lugar onde eu lutava para reivindicar e conservar o direito de ser uma pensadora independente. A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade. (bell hooks, 2013, p. 13)

Segundo Lima et al. (2012), é necessária uma intensa reflexão sobre o modo como estão alicerçadas as bases de formação para o trabalho docente e como se constroem os conhecimentos nos diferentes espaços universitários voltados para a formação de professores, pois, a maneira como esses profissionais estão sendo formados no presente, repercutirá de modo direto no cotidiano pedagógico das diversas instituições de ensino no Brasil do futuro. Vale destacar neste contexto que ainda existem muitos professores formados para lecionar nas escolas brasileiras que possuem muitas dificuldades e fragilidades, mesmo após terem se graduado em universidades, o que causa uma precarização, ritualização e cristalização de práticas pouco eficientes no cotidiano escolar.

Isso se dá por diversos motivos, dentre eles o fato do modelo de formação de professores no Brasil ainda sofrer significativamente a influência europeia de formação acadêmica, baseada na compartimentalização do conhecimento em “caixinhas”, ou melhor, em disciplinas organizadas por grades e/ou períodos letivos, de acordo com pré-requisitos cognitivos. Este modelo não acompanhou as transformações e as novas exigências da sociedade contemporânea, necessitando de arranjos e inovações pedagógicas, tendo em vista uma melhor compreensão, emancipação e construção do senso crítico e político dos estudantes.

Como fruto de uma *práxis* pedagógica baseada em uma cultura externa ao Brasil, temos a reprodução de uma educação que segrega o estudante em um contexto escolar alheio aos *nexus* que os fenômenos naturais e socioculturais possuem entre si. Nesse sentido, existe uma grande dificuldade na formação de professores que possam refletir e praticar uma educação baseada na interdisciplinaridade, com viés crítico, dentro de uma mentalidade acadêmica coesa e atenta com as inovações educacionais da atualidade. Para superar tal obstáculo, é preciso rever a organização dos currículos dos cursos universitários, a partir da necessidade de uma formação crítica e emancipada dos futuros docentes. (LIMA et al., 2012).

Desta forma, se faz necessária uma prática pedagógica capaz de responder às novas necessidades de formação do cidadão para adequar-se de forma coerente e aplicável à situações complexas e dinâmicas da sociedade atual, que exige cada vez mais a articulação, cooperação e integração das várias áreas do conhecimento (COSTA, 2009, p.11).

Para Lima et al. (2012), na maioria das vezes existe um grande dispêndio de energia na direção de uma prática interdisciplinar eficiente e eficaz nas escolas. Observa-se que além de trabalhosa e sem muito tempo para seu desenvolvimento na carga horária do professor, existe ainda a constatação de que esta ação é paliativa e externa a um contexto mais amplo no itinerário formativo do estudante e da instituição de ensino.

Outro aspecto que hoje retiramos daquelas colocações refere-se à necessidade de atarmos-nos às múltiplas exigências e a uma polivalência de informações e conhecimentos que a vida profissional exige. Assumir essa atitude pressupõe fatalmente a formação de mais e melhores pesquisadores, de novas pesquisas, de métodos próprios para toda forma de ensino, de um investimento maciço e diferenciado na capacitação e formação dos professores e na criação de modelos que permitam tornar mais claras as inter-relações e interpenetrações das ciências, fundamentalmente das humanas. Mas, como já dissemos, as indicações arroladas, embora importantíssimas, eram ainda difusas e iniciais (FAZENDA, 2010, p. 22).

Segundo Santos (2019), para que possa emergir uma nova consciência e uma outra maneira de enxergar as práticas pedagógicas, é de grande importância que os entes federativos envolvidos nas políticas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem à nível nacional atentem para a formulação de políticas públicas específicas, capazes de promover uma formação docente em sintonia com os movimentos educacionais contemporâneos.

Nesse sentido, cabe destacar que, através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, houve a implantação do Novo Ensino Médio, com o aumento da carga horária mínima anual para 1.400 horas, trazendo os “itinerários formativos” como opção para os estudantes. Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. São cinco itinerários formativos: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Matemática e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Porém, observa-se na prática, que há muitos desafios e questionamentos acerca dessa lei. A realidade do Estado do Espírito Santo, por exemplo, apresenta obstáculos para a implantação e execução de alguns itinerários formativos, pois há municípios que têm apenas uma escola estadual que oferta o Ensino médio, sem estrutura adequada para oferecer mais de um itinerário formativo.

No CEIER de Águia Branca não houve grande impacto nos itinerários a serem ofertados para os estudantes nas disciplinas da BNCC, devido ao fato da escola oferecer o curso técnico em Agropecuária, conforme organização curricular que segue na figura abaixo. Portanto, não irá oferecer itinerários formativos, mas terão que utilizar os livros didáticos que vieram com os componentes integradores por área de conhecimento.

Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca – CEIER de Águia Branca

Ato de Criação da Escola e EF Anos Finais: Portaria E Nº 2001, de 03/05/1984 – Publicação: D.O.E.S. 04/05/1984

Ato de Aprovação/Credenciamento: Resolução CEE/ES Nº 27/1986, de 09/05/1986 – Publicação: D.O.E.S. 15/07/1986 /

Renovação do Credenciamento e Renovação da Aprovação do EF Anos Finais: Resolução CEE/ES Nº 5.562/2020 de 17/08/2021 – Publicação: D.O.E.S. 23/08/2021

EIXO TECNOLÓGICO: RECURSOS NATURAIS

OCT-65: ENSINO MÉDIO (TEMPO INTEGRAL/9H) - ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL – CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA*

Ato de Criação do Curso: Portaria Nº 127-R, de 09/10/2008 – Publicação D.O.E.S. 10/10/2008 / Ato de Aprovação do Curso: Resolução CEE/ES Nº 2.137/2009, de 18/12/2009 – Publicação D.O.E.S. 13/01/2010

Renovação da Aprovação do Curso: Resolução CEE/ES Nº 5.877/2021 de 17/08/2021 – Publicação D.O.E.S. 23/08/2021

Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária Anual: 1433h20min (1720 aulas) / hora-aula: 50min

	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2022		2023		2024		TOTAL AULAS	TOTAL HORAS		
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE					
			A/S	CH	A/S	CH	A/S	CH				
AMPARO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 9.394/1996, LEI FEDERAL Nº 13.415/2017, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2018, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2020, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2021, RESOLUÇÃO CEEES Nº 3.777/2014, RESOLUÇÃO CEEES Nº 5.777/2020, RESOLUÇÃO CEEES Nº 5.665/2020	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	166.40	4	133.20	3	100.00	480	400.00	
			Língua Inglesa	2	66.40	-	-	-	-	80	66.40	
			Educação Física	2	66.40	-	-	-	-	80	66.40	
			Arte	2	66.40	-	-	-	-	80	66.40	
			SUBTOTAL	11	366.40	4	133.20	3	100.00	720	600.00	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	-	-	2	66.40	2	66.40	-	-	160	133.20
		Física	2	66.40	2	66.40	-	-	-	-	160	133.20
		Química	2	66.40	2	66.40	-	-	-	-	160	133.20
	SUBTOTAL	4	133.20	6	200.00	2	66.40	480	400.00			
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	166.40	4	133.20	3	100.00	480	400.00		
		SUBTOTAL	5	166.40	4	133.20	3	100.00	480	400.00		
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	2	66.40	-	-	-	-	-	-	80	66.40
		Geografia	-	-	2	66.40	2	66.40	2	66.40	160	133.20
		História	-	-	2	66.40	2	66.40	2	66.40	160	133.20
		Sociologia	2	66.40	-	-	-	-	-	-	80	66.40
SUBTOTAL		4	133.20	4	133.20	4	133.20	480	400.00			
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	800.00	18	600.00	12	400.00	2160	1800.00		
ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	COMPONENTES INTEGRADORES	Estudo Orientado	2	66.40	2	66.40	2	66.40	240	200.00		
		Eletiva	2	66.40	2	66.40	2	66.40	240	200.00		
		Prática e Vivência em Protagonismo	2	66.40	2	66.40	2	66.40	240	200.00		
		Prática Experimental	2	66.40	2	66.40	3	100.00	280	233.20		
		Projeto de Vida	2	66.40	2	66.40	2	66.40	240	200.00		
	Práticas Experimentais em Agropecuária									100.00		
	PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO	Projetos Empreendedores	1	33.20	1	33.20	2	66.40	160	133.20		
		Cultura Digital	-	-	2	66.40	-	-	80	66.40		
	Higiene, Saúde e Segurança			1	33.20	-	-	-	-	40	33.20	
	APROFUNDAMENTO	Produção Animal	2	66.40	2	66.40	3	100.00	280	233.20		
		Produção Vegetal	2	66.40	2	66.40	3	100.00	280	233.20		
		Produção Agroindustrial	2	66.40	2	66.40	-	-	160	133.20		
		Introdução a Metodologia Científica	1	33.20	-	-	-	-	40	33.20		
		Irrigação e Drenagem	-	-	1	33.20	3	100.00	160	133.20		
		Topografia	-	-	2	66.40	-	-	80	66.40		
Extensão Rural		-	-	1	33.20	-	-	40	33.20			
Ferramentas de Gestão		-	-	2	66.40	3	100.00	200	166.40			
Mecanização Agrícola		-	-	-	-	2	66.40	80	66.40			
Construções e Instalações Rurais		-	-	-	-	2	66.40	80	66.40			
Legislação e Políticas Agropecuárias			-	-	-	-	2	66.40	80	66.40		
TOTAL ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL			19	633.20	25	833.20	31	1033.20	3000	2600.00		
TOTAL DO CURSO			43	1433.20	43	1433.20	43	1433.20	8160	4400.00		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO										4400.00		

Figura 6. Organização curricular da 1ª série aprovada pela SRE de Barra de São Francisco.

Sendo assim, as disciplinas com linhas formativas mais condizentes com a interdisciplinaridade, tais como as de práticas de ensino, necessitam trabalhar a interdisciplinaridade em situação similar à vivida em sala de aula pelo professor. Este ressignificar da prática de ensino e aprendizagem precisa ser uma constante nas instituições de ensino, para que os educadores, nesses ambientes pedagógicos, consigam fazer com que esta rotina periódica pedagógica ocorra em seus planos de aula dentro de um itinerário perene, holístico, emancipador, crítico e voltado para as necessidades e potencialidades da região onde se insere (SANTOS, 2019).

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. Qualquer disciplina, e não especificamente a didática ou o estágio, pode ser a

articuladora de um novo fazer e de um novo pensar a formação do educador (FAZENDA, 1991, p. 64).

Por conta das dificuldades referentes à questão da interdisciplinaridade na educação comum, na educação especial, na educação profissional e também na educação do/no campo, o tema tem gerado constantes debates, instituindo a necessidade do desenvolvimento de uma educação que possa se adequar melhor aos educandos, possibilitando que consigam atuar de forma holística e transformadora no ambiente em que vivem, contribuindo para a formação para a cidadania. Sendo assim, a interdisciplinaridade mostra-se como uma importante possibilidade para que ocorra uma contribuição importante no sentido da melhoria do ensino e da aprendizagem nas instituições públicas nacionais (SANTOS, 2019).

Cada professor, de forma individual, esboça uma preocupação com a dinâmica de funcionamento da disciplina pela qual é responsável, porém, dificilmente consegue grandes avanços na reformulação de suas aulas em uma ótica interdisciplinar agindo de forma isolada, para englobar e envolver os estudantes, os diferentes saberes científicos, outros professores e a regionalidade. Os motivos para isso, em geral, são: falta de tempo, pouca comunicação de forma interativa, monotonia, falta de estímulo, questões curriculares de engessamento, da própria formação do professor, e ainda a descontinuidade de pessoal e currículo na instituição de ensino (SANT'ANA, 2020).

Quando se fala em educação, costuma-se atribuir ao profissional do ensino determinadas funções para as quais o mesmo não foi preparado e, o pior, sem muitas perspectivas de preparação. Verifica-se no Brasil uma variação na formação dos professores onde o nível de qualificação é tão variável que impede qualquer tentativa de melhoria do ensino, tendo em vista a incapacidade dos professores em atenderem às demandas da sociedade (BARBOSA, 2005, p.9).

Muitas vezes é atribuído ao professor o fracasso do desempenho do discente, como se o professor fosse o único responsável pela formação integral da personalidade do estudante, sem levar em consideração as demais formas pelas quais somos e fomos influenciados em nosso desenvolvimento humano. Existem ainda argumentos sobre a falta de interesse por parte do professor, que não busca suprir a carência das instituições onde foi formado, mascarando as reais razões que o levaram à apresentar uma deficiência na construção da interdisciplinaridade, bem como outras carências relacionadas à precarização do magistério. (BARBOSA, 2005).

Em nossa concepção, o processo de interdisciplinaridade pode ser entendido pela analogia com uma imensa árvore, cujas raízes pivotantes e profundas estariam fincadas no solo de forma firme, mas com múltiplos galhos abertos para o alto, representando múltiplas possibilidades de construção do conhecimento. As premissas de sustentação da interdisciplinaridade são apresentadas e defendidas por importantes estudiosos nacionais e internacionais, como Ivani Fazenda, aqui já citada, dentre outros.

2.2 Interdisciplinaridade nos PCN's e na BNCC

Como já vimos antes, a interação que se dá entre duas ou mais disciplinas é conhecida como interdisciplinaridade. Tais interações podem envolver transferências de leis de uma disciplina para uma outra disciplina, resultando, em alguns casos, num novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a biofísica ou a psicopedagogia (ZABALA, 2002).

Tomando como base o itinerário formativo escolar mínimo e compartimentalizado, sem proporcionar uma visão holística às disciplinas e aos conteúdos ministrados nelas, incorre-se no risco de não promover uma interação significativa, o que dificulta o desenvolvimento de uma perspectiva global do saber. Ou seja, as informações que constam de maneira dispersa em cada recorte disciplinar, sem estarem inseridas em um contexto mais amplo de mundo, sem ligação com as redes cognitivas existentes nos sujeitos, acabam sendo deixadas para trás, sem significância para suas vidas (DIAS, 2018).

Considerando sua relevância formativa na atualidade, a interdisciplinaridade também é abordada dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na forma dos chamados temas transversais, cujo principal objetivo é perpassar todas as áreas do conhecimento escolar, garantindo um caráter transversal entre questões sociais e os conteúdos trabalhados em sala de aula (BRASIL, 2015). Segundo Dias (2018), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a interdisciplinaridade é trabalhada por intermédio dos temas integradores.

Para este autor, os Temas Transversais possibilitam a entrada no debate e uma maior interação dos temas sociais no contexto do currículo escolar, resultando em uma metodologia de ensino interdisciplinar e interessada em respeitar os diferentes níveis etários de formação do estudante. A junção da transversalidade com a interdisciplinaridade proporcionará aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem condizentes com sua realidade.

Quando o sistema educacional permite a entrada, o debate e a parceria entre atores sociais no itinerário formativo, todo o contexto de formação é favorecido e o estudante é quem sai ganhando nesse processo. Isso é muito importante e significativo, pois muitos livros didáticos e apostilas não contemplam as necessidades locais de cada estudante, sua cultura, o mercado de trabalho, questões políticas e ambientais etc. Nesse sentido, os temas transversais, a interdisciplinaridade e a transversalidade podem auxiliar na formação de um estudante mais crítico e engajado com as questões sociais de sua comunidade.

Sendo assim, os Temas Transversais e a interdisciplinaridade passam a ser parâmetros importantes para o exercício de uma pedagogia emancipadora nas escolas:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso, o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1998, p. 30).

Para Dias (2018), os Temas Transversais (TT's) possibilitaram que a interdisciplinaridade

fosse relacionada às temáticas latentes na sociedade atual e a transversalidade do currículo proposta nos PCN's suscitou nos professores de outras áreas um debate e uma discussão coletiva em torno de tais temas, facultando uma maior e melhor interação entre o conteúdo específico de uma área com outros assuntos sociais relacionados com as disciplinas que ministram.

É válido enfatizar que os dois documentos trazem uma determinada preocupação com a abordagem da interdisciplinaridade e transversalidade dentro do campo pedagógico. Sob a ótica dos PCNs, essa abordagem aparece explicitamente, na qual afirma que os dois temas devem ser incorporados aos conteúdos didáticos dos discentes a fim de trazer para suas realidades os assuntos explicitados. Já a BNCC traz essa temática de maneira mais ampla, em que cada sistema de ensino deve elaborar sua própria discussão acerca dos dois temas, o que pode comprometer tal discussão, uma vez que não se torna algo efetivo, como acontece nos PCNs (DIAS, 2018, p.35).

É interessante perceber que a interdisciplinaridade como essência é a base de sustentação de todo um sistema educacional, mas que ainda é algo pouco enfatizado na BNCC e também nos PCN's. Além da baixa amplitude observada no trato com os temas interdisciplinares nos documentos mencionados neste parágrafo, vale pontuar ainda que os novos temas contemporâneos, tais como a tecnologia, precisam estar incluídos nos itinerários de formação dos estudantes nas diferentes modalidades de ensino, contemplando também abordagens críticas a respeito.

Segundo Mendes (2010), quando é relatada nos parâmetros curriculares nacionais a questão da educação na sociedade tecnológica para o Ensino Médio, fica clara a importância de que todos os sujeitos em formação desenvolvam e ampliem suas capacidades e competências, tendo em vista o combate às desigualdades sociais, que, infelizmente, são cada vez mais amplas e fortes em nosso país. Essas competências se traduzem em:

Capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 1999, p. 26).

Sem dúvida, o esforço enegado por cada cidadã e cidadão para o desenvolvimento de uma compreensão ampla dos diversos fenômenos que compõem os pilares de nossa sociedade contemporânea é importante para o fortalecimento de um sistema social e educacional pautado na busca por soluções de problemas locais, por meio da formação de rapazes e moças críticos de sua realidade, cientes de sua história e cultura e comprometidos com um meio social mais justo e equânime para toda a população.

Sendo assim, consideramos urgente a necessidade do desenvolvimento de itinerários formativos que consigam despertar no estudante a curiosidade, o desejo de entender como ocorre o funcionamento das engrenagens de nossa sociedade contemporânea, de modo mais sistêmico, contrário ao modelo de especialização defendido até recentemente no sistema capitalista fordista-taylorista. O sistema educacional baseado na especialização e fragmentação excessiva do saber,

aos moldes de um modelo de sociedade extremamente capitalista, egoísta e opressora, ficou materializada no filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin.

Nesse sentido, o binômio taylorismo/fordismo exigia um trabalhador parcelar, fragmentado, que detinha conhecimento somente na sua área de atuação. Como desempenhava apenas uma função específica dentro do processo de produção, esse trabalhador não necessitava, por isso, de conhecimentos específicos de todo o processo, bastando, apenas, ser treinado para aquela determinada função e, assim, sendo facilmente substituído. Por esse motivo, o termo qualificação era adequado ao perfil do trabalhador exigido por esse modelo, pois esse conceito de qualificação tinha como base a construção de conhecimentos profissionais e era definida pelo saber e pelo saber-fazer adquiridos no trabalho (HOLANDA et al., 2009, p.125).

Refletindo a respeito de uma nova conjuntura de formação dos trabalhadores do futuro, entendemos que os professores necessitam desenvolver em suas rotinas pedagógicas, uma *práxis* que consiga preparar de forma mais ampla os estudantes em sua jornada na vida pessoal e no mercado de trabalho. Tal tarefa é desafiadora, em especial, se considerarmos a precariedade existente no processo de formação docente inicial e continuada, que já mencionamos anteriormente.

2.3 A interdisciplinaridade na prática docente

Peixoto e Nunes (2016) nos fornecem uma importante reflexão desenvolvida por meio de uma análise crítica a respeito da educação tecnicista no Brasil, que ocorreu no período da ditadura militar. Esse sistema de ensino pretendia uma formação discente que não valorizava subjetividades reflexivas, críticas e deliberantes, predominando uma concepção de educação produtivista naquele período de nossa história. Peixoto e Nunes (2016) explicam ainda que, durante o período da ditadura militar no Brasil, se tornou parte do projeto político vigente a necessidade das diversas instituições sociais respaldarem o modelo de governo autoritário. Sendo assim, vários setores, dentre eles, a educação, foram atingidos pela imposição daquele ideário político-social.

O CEIER nasceu na perspectiva do tecnicismo, em um processo no qual, conforme explica Althusser, citado descrito por Oliveira (2017), o governo em vigor determina a implantação de uma política educacional condizente com a sua ideologia. Cabe lembrar também que, naquele contexto, a criação dos Centros surgem como reação à crescente migração das pessoas da região interiorana para os centros urbanos. No Brasil, entre 1960 e 1980, ocorreu o maior número de migração: aproximadamente 13 milhões de pessoas abandonaram o campo e rumaram em direção às cidades. Isso equivale a 33% da população rural (TONETE, 2008, p.9). A ineficiência na produção agropecuária e a falta de qualificação técnica para o trabalho no campo eram as principais queixas dos agricultores na época da implantação da referida escola.

Quando analisamos a criação dos CEIERs pela concepção althusseriana que entende a escola como um Aparelho Ideológico do Estado, ou seja, que ela atuaria como um instrumento de reprodução massiva da ideologia dominante, observamos que ocorreu um fato curioso, contrário ao esperado, pois, com a mudança de governo estadual, durante a implantação da escola, a

comunidade participou da construção da organização curricular, o que é uma exceção em criações de escolas no Brasil. O currículo, geralmente, já é pré-determinado, ou pela BNCC ou pelos PCNs. Mas, naquela ocasião, foram discutidos os valores que a escola deveria desenvolver em suas práticas pedagógicas, que correspondessem à expectativa de pais, estudantes e agricultores da região, na qual a ineficiência da produção agropecuária levava à pobreza e consequente êxodo rural, na esperança de que se teria uma vida melhor nos centros urbanos.

Como diz Bauman (2010, p. 35), a história da educação conheceu muitos momentos críticos nos quais ficaram evidente que premissas e estratégias já testadas e aparentemente confiáveis se tornaram obsoletas e já não davam mais conta da realidade, exigindo revisões e reformas. Tais necessidades ainda continuam evidentes no tocante à formação dos professores, pois o Novo Ensino Médio, assim como os livros didáticos, trazem a interdisciplinaridade como elemento premente, mas, sem a formação prévia para isso, como o professor irá propor atividades interdisciplinares entre os componentes curriculares? Esta defasagem geralmente é remediada através de planejamentos coletivos por área, que na prática se mostram insuficientes mediante às demandas burocráticas do sistema de educação.

Tal situação atingiu seu ápice durante o período pandêmico, em que se impuseram necessidades de uso contínuo da tecnologia. Desde então, ficou evidente que tanto os professores não estavam preparados para lidarem com o uso de plataformas e com a modalidade do ensino remoto, bem como não havia condições estruturais para isso, pois, era enorme a dificuldade de levar o ensino aos estudantes que não tinham acesso à internet e às ferramentas necessárias para essa modalidade de ensino-aprendizagem disponibilizada naquele momento.

O que os novos livros didáticos trazem como proposta de aprendizagem também é um desafio para os professores, que veem-se perdidos em meio a tantas mudanças repentinas no sistema de educação. Diante deste fato, não podemos negar a necessidade de um aprofundamento nos estudos sobre a aplicação da interdisciplinaridade em sala de aula, sabendo que agora tornou-se um padrão das redes de ensino. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio e os projetos Integradores foram realizados mais uma vez sem atender às particularidades de cada modelo educacional, no caso em estudo, a Integração Curricular de uma escola de Educação do Campo, anulando toda uma base anterior construída no decorrer de anos de sua existência e de sua experiência como escola de tempo integral do Estado do Espírito Santo.

Os Temas Geradores no CEIER-AB são um esforço de superar a educação bancária tradicional oferecida pelo Estado do Espírito Santo, que estabelece duas dicotomias: professor como dono do saber e o aluno desprovido de conhecimento; a teoria dada em sala de aula desvinculada do mundo da vida dos estudantes. Na visão de Paulo Freire, que nos inspira sobre os TGs, não se valoriza uma abordagem conteudista da educação. Arroyo (2001) explica que a pedagogia freireana:

Critica radicalmente a educação bancária, transmissiva. A ideia de transmissão de “conteúdos críticos” pode não ultrapassar a visão bancária da educação. Para ele educar não é aplicar conteúdos e lições às pessoas, como se fossem depósitos em conta bancária, onde se deposita trocados de conhecimentos alienantes ou críticos. (ARROYO, 2001, p.57).

O desenvolvimento das atividades dos Temas Geradores no Centro, ao longo da história, foi feito sem a participação direta da SEDU. E para manter essa metodologia atualmente, com o modelo de Educação Integral implantado, tem sido um desafio a cada dia, com a luta campestre, a participação da comunidade e parcerias, buscando brechas dentro da organização curricular para sobreviver com sua metodologia inicial.

Abordaremos mais sobre os TGs no capítulo seguinte, aprofundando sua relação com o desafio da interdisciplinaridade no *lócus* de estudo.

3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR COMO PROJETO EDUCACIONAL

A integração curricular pode ser entendida em diversos sentidos. Os mais usuais estão relacionados às implementações de cargas horárias para que se façam adendos às organizações curriculares dos educandos, visando ampliar e melhorar o currículo escolar. E também contemplando instrumentos que podem ser utilizados, em termos práticos e usuais, interligando disciplinas, relacionando aprendizagens teóricas às aulas práticas e organizando conteúdos.

Em sua abordagem, Fazenda (2002) mostra que a integração se relaciona ao aspecto formal da interdisciplinaridade, ou seja, às questões organizacionais das disciplinas numa grade curricular. No CEIER-AB por sua vez, esta organização ocorre devido à modalidade de ensino que a escola oferta e as especificidades que a mesma apresenta, por ser uma escola rural, com propriedade para aplicar práticas agrícolas.

Os TG's são o eixo da proposta metodológica desse trabalho de integração. Trata-se do mesmo conceito desenvolvido por Paulo Freire, que integra os fundamentos filosófico-políticos da sua proposta pedagógica de educação libertadora. A ideia mais geral da educação libertadora é que a educação é uma atividade em que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, educam-se em comunhão (TOZONI-REIS, 2006; FREIRE 1970). E os temas geradores são justamente aqueles que fazem parte de seus mundos.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus "temas geradores". (FREIRE, 1987, p.56).

Vale salientar ainda que os TG's são importantes elementos que fazem parte de uma proposta de transformação de uma realidade típica de sociedades desiguais, egoístas e opressoras; são o ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos achados e, por surgirem do saber popular, os TG's são extraídos da prática de vida dos estudantes, substituindo os conteúdos tradicionais, sendo buscados através da pesquisa do universo dos educandos (TOZONI-REIS, 2006).

Um dos mais importante conceitos de TG's na ótica de Paulo Freire é a aprendizagem política da realidade e não apenas "conhecimentos aplicáveis ao mercado". Por exemplo, a palavra geradora "Terra" é um tema motriz que faz parte da realidade do camponês, o lugar onde ele trabalha e de onde tira seu sustento. A motricidade existente no tema "Terra" pode ser usada para emancipar a criança, o rapaz e a moça, o homem e a mulher camponeses, através do desenvolvimento do método silábico, para lhes alfabetizar, ensinar matemática, através das suas medidas, também nos aspectos básicos de ciências na composição do solo, mas principalmente no tocante às relações político-econômicas presentes na posse da terra que o camponês não tem e que pertence ao patrão, que o explora em sua força de trabalho e em sua subsistência por meio da opressão.

Os TG's conseguem dar um caráter mais dinâmico e interativo ao processo de ensino e aprendizagem, por permitir que o professor e o estudante, deixem de lado os roteiros pré-

concebidos de livros, apostilas, planos de aula e ideologias rasas, e passem a explorar outros mundos de possibilidades e aprendizados. Para Garcia Barbacovi (2016, p.9), a partir dos Temas Geradores,

se tem as aulas teórico/práticas durante a semana articulados com os conteúdos curriculares da BNCC. Essa metodologia permite que o Jovem adquira com mais propriedade os conteúdos. Primeiramente em sala de aula, os monitores discutem os conceitos teóricos sobre a atividade a ser desenvolvida. Em seguida, esses conhecimentos são revistos na prática (GARCIA BARBACOVI, 2016, p.9).

No CEIER-AB, a metodologia dos TG's incluem as Visitas Monitoradas de Estudos (VME's), que nada mais são do que a realização trimestral e sequenciada por turmas (6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio) de atividades de visitas dos estudantes. Tais visitas são acompanhados de seus professores para observação em tempo real de algumas experiências de manejo da propriedade familiar agropecuária existente na região e que tenham pontos interessantes para a contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, trata-se de uma suplementação da formação profissional dos estudantes e professores, como estímulo ao desenvolvimento científico e crítico deles, por meio das experiências e vivências observadas nas propriedades visitadas e também uma ampliação da experiência vivencial por meio da imersão em outras realidades de sua área de formação.

As VME's são planejadas de acordo com a temática de estudo, em consonância com as disciplinas de cada série. Cada VME's é contabilizada como dia letivo, pois sua carga horária integra a carga horária mínima dos cursos oferecidos pelo CEIER-AB. Para isso, os professores e estudantes seguem um roteiro básico, objetivando uma maior e melhor orientação acerca da forma de execução, bem como existe um monitoramento com relação à presença, à participação e o comportamento dos estudantes.

Acreditamos de forma empírica que as VME's exerçam uma importante função para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais crítica sobre a forma como ocorrem as contratações em um mercado de trabalho elitizado e elitizante, com posturas subservientes ao capital e ao mercado capitalista e segregador. Deve-se observar no desenrolar das VME's se existe um itinerário pedagógico voltado à partilha mais justa do trabalho e dos recursos, uma ampliação dos mercados para os pequenos agricultores e agricultoras de base familiar acessarem os recursos garantidos na constituição federal de 1988, a mudança de visão com relação à posse e utilização da terra, da água, da fauna e da flora. Ou seja, a metodologia das VME's precisa despertar no jovem camponês em formação acadêmica uma consciência crítica sobre sua própria realidade de vida e sobre o mundo que o cerca em suas relações de poder.

Neste sentido, as VME's são um importante instrumento para promover de modo contextualizado a interdisciplinaridade, sendo também um espaço que o estudante dispõe para vivenciar na prática a importância da diversificação de culturas, trabalho, emprego e renda. Mas, para tanto, é preciso que exista no cotidiano da escola uma preocupação com uma formação que não permeie o convencional e a subserviência ao mercado capitalista e opressor, que visa apenas o lucro e o acúmulo de bens e serviços, e que muitos destes recursos são advindos da força de trabalho de um trabalhador e/ou trabalhadora, vista como sendo barato ou barata, descartável e sem valor sociocultural.

A educação convencional objetiva preparar tanto a instrução básica quanto superior de jovens e adultos para um mercado de trabalho que já não existe mais e sem perspectiva imediata de aquecimento. Há quase unanimidade entre os estudantes quanto ao tipo de ensino prestado pelos agentes convencionais, ou seja, teórico, abstrato, elitizante, dissociado da realidade, desarticulado, que não condiz com a realidade (LAMPERT, 2009, p.5).

A escola, uma educação e uma comunidade escolar que ajustam suas atitudes, ideais e vida aos moldes da sociedade capitalista não caminham no sentido de princípios e valores de equidade, justiça e sustentabilidade necessários para que todos tenham o que consideramos uma qualidade de vida satisfatória. Sendo assim, nosso ideal de escola, então, não pode deixar de cuidar de seu papel de interferência crítica e transformativa na sociedade que a circunda, sob o risco de funcionar como uma instituição reprodutora de uma sociedade capitalista opressora e egoísta.

A contribuição específica decisiva da educação e da escola, para a produção e reprodução das classes reside na sua capacidade de manipulação e moldagem das consciências. É na preparação de tipos diferenciados de subjetividade, de acordo com as diferentes classes sociais, que a escola participa na formação e consolidação da ordem social. Para isto é decisiva a transmissão e inculcação diferenciada de certas ideias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia (SILVA, 1999, p.12).

As instituições de ensino sofrem muita influência do meio onde estão inseridas, bem como pela sociedade como um todo. No entanto, este processo ocorre em uma via de mão dupla. Trocando em miúdos, seria dizer que a escola, ao ser influenciada pela sociedade, também age sobre seu influenciador. Portanto, ao agir sobre a sociedade, a escola pode contribuir para que ocorra sua transformação, auxiliando no desenvolvimento sustentável de todo um coletivo de rapazes e moças, com sonhos, direitos e deveres por cumprir (OLIVEIRA, 2017).

Observamos que as forças advindas de um modelo irracional de sociedade alicerçada no consumismo exacerbado que experimentamos nos dias atuais buscam paulatinamente escravizar toda uma sociedade emergente, tanto no campo, como também nas cidades, por meio da alienação da população em geral, que se vê bombardeada diuturnamente por propagandas, programas consumistas na *internet* e na televisão. Nessa mesma linha, a ausência de uma organização popular social que possa agregar forças de resistência e luta, poderia ser transformada se fosse estimulada através de uma educação libertadora.

Cada professor é uma história, um caminho. A educação é um caminho de muitas possibilidades que se abrem dia após dia no fazer pedagógico. No entanto, cabe ao professor procurar o caminho do diálogo com seus pares, com sua prática, com a teoria e também com seus alunos. O melhor caminho não está em ser reconhecido pelos papéis que possa ter desempenhado, mas em ser aquele que percebe e sente a educação como transformadora (POMINI, 2005, p.13).

Oliveira (2017) afirma que uma educação libertária, crítica e consciente de sua força na sociedade, precisa estar inserida e atendida com as demandas emanadas pela comunidade e de

seus anseios, para que desta via de mão dupla possa surgir as mudanças dos paradigmas alicerçados em bases doutrinadoras, típicas de uma elite opressora e egoísta. Neste contexto, metodologias que possam auxiliar na construção de uma formação politizada de moças e rapazes, tais como, os TG's, as VME's, Mutirões, Místicas, Músicas, Poemas e Poesias possuem lugar de destaque na efetividade e na eficácia de uma escola camponesa.

Refletindo um pouco mais sobre a relação de interdisciplinaridade existente nas VME's, na formação profissional do estudante e na melhora em sua autoestima por vivenciar os momentos de aprendizagem fora dos muros da escola, consideramos importante destacar os dizeres de bell hooks (2013), que corrobora com Freire, ao afirmar que é a ausência de sentimento de segurança nos alunos que promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento deles no processo educativo e impossibilita que a sala de aula se torne um ambiente verdadeiramente democrático, em que todos sintam a responsabilidade de contribuir e participar da construção do conhecimento.

Dentro da complexidade que tece o processo de aprendizagem, o CEIER busca ser um espaço de leitura e reflexão filosófica sobre a realidade que nos envolve. O Centro se afirma numa maneira de pensar a educação no sentido de estar construindo um projeto diferente de agricultura e de relação com a terra. Podemos dizer, em outros termos, que o seu referencial pedagógico é a educação como um processo de estar abrindo novos caminhos na realidade rural do norte do Estado, com o objetivo de ajudar a agricultura familiar a desenvolver um novo jeito de fazer agricultura.

O CEIER tem como objetivo específico a formação integral do educando, oportunizando a autoconfiança, o pensamento crítico, a iniciativa, a criatividade, a cooperação, a responsabilidade, o respeito pela natureza e pelo semelhante, valorizando as potencialidades individuais e efetivando uma educação diferenciada que privilegie os filhos de agricultores familiares e que tenha como filosofia a Agroecologia voltada para a agroindústria e os sistemas produtivos (vegetal e animal).

O Ensino Técnico em Agropecuária é de extrema importância para a prática de uma agricultura eficiente, pois o profissional formado por esta escola irá realizar uma função social e produtiva no Estado. Ao atualizar a organização curricular para o ano letivo de 2020, alguns componentes curriculares foram substituídos, para enquadrar componentes do novo Ensino Médio, como projetos empreendedores, cultura digital e higiene saúde e segurança. Por mais que esses novos componentes se adequem ao curso, aqueles que foram substituídos eram pilares para o funcionamento da parte prática do curso.

As atividades práticas de manutenção e de produção desenvolvidas no CEIER de Águia Branca ainda são realizadas nas UDEP's conforme os setores de atividades, porém sem carga horária específica que antes utilizava-se como carga horária interna de estágio. A carga horária interna de estágio auxiliava o desenvolvimento do estudante dentro da proposta da integração curricular, pois os professores do ensino fundamental técnico estavam em suas aulas práticas e os estudantes do curso técnico eram monitores nas atividades práticas. Sendo que, trimestralmente, o plano de trabalho do monitor tinha que ser cumprido para que ele avançasse para o plano de trabalho seguinte, assim completando uma parte importante do currículo técnico em agropecuária. Atualmente, o estudante do curso técnico tem as UDEP's como locais de aula prática, ministradas somente dentro da carga horária que as disciplinas ofertam.

O CEIER tem como um de seus objetivos a prática agrícola voltada para a melhoria e qualidade de vida e trabalho da população do meio rural, mais especificamente, do agricultor familiar e as UDEP's, junto ao estágio, sempre proporcionavam de forma objetiva esse viés. O trabalho no Centro é desenvolvido por meio de experiências com técnicas agroecológicas de produção que são repassadas, oportunamente aos agricultores. Quando não há o diálogo para adequação das atividades que impactam diretamente na vida das comunidades adjacentes à escola, há uma perda tanto de práticas, quanto de identidade.

As UDEP's são áreas onde alunos e professores se integram na busca de alternativas viáveis à agricultura familiar, operacionalizando a interdisciplinaridade desenvolvida através de Temas Geradores Trimestrais. A propriedade agrícola é dividida em áreas disponibilizadas para as disciplinas específicas para execução do estágio supervisionado. Estas Unidades funcionam como laboratórios dentro da propriedade, integrando a Base Nacional Comum e disciplinas específicas do Curso Técnico. Sendo necessário para que isso aconteça, um planejamento coletivo semanal. O planejamento semanal sempre visou a melhoria e desenvolvimento do TG. E o TG era inserido sempre nas aulas práticas, sendo executadas dentro da unidade escolar ou nas VME's. Atualmente, o horário não contempla mais esse planejamento, uma vez que eram disponibilizadas quatro horas para isso e hoje são apenas 50 minutos semanais. Assim, o planejamento para o TG foi muito sacrificado, e hoje, infelizmente, realiza-se no planejamento individual dos professores ou na disciplina de estudo orientado (que também são 50 minutos semanais, com no máximo três professores por sala, sem a participação em comum do grupo para a construção das ideias), ou ainda por um grupo de trabalho que é designado uma vez ao ano, que também se reúne 50 minutos por semana.

A fragmentação de processos que foram culturalmente instalados, reconhecidos e sempre funcionaram no CEIER de Águia Branca vão na contramão do que Luck (2003) já havia citado como elementos importantes da formação:

“Integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LÜCK, 2003, p. 64)”.

A orientação ao trabalho de Estágio Supervisionado é realizada pelo Coordenador de Estágio, que deve ser membro do corpo docente do CEIER de Águia Branca, indicado pela coordenação do curso e direção. Além do Coordenador do Estágio, a equipe de estagiários poderá receber orientação de todos os professores do curso que julgar necessário consultar.

Na primeira semana de aula é realizada uma reunião com os pais para apresentar o curso e esclarecer o funcionamento do estágio supervisionado. Na ocasião, se entrega um texto informativo sobre o estágio supervisionado e são sanadas todas as dúvidas que surgirem. Na oportunidade, os responsáveis assinam uma Declaração de Ciência de que o aluno só receberá o diploma do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agropecuária se cumprir a carga horária determinada para o estágio supervisionado, que só poderá ser iniciado após o pagamento do

seguro obrigatório, bem como o compartilhamento da responsabilidade no cumprimento do mesmo.

Considerando que o Estágio Supervisionado é a prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo quando devidamente acompanhado e orientado, torna-se necessário que ofereça condições de apropriação de conhecimentos de forma segura, pois, essa prática propõe a análise sistemática de problemas e a busca por alternativas obtidas a partir do conhecimento científico. Considerando ainda a dificuldade do cumprimento do estágio para os alunos do CEIER que estudam em período integral, bem como a dificuldade do profissional em estar acompanhando efetivamente estes estudantes na execução do estágio, propõe-se que uma aula do monitoramento de estudos da organização curricular anterior de cada série, seja destinada ao cumprimento do estágio supervisionado, realizado na instituição e acompanhado por um docente, e que corresponderá às 80h. O aluno que por algum motivo faltar ao estágio supervisionado na instituição, deverá compensá-lo com o estágio em propriedade rural e/ou instituição parceira, devendo sua carga horária ser contabilizada no estágio a ser cumprido na instituição. O cumprimento desse estágio (frequência e atividade desenvolvida) deverá ser registrado em instrumento próprio pelo professor responsável.

O estágio supervisionado cumprido na unidade escolar deverá ser executado nas áreas de produção Animal (suinocultura, avicultura, bovinocultura, piscicultura, apicultura), produção vegetal (horticultura, fruticultura, culturas perenes, irrigação e drenagem, etc.) e produção agroindustrial (processamento artesanal de alimentos, técnicas de limpeza, etc.), de acordo com o interesse dos alunos e as disciplinas técnicas ofertadas na série. Os alunos serão divididos em grupos e desenvolverão o estágio dentro de um setor da área de produção, sob a orientação do professor da disciplina, que fará o controle do cumprimento dessa carga horária.

Na 3ª série, no cumprimento da carga horária do estágio, será desenvolvida uma pesquisa ou projeto sobre um tema de interesse, relevância ou necessidade socioambiental, denominado Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), apresentado por escrito aos professores responsáveis e oralmente para a turma e convidados (comunidade, instituições parceiras).

Para totalizar às 200 horas de estágio supervisionado previstas, o aluno cumprirá 120 horas em propriedade rural e/ou instituição parceira, em duas etapas de 60 horas, na 2ª e 3ª série. O estágio cumprido em propriedade rural ou instituições parceiras deverá respeitar as orientações da Lei 11.788/2008 e seguir os procedimentos:

- O estudante define o local que deseja estagiar nas instituições que mantêm convênio com a escola. Caso o aluno deseje realizar o estágio numa empresa que não possua contrato de parceria com a escola, deverá informar à Coordenadora de Estágio, que verificará a possibilidade de firmar convênio de estágio.

- Em seguida, o estudante recebe outro documento denominado Carta de Apresentação. Para a obtenção da mesma, é necessário o pagamento do Seguro Obrigatório de Estágio em agência bancária, com validade de 13 meses, que assegura o estagiário, caso venha a sofrer algum acidente no desenvolvimento dessa atividade, bem como a identificação da propriedade rural ou instituição parceira na qual o estágio será desenvolvido, informando os dias e horários. De posse da mesma, o estudante encontra-se liberado para iniciar suas atividades como estagiário, devendo apresentá-la ao iniciar o estágio.

- Escolhida a instituição parceira ou propriedade rural, é firmado o Contrato de Estágio Supervisionado, onde constam os dados da empresa e do estagiário e que estabelece os direitos e obrigações das partes interessadas. Deverão assinar este contrato, o representante legal da empresa, o estagiário e o Coordenador do Estágio Supervisionado do CEIER de Águia Branca.

- O cumprimento da carga horária e das atividades desenvolvidas deverão ser preenchidos em formulário próprio. Concluída as horas previstas na instituição parceira ou propriedade rural, o estudante elaborará um relatório contendo os aspectos relevantes vivenciados no período. A instituição parceira ou propriedade rural preencherá uma avaliação da realização do estágio e a encaminhará à coordenadora do estágio.

Ressalta-se que os relatórios de estágio serão produzidos individualmente e apresentados conforme orientação e prazo estabelecido pelo professor. Toda a documentação do Estágio Supervisionado deve ficar sob o poder da Coordenadora de Estágio, que é a responsável pela sua organização e encaminhamentos, que, após conclusão, permanece arquivada na escola.

Os critérios da Avaliação do Estágio Supervisionado serão:

- Estágio realizado na unidade escolar: será avaliada a prática durante o estágio (envolvimento e dedicação na sua realização, eficiência e eficácia na execução das atividades propostas) e os relatórios de estágio (entrega nos prazos determinados, coerência com as atividades realizadas e coesão textual). Será realizado pelo professor responsável pelo setor onde está sendo ocorrendo o estágio.

- Estágio realizado em propriedade rural ou instituição parceira: será avaliada a prática durante o estágio (envolvimento, responsabilidade e dedicação na sua realização, cumprimento de horários), a ser realizada pelo supervisor de estágio, através do preenchimento do formulário encaminhado pelo coordenador do curso.

No TCC, a avaliação será feita pelos professores, aos quais foi apresentado o trabalho, considerando também a sua apresentação escrita (conteúdo, metodologia para a elaboração, estudos realizados e resultados obtidos, coerência no trabalho do título e conclusão), sem atribuição de nota, tendo cunho de aperfeiçoamento e crescimento pessoal e profissional, bem como incentivo à pesquisa e à práticas inovadoras.

Quando o trabalho apresentado (relatórios de estágio e TCC) não atenderem aos critérios estabelecidos pelos docentes e coordenador de estágio, os mesmos serão orientados a refazê-lo, atendendo à avaliação realizada.

O cumprimento do estágio será avaliado com o conceito APTO e NÃO APTO, após a análise do percurso do aluno e do cumprimento da carga horária total prevista. Estes termos deverão ser registrados nos documentos escolares dos alunos.

Para garantir que o estudante faça estágio em instituições idôneas, o CEIER firmou convênio de estágio com instituições que dão apoio técnico e garantem o aprendizado do estudante, complementando o conhecimento que é adquirido no âmbito da sala de aula e aulas práticas.

Por mais que tenhamos componentes que sejam integradores, que sejam atuais, que promovam a busca pela interdisciplinaridade, engajamento e visem a formação integral dos estudantes, existem ferramentas específicas dentro da metodologia que são para o campo, que pensam o campo e não devem ser sobrepostas ou fragmentadas. Nesse sentido, o estágio

supervisionado interno, o Trabalho de Conclusão do Curso, a reunião semanal e o planejamento do TG são indicadores que faltam no estudo de impacto individual para os três CEIER's.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Abordaremos neste capítulo a percepção da comunidade escolar do CEIER-AB, observando o itinerário proposto inicialmente neste projeto, colhendo depoimentos de professores, estudante e todos os colaboradores da pesquisa. Os resultados serão separados por pesquisas e interações que ocorreram nas coletas de dados. Para tanto, foi usada a metodologia de abordagem qualitativa, com técnicas de pesquisa de análise documental, estudo de caso, e busca de depoimentos dos participantes, com respostas aos questionários propostos aos docentes e gestores. Conforme nos ensina Minayo (2016, p. 58), “a observação é feita sobre aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente; a entrevista tem a fala de alguns interlocutores como matéria-prima”. A metodologia de análise utilizada para a interpretação dos dados foi a da análise categorial de conteúdo, do Laurence Bardin. Trata-se de uma análise conceitual e relacional, que busca os sentidos dos documentos e dados coletados, para serem interpretados em conformidade aos objetivos da pesquisa e aos referenciais teóricos utilizados.

4.1 A interdisciplinaridade – a BNCC e a área técnica agrícola

Os tópicos interdisciplinaridade e integração curricular podem ser vistos como a identidade do CEIER-AB. Com o passar dos anos a escola sempre buscou consolidar a ideia na qual a educação é feita por todos e em conjunto. Os Temas Geradores, as Oficinas Pedagógicas, os Planejamentos Coletivos e a Educação do Campo foram e ainda são o modo de ser, a essência do Centro (FURTADO, 2017).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CEIER-AB (2020) define que: “A interdisciplinaridade é uma prática pedagógica que possibilita a interação e a integração entre as disciplinas, havendo reciprocidade, cooperação e coordenação entre elas, através do planejamento conjunto.” (PDI, 2020, p.20). O documento ainda revela a importância do diálogo entre educador e o estudante, a troca de conhecimentos no ambiente escolar, a aprendizagem mais concreta dos conteúdos, o trabalho em equipe, a equidade entre as disciplinas e a formação integral dos estudantes.

Considerando a necessidade de justificativa da Integração Curricular que está em funcionamento nas unidades dos CEIER's, há todo um amparo legal para o seu funcionamento, ratificados nos seguintes documentos:

- LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- RESOLUÇÃO CEE Nº 3.777/2014 - Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 - Atualiza as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Vale ressaltar que o compilado de leis não visa à parcialidade, seu intuito é defender as atividades geradas pela Integração Curricular, sem alterações no teor das Leis e Resoluções. Todos os documentos citados são documentos públicos, sendo assim, a comprovação da veracidade do que está descrito, bem como a análise da parcialidade/imparcialidade do documento, pode ser lida por qualquer cidadão brasileiro. Abaixo, destacam-se os principais aspectos dos referidos documentos que corroboram as práticas de integração do CEIER.

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.

CAPÍTULO II – Da Educação Básica

SEÇÃO I – Das Disposições Gerais

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SEÇÃO GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

TÓPICO DE RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

RESOLUÇÃO CEE Nº 3.777/2014 - Fixa normas para a Educação no Sistema de

Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências.

Seção IV

Da Organização Curricular dos Cursos

Art. 394. Na elaboração da organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deverão ser considerados:

I – adequação e coerência do curso com a PPP e com o regimento da instituição de ensino;

II – adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes;

III – definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

IV – identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;

V – flexibilização das disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino-aprendizagem;

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

TÍTULO II

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E FORMAS DE OFERTA

CAPÍTULO I

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais.

§ 1º Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades.

§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

§ 4º Cada unidade escolar, em consonância com o sistema de ensino, deve estabelecer critérios próprios para que a organização curricular ofertada possibilite o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades.

§ 5º A organização curricular deve possibilitar contínuo e articulado aproveitamento de

estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho.

Art. 8º As propostas curriculares do ensino médio devem:

I - garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

II - garantir ações que promovam:

a) a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialoguem com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação integral do estudante;

Para o pleno funcionamento do CEIER e para assegurar o seu diferencial, há a necessidade da manutenção da integração curricular. Na metodologia da referida escola existem componentes específicos como as Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção – UDEP e os Temas Geradores, que corroboram com o processo de ensino integrado, como já mencionado anteriormente. A propriedade agrícola é dividida em áreas disponibilizadas para as disciplinas da base técnica para execução do estágio supervisionado. Estas Unidades funcionam como laboratórios dentro da propriedade, integrando a Base Nacional Comum e Técnica. Sendo necessário para que isso aconteça, um planejamento coletivo semanal.

Nas UDEP's buscam-se desenvolver técnicas e pesquisas que possam ajudar o agricultor familiar a melhorar sua produtividade, desenvolvendo a agroecologia, pois respeita o ambiente, é eficiente na conservação e utilização dos recursos naturais, é produtiva, viável e justa. A produção agroecológica do CEIER-AB aproxima-se da perspectiva humanista e libertadora da pedagogia de Paulo Freire. A prática educativa do Centro estabelece a relação do estudante com sua realidade cotidiana, através de atividades agropecuárias que denunciam as diferentes formas de degradação da natureza pela ação humana (FURTADO, 2017). A busca da escola em superar a morte e promover a vida reforça sua relação com a pedagogia freireana, pois Freire afirma que:

“A concepção humanista e libertadora da educação, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há de saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de desprendendo dele, conserva-se nele e com ele: e, objetivando-o, transformando-o. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme sua desocultação. Em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenir. É biófila e não necrófila. (FREIRE, 1967, p. 130).”

Um exemplo de atividade que concretiza o exposto acima iniciou-se em 2016 na escola *locus*. Foi publicada em artigos e revistas científicas e também como capítulo do livro “Educação do Campo – 35 anos dos CEIER's”, de Erineu Foerst (2020). A atividade intitulada “A interdisciplinaridade no CEIER de Águia Branca (ES): A cunicultura como instrumento

pedagógico no curso técnico em agropecuária” foi desenvolvida nos anos letivos de 2016 e 2017. Para o estudo da proposta do uso da “Agroecologia na inserção educacional”, o público alvo foi a 2ª série do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária do CEIER. Num primeiro momento, todas as etapas do projeto foram apresentadas à referida série pela professora coordenadora, para melhor compreensão da proposta por parte dos estudantes. Assim, finalizada a apresentação e firmado o compromisso, foi proposto aos estudantes que selecionassem as disciplinas que envolveriam o projeto, bem como o conteúdo que gostariam de aprender em cada uma das disciplinas escolhidas, relacionando-os aos conceitos agroecológicos (FERREIRA, 2017), conforme a Figura 7.

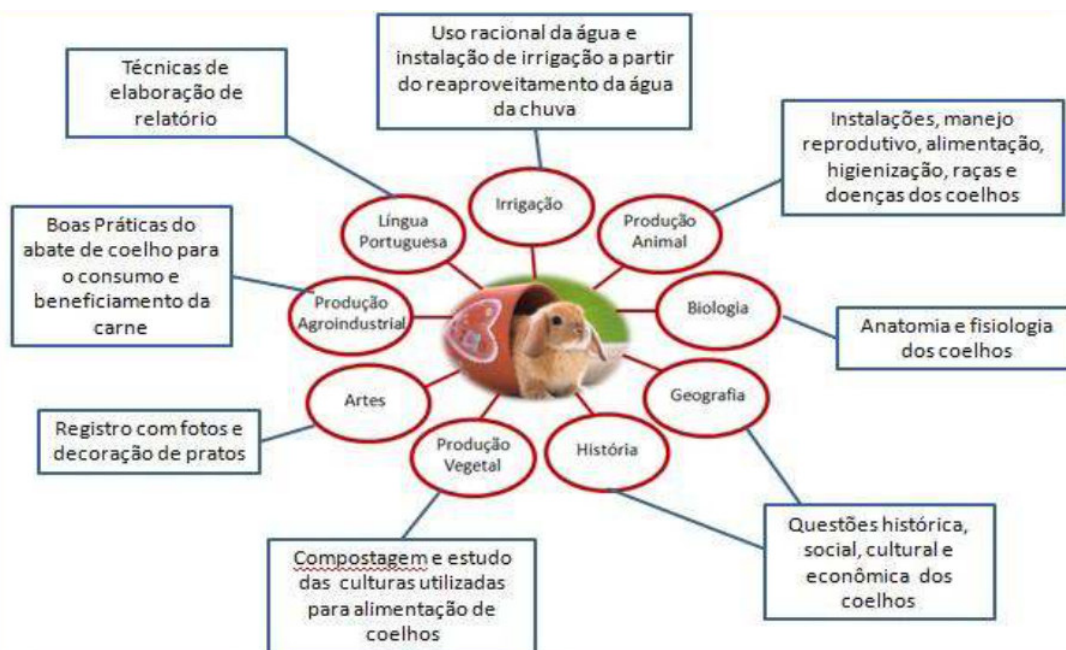


Figura 7. Disciplinas e conteúdos escolhidos pelos estudantes. **Fonte:** Livia Israel Ferreira (2017)

Desta forma, o projeto passou a envolver os professores das disciplinas e nove diferentes disciplinas, ilustradas na Figura. Estas tiveram a cunicultura como objeto de estudo no desenvolvimento das aulas e atividades propostas, integrando e interagindo com os conteúdos administrados. A partir daí, os assuntos selecionados anteriormente pelos estudantes foram então apresentados aos professores que, posteriormente, elaboraram um plano de aula e atividades avaliativas (FERREIRA, 2017).

4.2 O impacto da integração curricular nos ambientes específicos da área técnica agrícola do CEIER de Águia Branca

As Escolas do Campo, conjunto em que se insere o CEIER de Águia Branca,

constituíram-se historicamente para além do estudo das ciências, sendo um verdadeiro Patrimônio Cultural das Famílias Camponesas e, enquanto tal, vêm se firmando como um ‘esteio’ de cada Comunidade, no intuito de contribuir essencialmente na formação dos sujeitos do campo, sobretudo na ideia de pertencimento e valorização do modo de vida dos camponeses. Para além disso, o CEIER vem propondo, no diálogo com as famílias, por meio de seus instrumentos pedagógicos, as transformações necessárias ao equilíbrio sócio-ambiental tão necessário à preservação da vida em sua totalidade.

Considerando que por meio do diálogo entre a Escola, os Camponeses e sua realidade local, o CEIER Águia Branca proporciona um novo modo pensar que leva a curto, médio e longo prazo à outra forma de intervir na natureza, de modo a reconhecê-la como uma totalidade da qual todos fazem parte e precisamos preservar, organizou-se nessa pesquisa uma linha do tempo que visa esclarecer o impacto da integração curricular e como sua alteração e disponibilidade de carga horária vem impactando nas atividades da área agrícola.

Assim, elaborou-se a seguir um detalhamento organizado por ano dos embasamentos legais do funcionamento dessa metodologia, bem como o reconhecimento do CEIER como integrante da modalidade Educação do Campo, que sempre foi de tempo integral, por mais que o reconhecimento para a troca da metodologia trabalhada na rede estadual só tenha sido reconhecida em 2018. O reconhecimento detalhado por documentos oficiais do CEIER como Educação do Campo ratifica a insistência e a comprovação da legalidade da prática de várias metodologias que visam à manutenção do homem do campo, visando sempre à melhoria da qualidade de vida, da fixação do jovem no campo, a dignidade e beleza da vida camponesa e, ainda, a soberania alimentar.

4.2.1 O CEIER como Educação do Campo e Escola de Tempo Integral

No ano de 2007, houve a publicação da Portaria nº 121-R, de 28 de dezembro de 2007, que discorre sobre as Disposições Preliminares. Nelas, no Artigo 2, compreende-se como áreas específicas para efeito do que dispõe a portaria, a Educação no Campo, como atendimento aos Assentamentos Rurais e CEIER. Para tanto, a contratação de docentes baseava-se no que especificam os artigos 9 e 32:

Art. 9 - Poderá se inscrever o candidato para atuar na educação no campo (CEIER e ASSENTAMENTO), com os requisitos abaixo:

Domínio específico do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no projeto de enriquecimento curricular na modalidade de 40 (quarenta) horas na perspectiva da escola de tempo integral; Disponibilidade para participar de ações de formação continuada e em serviço promovida pela SEDU/SRE/CEIER, órgãos conveniados, comprometendo-se com a socialização e aplicabilidade dos novos conhecimentos adquiridos; Utilização de metodologias de trabalho que respeite a proposta pedagógica do Centro, promovendo à inclusão, a troca de experiência, contribuindo para a formação integral do educando; Capacidade de promover, cotidianamente, a valorização das experiências vivenciada pelo educando; Facilidade de desenvolver trabalho colaborativo, como forma de promover o empreendedorismo, o cooperativismo e o associativismo; Capacidade de articular o trabalho de enriquecimento curricular entre as diferentes áreas de conhecimento, integrando ciências, cultura e trabalho.

[...]

Art. 32 - O candidato poderá ter até 02 (dois) vínculos de professor e a carga horária de até 25 (vinte e cinco) horas semanais em cada vínculo, exceto nas contratações para atuar no CEIER que poderá ter apenas 1(um) contrato de até 40 (quarenta) horas no máximo, quando for o caso.

Nos anos de 2012/2013, O CEIER foi reconhecido como Escola de Tempo Integral e Educação do Campo, com publicação no DIO de 15 de Janeiro de 2013, na página 13, PORTARIA Nº 003-R, DE 14 DE JANEIRO DE 2013, onde diz:

DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Art. 17. Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIER) atuarão com carga horária anual de 1.336 (um mil, trezentas e trinta e seis) horas (1.458 aulas), para a oferta das séries finais do ensino fundamental, destinadas à Base Nacional Comum e à Parte Diversificada, incluindo Estudo Dirigido e Oficinas Pedagógicas (BNC), e às destinadas às disciplinas da Parte Específica, vinculadas à realidade das comunidades camponesas.

Parágrafo Único - O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ofertado pelos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural obedecerão à organização curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

Já nos anos de 2018/2019, a PORTARIA Nº 186-R, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2018, dispôs sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Pública Estadual de Ensino para o Ano Letivo de 2019. Na página 23, define-se que:

DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Art. 30. Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (Ceier) atuarão, na oferta das séries finais do ensino fundamental, com carga horária anual de 1.320 (mil, trezentas e vinte) horas (1.440 aulas) destinadas à Base Nacional Comum, à Parte Diversificada (incluindo Estudo Dirigido e Oficinas Pedagógicas) e às disciplinas da Parte Específica, vinculadas à realidade das comunidades camponesas (Matriz OC 06).

Parágrafo único. Os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (Ceier) que ofertam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional deverão ter suas organizações curriculares validadas antecipadamente pela SRE e Gerências de Educação Profissional (GEP) Sedu, de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (Geciq)/Sedu e de Juventude e Diversidade (Gejud)/Sedu, e aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Os documentos citados acima demonstram que, desde há muitos anos, os CEIER's são escolas que já fazem educação em tempo integral do e no campo, e que vem contribuindo com a educação camponesa espirito-santense e nacional. A mudança sobre o modelo existente, com alterações realizadas em cima de estruturas que já estão sendo utilizadas há mais de 35 anos, sem considerar a construção coletiva em cima das pautas e sem consultas prévias às comunidades rurais e à comunidade escolar, alteram muitos pontos de funcionamento da escola. Muitas dessas alterações acarretaram perdas, como os estágios, dificuldade de manutenção de aulas práticas, visitas monitoradas, que são alguns exemplos de atividades não encontradas nas organizações curriculares, mas que agregavam na formação profissional dos educandos matriculados nos Centros.

4.2.2 A importância da integração curricular para as metodologias próprias do CEIER

Na metodologia do CEIER existem componentes específicos como as Unidades de Demonstração, Experimentação e Produção (UDEP) e os temas geradores (TGs). Para assegurar o pleno funcionamento e o diferencial da escola, justifica-se a necessidade da manutenção da integração curricular. A integração curricular é uma estratégia/metodologia de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialoguem com todos os elementos previstos na proposta pedagógica, em uma perspectiva de formação integral do estudante.

4.2.2.1 Legislação vigente para adequação da Metodologia das aulas Práticas – Baseada em legislações federais e estadual e publicações em Diários Oficiais

No ano de 2008, tivemos a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que foi publicada no Dou de 29/4/2008, na Seção 1, p. 25-26, estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, foi homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação e publicado no DOU de 11/4/2008, o seguinte texto:

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

No Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

Assim, a criação da metodologia de turmas divididas, bem como as disciplinas Agricultura 1, 2 e 3, Zootecnia e Economia Doméstica no CEIER, foi justamente para reforçar o que está descrito no parágrafo 1º. Pensou-se no maior oferecimento possível de tecnologias e informações para a permanência do homem do campo e a melhoria da sua qualidade de vida.

Em respeito ao estilo de vida, cultura e tradição, é indispensável que, em uma escola do campo, a maior virtude seja o oferecimento massivo, com qualidade⁴, de informações sobre a

⁴ O termo “com qualidade” utilizado aqui, se justifica em um contexto de uma quantidade maior de oferecimento de informações, tecnologias e inovações, para que haja um maior interesse dos estudantes sobre as informações ofertadas e oriundas do meio agrícola. A educação camponesa atualiza-se e comporta-se sempre em relação como a

área agrária e suas tendências. E ainda ofertando também o mesmo padrão de qualidade nas disciplinas da Base Nacional Comum, exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que temos obtido ao longo dos anos grandes resultados, vide os que foram obtidos pelos estudantes do Centro na vida acadêmica, destacando-se em avaliações externas, como os resultados de PAEBES e Prova BRASIL.

Outra informação pertinente a esse período é que o edital de contratação para professor (TODOS OS PROFESSORES) descrevia que os profissionais que assumissem o CEIER deveriam estar cientes da carga horária de sua disciplina e planejamento individual, conforme a legislação vigente e que ficariam à disposição desse Centro nos 2 (dois) turnos (matutino e vespertino), conforme a distribuição da sua carga horária, respeitando a carga horária de Integração Curricular. Fazem parte das atividades obrigatórias do professor, o Planejamento interdisciplinar, os projetos integrados, o reforço, a coordenação do dia, o monitoramento de oficinas, a elaboração de relatórios de desenvolvimento das UDEPS, a coordenação de refeitório e da biblioteca, o horário de reunião de pais, professores e reunião de equipes.

As resoluções dos problemas, muitas vezes, se encontram na observação da história, no passado. Assim, podese contemplar uma possível solução para uma escola de tempo INTEGRAL, em que, em seu quadro docente, em 2017, dispunha-se de 23 professores, sendo 16 em tempo PARCIAL. Atualmente, são 35 professores, que, quando contratados ou sendo efetivos pelas disciplinas da BNCC, atuam em tempo integral, mas os professores do Curso técnico em Agropecuária estão apenas com a carga horária das disciplinas que ministram e com componentes que complementam a carga horária. Ou seja, a base técnica, primordial para a formação dos técnicos em agropecuária, não estão em tempo integral na escola, dificultando a manutenção das UDEP's, não prosseguindo com as integrações curriculares nas áreas, paralisando ou diminuindo projetos práticos e não complementando o currículo dos estudantes.

No ano de 2010 foi publicada a RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 – CNE/CEB 4/2010 no Diário Oficial da União em 14 de julho de 2010, na Seção 1, p. 824, o texto de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica do Campo:

Seção IV

Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero,

comunidade evolui. A agricultura de precisão, por exemplo, com utilização de drones, é uma realidade e isso tem de ser oferecido aos educandos.

geração e etnia.

Parágrafo único: Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são co-responsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Já outro documento, a RESOLUÇÃO Nº 7 DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 – CNE/CEB 4/2010, publicada no Diário Oficial da União em 15 de dezembro de 2010, na Seção 1, p. 34, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos:

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA:
COMPLEMENTARIDADE

Art. 10. O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Este mesmo documento também estabeleceu as bases da gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação:

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

Sobre a relevância dos conteúdos curriculares, o processo de integração e suas abordagens, o referido documento estabelece que:

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

E especificamente sobre a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola, ainda o mesmo documento estabelece que:

Art. 38 A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos

sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

Anexo 12

Organização Curricular Básica dos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural – CEIER
 Nº de Dias Letivos: 202/ Carga Horária anual mínima: 1.336 horas (1.458 aulas)/Nº de semanas letivas: 40 semanas e 02 dias letivos

BASE NACIONAL COMUM – AMPARO LEGAL: LEI Nº. 9.394/96, de 20/12/1996 Resolução CNE/CEB Nº 07/2010	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS								AULAS ANUAIS				
			SÉRIE								5ª	6ª	7ª	8ª	TOTAL
			5ª	6ª	7ª	8ª									
ÁREA DE LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	162*	162*	162*	162*	648					
	Educação Física	2	2	2	2	81*	81*	81*	81*	324					
	Arte	2	2	1	1	81*	81*	41*	41*	244					
	SUBTOTAL	8	8	7	7	324	324	284	284	1216					
ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	3	121*	121*	121*	121*	484					
	SUBTOTAL	3	3	3	3	121*	121*	121*	121*	484					
ÁREA DE MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	4	162*	162*	162*	162*	648					
	SUBTOTAL	4	4	4	4	162*	162*	162*	162*	648					
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	2	81*	81*	81*	81*	324					
	Geografia	2	2	2	2	81*	81*	81*	81*	324					
	SUBTOTAL	4	4	4	4	162	162	162	162	648					
PARTE DIVERSIFICADA	Ensino Religioso**	1	1	1	1	41*	41*	41*	41*	164					
	SUBTOTAL	1	1	1	1	41*	41*	41*	41*	164					
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	1	1	2	2	41*	41*	81*	81*	244					
SUBTOTAL	1	1	2	2	41*	41*	81*	81*	244						
PARTE ESPECÍFICA	Agricultura I (Horticultura)	5ª I 02	5ª II 02	6ª I 02	6ª II 02	7ª I 02	7ª II 02	8ª I 02	8ª II 02	81*	81*	81*	81*	324	
	Agricultura II (Fruticultura)	5ª I 02	5ª II 02	6ª I 02	6ª II 02	7ª I 02	7ª II 02	8ª I 02	8ª II 02	81*	81*	81*	81*	324	
	Agricultura III (Culturas Anuais e Perenes)	5ª I 02	5ª II 02	6ª I 02	6ª II 02	7ª I 02	7ª II 02	8ª I 02	8ª II 02	81*	81*	81*	81*	324	
	Zootecnia	5ª I 02	5ª II 02	6ª I 02	6ª II 02	7ª I 02	7ª II 02	8ª I 02	8ª II 02	81*	81*	81*	81*	324	
	Economia Doméstica	5ª I 02	5ª II 02	6ª I 02	6ª II 02	7ª I 02	7ª II 02	8ª I 02	8ª II 02	81*	81*	81*	81*	324	
	SUBTOTAL	10	10	10	10	405	405	405	405	1.620					
	Estudo Dirigido (BNC)	03	03	03	03	121*	121*	121*	121*	484*					
	Oficinas Pedagógicas (BNC)	02	02	02	02	81*	81*	81*	81*	324					
	SUBTOTAL	05	05	05	05	202	202	202	202	808					
	TOTAL GERAL	36	36	36	36	1458	1458	1458	1458	5832					

* As aulas anuais com a diferença de 1 aula ou mais justificam-se pelo acréscimo de 2 dias letivos, além das 40 semanas, gerado pelo arredondamento (nº de aulas semanais X 40,4)

** O aluno não optante pelo componente curricular Ensino Religioso deverá cursar Projeto de Pesquisa

Figura 8. Organização curricular com a metodologia de turmas divididas, prática proveniente da integração curricular.

Em 2013, a Organização Curricular (OC) que garantiu o desmembramento de turmas nas disciplinas da base diversificada/específica está localizada na página 20 do Anexo 12 do DIO-ES, publicado em 15 de Janeiro de 2013, conforme exposta a seguir:

Foi em 2014 que a RESOLUÇÃO CEE Nº 3.777/2014 fixou as normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e outras providências. Na página 29 do Artigo 132, ratificou a utilização do Plano de Curso como instrumento regulador da educação profissional, descrevendo que:

§ 1.º Quando se tratar de cursos técnicos de nível médio deverão ser explicitados:

II – estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional.

Cabe ressaltar que a redução da jornada de trabalho dos docentes da base profissional tem acarretado perdas significativas na organização interna do Estágio, bem como no desenvolvimento de experimentações. A importância do estágio justifica-se quando há a inegável participação do tripé Educação – Pesquisa – Extensão, mas, no atual escopo não há possibilidade real de garantia de desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão.

Na página 41 do supra citado documento, em continuação ao Título II (Educação Básica) ao Capítulo II – DO Ensino Fundamental, na seção II, que versa sobre os Princípios Norteadores, no inciso IV, parágrafo 3º, ressalta-se que:

§ 3.º Nas comunidades indígenas, nos grupos étnico-culturais e na educação do campo, o desenvolvimento do currículo deverá atender às especificidades, necessidades e características dessas clientela no que se refere tanto aos conteúdos de ensino quanto aos processos próprios de ensino e aprendizagem.

Ainda no mesmo documento, no Título IV (Das Modalidades de Ensino), Capítulo III – Educação do Campo, Seção I (Das Finalidades e Objetivos), diz-se que:

Art. 297 A educação do campo compreende a educação básica em suas etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio e tem a finalidade de atender às especificidades das populações rurais garantindo-lhes a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar.

Parágrafo único. As populações indicadas no caput deste artigo envolvem grupos com variadas formas de produção e culturas, englobando os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas e outros.

Art. 298 Constitui objetivos da educação do campo:

I – elaborar, implementar, fortalecer e consolidar políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento rural com sustentabilidade econômica e ambiental;

II – fomentar, implementar, dinamizar e consolidar propostas curriculares sintonizadas com os desafios da realidade do campo, do mundo do trabalho e da cultura local;

III – promover o intercâmbio de experiências e de ações voltadas para a educação do campo e para o desenvolvimento rural econômica e ambientalmente sustentável; e

IV – realizar conferências, seminários, visitas técnicas e outros eventos similares, objetivando socializar políticas públicas, conhecimentos e experiências de educação do

campo afinadas com os princípios, objetivos e finalidades dessa modalidade de ensino.
Art. 299 A educação do campo é de responsabilidade do Estado e dos municípios, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução.

Ainda no mesmo documento, em sua Seção II, que trata dos Princípios Norteadores, o Artigo 300 dispõe sobre as políticas de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação do Campo na Reforma Agrária, constituindo os seguintes princípios da educação do campo:

- I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia;
- II – incentivo à formulação de PPP's específicas para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades dos estudantes do campo, com flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Já na Seção IV, que trata do Projeto Pedagógico de Curso ou Etapa, o Artigo 307 diz que o PPC ou etapa na educação do campo observará o disposto nas DCN's para a Educação Básica, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, conforme o caso, e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Assim, em seu parágrafo único afirma que:

Na composição do projeto pedagógico de curso, serão observados os mesmos elementos exigidos para os cursos de ensino fundamental, médio ou profissional, conforme o caso, e terá os seguintes elementos:

- I – parte nacional comum, que contemple os conteúdos específicos dos elementos culturais e científicos locais e assegure a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades camponesas (Interlocução realizada nos temas geradores com a interdisciplinaridade com a área específica);
- II – parte diversificada, que, nas diferentes etapas e modalidades das escolas do campo, deverá contemplar, obrigatoriamente, os conhecimentos nas áreas de zootecnia, agricultura e economia doméstica; e
- III – conteúdos curriculares da educação básica e profissional, que observem:
 - a) a realidade do campo, com suas múltiplas configurações: históricas, culturais, sociais, econômicas, espaciais e ambientais;
 - b) a educação enquanto processo emancipador;
 - c) a orientação para o mundo do trabalho e para a prática social;
 - d) o trabalho e a pesquisa enquanto princípios educativos;
 - e) o fortalecimento da agroecologia, da economia solidária, da sustentabilidade e da luta

pela terra, na construção de um projeto de educação popular do campo;
f) o conhecimento dos diferentes sujeitos – crianças, jovens, adultos e idosos –, para a otimização da aprendizagem e a produção de conhecimento; e
g) o compromisso na (re)construção de relações sociais igualitárias de gênero, baseadas no respeito às diferenças de classe, etnia e sexo.

O mesmo documento institui ainda, em seu Artigo 308, que o currículo das escolas do campo deverá ser organicamente integrado, respeitando a base nacional comum e contemplando os seguintes temas transversais:

I – a diversificação de produtos relativos à agricultura e uso de recursos naturais;
II – a agroecologia e o uso das sementes crioulas;
III – a questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária;
IV – os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho;
V – a pesca ecologicamente sustentável; e
VI – o preparo do solo.

O Artigo 309, que trata da avaliação do desenvolvimento escolar do estudante matriculado na escola do campo, afirma que se “deverá respeitar o sistema de pensamento, os valores e as crenças da comunidade na qual a escola se insere”. E o Artigo 310, sobre a sistemática de avaliação do rendimento escolar, afirma que se observará o disposto na legislação vigente e nesta mesma Resolução, destacando que “sua elaboração contará com a participação da comunidade e comporá o regimento escolar, a PPP da escola e o PPC e/ou da etapa”.

Cabe ressaltar que a Resolução Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, a Resolução CEE Nº 3.777/2014 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) compõem a base para a manutenção e aplicação de todas as organizações curriculares do Estado do ES. Assim, as pontuações necessárias para a realização da metodologia de turmas divididas estão explicitadas acima e se configuram como desdobramentos metodológicos da integração curricular.

4.3 Percepções da comunidade escolar sobre a integração curricular, interdisciplinaridade e itinerário formativo profissional

As entrevistas realizadas nessa pesquisa foram formatadas para retirarem o máximo de informações em relação ao entendimento da comunidade escolar sobre a metodologia que é praticada no CEIER de Águia Branca. Sendo assim, destaca-se na figura 8 o que os pais levam em consideração ao matricularem seus filhos no CEIER de Águia Branca, por se identificarem com a educação do campo ou o curso técnico em agropecuária, que acabam influenciando na escolha.

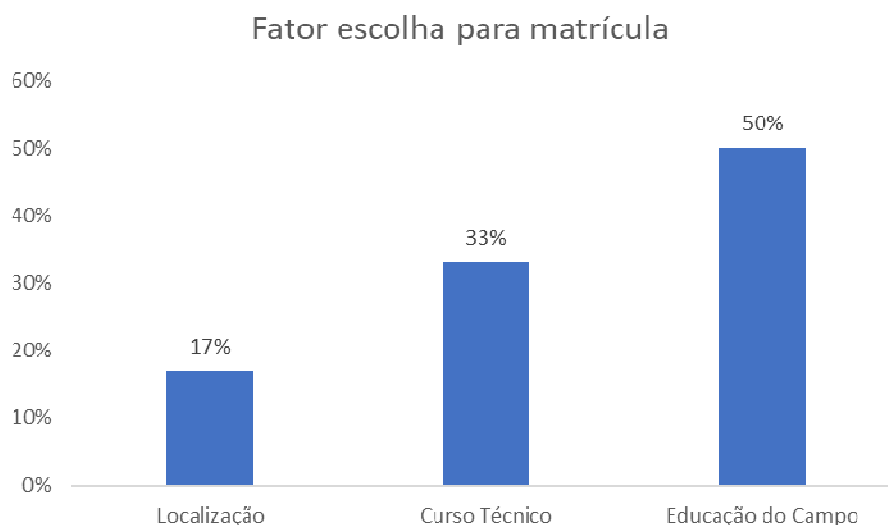


Figura 9. Fator principal para a realização da matrícula no CEIER de Águia Branca.

A Educação do Campo tem um forte vínculo com à luta dos movimentos populares do campo e movimentos de luta. As comunidades que circundam à escola estão envolvidas com pequenas associações familiares rurais, Movimento dos Pequenos agricultores (MPA) e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MTST). Assim, acaba sendo uma escolha quase “natural” matricular os filhos no CEIER. Como afirma Arroyo:

“O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p73).”

Essa identificação da luta campesina com o CEIER é o que tem sustentado o sucesso da educação do campo em tempos de adequações a educação propedêutica.

Outro ponto de investigação dessa pesquisa foi se as famílias conheciam a metodologia do CEIER, ao qual todos responderam que sim. A pergunta logo em seguida tratava do TG e do envolvimento da família com ele, bem como se dava o desenvolvimento do TG no momento da elaboração do caderno da realidade pelo estudante. Todos disseram ser esse o diferencial da escola, que a estruturação do tema gerador e sua relação com a pesquisa e as famílias ajuda as mesmas a entenderem qual é a educação que está sendo ofertada aos estudantes.

Em relação à importância das UDEP’s para o desenvolvimento dos estudantes, as famílias relataram que consideram ser de extrema importância, porque eles acumulam conhecimento e melhoraram a parte profissional. Em todos os relatos, os pais expuseram que os estudantes colocam em prática o que aprendem nas UDEP’s, como demonstra a tabela abaixo.

Tabela 1 – Percepção dos pais quanto a importância das UDEP's na formação dos seus filhos.

PERCEPÇÃO DOS PAIS		
Desenvolvimento técnico na propriedade	66%	Ajudam muito, pois o que aprendem na escola reproduzem em nossa propriedade.
Ajustes técnicos na propriedade	17%	Ajudam nos conhecimentos técnicos como horta, café, animais, suínos, galinhas e peixes.
Interação nas propriedades da comunidade	17%	O que os estudantes aprendem na prática, eles levam para a vida deles. Ajudam os pais e até mesmo a comunidade.

Esses dados refletem o sucesso dessa educação campesina, com base na integração curricular e nas UDEP's. Tal observação vem ao encontro do que afirma Melo:

“Diante dessa realidade a política de educação do campo orienta a existência do campo como um espaço de vida e relações vividas, considerando o campo um espaço da cultura, que traz um conjunto de conhecimentos e práticas que promovem uma educação capaz de preparar as pessoas do campo a enfrentar situações de vida no campo, ou seja, o processo ensino-aprendizagem deve contemplar situações práticas envolvendo a realidade do aluno (MELO, 2019, p.25)

As práticas de socialização familiar em um contexto do campo devem ser pensadas à luz do uso diferenciado que a família rural faz do espaço e dos serviços da escola, estabelecendo uma relação íntima entre as duas instituições - escola e família; não apenas no que se refere à apropriação dos saberes escolares, mas também aos serviços e práticas que a escola pode oferecer à família, sobretudo à mãe trabalhadora rural, no cuidado dos seus filhos (CUNHA, 2008).

Portanto, é indispensável a participação dos pais na comunidade escolar, tanto no que se refere aos cuidados que as famílias devem ter com seus filhos e filhas, bem como transmitindo a eles e elas a valorização daquilo que faz parte de suas vidas, analisando e refletindo sobre os acontecimentos sociais que influenciam suas formas de viver na sociedade campesina. E esse espaço que o CEIER oferece as famílias é primordial para o desenvolvimento das comunidades que são atendidas por ele.

4.4 Avaliação dos estudantes quanto as UDEP's, TGs e Curso Técnico em Agropecuária

Os estudantes responderam a entrevista com temas que estão no seu cotidiano escolar. A presente análise sobre as considerações dos alunos da 3ª série do ensino médio integrado dos CEIERS acerca da importância que essas instituições de ensino tiveram na sua formação, bem como a relação do currículo do curso com a realidade social, têm como ponto de partida as condições objetivas dessas escolas nas suas práticas cotidianas. Nesse sentido, ganha

centralidade nesta seção, a construção curricular como contribuição para a formação geral do estudante.

O gráfico 10 apresenta a importância, na visão dos estudantes, sobre as aulas práticas e as UDEP's.

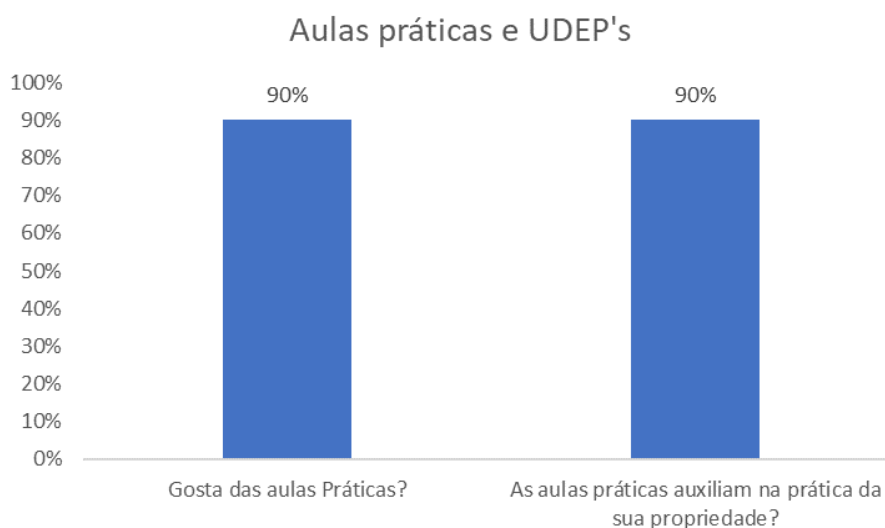


Figura 10. Avaliação dos estudantes sobre a prática.

A concepção dos estudantes quanto ao seu processo formativo nessas instituições de ensino converge com a ênfase que Ramos atribui à formação integrada:

“Na construção de novas perspectivas para o ensino médio unitário – como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso —, o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual (RAMOS, 2004, p.51)”.

A questão do trabalho executado nas UDEPs é a materialidade do processo educativo indissociável da teoria e prática dos CEIERS e, portanto, sua base fundamental de educação. Para Pistrak:

“O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outros procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistêmico. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2008, p.38).

Os temas geradores e as UDEPs presentes no cotidiano dos CEIERS configuram situações concretas de interdisciplinaridade, variando de acordo com a singularidade de cada centro, pois a “[...] interdisciplinaridade não é um fenômeno homogêneo, linear e uniforme”

(PAVIANI, 2014, p. 49). Ainda segundo esse autor:

“A interdisciplinaridade é condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente nos dias de hoje. Uma área tende a se constituir a partir de certa autonomia teórica. A atuação profissional, dentro de padrões elevados de formação científica, depende da elaboração de métodos adequados de intervenção e da busca e articulação de conhecimentos em mais de uma área teórica [...] Por isso a formação profissional pressupõe ação interdisciplinar, primeiro, na aquisição de conhecimentos, isto é, na sua formação científica e intelectual e, depois, na aplicação de conhecimentos na solução de problemas ligados à profissão (PAVIANI, 2014, p. 59)”.

A questão da interdisciplinaridade como condição básica para a formação profissional, definida assim por Paviani (2014), ganha importância na consolidação de um PPP que potencializa a educação profissional de tempo integral nos CEIERs como ação emancipatória e como possibilidade de reinventar o ensino médio das nossas escolas. Além disso, traz para o interior da instituição a possibilidade de diálogo entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, que historicamente tem se constituído numa dualidade estrutural.

Fazenda (1996) ratifica a importância da interdisciplinaridade sendo sua primeira condição de efetivação o desenvolvimento da sensibilidade. Ou seja, a interdisciplinaridade não se ensina e nem se aprende, mas vive-se. Ela não apresenta uma fórmula de aplicação, mas sim uma reflexão aprofundada, que permita a crítica sobre como o ensino funciona. A aplicação da interdisciplinaridade está na atitude da busca de novos conhecimentos, da reciprocidade, do diálogo, de desafio diante do novo, do envolvimento, da responsabilidade e comprometimento. É com essa concepção formativa que o CEIER se identifica, conforme pudemos verificar através da realização dessa pesquisa.

5 CONCLUSÃO

O CEIER nasceu num contexto de efervescência dos movimentos sociais, de gestação de um novo sentimento de educação, de reforma agrária, de políticas públicas e de repensar questões importantes como o estado de direito, cidadania, relações de gênero e meio ambiente. Por meio dos professores que assumiam e assumem a Escola, observa-se um espírito coletivo comprometido em despertar no imaginário dos estudantes um novo modo de viver a relação com a natureza, de organizar a vida da pequena propriedade, de resgatar seus valores que estavam sufocados nos escombros e resíduos da revolução verde e que são importantes num trabalho de educação que tem como preocupação a leitura da terra, fora do contexto mercantilista, mas de sustentabilidade da família.

O CEIER-AB, ambientado em zona rural, poderia reproduzir um ensino propedêutico, conteudista e sem contextualização com a vida dos estudantes e seus familiares. Porém, o Centro, desde de seu primeiro dia de funcionamento até a atualidade, sempre prezou por uma educação freireana, emancipatória, focada na realidade campesina. A historicidade da escola revela como a comunidade fez parte do desenvolvimento de diretrizes que guia a escola ao longo dos anos.

Ao analisar a linha histórica do CEIER-AB à luz da pedagogia libertadora, revelaram-se as interações entre as práticas pedagógicas do Centro e os principais pontos centrais da obra de Paulo Freire, tais como, as relações contruídas ao longo dos anos entre escola, comunidade escolar e rural, formatando uma grande parceria, sempre deixando em evidência a escola e suas parcerias, a interdisciplinaridade e a integração, os Temas Geradores, a educação agroecológica.

Para vencer a compartimentação das disciplinas, o CEIER-AB implantou a interdisciplinaridade para integrar todas as atividades pedagógicas do Centro. Os Temas Geradores passam a ser a base integradora entre todas as disciplinas. A proposta de atividades com Tema Gerador foi inspirada na *práxis* educativa desenvolvida por Paulo Freire. Para Freire, as palavras geradoras deveriam sair da realidade vocabular dos educandos. A educação, neste caso, busca problematizar a realidade para transformá-la, por isso, é uma *práxis*, ou seja, é uma ação reflexiva que une teoria e prática.

Observamos em nossa pesquisa que os Temas Geradores no CEIER-AB estiveram e estão contextualizados com a realidade dos pequenos produtores da região Noroeste do Estado do Espírito Santo. A defesa da luta pela terra e a produção agropecuária sustentável sempre estiveram em pauta no Centro (FURTADO, 2017).

Na incursão pelos documentos que regem o funcionamento do CEIER de Águia Branca, como o PPP e o PDI, procuramos investigar os princípios e as práticas dessa instituição de ensino ao longo dos quase 40 anos de sua história, com destaque para a transformação de uma escola de educação profissional em tempo integral, reconhecida via SEDU recentemente, em 2018. Nesse tempo histórico, marcado pela resistência e pelos ideais de um coletivo que defende uma escola do campo articulada com os anseios e as necessidades da comunidade camponesa, o CEIER hoje é a afirmação de um projeto educacional integrado com a vida social dos trabalhadores rurais, que traz a essencialidade do campo na formação

humana e integral do sujeito.

No tocante à interdisciplinaridade e ao trabalho como princípio educativo, que orientaram essa investigação e se expressam nas UDEP's, observamos que os mesmos assumem uma centralidade no fazer e pensar a prática cotidiana da escola. No que tange à interdisciplinaridade, que foi fundamentada a partir das tendências humanistas, social crítica e da complexidade, observamos que, da forma como ela é praticada nos CEIER de Águia Branca, há uma junção das três tendências, embora não haja um aprofundamento teórico acerca dessas tendências nos documentos que regem o funcionamento do Centro. Mas, elas estão explicitadas principalmente no desenvolvimento dos temas geradores e no ementário das disciplinas no currículo da escola.

Essa vinculação da interdisciplinaridade ao tema gerador foi demonstrada pelos diversos sujeitos que participaram da investigação, de forma ponderada e crítica. A partir desses depoimentos, torna-se possível estabelecer a contribuição da coletividade a partir do trabalho interdisciplinar assumido pela escola, passando pelo espectro científico, de forma dialogada, que tem como síntese a visão crítica da realidade do tema. Assim, a pesquisa revelou que os temas geradores são decisivos na concretização da interdisciplinaridade como mediação, tendo como horizonte a construção de novas relações sociais a partir de uma formação humana que integra ciência, cultura e trabalho.

A educação agroecológica praticada no CEIER a partir dos instrumentos de TGs baseados nas contribuições de Paulo Freire, atuam também na construção da interdisciplinaridade, promovendo, assim, mais uma vez, uma correspondência com a proposta educativa libertadora defendida pelo autor. Observamos que o CEIER defende uma produção agropecuária comprometida com as unidades familiares, com seus valores e práticas, bem como com suas subsistências e desenvolvimento. Assim, o CEIER colabora para a valorização dos sujeitos que trabalham e vivem no campo das regiões do Espírito Santo, ressaltando sua importância como *locus* de promoção de uma educação emancipatória, ratificando a importância da interdisciplinaridade e demonstrando a efetividade da integração curricular na realidade das escolas, sejam elas do campo ou propedêuticas.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APAB - Associação Polonesa de Água Branca. **Museu do Imigrante do Polonês de Água Branca**. Disponível em: <http://associacaopolonesadeaguibranca.blogspot.com/2012/09/> Acessado em: 28/05/2021.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire: um educador do povo. 2ª. ed. Veranópolis: Peres 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, Maria Aparecida da Graça dos Santos. A construção de um ambiente Virtual que utiliza o tema transversal água para a interdisciplinaridade. 2005. 45p. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. UFRRJ, RJ: 2005.

BAUMAN, Zygmunt. A cultura da oferta. Novos desafios para a educação. A relação professor/aluno na fase líquido-moderno. In: - Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 33-72.

BOHM, Alessandra Maria. Educação para a Sexualidade, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual: Apontamentos para Formação de Professores(As) da Educação Básica. In. FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER; Fernando SANTOS, Renan Bulsing dos. **Educação em Direitos Humanos**. SEAD/UFRGS. – 2. ed. – dados eletrônicos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 254 p.

BUENO, Bruno Bruziguessi. Os fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e seu legado na constituição do Estado brasileiro contemporâneo. Revista Sul- Americana de ciência política, v.2, n.1, p. 47-64, 2014.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacional: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018** - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: Fevereiro/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, 2015. 600p.

BREDA, Tadeu. **Quem é bell hooks?** 5 de fev. de 2019. Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/quem-e-bell-hooks/#:~>. Acessado em: 29/05/2021.

CARVALHO, Nális Torres de. Educação: dialogando com bell hooks sobre a educação brasileira. 2018. 70p. **Monografia** (Curso de Filosofia Licenciatura) -Universidade Federal de Brasília Brasília – DF. 2018.

COSTA, Arnaldo Pantoja da. A interdisciplinaridade como Prática Educacional Tecnológica em Apicultura: estudo de caso da Escola Agro técnica Federal de Castanhal, PA. 2009. 68 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

DADALTO, Maria Cristina; SIUDA-AMBROZIAK, Renata. Poloneses no Espírito Santo: duas trajetórias de um povo entre os vales da Serra e os sertões do Norte. **História Debates e Tendências Passo Fundo**, V. 20, N. 3, P. 153 - 174, Set/Dez 2020.

DIAS, Leiliane de Brito. Base Nacional Comum Curricular: análise documental da perspectiva interdisciplinar do ensino de ciências. 2018. 57p. **Trabalho de conclusão** (Licenciado em Ciências Biológicas). A Universidade Federal da Paraíba, UFPB, CCA: 2018.

Facebook do CEIER-AB, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/CEIER-Centro-Estadual-Integrado-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Rural-de-%C3>. Acessado em: 28/05/2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. São Paulo. Edições Loyola, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 17ª ed. Papirus editora, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 5ª ed.

FERREIRA, Livia Israel. **Agroecologia na educação do campo: interdisciplinaridade como ferramenta pedagógica**. Cadernos de Agroecologia – ISSN 2236-7934 – Anais do VI CLAA, X

CBA e V SEMDF – Vol. 13, Nº 1, Jul. 2018. Disponível em: <http://cadernos.abaagroecologia.org.br/cadernos/article/view/730/678>. Acessado em: 15 set 2022.

FOERSTE, Erineu; JESUS, José Pacheco. **Educação do Campo – 35 anos dos CEIER's – Culturas, Saberes e Pesquisas**. 1ed. – Curitiba: Appris, 2020. 359p.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCESCHETTO, Cilmar. **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. 1.200 p. (Coleção Canaã ; v. 19).

FREIRE, P. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 41 ed. , 2005.

REIS, FERNANDO ALEXANDRE FURTADO DOS. **Historicidade do CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL DE ÁGUA BRANCA – ES: uma leitura a partir da obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire** / Fernando Alexandre Furtado dos Reis. - 2017.82 f. Orientadora: Lia Maria Teixeira de Oliveira. Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes; BARBACOVÍ, Eloir Ângelo. **Contribuição da Casa Rural Familiar para a permanência da família no campo: o caso de Realeza/PR**. Rev. Bras. Educ. Camp. Tocantinópolis v. 1 n. 2 p. 428-452 jul./dez. 2016.

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

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a Formação de Professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número, 1 Janeiro, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. 40p. (Marcelo Brandio Cipolla).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/default_territ_area.shtm. Acessado em: Fev/2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017#lavouras>. Acesso em 02 de junho de 2020.

IJSN – Instituto Joanes do Santos Neves. **Limites Administrativos Microregião Noroeste**. 2012.

INCAPER - Instituto Capixaba de Assistência Técnica e Extensão Rural. **Águia Branca**. Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – PROATER. 2020.50p.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho do 1994. 1994.

LAMPERT, Ernâni. Educação à distância: elitização ou alternativa de democratizar o ensino? **Revista Electrónica** - Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 2009.

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.

LIMA, José G. S. A.; COSTA, Joicy S. G.; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. Ensino Médio e Interdisciplinaridade: reflexões sobre o Ensino de Sociologia. **Revista Holos**, Natal, Ano 28, v. 2, p. 174-183, 2012.

LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricometodológicos. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade; SANTOS, Sandra Regina dos; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Repensando a Interdisciplinaridade**: contributos à atuação do assistente social na área da saúde. *Serv. Soc. & Saúde*, Campinas, SP v. 11, n. 1 (13), p. 67-98 jan./ jun. 2012.

MELO, Andressa da Silva. **A importância da educação do campo na comunidade do córrego seco, município de São Mateus/ES**. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

MENDES, Aldemi Ferreira. **Contextualização e na interdisciplinaridade na Utilização da Matemática no Estudo de Fenômenos Climáticos e Meteorológicos**. 2010. 61p. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de. Notas Sobre a Escola a Luz de Louis Althusser. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, MS, v.5, n.9, janeiro a junho 2017.

OLIVEIRA, Richarla Fortunato de; MESQUITA, Sonia Tebet; SILVA, Cleonice da. **A Formação Profissional, Interdisciplinaridade e Seu Processo de Aquisição**. Serviço Social & Saúde Campinas v. 4 n. 4 p. 1– 156. maio 2005.

OSTERMANN, Fernanda e CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2011. 58 p.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2.ed. rev. - Caxias do Sul, RS: Educs, 2008. 128 p.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, humanismo & globalização**. Caxias do Sul: Educs, 2014.

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 / 2024 do Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca. Águia Branca – ES: 2019. 135p.

PEIXOTO, Enock da Silva; NUNES, Luiz Fernando. **Reflexões sobre a Educação Tecnista no Brasil: análise crítica do passado para pensar o presente**. III CONEDU - Congresso Nacional de Educação. 2016. Natal. Anais: CONEDU, 2016.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Ranking do I.D.H. de Águia Branca-ES - Índice de Desenvolvimento Humano**. 2010.

POMINI, Sônia Ribeiro. **Professores: heróis, vilões ou vítimas?** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Rio de Janeiro, 2008.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 - **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**.

RESOLUÇÃO CEE Nº 3.777/2014 - **Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências**.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 - **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

SANCHEZ, Liliane. Refletindo sobre o Projeto de Formações dos IFETs: entre os limites do instituído e as possibilidades instituintes. OTRANTO, Célia et all. (orgs). **Muito além dos jardins: educação e formação nos mundos rurais.** Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

SANT'ANA, Daniella Alves. **A Interdisciplinaridade como ferramenta de promoção da alfabetização científica no ensino de Química.** 2020, 60f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Dulcineide Pereira dos. A Interdisciplinaridade no Ensino da Matemática por meio de uma proposta de Implantação de uma Cisterna para aproveitamento da Água da Chuva. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. Campus, Manaus-AM: 2019.

SCHUSTER, Sven. The Pursuit of Human Perfection: Brazil at the Vienna Universal Exhibition of 1873. **Hist. Crit.** No. 55, Bogotá, enero – marzo, 2015.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, 2002, p. 117-149, mar.-maio.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TONETE, Maria de Lourdes Bassi Alves; LIMA, Maria das Graças. **A Influência dos Movimentos Populacionais na Formação Econômica e Social do Município de Peabiru.** 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “Temas Geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, Editora UFPR. 2006.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

7 APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA



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

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada **A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SEU IMPACTO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E NA COMUNIDADE ESCOLAR DO CEIER DE ÁGUIA BRANCA – ESPÍRITO SANTO** da discente Darlane Feliciano do Couto, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade? () SIM () NÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Estudantes do CEIER de Águia Branca

Identificação:

Nome(opcional):

Idade:

Ocupação:

Endereço:

Data:

- 1) Você estuda no CEIER desde que série/ano?
- 2) Em qual escola estudou as séries iniciais?
- 3) Qual o nível de escolaridade de seus pais/responsáveis?
- 4) Sua família possui uma propriedade rural? Caso sim, utilizam alguma técnica de produção e manejo aprendida no CEIER de Águia Branca?

- 5) Você ajuda sua família no manejo da propriedade? Como? Com qual frequência?
- 6) Você sabe o que é Tema Gerador? Você percebe essa metodologia sendo utilizada em suas aulas no CEIER - AB? Como?
- 7) Você considera importante trabalhar com Temas Geradores nas aulas? Por que?
- 8) Você sabe o que são UDEPs (Unidades de demonstração, experimentação e produção)? Como elas funcionam em sua escola?
- 9) Você considera importante as UDEPs em sua formação escolar? Por que?
- 10) Já pensou no seu projeto para o TCC? Qual contribuição as disciplinas da parte diversificada realiza para ajudá-los na escolha do projeto?
- 11) Você gosta da metodologia utilizada no CEIER?
- 12) Como era a metodologia de ensino antes de a escola tornar-se Tempo Integral com a metodologia da SEDU?
- 13) Houve algum impacto na aprendizagem com esta mudança? Quais?
- 14) Já participou de alguma Visita Técnica? Relate como foi esta experiência, o que vc achou dela e como contribuiu para a sua formação.
- 15) Você conhece a proposta do Novo Ensino Médio? O que pensa a respeito desta mudança?
- 16) Você gosta de estudar no CEIER? Justifique sua resposta:



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

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada **A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SEU IMPACTO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E NA COMUNIDADE ESCOLAR DO CEIER DE ÁGUA BRANCA – ESPÍRITO SANTO** da discente Darlane Feliciano do Couto, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade? () SIM () NÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Comunidade escolar do CEIER de Água Branca

Identificação:

Nome(opcional):

Idade:

Sexo (feminino ou Masculino):

Ocupação:

Endereço:

Data:

- 1) Por quê você escolheu o CEIER de Água Branca para matricular seu filho/filha?
- 2) Você conhece a metodologia de aprendizagem do CEIER de Água Branca?
- 3) Como Você e sua família colaboram com a escolha dos conteúdos a serem estudados no Tema Gerador?
- 4) As atividades práticas estudadas na escola, dentro das disciplinas da área diversificada, bem como das UDEPs (Unidades de demonstração, experimentação e produção)

contribuem na família e na comunidade?

- 5) Quais dificuldades você como responsável encontra para que seu filho estude?
- 6) Com este período pandêmico, quais dificuldades você encontrou para alcançar o aprendizado de seu filho?
- 7) Você trocaria seu filho de escola? Por qual motivo?
- 8) Você observou alguma mudança na metodologia de ensino da escola nos últimos 2 anos, ou seja de 2019 à 2022?
- 9) Após seu filho/a terminar o Ensino Médio, pretende encaminhá-lo ao curso superior (faculdade) ou pretende que ele/ela trabalhar na propriedade da família e ou em outra profissão relacionada ao curso estudado no CEIER?
- 10) Você participa de alguma associação? Qual?
- 11) Qual modelo de produção sua família utiliza? Usam agrotóxicos com frequência?
- 12) Como é utilizado o modelo de irrigação em sua prática de manejo?
- 13) Em sua propriedade ou entorno existe área de preservação?
- 14) Como o CEIER contribui para orientar os estudantes em relação às perguntas número 11, 12 e 13?
- 15) A metodologia da escola impactou em algum aspecto o modo de viver de sua família e comunidade?

ROTEIRO DE ENTREVISTA



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

Este questionário integra a etapa de pesquisa intitulada **A INTEGRAÇÃO CURRICULAR E SEU IMPACTO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA E NA COMUNIDADE ESCOLAR DO CEIER DE ÁGUIA BRANCA – ESPÍRITO SANTO** da discente Darlane Feliciano do Couto, regularmente matriculada no Programa de **Pós-graduação** em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em nível de mestrado.

Você autoriza o uso destes dados para esta finalidade? () SIM () NÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Professores e gestores do CEIER de Águia Branca

Identificação:

Nome(opcional):
Idade:
Ocupação:
Endereço:
Data:

- 1) Como a parte diversificada consegue articular as atividades com as disciplinas da Base Nacional Comum dentro do tema gerador?
- 2) Você percebe metodologia do Tema Gerador sendo utilizada em suas aulas no CEIER - AB? Como?
- 3) Você considera importante trabalhar com Temas Geradores nas aulas? Por que?
- 4) Você sabe o que são UDEPs (Unidades de demonstração, experimentação e produção)? Consegue articular seu conteúdo no seu planejamento?
- 5) Você compreende a metodologia utilizada no CEIER como Educação do Campo?
- 6) Como era a metodologia de ensino antes de a escola tornar-se Tempo Integral com a metodologia da SEDU?
- 7) Houve algum impacto na aprendizagem com esta mudança ao mesclar as duas modalidades? Quais?
- 8) Já participou de alguma Visita Técnica no seu componente curricular? Relate como foi a experiência, o que vc achou dela e como contribuiu para a sua formação.
- 9) Você conhece a proposta do Novo Ensino Médio? O que pensa a respeito desta mudança?
- 10) Você utiliza os novos livros que vieram por área de conhecimento? Consegue desenvolver a interdisciplinaridade que eles propõe?
- 11) Você gosta de trabalhar no CEIER? Justifique sua resposta:
- 12) Quantas horas de Integração você tem hoje em dia? Como era anteriormente?
- 13) Como planejam as atividades do Tema gerador? Destinam quanto tempo do PL para esta organização?
- 14) A escola tem assessoria na Superintendência em relação à Educação do Campo? Como acontece o diálogo sobre tam modalidade?
- 15) Você trabalhava na época em que o CEIER de Águia Branca pertencia à SRE de Nova Venécia? Qual a diferença que pode atribuir após a troca de jurisdição?
- 16) Outras observações que deseja contribuir: