

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**A ESCOLA AGRÍCOLA COMO LUGAR PRIVILEGIADO PARA A**  
**FORMAÇÃO CONTINUADA: construindo um diálogo entre os saberes**

**IVOLANDA MAGALI RODRIGUES DA SILVA**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A ESCOLA AGRÍCOLA COMO LUGAR PRIVILEGIADO PARA A  
FORMAÇÃO CONTINUADA: construindo um diálogo entre os saberes**

**IVOLANDA MAGALI RODRIGUES DA SILVA**

*Sob orientação da Professora*

**Ana Maria Dantas Soares**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

fevereiro de 2020

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

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

S586e

Silva, Ivolanda Magali Rodrigues da, 1980-  
A escola agrícola como lugar privilegiado para a  
formação continuada: construindo um diálogo entre os  
saberes / Ivolanda Magali Rodrigues da Silva. -  
Seropédica ; Nova Iguaçu, 2020.  
150 f. : il.

Orientadora: Ana Maria Dantas Soares.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2020.

1. Formação de Professores. 2. Escola Agrícola. 3.  
Formação continuada in loco. I. Soares, Ana Maria  
Dantas, 1949-, orient. II Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares  
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 EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES

IVOLANDA MAGALI RODRIGUES DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/02/2020.



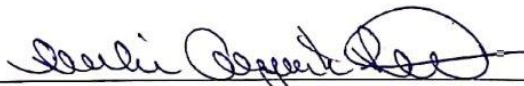
---

Ana Maria Dantas Soares. Dra. UFRRJ  
(Orientadora)



---

Ana Maria Marques Santos. Dra. UFRRJ



---

Lucília Augusta Lino. Dra. UERJ

## DEDICATÓRIA

Quase em sua totalidade este texto é dedicado ao profissional que escolheu falar do que lhe faz feliz e vislumbrar o que indivíduos podem vir a ser. Este que é considerado um arquiteto de sonhos ou engenheiro de futuros, como dizem os poetas. Dedicar-se este trabalho aos profissionais que possuem “dias de lutas e dias de glórias”, mas que com estes dias se empenha em escrever em almas e plantar em corações havidos saberes e caminhos de processos construtivos. Sabemos que não findarão as palavras para que se continue a tecer elogios ante este ofício valoroso e valioso. Mas diante de um processo de escrita e pesquisa sobre a formação destes profissionais é necessário reafirmar a sua importância social, emocional, filosófica e econômica para uma sociedade em permanente processo construtivo.

O que nos move a insistente caminhada de luta e resistência em estudos, pesquisas, levantamento de dados e produções textuais é enxergar que no front da batalha por um mundo melhor está o profissional que sustenta e alimenta o crescimento humano. O exercício desta função tem como foco o “legado”, pois quem se põe frente uma sala de aula, propõe deixar ali uma herança vestida de saber.

Neste momento precisamos sim investir energia em fortalecer esta profissão, para que estes profissionais se condicionem em formar e informar nossa sociedade que vive em meio a um caos informativo. Para finalizar esta dedicatória deixo parte de um poema,

“Professor pode ser velho  
Ou estar na mocidade  
Pode ser gordo ou magro  
Magistério ou faculdade  
Pouco importa a formação  
O que importa é a emoção  
De ensinar a mocidade

...

Professor ou professora  
De adulto ou de criança  
De colégio ou de faculdade  
De voz grossa ou fala mansa  
Não importa a cor do giz  
O que importa é o que diz  
Seu saber é sua herança

...

César Obeid (Out/2001)

## AGRADECIMENTOS

Entendo ser de extrema importância neste momento, trazer um conceito que podemos encontrar em dicionários:

- Como substantivo masculino: Agradecimento é a ação ou efeito de reconhecer um bem feito por alguém; é a maneira de expressar gratidão.

Assim não posso deixar de registrar a minha gratidão aos diretamente envolvidos nos momentos de produção desta pesquisa.

Minha família: Meu esposo e minha filha que sofreram de forma indescritivelmente unida os percursos formativos desta caminhada. E assim são imensuravelmente responsáveis pelas alegrias resultantes. É uma gratidão diferente, refere-se ao nosso ambiente de refúgio “Lugar de Amor e Respeito” que está em constante construção e chamamos de “LAR”.

A minha excelente orientadora, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante os seminários do mestrado. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar. E muito me encorajar na luta e resistência por melhores condições de produção acadêmica e profissional. Desejo igualmente agradecer a banca examinadora composta por Dr<sup>a</sup> Ana Maria Marques e Dr<sup>a</sup> Lucília Augusta Lino que de maneira grandiosa e extremamente formadora contribuíram de forma significativa para a qualidade deste trabalho.

Agradeço de forma especial ao Fábio Marques de Matos profissional dedicado, competente e de extrema importância na confecção dos materiais de impressão. Disponível e resoluto nos momentos de extrema tormenta intelectual e falta de tempo. “Muito Obrigado”

A professora Lilian Couto e o professor Sandro Ribeiro por aceitarem de imediato, participarem como palestrantes, de forma voluntária do Primeiro Seminário Formativo: Cruzada Integradora Langsdorf.

Ao professor Leandro Rosseti de Almeida que com seu excepcional dom artístico contribuiu significativamente com a elaboração das mídias de divulgação deste evento.

E ainda em tempo agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas Populares que tem um relevante papel em oportunizar formação altamente qualificada na região da baixada fluminense, que é uma região que possui sua complexidade social de estrutura e construção e este programa vem investir energia em buscar promover um acesso democrática a uma formação pública, gratuita e de qualidade.

## RESUMO

SILVA, Ivólana Magali Rodrigues da. **A escola agrícola como lugar privilegiado para a formação continuada: construindo um diálogo entre os saberes.** 2020. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Este trabalho surgiu de um questionamento sobre a formação continuada de professores, ofertada diretamente no local de atuação, de modo articulado com a demanda da equipe e a proposição de ressignificação do conceito de autoformação. No ensino médio técnico ofertado nas escolas agrícolas, mais especificamente as que possuem ensino integral e integrado, percebemos a necessidade de articulação dos diferentes saberes e, optamos por focar a pesquisa nos docentes, tendo em vista ao papel desses como condutores do processo de ensino-aprendizagem. Esta questão nasceu da observação da implementação de um novo modelo de ensino médio, com o horário ampliado, na unidade de ensino onde a autora trabalha. Uma unidade de ensino de perfil rural, que oferta o ensino agrícola em nível técnico integrado ao ensino médio, com o corpo docente proveniente de concurso público. Objetivou promover a escola como espaço privilegiado de formação continuada de professores, por meio da articulação de saberes, em uma construção endógena, coletiva e articulada pelos próprios docentes da unidade. Este trabalho propõe a formação continuada de professores *in loco*. Em análise acerca da viabilidade da pesquisa e a ordenação das etapas a serem seguidas chegamos a um delineamento interativo, já que a autora é parte do corpo docente da escola, o que nos levou a definir como metodologia a pesquisa participante, pois é um método flexível e adaptável que busca trazer uma mudança que beneficie o grupo estudado. Como uma das estratégias metodológicas utilizamos a promoção de um seminário formativo, que ocorreu em dois turnos do mesmo dia. A coleta de dados se deu por meio de formulário com perguntas em sua maioria escalonadas, aplicado durante o seminário formativo e que foram posteriormente analisadas. Como indicativo teórico da pesquisa o texto dialoga com autores que tratam do ensino integrado e da educação omnilateral e com aqueles que versam sobre vida de professores e formação profissional. Os dados demonstraram que todo processo pedagógico requer uma reestruturação constante e cooperada do processo organizacional, numa construção coletiva capaz de ser constantemente revisada, a partir dos processos cotidianos. Ficou claro que o professor deve ter uma postura que busque um trabalho contínuo de envolvimento intencional na construção do conhecimento. A proposição desta pesquisa é que se concretizem modelos formativos permanentes e orgânicos para os profissionais desta unidade de ensino. Assim este trabalho, seus resultados e aplicações buscou fortalecer a profissão docente por meio da capitalização de experiências inovadoras rumo a transformações qualitativas e não apenas a aderir a novos dispositivos com base numa lógica muitas vezes descontextualizada e impositiva.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores; Escola Agrícola; Formação continuada *in loco*

---

## ABSTRACT

SILVA, Ivólana Magali Rodrigues da. **The agricultural school as a privileged place for continuing education: building a dialogue between knowledge.** 2020. 150p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

The questioning of this work is about the continuing education of teachers, offered directly at the place of work, in a way that is articulated with the demand of the team and the proposition of reframing the concept of self-education. In technical secondary education offered in agricultural schools, more specifically those that have integral and integrated education, we realized the need for articulation of different knowledge and, we chose to focus the research on teachers, in view of their role as drivers of the teaching-learning process. This question arose from the observation of the implementation of a new high school model, with extended hours, in the teaching unit where the author works. A teaching unit with a rural profile that offers agricultural education at a technical level integrated with high school, with the teaching staff coming from public tenders. In order to promote the school as a privileged space for continuing teacher education through the articulation of knowledge in an endogenous, collective and articulated construction by the unit's teachers. This work proposes the continuous training of teachers in locus. In analyzing the feasibility of the research and the ordering of the steps to be followed, we arrived at an interactive design, since the author is part of the school's faculty, which led us to define participatory research as a methodology, as it is a flexible and adaptable that seeks to bring about a change that benefits the studied group. As one of the methodological strategies we used the promotion of a training seminar, which took place in two shifts of the same day. The analysis of results was made based on the responses of the research form answered by the participants of the training seminar. The data demonstrated that every pedagogical process requires a constant and cooperative restructuring of the organizational process. In this stage of the work, we look for an endogenous construction that can be reviewed at each meeting, at each new look, at each confrontation overcome. For the considerations of this work, we find as an alternative that the teacher has a posture that undermines a continuous work of intentional involvement in the construction of knowledge. The purpose of this research is to achieve permanent and organic training models for the professionals of this teaching unit. Thus, this work and its results and applications seek to strengthen the teaching profession by capitalizing on innovative experiences towards qualitative transformations and not just adhering to new devices based on the logic of supply.

**Keywords:** Teacher Education; Agricultural School; Continuing training on-the-spot



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>		<b>Página</b>
<b>1</b>	Vista panorâmica da cidade: Magé-RJ (19--)	49
<b>2</b>	Mapa do município de Magé-RJ	49
<b>3</b>	Gráfico 33 de Evolução do valor adicionado em agropecuária Região Metropolitana – R\$ milhões – 2010-2013	50
<b>4</b>	Ranking – Lavoura Temporária dos Municípios do Rio de Janeiro por número de estabelecimentos	53
<b>5</b>	Fachada do pavilhão 1 do CEIABL	56
<b>6</b>	Organograma do CEIABL	63
<b>7</b>	Gráfico de percentual de estudantes matriculados em cursos técnicos nos países da OCDE, por faixa de idade – 2017	68
<b>8</b>	Gráfico de número de matrículas na educação profissional – BRASIL-2018	69
<b>9</b>	Printscreen da página do Facebook da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Postagem de 10 de dezembro de 2019	72
<b>10</b>	Docentes: Distribuição por faixa etária	101
<b>11</b>	Equipe Diretiva: Distribuição por faixa etária	101
<b>12</b>	Docentes: Distribuição por sexo	102
<b>13</b>	Equipe Diretiva: Distribuição por sexo	102
<b>14</b>	Docentes: Área de atuação	103
<b>15</b>	Docentes: Nível de Formação	104

<b>16</b>	Equipe Diretiva: Nível de Formação.....	104
<b>17</b>	Docentes: Ano de conclusão da formação de habilitação.....	105
<b>18</b>	Equipe Diretiva: Ano de conclusão da formação de habilitação.....	105
<b>19</b>	Docentes: Ano de conclusão da última formação.....	105
<b>20</b>	Equipe Diretiva: Ano de conclusão da última formação.....	105
<b>21</b>	Gráfico 42 do Resumo Técnico do CENSO 2018 Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu – BRASIL 2014-2018.....	106
<b>22</b>	Docentes: Tempo de experiência (anos).....	107
<b>23</b>	Equipe Diretiva: Tempo de experiência (anos).....	107
<b>24</b>	Docentes: Ingresso na SEEDUC-RJ.....	108
<b>25</b>	Equipe Diretiva: Ingresso na SEEDUC-RJ.....	108
<b>26</b>	Docentes: Ingresso no CEIABL.....	109
<b>27</b>	Equipe Diretiva: Ingresso no CEIABL.....	109
<b>28</b>	Docentes: Bloco 2 - item 9.....	110
<b>29</b>	Equipe Diretiva: Bloco 2 - item 9.....	110
<b>30</b>	Docentes: Bloco 2 - item 10.....	111
<b>31</b>	Equipe Diretiva: Bloco 2 - item 10.....	111
<b>32</b>	Docentes: Bloco 3 - item 11.....	113
<b>33</b>	Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 11.....	113
<b>34</b>	Docentes: Bloco 3 - item 12.....	113

<b>35</b>	Docentes: Bloco 3 - item 13.....	115
<b>36</b>	Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 13.....	115
<b>37</b>	Docentes: Bloco 3 - item 14.....	116
<b>38</b>	Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 14.....	116
<b>39</b>	Docentes: Bloco 3 - item 15.....	117
<b>40</b>	Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 15.....	117
<b>41</b>	Docentes: Bloco 3 - item 16.....	118
<b>42</b>	Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 16.....	118
<b>43</b>	Docentes: Bloco 4 - item 17.....	120
<b>44</b>	Equipe Diretiva: Bloco 4 - item 17.....	120
<b>45</b>	Docentes: Bloco 4 - item 18.....	121
<b>46</b>	Equipe Diretiva: Bloco 4 - item 18.....	121
<b>47</b>	Docentes: Bloco 4 - item 19.....	122
<b>48</b>	Docentes: Bloco 5 - item 20.....	123
<b>49</b>	Equipe Diretiva: Bloco 5 - item 20.....	123
<b>50</b>	Docentes: Bloco 5 - item 21.....	124
<b>51</b>	Equipe Diretiva: Bloco 5 - item 21.....	124
<b>52</b>	Resposta ao item 22 – Docente A.....	125
<b>53</b>	Resposta ao item 22 – Docente B.....	126
<b>54</b>	Resposta ao item 22 – Docente C.....	126

<b>55</b>	Resposta ao item 22 – Docente D.....	127
<b>56</b>	Resposta ao item 22 – Equipe Diretiva B.....	127
<b>57</b>	Resposta ao item 22 – Equipe Diretiva E.....	128
<b>58</b>	Resposta ao item 23 – Docente A.....	129
<b>59</b>	Resposta ao item 23 – Docente C.....	129
<b>60</b>	Resposta ao item 23 – Docente D.....	130
<b>61</b>	Resposta ao item 23 – Equipe Diretiva E.....	130

---

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro</b>		<b>Página</b>
<b>1</b>	Acontecimentos relevantes na história da constituição do CEIABL.....	60
<b>2</b>	Distribuição dos docentes por área de habilitação.....	64
<b>3</b>	Escolas que ofertam o curso médio técnico em agropecuária no RJ.....	70

---

## LISTA DE TABELAS

---

<b>Tabela</b>	<b>Página</b>
1 Receita per capita – Região Metropolitana – 2010-2015.....	51
2 Categoria turística dos municípios da Região da Baixada Fluminense.....	52
3 Tabela de Matrículas por eixos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Região – Brasil 2013.....	69
4 Tabela de Matrículas por cursos da Educação Profissional e Dependência Administrativa – Brasil 2013.....	70
5 Matriz GUT – Problemas e ordem de prioridade.....	71
6 Número de docentes da educação profissional por Sexo e Faixa Etária– Magé-RJ / 2018.....	102
7 Número de docentes da educação profissional por escolaridade e formação acadêmica – Magé-RJ / 2018.....	106

---

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACAR -RJ	Associação de Crédito e Assistência Rural
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAGRIM	Colégio Estadual Agrícola de Magé
CEIA	Centro de Ensino Integrado Agroecológico
CEIABL	Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff
CIEP	Centro de Ensino Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
ESAMV	Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
FAETERJ	Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro
FEUDUC	Fundação Educacional de Duque de Caxias
FFLCDC	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Duque de Caxias
GEEP	Gratificação Especial por Empenho em Projetos
GEPEADS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEP	Investigação como Estratégia Pedagógica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LICA	Licenciatura em Ciências Agrícolas
MAPA	Ministério da Agricultura e Pecuária
MEC	Ministério da Educação
MP	Medidas Provisórias
NTDA	Núcleo de Treinamento Demonstrativo Agropecuário
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós Graduação em Educação: contextos contemporâneos e demandas populares
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEXT	Pró Reitoria de Extensão –
PVNC	Pré -vestibular Comunitário para Negros e Carentes
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEDUC-RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEMTEC	Secretaria de Educação Tecnológica

TCE	Tribunal de Contas do Estado
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA.....	26
1.1 Breve relato histórico do ensino agrícola na legislação brasileira.....	26
1.2 O ensino médio inovador: articulando o ensino médio regular com o ensino técnico.....	38
2. O CENTRO DE ENSINO INTEGRADO AGROECOLÓGICO BARÃO DE LANGSDORFF.....	48
2.1 Uma breve caracterização do Município de Magé.....	48
2.2 O CEIABL.....	54
2.2.1 A origem do Colégio Agrícola de Magé e a criação do CEIA.....	56
2.2.2 O nome da escola (CEIABL) .....	60
2.2.3 Concepções, estrutura e organização do CEIABL.....	61
2.3 O CEIA e as transformações no ensino agrícola integrado.....	66
3. OS PROCESSOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO.....	73
3.1 Os desafios formativos no ensino médio integrado em agropecuária.....	83
3.2 Diálogos possíveis entre ensino regular e ensino técnico.....	85
3.3 A formação continuada como estratégia de articulação de saberes.....	87
4 CAMINHOS DA PESQUISA: Resultados e discussões .....	92
4.1 O modelo de pesquisa observação-participante.....	93
4.2 O seminário como estratégia metodológica de formação continuada interdisciplinar.....	96
4.3 Resultados e discussões.....	100
4.3.1 Breve caracterização dos respondentes: análise do Bloco 1.....	100
4.3.2 A relevância do curso ofertado e o processo de fundação do CEIABL: análise do Bloco 2.....	109
4.3.3 A relevância da metodologia no ensinoaprendizagem: análise do Bloco 3..	112

4.3.4 Interdisciplinaridade na formação integrada: análise do Bloco 4.....	119
4.3.5 Perspectivas, possibilidades e desafios da pesquisa: análise do Bloco 5.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Autorização do CEIABL.....	145
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Modelo para participante do Seminário.....	147
APÊNDICE C – Formulário de Pesquisa de Participação no Seminário Formativo.....	149

## INTRODUÇÃO

A proposta desta dissertação tem como foco a formação de professores, não em caráter inicial, mas como proposta de programa de formação continuada, ofertado diretamente no ambiente de uma escola de ensino médio integrado em agropecuária da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro. Cabe destacar que são poucas as escolas com essa formação técnica em agropecuária, que permanecem em funcionamento no Estado do Rio de Janeiro.

A motivação para esta proposição se iniciou com o ingresso, como docente no ensino agrícola, no ano de 2009. Esta oportunidade se deu por meio de concurso público para Licenciados em Ciências Agrícolas, formação realizada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no período de 2003 até 2007.

Durante esta formação ocorre a oportunidade de conhecer o GEPEADS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade, mas, antes de dar continuidade a esta trajetória de formação na academia, é necessário explicitar como foi possível concretizar o ingresso em uma Universidade Federal.

Diante de uma trajetória de educação básica cursada em escolas públicas, marcada com início em uma unidade recém-inaugurada, dos chamados ‘Brizolões’, hoje nomeados de Centro de Ensino Integrado de Educação Pública – CIEP, no município de Belford Roxo-RJ. A autora residia em um bairro repleto de dificuldades de infraestrutura básica, convivia com a perspectiva de que a educação era um caminho para a transformação da realidade social para a família, mas também havia a necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho.

Os anos finais da educação básica foram marcados pela imposição da escolha por uma profissão, sendo assim, o ensino médio técnico em contabilidade foi cursado em uma escola tradicional do Município de Nova Iguaçu-RJ. A referida escola é a Escola Municipal Monteiro Lobato, considerando ser esta cidade a mais próxima de Belford Roxo que ofertava uma formação técnica na época.

Este era o único curso técnico oferecido pela instituição, e a oferta ocorria a partir do segundo ano do ensino médio. Essa instituição também ofertava a “formação geral”, mas a orientação recebida pela sociedade era de que todos tinham que se formar em uma profissão, qualquer que seja, para garantir um emprego no futuro.

O que configura meu local de nascimento e criação até a vida adulta, é o intenso processo de exclusão ao acesso à educação e exercício dos direitos civis. A região fica situada

no município de Belford Roxo, emancipado de Nova Iguaçu há 28 anos e está localizado na região da Baixada Fluminense-RJ.

De maneira mais específica, a localidade recebe o nome de favela do Gogó da Ema, e é a região que, até os dias atuais, é referência no domínio do tráfico de entorpecentes e recrutamento de jovens às atividades que são exercidas por pessoas que se encontram à margem das dinâmicas sociais efetivas.

A estrutura familiar a que pertencço é resultado de uma construção histórica de um país que desconsidera o processo de exclusão exercido por medidas políticas que silenciam e descartam os direitos das camadas populares.

A composição a que me refiro é de uma viúva com três filhos, que trabalha por toda a vida como empregada doméstica. Os dois filhos mais velhos precisam trabalhar para contribuir para o sustento do lar e a mais nova que ficou órfã de pai aos nove anos de idade, ingressa no exercício do trabalho informal nessa tenra idade, ao mesmo tempo que realiza a educação básica.

Após terminar o ensino médio, em um projeto de Pré-vestibular Comunitário para Negros e Carentes (PVNC). Neste movimento conheço e participo de reuniões e lutas pelas políticas de Ações Afirmativas. Onde se iniciam os conhecimentos e debates pela construção de políticas nacionais que atendam às camadas populares e suas demandas.

A escolha da formação em Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, se deu por conta de iniciar o curso de Ciências Biológicas em uma instituição privada com bolsa de 100%, fruto de articulações dos movimentos sociais, e perceber que o estudo que gostaria de fazer não era centrado em estudo do corpo humano e sim da relação deste com a natureza.

Durante a formação em LICA, surge a oportunidade de ser bolsista da Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – em que, devido a um convênio firmado entre a prefeitura de Itaguaí-RJ com a UFRRJ, com o projeto Solos, Alimentos, Saúde e Vida em comunidades de baixa renda do município de Itaguaí-RJ, coordenado pela professora Edna Riemke da UFRRJ, foi possível perceber o quanto a população anseia por melhor formação e por informações sobre a promoção da saúde.

Para alcançar a promoção da saúde, este projeto de extensão incentivava a produção de alimentos livres de insumos químicos, como cerne do projeto, bem como a distribuição de receitas e orientação de preparo dos mesmos. Estas orientações eram feitas por meio de palestras e mini-cursos, como: ‘Alimentos que são remédios’, ‘Como preparar uma multimistura nutritiva’ dentre outras, e estas práticas tão próximas da comunidade me

estimularam, após o término da Licenciatura, a prestar concurso para professora da rede estadual, no Ensino Médio Técnico em Agropecuária.

Aprovada no concurso do ano de 2008, fui convocada em 2009, e atuei por cinco anos (2009-2014) como professor docente I no antigo Colégio Agrícola de Magé - RJ e atual Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff (CEIABL)<sup>1</sup>, lecionando as disciplinas da área técnica desta formação. Durante este período percebi inúmeras insatisfações dos docentes e discentes da unidade escolar, como por exemplo, a falta de integração entre as componentes curriculares, projetos pedagógicos concomitantes e concorrentes e, poucas condições de ofertas de aulas diversificadas.

Ao mesmo tempo em que estas insatisfações eram alarmantes, a localização da escola dentro do CEIABL, gera a necessidade de novas concepções pedagógicas que abrangessem esse conceito de agroecologia.

Com o objetivo de atender a essas angústias ingressei (2010) em um Curso de Extensão intitulado: 'Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: A Ecologia Política dos Recursos Hídricos', ofertado pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Durante uma aula prática dessa formação, foi feita uma visita aos produtores agropecuários da região. Muitos se formaram na escola agrícola (atual CEIABL) e hoje participam ativamente do abastecimento do comércio da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro com seus produtos.

Tendo em vista que esses produtores locais que foram formados no CEIABL dialogavam constantemente sobre o uso dos recursos naturais, surgem alguns questionamentos:

- Como possibilitar que os atuais alunos da unidade escolar, que realizam essa formação em agropecuária tenham realmente o viés em agroecologia em seu cotidiano formativo?
- Como inserir no cotidiano escolar discussões que envolvam temas como as questões de uso conciente de recursos naturais, o uso de insumos químicos e suas consequências?
- Como inserir discussões e orientações sobre ocupação do solo/território, construções irregulares, saneamento básico e tratamento de água e assim impedir que se formem sem um real contato crítico com as questões inerentes ao uso e preservação do ambiente produtivo.

---

<sup>1</sup> A elucidação da mudança do Colégio Agrícola de Magé-RJ para Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff está descrita no Seção 2, subseção 2.2.1 desta dissertação.

Cabe destacar que, para aprimorar os conhecimentos técnicos e legais das relações ambientais e o processo produtivo, ocorreu o meu ingresso (2009) na graduação de Gestão Ambiental na Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ) e, de modo paralelo em (2010), na mesma instituição, em um curso de pós-graduação lato sensu em Vigilância em Saúde e Meio Ambiente.

Nesta instituição, após estudos e pesquisas nas disciplinas, que contemplavam as discussões ambientais e norteados nas relações de sustentabilidade, elaborei os trabalhos de conclusão da especialização (2011) e da graduação (2014), com os títulos ‘Promoção da saúde através da disseminação do manejo agrícola sustentável’ e, ‘O ensino agrícola no CEIABL: a inserção do debate agroecológico na matriz curricular’, respectivamente.

Um ano antes da conclusão da graduação em Gestão Ambiental, retomo (2013) os estudos em Ciências Biológicas na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Duque de Caxias (FFCLDC) mantida pela Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC) e, na mesma perspectiva foco os estudos, culminando com a produção do trabalho ‘A escola técnica agrícola com o papel de disseminar a agricultura sustentável’ (2014).

Destacamos que esses trabalhos monográficos<sup>2</sup> se baseiam na observação das componentes curriculares da matriz vigente do curso técnico em agropecuária do ensino médio integrado ofertado à época no CEIABL e, a percepção da necessidade de inserção de disciplinas que possibilitassem discussões sobre o uso consciente e pautado nas diretrizes agroecológicas dos recursos naturais.

Ainda no ano de 2014, foi promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) um fórum de matrizes curriculares. O gestor da unidade de ensino, que já conhecia meus estudos e trabalhos em desenvolvimento nessa área, me indicou como um dos docentes, que representariam a escola na formulação de uma nova proposta de matriz curricular para este curso. Mesmo que, no decorrer das reuniões, outros professores da área desistiram, por motivos não declarados, de continuar na luta pela formulação de uma nova matriz para o referido curso, como eu já havia iniciado a elaboração de uma proposta de matriz que contemplaria as discussões de questões ambientais, esta foi apresentada em uma reunião realizada na escola CEFFA-Rei Alberto, situada em Nova Friburgo-RJ, que já possuía disciplinas que discutiam tais questões, porém com dificuldades de aplicação desses conceitos em sala de aula.

---

<sup>2</sup> Ver SILVA, I.M.R. (2011) Promoção da saúde através da disseminação do manejo agrícola sustentável; SILVA, I.M.R (2014) O ensino agrícola no Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff: a inserção do debate agroecológico na matriz curricular; SILVA, I.M.R (2014) A escola técnica agrícola com o papel de disseminar a agricultura sustentável.

Nessa reunião estavam presentes representantes das duas instituições para análise das propostas e sugestões de possíveis aplicações e de carga horária, sendo que ao final foi lavrada ata de aceite pelas duas instituições de ensino para que, no ano de 2015, essa matriz revisada fosse seguida pelas duas instituições.

De modo paralelo a discussão da matriz curricular, a SEEDUC-RJ, implementou um novo modelo de ensino médio com o horário ampliado, como descrito na Resolução 5.149 de 03/11/2014, abrangendo retroativamente os alunos matriculados entre 2008 e 2014.

O uso desta nova modalidade de ensino se deu inicialmente sem qualquer alteração nos moldes da matriz já existente em funcionamento para formação de ensino subsequente ao ensino médio ou concomitante e, a partir da nova matriz curricular elaborada em conjunto pelas unidades CEIABL e CEFFA Rei Alberto, a SEEDUC-RJ aceitou a proposta e as disciplinas - práticas agroecológicas e; gestão ambiental - foram inseridas na matriz curricular, a partir de 2015.

Com essa inclusão surge o questionamento de como trabalhar essas questões com os alunos. Qual deveria ser o perfil do profissional que se responsabilizará por essas disciplinas?

A Secretaria Estadual de Educação não autorizou a contratação de novos profissionais, com formação inicial específica para essas novas disciplinas da matriz curricular, recomendando que essas disciplinas devam ser de responsabilidade dos docentes já existentes para a área técnica.

Ao perceber que, mesmo com a inclusão das disciplinas que possibilitem os debates em torno das práticas e relações ambientais e a ampliação da carga de planejamento disponibilizada pela implementação do projeto Dupla Escola, com oferta de Gratificação Especial por Empenho em Projetos (GEEP) aos docentes da escola, não ocorreram ações didáticas que articulassem essas temáticas na formação escolar dos alunos.

Surgiu então uma nova indagação: que tipo de ação pode ser desenvolvida para impulsionar as ações desse corpo docente?

Desta pergunta surge a oportunidade de desenvolver mais um projeto, abordando exatamente a questão dos desafios para implantação de novos elementos na matriz curricular do curso de ensino médio integrado técnico em agropecuária e a responsabilidade docente nesta ação.

O trabalho construído no projeto citado acima, foi elemento integralizador do curso de Licenciatura em Pedagogia (2015), realizado no Instituto Multidisciplinar, da UFRRJ. Foram utilizados questionários de levantamento de informações, caracterização e opiniões sobre a implantação da matriz curricular. Ao analisar os resultados foi possível perceber que as

mudanças na matriz curricular não impactaram significativamente as práticas pedagógicas (SILVA 2015, p. 42).

Durante a pesquisa os professores afirmam que suas práticas podem ser revistas com o auxílio de uma formação continuada e que esta englobe a teoria e a prática. Este objetivo pode ser alcançado por meio ações formativas para estes profissionais, que busquem situá-los dentro da perspectiva integradora dos conhecimentos técnicos, disciplinares, culturais e sociais na qualificação dos estudantes inscritos no curso técnico de agropecuária. Para tanto cabe aos gestores diretos e indiretos a oportunidade dessas ações formativas e ao corpo docente uma constante reflexão sobre sua atuação social.

Cabe ressaltar que, entre Janeiro de 2015 à Junho de 2017 atuei como diretora geral, após aprovação em processo seletivo interno (Processo E-03/001/501/2014), da unidade escolar CIEP 441 – Mané Garrincha, localizada em Magé-RJ.

Nessa experiência profissional compreendi melhor as possibilidades (e também as limitações) de intervenção direta dos gestores no que se refere as melhorias das estruturas físicas de escolas da rede estadual, bem como algumas alternativas para melhoria da formação continuada, principalmente com foco no trabalho colaborativo.

Mesmo não atuando no CEIABL nesse período, mantive contato com os profissionais da escola e, quando fui contemplada com a realização de uma especialização, em nível de MBA (2016-2017), em Gestão Empreendedora em Educação – curso ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com o sistema SESI/FIRJAN desenvolvi o trabalho com foco em outra questão relatada pelos professores do CEIABL: que é a precariedade das estruturas escolares.

Neste trabalho foi elaborado um plano de reestruturação da área da casa de vegetação para que o ambiente colabore com as ações de educação integrada e integradora e possíveis ações de formação continuada possam ocorrer localmente.

No segundo semestre de 2017 houve a troca da gestão do CEIABL, devido à realização de eleições diretas para a direção. A equipe gestora retomou o diálogo com a comunidade escolar para a implementação de ações de melhoria na infraestrutura da unidade escolar. Nesse momento, retorno minha lotação para essa unidade escolar e, apresento o projeto de revitalização para a área produtiva – Casa de Vegetação, para os novos gestores, tendo um bom aceite e, com o comprometimento de desenvolver o projeto no biênio 2018-2019.

Atrelado a perspectiva deste movimento de revitalização dos espaços da unidade escolar, iniciei a constituição de um novo projeto que busca atender as demandas formativas



apontadas em SILVA (2015), e o submeti à admissão no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu – Programa de Pós-Graduação em Educação: contextos contemporâneos e demandas populares, PPGEduc-UFRRJ, em convergência com a Linha de Pesquisa- Estudos Contemporâneos e Prática Educativas.

Com o ingresso no PPGEduc e, baseada nas discussões travadas durante a realização de disciplinas do Programa, que versam sobre a questão da pesquisa, a formação educacional num aspecto amplo, sobre a questão da educação ambiental e nos diálogos de orientação, reformulei o projeto original, apresentado quando do ingresso ao Programa, visando atingir os seguintes objetivos:

- Promover a escola como espaço dialógico/metodológico privilegiado para a formação continuada de professores e potencializador da articulação dos saberes.
- Proporcionar formação continuada para sensibilização dos docentes de escola da rede estadual do Rio de Janeiro, sobre a relevância da integração de múltiplos saberes durante o processo educacional ofertado no ensino médio técnico integrado.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo fizemos uma breve discussão sobre as transformações do ensino agrícola, com base em alguns dispositivos legais que regeram e regem este modelo de formação. Abordaremos ainda a questão do ensino médio inovador e o ensino médio integrado técnico em agropecuária.

No segundo capítulo caracterizamos de forma breve o município no qual a escola está inserida. Falamos com base em documentos e depoimentos sobre a origem do Colégio Agrícola de Magé e os caminhos percorridos para a elaboração e implementação do Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorf (CEIABL). Discorremos sobre a relevância da escola na qual se situa a pesquisa, sua constituição histórica e a importância formativa ofertada, baseada no cenário apresentado no primeiro capítulo, e correlacionando com a visão geral da relevância da formação continuada para professores.

No terceiro capítulo são expostos diálogos sobre os processos formativos no ensino médio técnico integrado, seus desafios e diálogos, e a formação continuada como estratégia de articulação dos saberes curriculares tradicionais do ensino médio regular, aos saberes específicos da formação técnica ofertada no curso de agropecuária e aos saberes culturais e populares pertinentes à região.

No quarto capítulo descrevemos o conceito da metodologia adotada na pesquisa, a saber, a observação-participante, bem como as estratégias metodológicas utilizadas para a apresentação da possibilidade de trabalho pedagógico integrado, coletivo e reflexivo, com

ênfase no seminário formativo, contemplando o trabalho interdisciplinar e o uso de metodologias ativas nas práticas docentes, em espaços privilegiados da própria unidade escolar.

Ainda neste mesmo capítulo, na terceira seção apresentamos o estudo dos dados coletados durante a realização do seminário de modo quantitativo e especialmente qualitativo, confrontando com o perfil levantado do corpo docente atual da unidade e suas perspectivas formativas e tendências pedagógicas.

Os referidos dados foram coletados por meio de formulário de coleta distribuído aos participantes no início do evento formativo. Este questionário contendo perguntas que favoreciam a respostas abertas e outras com a opção de respostas escalonadas, teve como objetivo analisar o perfil dos atores sociais envolvidos. Esta análise buscou dimensionar as possibilidades de promoção deste ambiente escolar a lugar dialógico/metodológico de formação continuada de professores por meio da articulação de saberes.

E as considerações finais buscam consolidar os resultados discutidos na análise de dados e as contribuições reais que esta pesquisa traz para as mudanças nas práticas educativas no ambiente onde ocorre a pesquisa, fazendo o destaque para as possibilidades de desdobramentos e encaminhamentos para permanência deste processo dialógico/metodológico não linear e tão pouco estático.

A proposição desta pesquisa é que se concretizem modelos formativos permanentes e orgânicos para os profissionais desta unidade de ensino. Assim fortalecer a profissão docente por meio da capitalização de experiências inovadoras rumo a transformações qualitativas e não apenas aderir a novos dispositivos com base numa lógica muitas vezes descontextualizada e impositiva.

# 1 – O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

## 1.1. Breve relato histórico do ensino agrícola na legislação brasileira

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais - Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. - aceito de forma subordinada pelo atual governo federal, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora. ” (FRIGOTTO 2001 p. 9

Nesta parte introdutória do trabalho busca-se esboçar uma leve compreensão do que é agricultura em relação a sua história e desenvolvimento, bem como algumas de suas revoluções até a introdução do ensino agrícola como formação ofertada.

Os primeiros sistemas de cultivo e de criação datam o seu aparecimento, segundo dados bibliográficos, há menos de 10 mil anos em pequenas regiões do planeta.

São modelos de cultivos agropecuários de ‘pastoreio e derrubada-queimada’. Mas é preciso abrir um espaço para esclarecer que alguns autores não consideram este modelo produtivo como pioneiro por si só, para eles a caça e o cultivo de hortas próximo a residências são consideradas como as primeiras experiências de produção segundo resultados de trabalhos arqueológicos. E que depois estas atividades, hora primitivas, se ampliaram para o modelo de ‘pastoreio e derrubada-queimada’ que ainda podem ser observados em funcionamento até os dias atuais em algumas regiões.

Mazoer e Roudart (2010), em seu livro sobre história das agriculturas no mundo fala sobre este tipo de agricultura que é chamada de neolítica.

[...] Essas primeiras formas de agricultura eram certamente praticadas perto de moradias e aluviões das vazantes dos rios, ou seja, terras já fertilizadas que não exigiam, portanto, desmatamento. A partir daí a agricultura neolítica se expandiu pelo mundo de duas formas principais: os sistemas pastorais e de cultivo de derrubada-queimada. [...] (MAZOYER e ROUDART, 2010 p. 45)

Foi um período em que os sistemas de produção de alimentos respeitavam as necessidades de recuperação nutricional do solo por meio do uso de sistemas de rotação.

[...] Os sistemas de cultivo de derrubada-queimada em meio arborizado, que podemos também chamar de sistemas agrários florestais, são sistemas em que cultivos temporários se alternam com um pousio florestal de longa duração, para assim formar uma rotação cuja duração varia de 10 a 50 anos. (MAZOYER e ROUDART, 2010 p. 130)

Com o passar do tempo outros sistemas de produção agrários pós-florestais diferenciados, não tão preocupados com o clima e unido ao aumento da população conduziram ao processo de desmatamento, o que, em algumas regiões, chegou a provocar a desertificação.

Não podemos deixar de citar que ao passar do tempo a evolução das ferramentas e o aparecimento de equipamentos fez com que as revoluções agrícolas ocorressem até chegarmos aos sistemas atuais.

Estas revoluções agrícolas podem ser consideradas como eventos geradores de diferentes sistemas produtivos por conta do aparecimento de diferentes ferramentas de trabalho. Por fim estas revoluções tiveram em sua última etapa, já nos tempos modernos, o aparecimento de sistemas motorizados, mecanizados e fertilizados.

No trecho abaixo que se encontra no livro supracitado (MAZOYER e ROUDART, 2010), é possível situar de forma temporal e sucinta a passagem destas revoluções.

[...] A revolução agrícola antiga gerou sistemas de cultivo de cereais pluviais com alqueive, com pastagem e criação associadas, nos quais se utilizavam ferramentas manuais, como a pá e a enxada, e um instrumento de cultivo de tração leve, o arado escarificador. Séculos mais tarde, na metade norte da Europa, a revolução agrícola da Idade Média Central produziu os sistemas com alqueive e tração pesada, com o uso do arado charrua e da carreta. Em seguida, dos séculos XIV ao XIX, a primeira revolução agrícola dos tempos modernos gerou os sistemas de cultivos baseados na cerealicultura com forrageiras e sem alqueive. (MAZOYER e ROUDART, 2010 p. 46)

Foram milênios de revoluções e evoluções que trouxeram sistemas produtivos distintos e confrontantes no que diz respeito ao potencial de produção, até que, no fim do século XIX, ocorre uma revolução que não é agrícola e sim dos transportes, produzindo um desequilíbrio comercial entre os produtores, de acordo com o potencial aquisitivo.

Logo no século seguinte com o assentamento do uso dos transportes e aplicação mais aprimorada do uso dos elementos resultantes da segunda revolução agrícola, motorização, fertilização mineral e outras, o preço dos produtos foi reduzido de forma significativa para as relações de comércio.

Durante este período de diversas revoluções deste modelo produtivo, surgem os investimentos de energia na criação das universidades, que eram imaginadas como ambiente de renovação intelectual e que acompanhavam as mudanças e crescimentos nas relações de comércio.

No século XI os ensinamentos ocorriam ainda nas instalações no campo e no século XII as escolas se instalaram nas cidades, e logo no século seguinte aparecem as universidades

e a cadeira de agronomia (ensino agrícola). Como podemos perceber no trecho a seguir que foi destacado do livro História das agriculturas no mundo (ibid).

[...] Walter de Henley, beneditino inglês experiente na gestão de grandes domínios agrícolas, foi convidado pela Universidade de Oxford a proferir conferência sobre esse assunto. Foi autor de um célebre livro sobre a agricultura, *Enseignement agricole* (Ensino agrícola), no qual tratou da boa gestão de uma propriedade, das lavrações e da distribuição de esterco, da escolha das sementes, da condução do gado etc. [...] (MAZOYER e ROUDART, 2010 p. 46)

Este bom desempenho do comércio das produções animais e vegetais que liderou as justificativas para que fosse obrigatório a inserção do ensino agrícola como formação secundária e superior, isso no século XIX.

Assim vemos que, paralelo aos acontecimentos evolutivos da implementação da agricultura ao desenvolvimento humano, passávamos pelos desafios de formar cidadãos com pensamentos criteriosos em relação ao domínio capitalista/comercial e o abandono do perfil de “raiz” da produção de alimentos.

Esta breve apresentação a que esta seção se propõe destacou em seus parágrafos iniciais a evolução/surgimento das atividades agrícolas de uma forma mais generalizada, sem deixar de destacar as dificuldades de ofertar a esta atividade um projeto sólido e estruturado de perspectiva formação emancipatória.

No Brasil, os dispositivos legais que balizam a implementação desta atividade permeiam em processos políticos e socioeconômicos nos caminhos de sua formalização. Nos parágrafos anteriores também foi possível compreender que as atividades referentes a produção de alimentos mediam a formação do indivíduo como ator social.

E, as tentativas de dirigentes dos setores agrários de relativizar a produção comercial e seus resultados financeiros em oposição a formação crítica do agricultor em relação ao uso consciente do solo e as questões sanitárias desta produção é uma disputa ideológica que acompanha a evolução deste sistema produtivo e a implementação do ensino agrícola.

Em um trecho retirado de um capítulo de relevância histórica sobre o trabalho manual e seu desvalor, Cunha (2000) relata, em apenas um parágrafo, uma fase da história antiga onde a importância dos pequenos agricultores aparece em um projeto legislativo, porém sem sucesso:

[...] Em 133 a. c., Tibério Graco, tribuno da plebe, e seu irmão Caio apresentaram projeto de Legislação agrária que permitiria ao Estado retomar as antigas terras públicas para redistribuí-las em pequenos lotes a homens livres, de modo a se reconstituir a classe dos pequenos agricultores, considerada por eles indispensável ao bem-estar da sociedade e a segurança

pública. Não tiveram sucesso em seu intento, permanecendo a exploração latifundiária com força de trabalho escravo a base da economia romana. [...] (CUNHA, 2000 p. 9)

O destaque para este trecho do livro - O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata, (CUNHA, 2000) - se deu por conta da histórica política de demandas por ações sociais mais contundentes em relação ao processo produtivo intensamente exploratório, no que diz respeito as relações de trabalho e ao uso indiscriminado dos recursos naturais.

Este não foi o único episódio político de tentativa de reconstituir o bem-estar da sociedade. Muitos aconteceram e acontecem até os dias atuais, mas iremos nos ater a discorrer sobre questões que envolvem o ensino técnico em agropecuária no Brasil. Importa esclarecer que coletar informações em estudos sobre a história do ensino técnico em agropecuária no Brasil não é uma tarefa fácil, pois, como menciona Sobral (2005), em seu estudo sobre o ensino agrícola catarinense:

[...] O tema “Ensino Agrícola no Brasil” apresenta uma literatura escassa, porém, seu estudo bem como sua historiografia são relevantes, pois a transformação dessa modalidade de ensino ao longo da história no Brasil nos faz perceber a evolução da economia, alterando ou interferindo na evolução do ensino. (SOBRAL, 2005 p. 9)

É com base nesta interferência que reafirmamos o intuito de nesta seção atentarmos aos processos políticos e socioeconômicos da trajetória do ensino agrícola no Brasil.

As transformações do mundo do trabalho apresentam uma complexidade de preocupações sociais, entre elas está a garantia da inserção do jovem em um mercado de extrema competitividade. O que traz uma considerável divisão de ideias de diferentes correntes teóricas que buscam (ou não) integrar os papéis sociais e a formação do ser. Estas questões são inerentes ao ensino do técnico em agropecuária, uma profissão viva e atual onde a formação continuada do professor fortalece a especificidade deste modelo de formação. É um contexto que nos inspira e também tenciona, pois ainda estamos construindo enquanto sociedade moderna uma alínea de organização escolar que comporte todos os nossos anseios.

Sobral (2005) em seu estudo sobre o ensino agrícola faz uma colocação bem atual tendo em vista o debate suscitado em relação ao ensino profissionalizante, presente nas premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> No documento final da BNCC - disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> – temos a concepção da formação técnica e profissional como itinerário formativo no Ensino Médio. Uma leitura desta normativa pode promover um aprofundamento das concepções e gerar novas pesquisas sobre a temática.

Neste contexto, o ensino profissionalizante de nível médio ocupa um espaço considerável nos debates e discussões a respeito. Questões sobre a especificidade do ensino médio continuam causando tensão entre diferentes correntes teóricas, permanecendo viva a discussão sobre a qualificação para o trabalho, a função da escola e o papel dos professores, principalmente no que tange à atual reforma do ensino médio e profissional que modifica a perspectiva da educação agrícola. (SOBRAL, 2005, p. 2)

Neste caso convém deixar claro que o termo agrícola se difere do termo rural, chama-se de educação agrícola aquela que está diretamente ligada com a produção e não somente por sua localização.

Geograficamente, o agrícola se insere no rural, é parte deste; e assim, relacionado com a produção agropecuária, é nele que as relações sociais de produção ocorrem. O tema educação agrícola se diferencia da educação rural, pois, a educação voltada para a formação profissional no setor primário da economia, é a educação agrícola, enquanto que, a educação formal propedêutica, no meio rural, é entendida como educação rural. Em nosso entendimento, essa advertência é necessária no sentido de esclarecer que, quando tratamos de ensino ou educação agrícola no Brasil, estamos nos referindo à formação profissional para a produção agropecuária. (SOBRAL, 2005, p.2).

Observe-se que o setor primário da economia passou por diferentes transformações ao longo da história de nosso país, o que afetou a formação dos profissionais de nível técnico nessa área. No período colonial nenhuma preocupação havia com a formação para atuação nesse setor, pois o trabalho manual era reservado aos escravos, e, embora a agricultura fosse a atividade econômica predominante, as iniciativas de formação não eram focalizadas para esta prática, como cita Luiz Antônio Cunha (2000):

Embora a maioria das iniciativas de educação profissional no período do escravismo fossem destinadas a agricultura - a atividade econômica predominante -, bem como tenha sido ela que atraiu a atenção majoritária das elites intelectuais do Império, não foram os "patronatos agrícolas" que deram o tom da educação profissional brasileira. Se, de início, o ensino de ofícios manufatureiros era pensado dentro dos quadros de referência do ensino agrícola, ele passou a mostrar um dinamismo e uma autonomia insuspeitados [...] (CUNHA 2000, p. 3).

O trabalhador da terra que possui como base de sua formação as ações passadas muitas vezes de pai para filho, tem sua discriminação determinada desde muito antes do surgimento e aplicação dos direitos trabalhistas. Esta formalização de direito ao trabalho não demonstra garantir que o mesmo possa ter suas práticas determinadas de forma autônoma, principalmente no que diz respeito ao pensamento crítico e a flexibilização de suas atividades laborais.

Quando analisamos a passagem do período colonial para o período imperial continua-se a observar que o que se oferta aos mais pobres são as formações que com base em um senso comum, não exige potencial intelectual. No trecho a seguir, de um estudo construído por Soares (2003) é possível observar, mais uma vez, a ausência de uma sistematização pedagógica nestes cursos de formação.

O ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho. Anteriormente, no período colonial, não houve qualquer sistematização pedagógica ou estruturação curricular fixada, sendo os ofícios então existentes, repassados de “pai para filho”, sempre nas camadas mais pobres da sociedade. Trabalho manual era sinônimo de trabalho escravo, tendo, portanto, um caráter segregacionista[...] (SOARES, 2003, p. 23)

Em outro trecho deste mesmo estudo, a autora discorre sobre as opções de formação ofertada pelos jesuítas após os ensinamentos dogmáticos baseados no aprendizado da leitura e escrita.

Após esses primeiros ensinamentos havia o oferecimento, em caráter opcional, do ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e, logo em seguida uma bifurcação, onde de um lado oferecia-se o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (SOARES, 2003, p. 22)

Era a classe dominante, que determinava a movimentação de formação social daquele período. Esta bifurcação não se permitia a livre escolha entre o aprendizado para o trabalho manual/braçal e o intelectual que prosseguia em viagem de estudos à Europa com custos altos que não contemplava as classes menos favorecidas.

Nesse contexto, no que diz respeito ao setor agrícola o que se verificou no Brasil colonial, sobretudo no período áureo da cana-de-açúcar, com relação à aprendizagem é que a mesma era assistemática, sendo que tanto escravos quanto homens livres eram treinados no próprio ambiente de trabalho, sem padrões, regulamentações e sem atribuição de tarefas próprias para aprendizes. (SOARES, 2003, p. 24)

A falta de padronização no atendimento à formação profissional nos remete à base de uma formação pautada na caracterização da evolução do capitalismo, ou seja, ações indutoras de atividades que resultam em produtos de consumo.

Assim em meados do século XIX, em 1859 e 1860 foram criados por meio de decretos quatro Institutos Imperiais de Agricultura no Brasil, localizados na Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio de Janeiro.



A proposta do governo da época foi atribuir a estas instituições o ensino agropecuário e a disseminação de informações. As regras de funcionamento destes institutos eram semelhantes e previam como parte de seu funcionamento a realização de exposições, concursos e publicações de suas descobertas em periódicos.

O estatuto do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura foi aprovado por meio do Decreto nº 2,681 de 3 de novembro de 1860, onde no artigo segundo podemos ver a adesão ao processo de mecanização e a promoção de eventos de demonstração dos produtos, onde estabelecia que:

**Art. 2º** O Instituto deverá, em proporção com os seus recursos: 1º, facilitar a substituição dos braços necessários à lavoura por meio de machinas e instrumentos apropriados, promovendo a introdução e adopção daquelles, cuja utilidade fôr praticamente demonstrada, e bem assim estudando e ensaiando o systema de colonisação nacional e estrangeira que parecer mais proficuo;  
[...]  
6º, promover a exposição annual dos productos da Agricultura, animando-a por meio de premios, e facilitando o transporte e venda dos ditos productos;  
[...] (BRASIL, 1860)

Já em 1910 é sancionado pelo então presidente Nilo Peçanha o Decreto 8.319, de 20 de outubro, que cria e regulamenta o Ensino Agrônômico nos três níveis de ensino (básico, médio e superior).

Data também de criação da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) criada pelo mesmo decreto assinado também pelo ministro da agricultura a época, Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda.

Abaixo destacamos o trecho desse decreto de criação/regulamentação que caminhou para a existência desta instituição (UFRRJ) que fomenta a produção e o desenvolvimento deste trabalho e de tantos outros.

#### CAPITULO I

[...] Art. 1º O ensino agronomico instituido no Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, de accôrdo com o presente regulamento, tem por fim a instrucção technica profissional relativa á agricultura e ás industrias correlativas, e comprehende o ensino agricola, de medicina veterinaria, zootechnia e industrias ruraes. [...]

Art. 5º A Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinaria terá dous cursos distinctos: o de engenheiros agronomos e o de medicos, veterinarios, sendo cada um delles dividido em fundamental e especial. [...] (BRASIL, 1910)

Entendemos como válida a ação de destacar a existência desta universidade, pela mesma traçar uma luta permanente em priorizar os pilares de sua existência: O ensino, a

pesquisa e a extensão com foco na formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de dar continuidade na construção de seus conhecimentos em ação contributiva ao desenvolvimento social.

Outro autor que podemos destacar em relação a atenção direcionada para as diretrizes de atendimento as ações de suporte agropecuário é o consultor legislativo do Senado Federal, Marcus Peixoto (2008), que publicou um documento técnico sobre a importância da assistência técnica e extensão rural em nosso país.

A assistência técnica e a extensão rural têm importância fundamental no processo de comunicação de novas tecnologias, geradas pela pesquisa, e de conhecimentos diversos, essenciais ao desenvolvimento rural no sentido amplo e, especificamente, ao desenvolvimento das atividades agropecuária, florestal e pesqueira. (PEIXOTO, 2008, p. 6)

Neste mesmo documento, Peixoto (2008), trata do surgimento das práticas extensionistas por meio da implementação de escolas nos três níveis de ensino, o que fomenta de forma legal a importância das atividades voltadas para as ações agropecuárias para o desenvolvimento constante do Brasil.

É um documento de análise do processo/progresso das ações voltadas para o ato de estender, levar ou transmitir conhecimentos de sua fonte geradora ao receptor final, o público rural.

[...] Trata-se de um Decreto extenso, com 591 artigos organizados em 65 capítulos, que tratam de diversos aspectos da implantação de diversas escolas nos três níveis de ensino, abordando desde o currículo dos profissionais até a infra-estrutura dos laboratórios da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, instalada no Distrito Federal (então, no Rio de Janeiro). (PEIXOTO, 2008, p 14).

Ao analisar o mesmo Decreto 8.319/1910 é possível perceber no capítulo XV, duas das orientações para a implementação destas escolas, os artigos 137 e 138, que orientam sobre a necessidade desta unidade de ensino dar preferência ao caráter regional da localidade de instalação e aos assuntos comuns da região.

#### [...] DAS ESCOLAS MÉDIAS OU THEORICO-PRATICAS

Art. 137. As escolas médias ou theorico-praticas, fundadas pelo Governo Federal, por si ou com auxilio dos Governos locaes, de associações agricolas ou de particulares, terão character regional, devendo attender de preferencia em seus programmas as culturas e aos ramos de industria rural mais vulgarizadas na zona em que forem estabelecidas.

Art. 138. As escolas theorico-praticas, além do ensino que ministram aos seus alumnos, devem interessar-se em todos os assumptos communs á região collaborando em seu desenvolvimento economico, por meio de investigações

científicas e trabalhos praticos nos laboratorios, na fazenda experimental e pelos melhores methodos de propaganda agricola. (BRASIL, 1910)

Essas ações de legalização do ensino agrícola, dentre eles o técnico, não demonstram preocupação de seus promulgadores com a formação do sujeito crítico consciente. Elas indicam interesses em formar mão de obra específica para a contribuição substancial ao capital.

É uma característica predominante em diferentes momentos históricos e, se reproduz fortemente no chamado processo de modernização da agricultura brasileira, que se inicia nos anos de 1950, se acentua nos anos de 1960 e atinge o seu apogeu na década de 1970.

A modernização do campo visou responder as demandas de mercado, com o uso intensivo de técnicas e de insumos, com vistas ao aumento da produção. Nesse contexto, a formação dos profissionais de nível técnico foi totalmente atrelada ao modelo adotado e instaurada nas escolas agrícolas com base num receituário proveniente dos acordos internacionais.

A formação baseada no trabalho, na profissionalização irreflexiva, sem permissão a uma ação de criticidade, perdurou no âmbito do ensino agrícola e, mais recentemente, nos anos de 1990, mesmo com uma nova roupagem, pode-se perceber que manteve o caráter dual da educação brasileira, como destaca Soares (2003):

Ao estudar a problemática do ensino técnico no Brasil, em particular do ensino agrotécnico, uma questão se coloca no centro das discussões: a questão mesma da preparação para o trabalho a profissionalização, que é colocada enquanto preparação para o mercado. Uma preparação que deixa de lado o caráter educativo global da escola. Isso se coloca com maior ênfase na atualidade, com a nova legislação educacional, que retira a educação profissional do contexto da educação básica, transformando-a em um apêndice, em nome da competitividade, da flexibilização, do aligeiramento e/ou enxugamento de currículos e programas, com a promessa de uma rápida absorção pelo mercado de trabalho. (SOARES, 2003, p. 14)

No caso da educação técnica agropecuária vemos como uma possibilidade de superação a construção de um processo educativo/formador que integre o trabalho com a formação cidadã, na noção de pertencimento à localidade e à comunidade que vive e para a qual produz. Este processo formativo possibilita as ações de entendimento do trabalho como dignificador das ações transformadoras do ser que transformará o ambiente que habita em favor do bem-estar comum.

Em atendimento aos ideários empresarias/comerciais as ações do governo dão continuidade a estruturação de um modelo de formação profissional técnica, paralelo ao que

se diz respeito a formação cidadã, de um sujeito autônomo. É o que configurou as mudanças processadas em 1994, com a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Em função da redefinição do princípio educativo da educação tecnológica, a Secretaria de Educação Tecnológica-SEMTEC/MEC, procurou dar novas dimensões ao Modelo Pedagógico para o Ensino Técnico de nível médio, desenvolvido pelas Instituições Federais de Educação Tecnológica, das quais também fazem parte as Escolas Agrotécnicas Federais. Na realidade, constituiu -se na volta à especialização do técnico, dirigida ao atendimento das demandas do mercado, o que significou mudanças na estrutura curricular dos cursos e na organização acadêmica dos mesmos. (SOARES, 2003, p. 108).

A possibilidade da construção coletiva baseada em um ideário adequado às demandas reais da formação cidadã local fica esquecida. Logo o que se tem como base para a reforma da educação tecnológica, atendendo demandas de um modelo econômico é suprir ao mercado de trabalho que se tornava cada vez mais competitivo.

Para tanto a proposta se configura em estruturar os currículos em módulos para que este proporcionasse uma habilitação profissional. Com uma visão de que esta formação estaria destinada a qualificação e requalificação dos trabalhadores, a reforma da educação profissional surge como uma ação para salvaguardar a inserção destes jovens no mercado de trabalho e logo, com um modelo educacional desprendido de uma pedagogia integradora.

*A Reforma da Educação Profissional* surge nesse contexto, como uma política compensatória em que o Estado se coloca como o grande pai, a proteger e a cumprir o seu papel de oferecer as condições necessárias para que os jovens possam conseguir o seu lugar no grande mercado competitivo que a realidade globalizada lhes apresenta. O governo Fernando Henrique Cardoso procura indicar os novos rumos para a educação tecnológica, adequando-a às demandas do modelo econômico implantado e, em março de 1996, envia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603, que dá um novo arcabouço legal a esse ramo de ensino. (SOARES, 2003, p. 109)

A formação ofertada reforça a separação da formação técnica do ensino chamado propedêutico, com cunho mercadológico ajustado ao mercado de trabalho, sem dar a oportunidade de ações interdisciplinares, já que a formação por módulos não exigia o contato com as disciplinas das cadeiras regulares.

O documento estratégico do Ministério da Educação (1995), esclarece esta separação e a justifica como uma adaptação a necessidade do mercado de trabalho, como destacado em SOARES (2003).

O documento “*Planejamento Político -Estratégico para 95/98*” do MEC, no que se refere à estruturação do Ensino Médio deixa clara a separação entre a formação acadêmica e a formação profissional, tanto nos aspectos

*conceituais*, quanto *operacionais* (item 3, do documento, p. 22), bem como aponta para a maior flexibilização dos currículos das escolas técnicas, adaptando-os às mudanças no mercado de trabalho e aumentando o fluxo de serviços entre as empresas e as escolas. O documento aponta ainda para o estabelecimento de formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFETs, para o estímulo a parcerias para financiamento e gestão e para a criação de mecanismos de avaliação das escolas, com a finalidade de promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho. (SOARES, 2003, p. 113)

Estas orientações ainda permanecem quando visitamos o documento do Ministério de Educação sob o nome de Educação no Campo: Marcos Normativos (2012). Onde estão reunidas diretrizes de adequação da escola à vida no campo.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (BRASIL, 2012, p. 7.)

Como já afirmamos no decorrer desta seção, o ensino agrícola no Brasil teve sua caracterização negligenciada, esta afirmativa pode ser observada no Parecer de número 36, do ano de 2001, que normatiza as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), e que teve como relatora a pedagoga Edla de Araújo Lira Soares, como segue:

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. (BRASIL, 2002 p 4)

Ainda no mesmo parecer (BRASIL, 2002) estão descritos os espaços que fazem parte da ambientação significativa da educação do campo, que não se restringe apenas a um perímetro urbano, mas também com sensação de pertencimento e existência social que este ator pode desenvolver.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que

dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002 p 1)

Este trecho que pode ser encontrado no tópico de apresentação desse parecer, não fala somente dos espaços que devem ser considerados ‘rurais’ segundo a legislação, mas esclarece que o ‘campo’ deve ser reconhecido como um espaço dinâmico e de realizações. E, são estas realizações que trarão a identidade deste ambiente de formação, como podemos perceber no parágrafo único da Resolução Nº 01 de 2002 do Conselho Nacional de Educação na Câmara de educação básica.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 33)

Já no artigo Nº 4 da mesma Resolução, a orientação sobre como devem ser constituídos estes espaços de educação, em atendimento a universalização do acesso a escola, orienta-se que a investigação e a articulação das experiências devem ser partes constituintes do desenvolvimento deste ator social, além de citar o viés da sustentabilidade. Observe-se o que preconiza a Resolução nº 1, CNE/CEB, de 03 de abril de 2002, em seu Artigo 4º:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002)

A articulação destas experiências está diretamente ligada a construção das propostas pedagógicas, que segundo a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, devem oferecer conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, tendo a Resolução nº 1 CNE/CEB, anteriormente mencionada, fixado em seu Artigo 5º que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002)

Em 2008, na Resolução nº 2, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, novamente podemos observar, em seu Artigo 5º, a orientação para que seja considerado o processo de construção coletiva por meio de diálogos e respeito aos valores locais como é possível ler no artigo quinto:

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. (BRASIL, 2008)

Assim, esta seção buscou trazer um breve apanhado das legislações que orientaram e ainda orientam o ensino agrícola no Brasil, finalizando com um trecho do Decreto 7352 de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação no Campo, em seu parágrafo 4º, do Artigo 2º.

Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (BRASIL, 2010)

O diálogo com a comunidade escolar é a oportunidade para uma construção sólida e orgânica de um currículo identitário para um ensino inovador, na seção seguinte iremos discorrer sobre a proposta deste modelo e sua articulação com o ensino regular.

## **1.2 O ensino médio inovador: articulando o ensino médio regular com o ensino técnico.**

Nesta seção será feita uma breve análise do documento – Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) - do Ministério da educação que data do ano de 2009 e orienta a elaboração do currículo e a operacionalização desta etapa da educação básica. A escolha pela utilização deste documento se justifica por se tratar de um dispositivo legal norteador da implementação deste modelo de ensino na unidade escolar em que desenvolvemos este trabalho.

Serão utilizados em conjunto, para esta análise, artigos científicos mais recentes, publicados sob a ótica do processo formativo dos profissionais que atuam nesta etapa e que descrevem de forma comparativa a reformulação desta modalidade de ensino por meio de

Medidas Provisórias, que logo se transformam em Leis e a ausência de discussões protagonistas com os representantes que atuam nas redes de ensino e a comunidade escolar.

Em consulta ao documento do Ministério da Educação de orientação curricular para o ensino médio, é possível observar que a construção desta etapa da educação básica se caracteriza pela sua complexidade de ser reconhecida como período de terminalidade. Estas complexidades apresentam diversos desafios que estabelecem o surgimento de diversas políticas públicas de enfrentamento.

É uma etapa da educação básica que recebe jovens e adultos de diversas faixas etárias e que buscam uma formação para o exercício da cidadania. Estes atores sociais buscam uma proposta onde se inclui a oferta de conteúdos curriculares que possibilitem a progressão deste indivíduo para o trabalho ou para etapas posteriores de estudos.

Neste documento (ibid) o governo deixa claro como justificativa, que a formação e capacitação dos professores faz parte das etapas a serem cumpridas e priorizadas em relação a qualidade dos serviços ofertados.

Paralelamente à expansão do atendimento, as políticas públicas educacionais se concentraram também em aspectos relacionados à permanência do aluno na escola e à qualidade dos serviços oferecidos. Questões como as condições de funcionamento das escolas, a formação e a capacitação dos professores, a qualidade do material didático, a leitura no trabalho escolar, a participação dos pais na escola e a qualidade da merenda escolar foram priorizadas para compensar os efeitos da maior incorporação de alunos provenientes de famílias de menor escolaridade. (BRASIL,2009 p 3).

As políticas de expansão do atendimento e permanência do aluno na escola tem como resultado a incorporação no sistema daqueles alunos originários de famílias carentes de diversos acessos, dentre estes acessos o de formação básica e técnica. Assim, o Centro de Ensino Integrado Barão de Langsdorf torna-se ambiente favorável ao assentamento das preconizações estabelecidas neste documento, pois configura como público de acesso alunos provenientes de famílias de menor escolaridade.

As etapas de educação básica nomeadas como ensino fundamental e ensino superior sempre foram minimamente delineadas, com objetivos claros. Somente com a normatização de 2016, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o elo de ligação destas etapas foi posto expressamente como etapa da educação básica, o ensino médio.

Esta ação de colocar o ensino médio como etapa final da educação básica (Art. 35 da Lei 9394/96), traz consigo a necessidade de estabelecer um perfil formativo que agregue de forma consorciada a formação teórica e prática proposta durante todo o período escolar.



No artigo 35 desta diretriz educacional estão expostas as finalidades desta etapa de formação cidadã e é onde podemos notar a dificuldade de identidade desta etapa em superar o dualismo entre a consolidação do ensino propedêutico e a formação para o trabalho.

**Art. 35.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

**I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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

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

**IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Em diversos trechos da Lei 9394/96 é possível observar que a proposta da educação brasileira busca agregar ao processo formativo cidadão à formação para o trabalho e à prática social. No artigo Art. 36, do mesmo dispositivo, destaca-se e orienta a formação profissional técnica agregada ao ensino médio.

Esta proposta de formação, o ensino médio, não é uma novidade existente apenas após a promulgação da Lei 9394/96, esta etapa já é existente no Brasil desde o século XVI, sendo ofertado e regulamentado pelos jesuítas, como podemos observar em um trecho do texto de Marçal Ribeiro (1993), logo na introdução.

A educação elementar foi inicialmente formada para os *curumins*, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO 1993, p 15).

No período colonial, no Brasil, a educação não era formalizada e com a expulsão dos jesuítas vários estabelecimentos de ensino foram fechados, assim até os filhos dos integrantes das classes dominantes ficaram sem ter onde estudar. Os jesuítas dominavam a formação social no período que compreende os séculos XVI, XVII e XVIII, até serem expulsos em 1759, deixando um vácuo no processo educacional por eles construído.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, veio a preocupação com a formação das elites dirigentes, já que não era mais possível enviar os seus filhos à Europa

para obter uma formação. Para atender a essa demanda foram criados os primeiros cursos superiores, deixando para as classes populares uma formação que lhes possibilitasse apenas o necessário para sua sobrevivência.

Com as inúmeras modificações que se processaram ao longo de toda a história da educação brasileira, houve sempre uma dicotomia entre a formação para as elites e para as classes populares, com o ensino técnico direcionado para essas últimas e o ensino médio de caráter propedêutico.

Pode-se verificar que, a partir das reformulações processadas nos anos 2000, as disposições legais sobre o ensino médio deixam clara a importância da educação geral como meio de preparar para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã, de se perceberem como sujeitos de intervenção de seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos.

O ensino médio deve caminhar de acordo com os progressos científicos e sociais em curso, que articule trabalho, pensamento crítico e cultura. Caminhos que tecem a emancipação humana sem desvencilhar-se dos avanços tecnológicos e em direção ao reconhecimento da singularidade dos sujeitos.

Segundo o Ministério da Educação, é com base nestas direções que surge um programa de inovações para o ensino médio.

O Programa Ensino Médio Inovador tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
  - Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
  - Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
  - Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis;
- (BRASIL, 2009 p. 5)

A aprendizagem significativa e identidade consolidada dos sujeitos durante este processo formativo ainda não correspondem ao nível de consistência de formação cidadã a que se propõe esta etapa da educação básica.

O processo democrático de permanência destes jovens no ensino médio, envolve diversos fatores do cotidiano escolar que podem potencializar a formação do jovem egresso desta etapa sem desvalidar sua cultura.

O setor do Ministério da Educação responsável pela organização geral do ensino médio, estabelece que uma nova organização curricular pode fomentar as bases para um novo modelo de ensino nesta etapa da educação básica. Nesta proposta fica consistente que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente da competência técnica dos professores.

Essa nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera ainda que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. (BRASIL, 2009 p. 16)

A tensão dialética da formação na educação básica entre o pensamento científico e a profissionalização técnica podem ser enfrentados. E este enfrentamento pode ocorrer com base em estímulos a novas formas de organização das disciplinas e estas articuladas com atividades integradoras que potencializem as relações entre os eixos constituintes do ensino médio, são eles: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, alcançando assim a ampliação das potencialidades e dos sentidos humanos.

Esta dialética do processo formativo se constrói, renova-se e alimenta-se por meio de ações de resistência que promovam interações coletivas e endógenas que agreguem valores e fortaleçam o diálogo entre os saberes.

As diferentes formas de criação de valores, de normas e de condutas é considerada como cultura de uma sociedade, neste caso, a produção ética e estética da comunidade do entorno onde a escola está inserida não deve dissociar-se da articulação dos saberes em questão.

A cultura como diligência de produção de significados qualifica o processo dinâmico de constituição de uma população, de suas possibilidades de desenvolvimentos e relações de produção, assim a proposta do ensino médio inovador busca o aprimoramento da capacidade investigativa de construção e reconstrução de conceitos. Como podemos observar no trecho a seguir:

Na perspectiva de conferir especificidades a estas dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada – trabalho, ciência e cultura – entende-se a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. (BRASIL, 2009 p. 18)

Nesta perspectiva a constituição do ensino médio deve interagir com os modelos de compreensão do mundo e a capacidade criativa já existente na cultura local, os modos constitutivos de relações dos processos nesta comunidade que a escola está inserida, bem como as capacidades interpretativas e a apreensão crítica de valores.

A proposta é fugir das inserções mecânicas de componentes técnicos ao currículo, e sim elaborar de forma integrada e desafiadora práticas curriculares e pedagógicas que possam alcançar uma formação plena e tecer construções intelectuais elevadas com base na apropriação de conceitos.

Nesta unidade de ensino as ações didático/metodológicas de um grupo de professores são formuladas com base em interações de saberes e suas relações cotidianas. O que potencializa a inserção de um programa de permanente de formação continuada.

[...] Uma política de ensino médio nessa perspectiva visa fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições de ensino, com seus sujeitos, formulem seus projetos em coerência com as suas necessidades e para a consecução de finalidades universais postas para esta etapa de educação. (BRASIL, 2009 p .18)

Este perfil de formulação de currículos caminha para uma proposta de construção dentro das condições ofertadas pela comunidade escolar que é, ou vem demonstrando ser a real responsável por sua concretização. A base desta organização não deve desrespeitar as diretrizes nacionais, tão pouco os sistemas em que estas escolas estão inseridas, mas a participação dos sujeitos diretamente envolvidos é de extrema importância para a efetividade organizacional deste currículo.

Este currículo deve ser de caráter criativo e potencialmente materializador de princípios educativos, metodológicos e epistemológicos que norteie uma formação humana coletiva. Deve ser integrador em diversos campos de produção, artístico, científico, inventivo e que supere a memorização por si só, e ainda incentivar a problematização como um incentivo a curiosidade.

As orientações desta diretriz fortalecem a promoção da liberdade da construção dos currículos e fomenta um comportamento ético nas práticas escolares, porém não garante o acolhimento da identidade do outro, de onde parte o reconhecimento dos deveres e direitos contemporâneos.

Assim esta proposta deve ser desenvolvida atrelada a um dinamismo de reconhecimento, respeito e acolhimento. Em um programa formador íntegro, que pode ter o horário ampliado, mas que respeite os percursos formativos necessários ao ambiente em questão.

Como segue:

Na proposta do Programa Ensino Médio Inovador, o percurso formativo será organizado pelas unidades escolares envolvidas seguindo a legislação em vigor, as diretrizes curriculares dos Estados e as orientações metodológicas estabelecidas por este programa. Sendo, portanto, possível a ampliação da carga horária, além da mínima anual de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, como está previsto na Lei 9.394/96. (BRASIL, 2009 p. 17)

É uma etapa da educação básica que monta e remonta intensos debates em torno da construção de sua identidade, das possibilidades de permanência dos alunos na escola até o fim de sua formação, seja ela técnica ou não e, a formação inicial e continuada dos profissionais que atendem estas unidades de ensino.

Este quadro situacional de debates e ações de implementação de políticas públicas voltadas para a estruturação desta etapa de finalização da educação básica demonstra sua fragilidade no que diz respeito as proposições para a organização de um currículo, assim a implementação deste programa vem passando por diversas reformulações.

Estas reformulações assentam-se tanto na área dos pressupostos teóricos quanto nas orientações didático-metodológicas, nesse intrincado contexto de influências fica salientado que a implementação deste modelo tem em seu discurso a proposta de basear-se nas práticas que valorizam o reconhecimento das singularidades do sujeito.

Este é um documento de uma década atrás, o que não desqualifica a sua atualidade, pois passou e passa por várias reformulações que por muitas vezes foram impostas, ou seja, concebidas sem considerar um diálogo prévio com os profissionais da educação e/ou suas entidades representativas.

Atualmente a política educacional contribui para a eliminação de um diálogo plural e vem a confirmar o descaso do governo com as complexidades que envolvem o processo democrático formativo, esta afirmação é possível ao perceber que diversas Medidas Provisórias (MP) foram impostas na tentativa da redução de direitos já assegurados anteriormente, como a política de formação de professores e o diálogo permanente com as instituições formadoras.

Um exemplo bem recente que demonstra esta postura é a Lei 13.415/2017 que é fruto da MP 746/2016 e altera de forma substancial a Lei 9394/96 e tantas outras legislações que lhe sucederam, e que são fruto de direitos conquistados de forma árdua, porém democrática.

Esta medida provisória de número 746, de 2016, que ‘Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral’, recebe uma nota de

manifesto da Associação Nacional Pela Formação do Profissionais da Educação relatando o retrocesso no compromisso com as instituições públicas constitucionalmente conferido a elas.

A reforma do ensino médio, na última década, proposta por muitos dispositivos legais, em seus textos sempre abarcava o incentivo ao fomento da manutenção da continuidade da formação dos profissionais da educação. Já a Lei 13.415/2017,

[...] desconsidera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/SEB 2/2012), ignora ainda o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação, demonstrando falta de conhecimento da realidade concreta das escolas brasileiras e dos estudantes de nível médio, configurando-se como uma ameaça à educação básica pública, estatal, gratuita e de qualidade social. (ANFOPE, 2016 apud LINO 2007)

Em um artigo que busca evidenciar o retrocesso que esta Lei instituiu, principalmente em relação as legislações anteriores que promoveram a ampliação do acesso ao ensino médio, Lucília Lino (2017), nos deixa claro de forma sucinta e objetiva o desmonte de todas as conquistas alcançadas.

Dessa forma, além de impossibilitar o estabelecimento de diálogo com atores relevantes do campo educacional com acúmulo de conhecimento sobre o Ensino Médio, a medida anula a legislação em vigor, ainda em processo de implementação, com destaque para o PNE, efetivando um retrocesso no campo educacional. (LINO 2017, p. 78)

A autora possui propriedade em sua fala pela experiência de atuação na educação básica e superior e por ocupar a cadeira de presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), associação que se posicionou de maneira contundente frente aos acontecimentos orquestrados por esta política de ameaça a desconstrução da educação democrática.

Neste mesmo artigo é possível observar que inicialmente as Leis que regulamentavam o ensino médio reforçavam o dualismo educacional desta etapa, sendo de um lado a opção pela formação clássica, voltada para aqueles que tinham como meta o ingresso no ensino superior, e logo também tinham condições financeiras para bancar a permanência nesta formação e de outro lado a opção era seguir nos ensinamentos voltados para a área profissional, com as opções de: técnico agrícola, técnico industrial, técnico comercial e o curso normal que destinava-se a formação de professores.

[...] O dualismo educacional institucionalizado ofertava cursos diferenciados de acordo com o público – para os filhos das elites, cursos que permitiam a continuidade dos estudos em nível superior e para os filhos das classes trabalhadoras, cursos terminais que visavam o ingresso imediato no mercado de trabalho. Essa configuração inicialmente impedia o acesso ao nível

superior para os oriundos dos cursos técnicos, posteriormente permitido desde que respeitada a verticalização, isto é, o acesso restrito a cursos superiores na mesma área profissional. (LINO, 2017 p. 79)

Neste período da história e da regência destas Leis, o público alvo desta etapa necessitava se inserir em uma concepção formativa restritiva e seletiva. O Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff – CEIABL – possui em suas características de identidade as práticas de construção coletiva dos projetos políticos pedagógicos da instituição.

Assim buscamos nesta proposta, promover dentro do ambiente escolar um núcleo de formação continuada permanente para profissionais da educação que permita avanços visíveis na qualidade do ensino.

A busca por uma proposta de tecer estas duas possibilidades de formação no ensino médio a saber: Área profissional e Científico clássico.

A proposta deste trabalho é absorver esta dualidade de formação no intuito de garantir o direito a educação de qualidade atrelado tenuemente a formação humana. E caminhar para garantir ao invés de uma flexibilização curricular que fragiliza a formação do pensamento crítico e direcionada a atender os setores produtivos. Uma formação ampla baseada na pluralidade de concepções e assim valorizar o diálogo com os profissionais da educação objetivando frear o processo de desqualificação que o movimento educacional formativo enfrenta no momento político atual.

O ensino médio ofertado nesta unidade é em caráter integral e integrador, para uma formação cidadã crítica, autônoma e atuante. A comunidade escolar preza por um ensino de qualidade e que atenda às necessidades da comunidade do entorno.

A formação ofertada nesta escola é de técnico em agropecuária integrada ao ensino médio e o desejo da comunidade escolar é que não desqualifique a possibilidade de acesso ao ensino superior e que forme um cidadão com pensamento crítico e com noção de pertencimento local.

Para tanto é necessário sistematizar a cultura já existente, ou seja, inserir como parte do projeto político pedagógico da unidade a permanência de momentos de consolidação das diversas propostas pedagógicas integralizadoras em curso bem como a disseminação das mesmas.

A proposta deste projeto visa ofertar de maneira permanente um ambiente de formação continuada in loco e que a frequência dos profissionais da educação neste ambiente esteja garantida sem acréscimo em sua carga horária e sem perdas de conteúdos para os alunos.

Unir por meio de estratégias metodológicas os elementos curriculares que fomentem a formação cidadã em sua completude aos conhecimentos técnicos da formação profissional traz a concepção formativa que desvia da proposta do ideário de um “Estado Novo” e excludente.

Por se tratar de um país de vocação agrícola, esta formação existia desde o início da oferta de cursos técnicos na modalidade de ensino secundário, ou médio. Sem a possibilidade de ingresso no ensino superior. Com a ampliação do direito a educação temos como conquista a possibilidade de fazer desta etapa uma modalidade de ensino que contemple de forma ampla e organizada uma formação integral, integradora e crítico cidadã. Ainda no texto de Lino (2017), podemos observar que estamos diante de uma luta constante,

A ampliação do direito a educação foi fruto de muita luta e mobilização da sociedade civil organizada, intervindo no campo legislativo, para a ampliação de direitos, visando, entre outras conquistas, a universalização do ensino fundamental e o alargamento da faixa etária contemplada pela obrigatoriedade escolar, sem descuidar da luta constante por parâmetros de qualidade socialmente referenciados, que contemplassem não somente o acesso, mas a permanência [...]. (LINO, 2017 p. 80).

Esta articulação proposta pelo ensino médio inovador deve estar sendo vigiada constantemente e neste trabalho propomo-nos a afastar o fantasma do fragmentarismo que desconsiderava os aspectos formativos essenciais ao cidadão. E confrontar os argumentos persistentes em defesa desta reforma e das propostas do atual governo.

No próximo capítulo vamos apresentar de modo mais detalhado o local onde se desenvolveu a pesquisa e a correlação deste local frente à concepção do ensino médio integrado em agropecuária.



## **2 - O CENTRO DE ENSINO INTEGRADO AGROECOLÓGICO BARÃO DE LANGSDORFF**

Antes de apresentarmos a descrição da escola CEIABL, incluindo sua estruturação física e concepções filosóficas, didáticas e pedagógicas devemos ponderar que toda unidade escolar está inserida dentro de uma localidade que possui características particulares e, embora não iremos nos alongar na apresentação do município, onde se situa a escola, faremos uma breve elucidação de aspectos históricos e socioeconômicos de Magé-RJ para essa pesquisa.

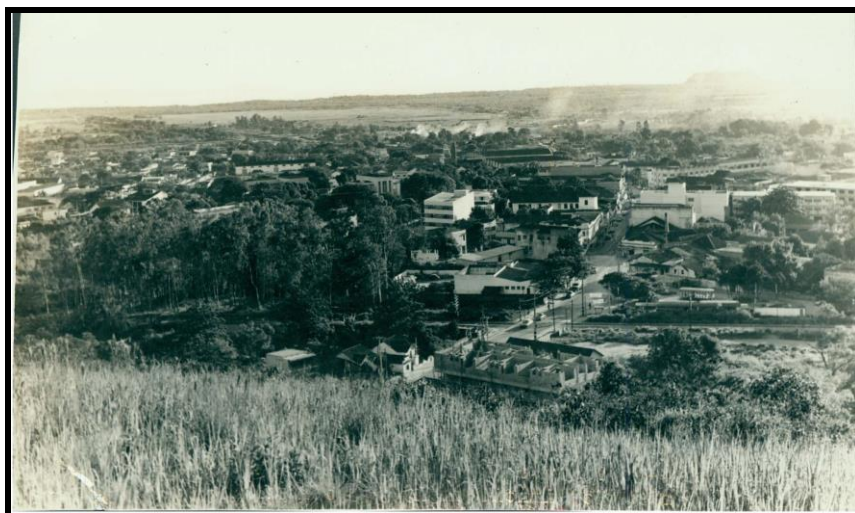
### **2.1 Uma breve caracterização do Município de Magé**

No site da prefeitura de Magé (MAGÉ, 2020), consta na aba História que o município tem origem no povoado de *Majepemirim*, fundado em 1565 por colonos portugueses e possuía um dos principais portos da região, onde muitos navios negreiros descarregavam os escravos.

A freguesia de Magé foi criada em 1696, por meio de alvará, e elevada a categoria de vila, com mesma denominação com ato de 09 de junho de 1789, sendo o território constituído com terras desmembradas do município de Santana de Macacu e da cidade do Rio de Janeiro, incluindo algumas ilhas do arquipélago de Paquetá.

A vila foi elevada à condição de cidade, denominada Magé, por efeito da Lei ou Decreto Provincial 965 de 2 de outubro de 1857, e pelos decretos estaduais Um, de 8 de maio de 1892 e Um-A, de 3 de junho de 1892, passou a ter a seguinte divisão territorial por distritos: Magé, Guapimirim, Guia de Pacobaíba, Inhomirim, Santo Aleixo e Suruí.

A figura 1 abaixo, extraída do portal IBGE-Cidades (IBGE, 2020) mostra uma vista panorâmica antiga da cidade em 19-- , que possui a seguinte nota descritiva: Ângulo visual do Morro do Bonfim. Ao fundo vê-se o Morro da Piedade, onde o fidalgo português, Simão Mota, deu início em 1565 a colonização das sesmarias.



**Figura 1** – Vista panorâmica da cidade: Magé-RJ (19--)  
**Fonte:** IBGE (2020)

Com a Lei Estadual 1772, de 21 de dezembro de 1990, o distrito de Guapimirim foi desmembrado do município de Magé (MAGÉ, 2020). Em 2002, com a Lei 1532/2002 foi criado o Distrito Agrícola de Rio D'Ouro e passou a ter novamente 6 (seis) distritos – Magé (1º distrito), Santo Aleixo (2º distrito), Rio D'Ouro (3º distrito), Suruí (4º distrito), Guia de Pacobaíba (5º distrito) e Inhomirim (6º distrito), composição que consta até os dias atuais, (MILÊNIO VIP, 2020).

O mapa ilustrativo abaixo (Figura 2), extraído de um blog chamado Ecologia Social, mostra uma distribuição geográfica desses distritos.

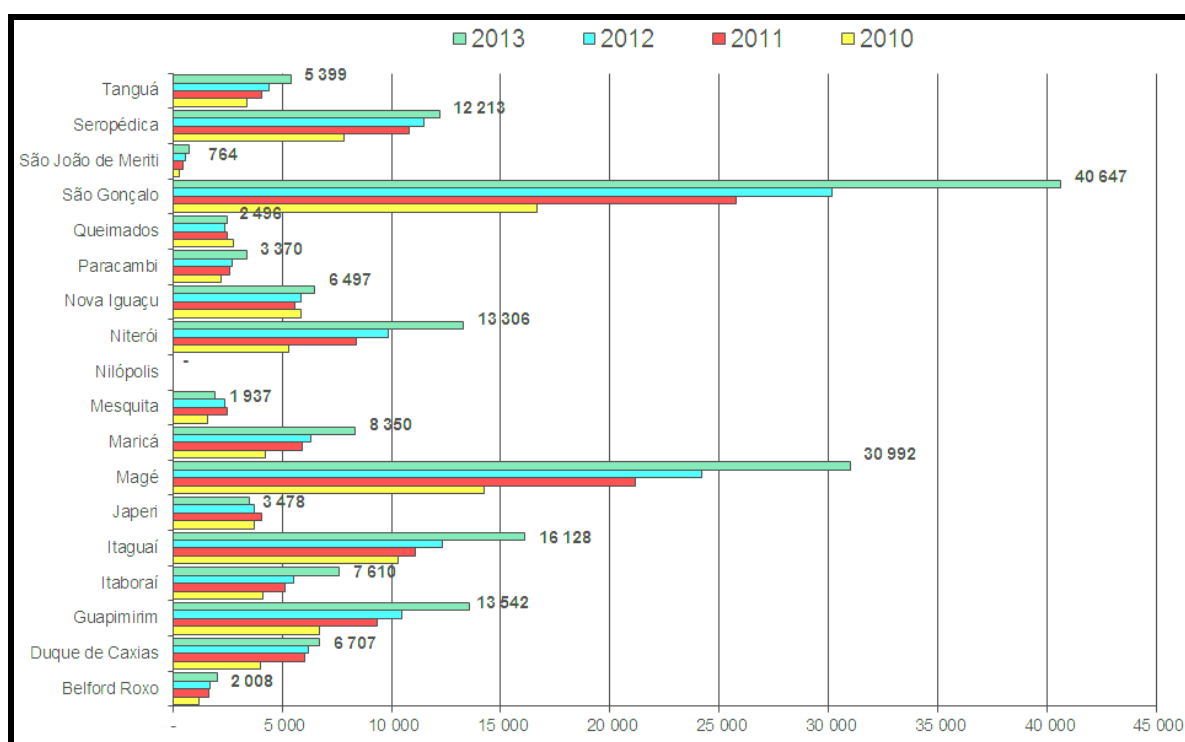


**Figura 2** – Mapa do município de Magé-RJ.  
**Fonte:** Blog Ecologia Social (ECOLOGIA SOCIAL, 2020)

Magé é um município que foi marcado por ser uma importante rota comercial desde a época colonial, e contava com o Porto Estrela, sendo um local de referência para embarque de grandes riquezas para o exterior.

É um município marcado também pelas tradições agrárias, já que as grandes fazendas que abasteceram a nobreza do Império localizavam-se em Magé e a primeira colônia agrícola alemã no Brasil foi formada na Fazenda da Mandioca, através do Barão de Langsdorff. Outros relevantes marcos históricos podem ser citados com relação a Magé, tais como: o primeiro engenho de açúcar; a primeira estrada de ferro do Brasil; a primeira fábrica de pólvora; o primeiro porto de exportações; as primeiras indústrias têxteis.

Observe-se que o município de Magé faz parte da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro e, conforme o documento Estudos Socioeconômico dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro 2016<sup>4</sup>, publicado pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE), Magé figura em segundo lugar na evolução de valor adicionado no setor produtivo de agropecuária nessa região, conforme exposto na Figura 3 , ficando atrás apenas de São Gonçalo-RJ (TCE, 2016).



**Figura 3** – Gráfico 33 de Evolução do valor adicionado em agropecuária Região Metropolitana – R\$ milhões – 2010-2013  
**Fonte:** TCE (2016)

<sup>4</sup> Foi utilizado o Estudo referente ao ano de 2016 pois, em consulta aos demais Estudos relativos ao município de Magé existentes na base de dados do TCE percebemos que 2017 e 2018 apontam projeções, sendo o último levantamento completo realizado o do ano de 2016.

Neste mesmo estudo da parte econômica setorial (ibid, 2016), podemos perceber que nos demais setores – indústria, administração pública e demais serviços - os indicadores de Magé não figuravam entre os mais relevantes da Região Metropolitana, e podemos inferir que o município possui predominância da vocação agropecuária.

A população estimada de Magé, em 2019 era de 245.071 pessoas e, com base nos dados do último Censo, realizado em 2010, que apresentava a população de 227.322 pessoas, a densidade demográfica é de 585,13 hab/km<sup>2</sup>, conforme dados do portal IBGE-Cidades. Panorama (IBGE, 2020). Em 2015, de acordo com o estudo do TCE (TCE, 2016), Magé apresentava uma das menores receitas per capita da região metropolitana do Rio de Janeiro, conforme demonstrado na Tabela 1.

**Tabela 1 - Receita per capita – Região Metropolitana – 2010-2015**

Municípios da Região Metropolitana	Receita per capita (R\$)											
	2010	Ranking	2011	Ranking	2012	Ranking	2013	Ranking	2014	Ranking	2015	Ranking
Belford Roxo	936,28	88	927,32	90	1.004,22	89	1.132,20	89	1.236,12	89	1.167,42	89
Cachoeiras de Macacu	2.431,84	41	2.555,26	43	2.815,13	48	2.870,35	47	3.282,91	49	2.965,96	52
Duque de Caxias	1.709,72	68	1.820,71	72	1.907,28	75	2.037,14	75	2.178,33	77	2.369,52	75
Guapimirim	1.836,32	63	2.167,39	59	2.380,35	60	2.562,00	60	2.776,92	63	2.581,59	68
Itaboraí	1.434,94	76	1.800,64	73	2.338,69	62	2.884,47	46	3.017,34	56	2.652,51	66
Itaguaí	3.056,26	25	3.739,01	21	4.753,84	14	4.457,99	19	5.169,58	17	4.535,04	24
Japeri	1.154,69	84	1.248,49	84	1.381,95	85	1.606,00	84	1.873,17	84	1.928,62	84
Magé	1.222,35	83	1.385,60	83	1.480,62	84	1.605,55	85	1.737,03	85	1.736,04	85
Maricá	1.420,20	77	1.843,84	70	2.335,90	63	2.842,07	50	3.617,04	40	4.031,33	32
Mesquita	991,77	86	1.119,54	87	1.297,36	86	1.337,32	87	1.420,68	88	1.358,11	88
Nilópolis	1.111,26	85	1.195,51	85	1.288,96	87	1.399,06	86	1.553,98	86	1.655,35	86
Niterói	2.163,36	47	2.499,04	45	2.847,38	45	3.215,08	37	3.624,06	38	4.048,76	31
Nova Iguaçu	929,84	89	1.061,33	88	1.064,46	88	1.302,32	88	1.441,59	87	1.484,68	87
Paracambi	1.886,82	58	2.056,30	62	2.054,52	67	2.038,21	74	2.295,54	76	2.284,40	77
Queimados	982,43	87	1.161,29	86	1.581,73	82	1.638,82	83	2.038,50	81	2.051,50	81
Rio Bonito	2.094,56	52	2.369,08	52	2.678,09	51	2.848,51	49	3.243,20	50	3.234,88	48
São Gonçalo	689,69	91	736,93	91	895,14	91	937,01	91	990,02	91	1.037,91	91
São João de Meriti	770,08	90	932,45	89	961,87	90	1.046,16	90	1.042,18	90	1.113,77	90
Seropédica	1.401,50	79	1.626,23	79	1.848,03	77	2.186,52	70	2.449,54	69	2.575,82	69
Tanguá	1.552,55	72	1.852,54	69	1.918,40	74	2.244,20	68	2.440,60	70	2.466,12	71

**Fonte:** Comparativo dos Municípios Fluminenses 2011. Estudos Socioeconômicos – 2012 a 2016 (TCE, 2016)

Essa baixa renda per capita fica ainda mais alarmante quando analisamos o índice de ocupação da população que em 2017 ficou em 11,8%, ou seja, 28.108 pessoas, constante no portal IBGE-Cidades. Panorama (IBGE, 2020).

Ainda no aspecto econômico mais amplo, o município conta com prática de ecoturismo bem desenvolvida, em função de suas cachoeiras e outros atrativos naturais. Dentro da Baixada Fluminense e, de acordo com a classificação do Ministério do Turismo, que estabelece cinco categorias de fluxo turístico para os municípios, sendo ‘A’, a com maior fluxo e ‘E’ a com menor fluxo, Magé apresenta classificação ‘C’, com fluxo regular, conforme descrito na tabela 2 abaixo, produzida pelo Ministério do Turismo e extraída do Estudo Socioeconômico (TCE, 2016).

**Tabela 2:** Categoria turística dos municípios da Região da Baixada Fluminense

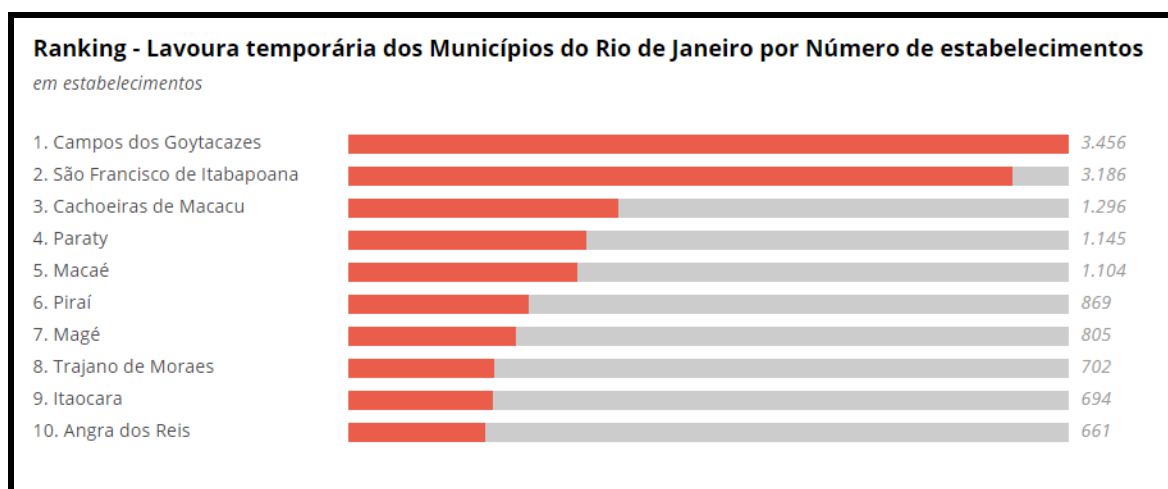
Municípios	categoria A	categoria B	categoria C	categoria D	categoria E
Belford Roxo				X	
Duque de Caxias		X			
Japeri				X	
Magé			X		
Mesquita				X	
Nilópolis			X		
Nova Iguaçu			X		
Queimados				X	
São João de Meriti		X			
Seropédica				X	

**Fonte:** Ministério do Turismo. Mapa Interativo da Categorização dos Municípios apud TCE (2016)

Listamos os patrimônios materiais e imateriais que existem em Magé-RJ (ibid, 2016): Porto da Estrela; Igreja de Nossa Senhora da Guia de Pacobaíba; Igreja de Nossa Senhora da Piedade; Poço Bento Padre José de Anchieta; Capela de Nosso Senhor do Bonfim; Capela de Santa Ana; Sítio Arqueológico dos Índios Tupinambás; Estrada de Ferro Mauá; Igreja de São Nicolau; Bairro da Piedade; Igreja de São Lourenço; Capela de São Francisco de Croará; Companhia Zé Mussum e; Quilombo Maria Conga.

Para finalizar essa breve caracterização do município e, inserir a questão da formação técnica em agropecuária ofertada pelo CEIABL, vamos elencar alguns aspectos relevantes apontados no Censo Agropecuário 2017 (IBGE, 2020).

Em relação ao tipo de produção agrícola da região, prevalece os cultivos considerados de lavoura temporária (mandioca, cana de açúcar, milho, abacaxi, abóbora, feijão e similares), na qual Magé figura entre os 10 municípios do estado do Rio de Janeiro, com maior quantidade de estabelecimentos (805), sendo o primeiro da Região Metropolitana, conforme figura 4, extraída em consulta ao Portal do Censo Agropecuário 2017, produzindo em 519 hectares. Mas, o valor da produção fica estimado na faixa de R\$ 4.197.000, 00 (quatro milhões, cento e noventa e sete mil reais) não figurando entre os 10 municípios mais rentáveis.



**Figura 4** – Ranking – Lavoura Temporária dos Municípios do Rio de Janeiro por número de estabelecimentos

**Fonte:** IBGE – Censo Agropecuário 2017 (IBGE, 2020)

Nos cultivos considerados de lavoura permanente (banana, café, laranja, coco-da-baía, tangerina (bergamota ou mexerica), maracujá, limão e similares), Magé figura entre os 30 municípios do estado do Rio de Janeiro, com maior valor produzido, R\$ 2.691.000, 00 (dois milhões, seiscentos e noventa e um mil reais) e, quantidade de estabelecimentos (186), sendo o quarto na Baixada Fluminense, com uma área de 140 hectares colhidos.

Na pecuária possui os seguintes estabelecimentos e rebanhos, conforme o portal IBGE-Cidades, Censo Agropecuário 2017 (IBGE, 2020): 180 estabelecimentos com criação de 7.485 cabeças de bovinos; 38 estabelecimentos com criação de 364 cabeças de caprinos; 5 estabelecimentos com criação de 152 cabeças de codornas; 159 estabelecimentos com criação de 872 cabeças de equinos; 528 estabelecimentos com criação de 23.000 cabeças de galináceos, 124 estabelecimentos com criação de 1.342 cabeças de suínos; 21 estabelecimentos com criação de 39 cabeças de muare; 24 estabelecimentos com criação de 410 cabeças de ovinos; 141 estabelecimentos com criação de 2.345 cabeças de patos, marrecos, gansos, perdizes e faisões e; 35 estabelecimentos com criação de 178 cabeças de

perus, que colocam Magé entre os municípios do estado do Rio de Janeiro com boa participação agropecuária dentro da Região Metropolitana.

O mesmo Censo Agropecuário de 2017 (ibid), descreve o perfil dos produtores, que reforçam a importância da atuação do CEIABL na região onde se insere. Dos 1040 estabelecimentos produtivos, 835 (aproximadamente 80%) são produtores individuais, sendo que a maior parte destes são proprietários das terras onde produzem.

Em relação a classificação por sexo do produtor, percebemos que há uma predominância de produtores do sexo masculino (832) contra (201) do sexo feminino e 7 que não declararam sexo. E, sobre a escolaridade, percebemos que 731 dos 1040 produtores, ou seja, cerca de 70% possui escolaridade menor que o Ensino Médio, sendo que somente 6% possuem nível superior (ibid).

Temos ainda a questão da assistência técnica recebida por esses produtores e 72% dos que responderam alegam que não recebe qualquer tipo de assistência técnica. Embora atuem sem assistência, a maior parte cita que não utiliza agrotóxicos nos cultivos, tendo que o pessoal empregado, em geral, 80% possuem relação de parentesco com o produtor.

Assim, podemos inferir que os produtores apresentam um nível de conhecimento relativamente desenvolvido, sendo receptivos à inovação tecnológica e ao uso de insumos modernos, associados a uma cultura de práticas agropecuárias já existente no município.

Existe uma lacuna formativa e de assistência técnica a esses produtores que pode potencializar não somente a diversificação dos cultivos e manejos, como ampliar a geração de renda para os produtores e, de modo agregado, para o município de Magé-RJ.

A existência de uma escola técnica que oferta uma formação em agropecuária, com viés agroecológico, dentro da região agrícola do município demonstra um enorme potencial de atendimento a essas demandas formativas e de cooperação técnica.

## **2.2 O CEIABL**

O Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorf - CEIABL, é uma unidade de ensino da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, e se localiza na Estrada da Conceição, nº 4601, Conceição, Magé-RJ.

A localização da escola é de difícil acesso, com serviço de transporte coletivo de atendimento insuficiente. Está instalada em uma região de mata, com poucas residências, estrada de chão e bem provida de fontes de águas naturais.

A unidade possui uma grande área verde produtiva que respeita as diretrizes de reserva legal orientadas pelo Ministério da Agricultura e Pecuária (MAPA), promovendo uma integração de diferentes recursos de ordem natural, materiais e humanos.

Assim os espaços de práticas de produção do conhecimento podem atingir ambientes diversos que vão além das tradicionais salas de aula, laboratórios e espaços de produção agropecuária, como descrito a seguir:

- Laboratórios de processamento de produtos agropecuários;
- Criadouros para diferentes tipos de animais (incluindo lagos de aquicultura);
- Casa de vegetação – para produção e reprodução de mudas;
- Pequenos hortos;
- Planteis;
- Oficinas para desenvolvimento de instalações rurais.

Estas estruturas atendem às diretrizes do Ensino Médio Integrado, regidas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que orienta uma maior integração entre os saberes curriculares tradicionais e as competências técnicas específicas da área de formação do curso técnico.

Nesta seção iremos apresentar um breve relato da origem da unidade escolar, devido a sua relevância para a região na qual se localiza e o debate agroecológico regional e nacional e, destacaremos a homenagem ao pesquisador Barão de Langsdorff presente no nome da unidade escolar. Traremos também das concepções filosóficas e pedagógicas que norteiam as ações educativas ofertadas na escola, a forma de organização administrativa, um detalhamento da estrutura física e como a unidade se situa no cenário atual do ensino médio técnico em agropecuária.

Para tanto iremos adotar a pesquisa bibliográfica, usando principalmente a legislação que regulamenta o processo de fundação da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da própria unidade, que se denota como importante documento no estabelecimento das ações pedagógicas da unidade escolar e, os depoimentos<sup>5</sup> dos idealizadores de criação da escola, o professor Luís Carlos Gomes Carneiro e o engenheiro agrônomo Aloísio Sturm.

Destacamos que todas as imagens e documentos pertinentes à unidade escolar apresentados nessa pesquisa estão devidamente amparados devido a concessão de autorização

---

<sup>5</sup> Os depoimentos dos idealizadores professor Luiz Carlos Gomes Carneiro e o engenheiro agrônomo Aloísio Sturm foram gravados em vídeo que foi utilizado durante a implementação do Seminário Formativo. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo no APÊNDICE B.



da pesquisa, através da assinatura do Termo de Livre Consentimento – Autorização da unidade escolar (APÊNDICE A).

Para iniciarmos a identificação com o CEIABL que foi o local onde se desenvolveu a pesquisa trazemos a Figura 5, que mostra a fachada do pavilhão 1, onde se situam as salas da parte administrativa da escola.



**Figura 5** – Fachada do pavilhão 1 do CEIABL  
**Fonte:** A autora

### **2.2.1 A origem do Colégio Agrícola de Magé e a criação do CEIA<sup>6</sup>**

O sonho de construir um centro de capacitação agropecuária na região serrana do estado do Rio de Janeiro, em um município que fosse mais próximo da metrópole consumidora, começou ainda no século passado.

Um projeto social sugerido por um extensionista da extinta Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR-RJ) é que deu o pontapé inicial a este projeto. Esse profissional é o Sr. Aluísio Sturm, engenheiro agrônomo, que já atuou como Secretário de Agricultura da Prefeitura de Magé, por 3 mandatos consecutivos e, que colaborou com essa pesquisa em depoimentos e participação em entrevista, gravada em vídeo e apresentada durante Seminário Formativo.

---

<sup>6</sup> Esta seção foi redigida a partir da leitura do relato do Sr. Eber Silva, ex-deputado pelo PL/RJ, realizado no plenário da Câmara dos Deputados, na Sessão Plenária 153.3..51.O , de 28 de Agosto de 2001, em confronto com os depoimentos dos idealizadores nas entrevistas e, atos legais de regulamentação da escola.

No ano de 1976, este profissional procurava apoio para idealizar um projeto social que amparasse os agricultores da Fazenda Conceição de Suruí, localizada no 4º Distrito de Magé, que eram considerados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como invasores dessas terras.

Esse projeto foi o Núcleo de Treinamento Demonstrativo Agropecuário (NTDA), que vislumbrava a doação das terras da Fazenda Conceição de Suruí, para a gestão municipal e, que a gestão promovesse o desenvolvimento técnico desses agricultores.

O prefeito de Magé na época, 1979, tomou a iniciativa de solicitar ao INCRA a doação das terras e, com a aprovação pelo Ministério da Agricultura e pela Presidência da República foram reservados 107 hectares, para o desenvolvimento de programas sociais, para a Prefeitura Municipal de Magé.

Em um congresso de ensino agrícola ocorrido em 1984 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ocorreu a divulgação de um projeto de profissionalização antecipada em agricultura que ocorreria na ainda considerada segunda etapa do primeiro grau e, foi criado um projeto para implementação nas terras doadas à Prefeitura de Magé, uma Escola Polivalente de Profissionalização Antecipada em Agricultura.

Assim, em 1986, com recursos da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram construídas as primeiras instalações na área onde seria criada a escola.

No final da década de 80, mais precisamente em 1988, foi criado através de publicação no Decreto nº 11.150 de 08 de abril de 1988, o Colégio Estadual Agrícola de Magé (CEAGRIM), com sede em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado na Rua Pio XII, Bairro Figueira, 1º Distrito de Magé.

A criação do CEAGRIM se deve a mobilização do Conselho Agropecuário de Magé, que tinha por objetivo unir os profissionais da agricultura, pecuária e empresários rurais da região, e presidido à época pelo Professor Luiz Carlos Gomes Carneiro.

Em 1989, é implantado na unidade o curso técnico em agropecuária, mas com a perspectiva de transferência para outra localidade mais propícia ao desenvolvimento das atividades pedagógicas demandadas pelo curso ofertado.

Ainda em 1989, através da Lei 1558 de 08 de novembro de 1989, o Colégio Estadual Agrícola de Magé passa a denominar-se Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto, ainda localizado na Rua Pio XII, Bairro Figueira, 1º Distrito de Magé. Esta alteração de nomenclatura somente foi consolidada através da Lei 6036, de 09 de setembro de 2011.

Este local era referenciado como busca por melhoria nas práticas de produção e ainda era utilizado como sede de reuniões e convenções de diversos setores produtivos da região. Mas não é somente este marco histórico que o colégio agrícola possui. Também era um ambiente de discussões e rodas de conversa com temas voltados para o uso consciente dos recursos naturais.

Um ano antes da realização da Conferência ECO-92, evento internacional de grande porte, realizado no Rio de Janeiro, congregando chefes de Estados, cientistas e grande público para discussão e encaminhamento de soluções para a crise ambiental mundial, ocorreu nas dependências do CEAGRIM o primeiro Seminário de Agroecologia e Integração Ambiental, promovido pelo Conselho Agropecuário de Magé, no ano de 1991 com a participação de 500 pessoas.

Foi um evento marcante onde se encontraram conferencistas e representantes de todo o país expondo suas ações ligadas com a agricultura orgânica, turismo rural, agrotóxico e educação rural.

Neste mesmo ano formou-se a primeira turma de técnicos em agropecuária e começou a articulação rumo à criação do projeto de um Centro de Ensino Integrado Agroecológico (CEIA), a ser implantado junto ao Colégio Estadual Agrícola de Magé.

Em 1995 ocorreu o segundo Seminário de Agroecologia com o tema: ‘Agroecologia: a Agricultura do Futuro’, além dos mesmos objetivos constantes do primeiro evento, ainda estimulados pelos resultados da ECO-92, este tinha um objetivo primordial que era a criação de um centro de ensino, exposição, pesquisa e extensão em agroecologia.

Em 1997, foi constituído o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural de Magé, formado por associações de produtores rurais e demais entidades com interesses no setor, tendo como sede o Colégio Estadual Agrícola de Magé.

De modo paralelo a elaboração do Plano Municipal de Desenvolvimento Rural de Magé (1997-2000), profissionais da educação finalizaram a elaboração do projeto CEIA e sugeriram a implantação de um projeto CEIA na Fazenda de Conceição de Suruí, com o nome de Barão de Langsdorff como forma de homenagear o cientista que pesquisou a fauna e a flora brasileiras, além de implantar a internacional Fazenda da Mandioca, incrementando com modernas tecnologias agrícolas já conhecidas na Europa.

Apenas em janeiro do ano de 2000, o CEAGRIM, então Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto, se transfere para a Fazenda Conceição de Suruí, com o intuito de se incorporar ao projeto CEIA.

Em 14 de Agosto de 2001, através do Decreto 29.009 foi criado o Centro de Ensino Integrado Barão de Langsdorff (CEIABL), com a estrutura de 12 módulos que interagem atividades no campo da agropecuária, com práticas agroecológicas, contemplando a profissionalização em agropecuária e qualificação de produtores agrícolas da região.

Algumas atividades planejadas no Projeto CEIA foram desenvolvidas no Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto, entre os anos de 2001 até 2012, incluindo atividades de extensão em parceria com outras instituições, como o Instituto Kinder do Brasil, e a UFF, por exemplo.

Ressaltamos que a parceria com a UFF foi firmada através do convênio de cooperação técnica SEEDUC-RJ nº 13/2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), assinado em 19/04/2010, com validade de 10 anos e visa a implementação de atividades didáticas, pedagógicas e práticas de campo nas dependências do Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto.

O Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto – CEAGRIM foi absorvido integralmente pelo CEIABL em 06 de dezembro de 2012, conforme estabelecido na Resolução SEEDUC nº 4846 (RIO DE JANEIRO, 2012). Essa absorção ainda não contempla todas as premissas previstas inicialmente no Projeto CEIA, elaborado em 1999.

Até o ano de 2014 eram ofertados na escola CEIABL o Ensino Médio nas modalidades Regular e, Médio Técnico em Agropecuária Concomitante ou Médio Técnico em Agropecuária Subsequente. Com a publicação da Resolução SEEDUC-RJ nº 5149 de 03 de novembro de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014), e Resolução nº 5150 (RIO DE JANEIRO, 2014) de 03 de novembro de 2014, fica implantado o Ensino Médio Técnico Integrado em substituição às modalidades Concomitante e Subsequente, garantindo a terminalidade das turmas iniciadas no período de 2013 até o segundo semestre de 2014.

O quadro 1 a seguir apresenta uma relação dos acontecimentos mais relevantes para a evolução da escola, desde a fundação, ainda como Colégio Estadual Agrícola de Magé até o Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff, nos dias atuais.

**Quadro 1** – Acontecimentos relevantes na história da constituição do CEIABL

<b>Ano</b>	<b>Acontecimentos relevantes</b>
1979	Núcleo de Treinamento Demonstrativo Agropecuário (Projeto gerador de reserva da área – Fazenda Conceição de Suruí - para formação de profissionais da atividade agrícola de Magé )
1986	Escola Polivalente de Profissionalização Antecipada em Agricultura (Construção de instalações na Fazenda Conceição de Suruí)
1988	Fundação do Colégio Estadual Agrícola de Magé - CEAGRIM (Decreto 11.150) no CIEP 260 , Magé/RJ
1989	Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto Lei 1558 de 08 de novembro de 1989
1991	Seminário de Agroecologia - Magé/RJ (Debate do Projeto CEIA)
1995	Seminário de Agroecologia - Magé/RJ (Debate do Projeto CEIA)
1997	Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural de Magé Elaboração do Plano Municipal de Desenvolvimento Rural de Magé (1997-2000)
1997-2000	Constituição do Projeto do Centro de Ensino Integrado Agroecológico (CEIA)
2001	Fundação do Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff (CEIABL) Decreto 29.009 – SEEDUC/RJ
2010	Assinatura Convênio de Cooperação Técnica – UFF / SEEDUC Convênio SEEDUC 13/2010
2012	Absorção integral do Colégio Estadual Agrícola Almirante Ernani do Amaral Peixoto – CEAGRIM pelo CEIABL
2014	Alteração para o Ensino Médio Técnico Integrado (Resoluções 5149 e 5150 – SEEDUC/RJ)

**Fonte:** A autora

### 2.2.2 O nome da escola (CEIABL)<sup>7</sup>

Esta é uma instituição de ensino portadora de uma trajetória de lutas, que se iniciou com sede em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no centro do município de Magé. Neste espaço funcionou durante quatro anos até ser transferida e instalada em uma colônia penitenciária onde funcionou por mais quatro anos. Retornou ao CIEP para aguardar a liberação de terras pelo INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

No período em que ocorria o segundo Seminário de Agroecologia, anteriormente mencionado, evento sediado no colégio, o colégio agrícola recebeu uma missão de pesquisadores da Alemanha e da União Soviética que faziam um estudo sobre Langsdorff no Brasil. Por meio da narração dos feitos deste cientista em benefício do desenvolvimento da

---

<sup>7</sup> As informações citadas nessa seção do trabalho encontram-se entre as páginas 3 e 10 de um jornal de circulação impressa, desativado atualmente, chamado Jornal AgroEco Notícias, na edição número 10 – Magé-RJ, agosto/setembro de 2010.

agricultura na região, e com o pensamento de que estas práticas se estendessem por todo o Brasil, ele ficou sendo conhecido como “pai da ecologia”.

Os feitos desse cientista ocorriam em um período em que o Brasil buscava sua independência e também era necessário que o país provesse seu sustento. Neste período ocorreu uma expedição com objetivo de registrar aspectos naturais e sociais de regiões do Rio de Janeiro. Este grupo estava composto por cientistas e era liderado por Georg Henrich von Langsdorff que havia sido nomeado cônsul geral no Rio de Janeiro pelo czar Alexandre I.

Este trabalho desbravador foi planejado por Langsdorff e aprovado em 27 de junho de 1821 e tinha como objetivo descobrir algum produto que pudesse ser utilizado para exportação, intencionalmente para estreitar as relações comerciais entre o Brasil e a Rússia.

Langsdorff nasceu na Alemanha e se naturalizou russo, cursou ciências naturais e medicina, doutorando-se aos 23 anos de idade e faleceu aos 78 anos.

O Barão se apaixonou pelo Brasil e fez desta a sua segunda pátria. A propriedade que adquiriu foi a fazenda da mandioca, situada em Inhomirim, no município de Magé nos dias de hoje. Nesta moradia ocorreu a visita do então Príncipe regente D. Pedro e sua esposa Carolina Leopoldina, em 1822.

Com todo o amor patriota que sentia pelo país que desbravava, fez o possível para modernizar o Brasil. Na sua fazenda ele introduziu a polinocultura, que ainda era rara no país e foi ali na fazenda de mandioca que se usou pela primeira vez no Brasil um arado, implemento agrícola que facilita a preparação do solo para o plantio.

### **2.2.3 Concepções, estrutura e organização do CEIABL**

A implementação de qualquer pesquisa envolvendo educação dentro de uma unidade escolar deve ter a clareza que deve buscar um alinhamento com as demandas dessa escola e, reconhecer os valores e concepções que regem as práticas educativas, estabelecidos no PPP.

Devido a relevância e viabilidade iremos transcrever na íntegra alguns trechos desse documento PPP-2019, para elucidar a vinculação com a pesquisa. Iniciaremos com a caracterização da estrutura física da Unidade.

A escola apresenta a seguinte identificação:

- Estabelecimento: Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff
- Endereço: Estrada da Conceição, nº 4601, Bairro Conceição, Magé-RJ, 25918-010
- Telefone: (21) 2647-4120

- Email: c.e.agricola@hotmail.com ; ceiabaraodelangsdouceia@educacao.rj.gov.br
- Entidade Mantenedora: Secretaria Estadual de Educação – SEEDUCRJ
- Regional Vinculada: Serrana I

Atualmente está autorizada a atender 3 turmas de Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária, em período integral – de 07:00 às 16:55h, sendo uma de cada ano de escolaridade (1001, 2001, 3001) e; 4 turmas de Ensino Médio Regular, no primeiro turno – de 07:00 às 12:15h, sendo duas de primeiro ano, uma de segundo e uma de terceiro ano (1002, 1003, 2002 e 3002).

Tendo em vista a regulação de matrícula vigente, consultada diretamente no sistema Conexão Educação, que estabelece o máximo de 40 alunos por turma nessa unidade, podemos perceber um potencial de atendimento de 120 alunos na modalidade profissionalizante de nível médio, e 160 de formação de ensino médio regular, por ano letivo.

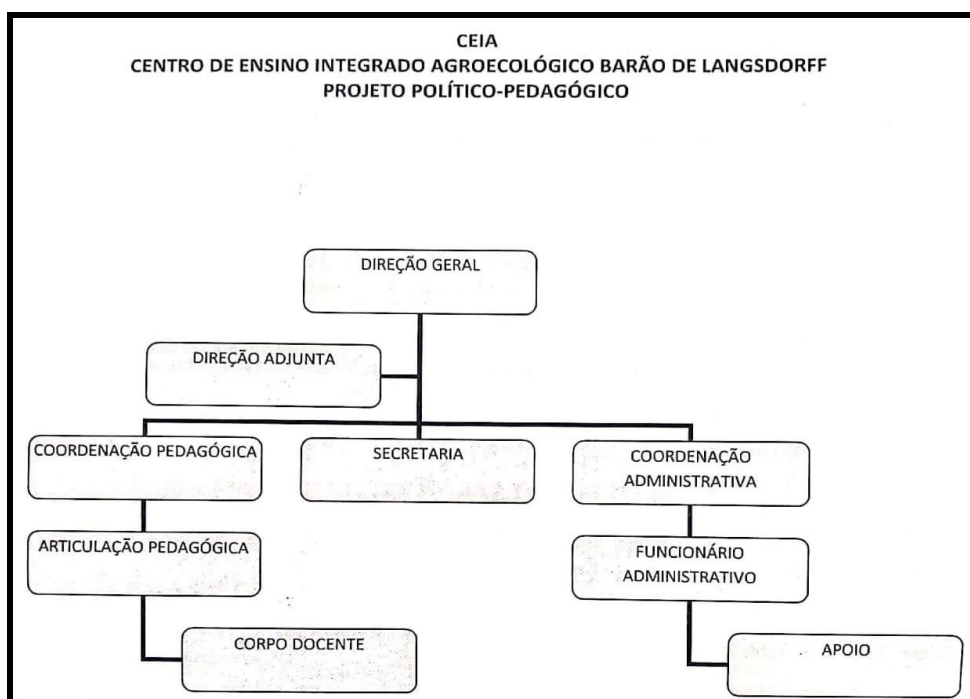
Instalado em uma Fazenda, com 107 hectares e, embora boa parte da área esteja destinada a Reserva legal e, algumas áreas de plantio, para atendimento desses alunos o CEIABL dispõe da seguinte estrutura física, organizada em pavilhões (CEIABL, 2019):

- **Pavilhão 1 – ‘Aine Adrien Taunay’:** constituído de 06 salas (sala dos professores, sala da direção, sala de coordenação pedagógica e agente pessoal, secretaria e unidade de processamento de dados, sala de orientação educacional, sala do almoxarifado e arquivo morto) e 04 banheiros (masculino e feminino com acesso independente e, banheiro na sala dos professores e banheiro na sala da direção).
- **Pavilhão 2 – ‘Hercules Florence’:** constituído de 03 salas – Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas/Laboratório para análise de alimentos (em construção), Sala de informática (em construção) e Biblioteca Rural Hercules Florence.
- **Pavilhão 3 – ‘Von Spix’:** constituído de 04 ambientes – Refeitório, Cozinha, Despensa e Banheiro feminino para as funcionárias de apoio.
- **Pavilhão 4 – ‘Von Martius’:** constituído de 04 salas de aula.
- **Pavilhão 5 – ‘Ludvig Ridel’:** constituído de 05 ambientes – 02 Vestiários (masculino e feminino) para alunos, 02 alojamentos (masculino e feminino) para professores e, Sala Multimeios (provisoriamente sendo usado como sala de aula).
- **Pavilhão 6 – ‘Nester Gavriílovich Rubtsov’:** constituído de 03 ambientes – Laboratório para beneficiamento agroindustrial de produtos de origem animal (em construção) e, 02 banheiros (masculino e feminino).
- **Pavilhão 7 – ‘Sant Hilaire’:** constituído de 03 ambientes – Laboratório para beneficiamento agroindustrial de produtos de origem vegetal (em construção) e, 02 banheiros (masculino e feminino).

- **Pavilhão 8 – ‘Debret’:** constituído de 06 ambientes – Alojamento masculino para alunos, Sala de Estudos, Banheiro dos alunos, Sala do Grêmio Estudantil, Refeitório dos alunos alojados e, Depósito de materiais inservíveis.
- **Pavilhão 9 – ‘Conflitos’:** Ambiente onde será construída a sede do CEIABL que atualmente está ocupado por uma família residente e aguarda remoção para nova casa que está em construção.
- **Pavilhão 10 – ‘Nossas práticas’:** constituído de 08 galpões com destinações listadas às práticas agropecuárias – Processamento de Produtos Agropecuários; Criação de Peixes Ornamentais e Codornas; Criação de Coelhos; Criação de Frango de corte; Oficina Rural (com guarda de máquinas e implementos agrícolas); Produção de mudas; Criação de Ovinos e; Área de Parceria de Cooperação Técnica CEIABL/UFF.

A unidade ainda possui na sua entrada pátio para estacionamento e quadra de esportes descoberta. Vale destacar que, a Fazenda é permeada por córregos e lagos que são alimentados por águas de uma nascente situada em morro próximo a escola.

No que se refere aos recursos humanos possui uma organização administrativa que, apesar de uma necessidade de hierarquização no que tange aos critérios de comunicação e responsabilidades específicas é pautada por uma composição democrática e apresentada na Figura 6 abaixo.



**Figura 6 – Organograma do CEIABL**  
**Fonte: PPP (CEIABL, 2019)**

A equipe da unidade escolar é composta de servidores estatutários e funcionários terceirizados. A equipe de servidores estatutários é composta por 29 profissionais exercendo



as seguintes funções: 1 Diretor Geral, 2 Diretores Adjuntos, 1 Coordenador Pedagógico, 1 Orientador Educacional, 1 Secretária, 1 Coordenação de Turno, 1 Professor Articulador, 1 Agente de Leitura, 1 Assistente Operacional e 19 Professores (sendo 15 de disciplinas da matriz curricular comum e 4 da matriz do ensino técnico). Já a equipe de funcionários terceirizados é composta por 04 profissionais, sendo 2 Auxiliares de Serviços Gerais e 2 Auxiliares de Cozinha.

A equipe dos 19 professores é distribuída por área conforme quadro 2 abaixo:

**Quadro 2** – Distribuição dos docentes por área de habilitação.

<b>Disciplina / Área</b>	<b>Quant. de professores</b>
Artes	1
Língua Portuguesa; Produção Textual	2
Matemática; Resolução de Problemas Matemáticos	2
Filosofia	1
Sociologia	1
Química	0
Física	1
Biologia	1
Geografia	1
História	1
Educação Física	1
Língua Estrangeira – Inglês	1
Língua Estrangeira – Espanhol	1
Ensino Religioso	1
Diversas / Áreas Técnicas	4
<b>Total</b>	<b>19</b>

**Fonte:** A autora

Toda essa organização administrativa e estrutura física deve ser pautada por diretrizes, preferencialmente construídas pelo coletivo de atores sociais presentes no processo educativo, para que o trabalho pedagógico da equipe ocorra. E, nesse sentido vamos iniciar listando a MISSÃO, VISÃO E VALORES estabelecidos no PPP.

Esses três itens são relevantes pois fazem uma declaração, de forma concisa, do propósito da fundamental da escola e iremos fazer a transcrição dos itens constantes no PPP (CEIABL, 2019).

**VISÃO :** Os componentes da matriz curricular na busca de alcançar os objetivos de uma formação integradora podem ser traduzidos com as práticas cotidianas do ambiente de ensino, ou seja, com a construção de uma relação entre os diversos temas abordados nas inúmeras disciplinas que compõem a base curricular comum e também o corpo técnico. Nossa escola busca se descolar do currículo tradicional onde a educação é voltada tão somente para a formação profissional, como se fosse um ensino neutro com um currículo tecnicista.

É nessa empreitada o Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff adere a uma teoria da crítica curricular que tem como base a formação de atores críticos e reflexivos a partir de uma linha construtivistas e interacionista.

**MISSÃO** : Preparar seus alunos para a construção de uma sociedade justa, não violenta, cooperativa, com acesso à tecnologia e informação, formando ainda um profissional ético, criativo nas suas habilidades e competências, que contemplem as questões ambientais que fortaleça a relação saudável do produtor agrícola com os recursos naturais.

O profissional das técnicas agropecuárias deve chegar ao fim do curso sendo capaz de planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários. Junto a este foco formador temos a prática de uma educação integrada e significativa de forma que o sujeito receba todas estas ações pedagógicas que no caso de nossa unidade de ensino, estão ligadas a uma ideologia que envolve a formação de determinado sujeito social com ideias e valores que representam sua realidade e lhe dão a possibilidade de ter uma educação na perspectiva transformadora e de formação crítica social.

**VALORES**: Fazer uso de uma educação que contenha projetos que busque formar cidadãos comprometidos com suas origens e intencionados a desvendar os caminhos reflexivos da construção do conhecimento para a formação do ser totalmente autônomo em suas decisões, deve ser parte da missão deste estabelecimento de ensino.

Sabendo que a educação é um processo natural dos seres humanos e a formação agrícola compreende o cultivo da identidade do sujeito nos que diz respeito à educação no campo, esta instituição de ensino se compromete a formar atores sociais que sejam protagonistas da diminuição do êxodo rural e fortalecimento do conhecimento empírico.

Esses três itens são relevantes pois fazem uma declaração, de forma concisa, do propósito da fundamental da escola e iremos fazer a transcrição dos itens constantes no PPP (ibid).

O documento PPP aborda diversos aspectos no capítulo Marco Referencial, organizado no Marco Situacional - que estabelece como o CEIABL compreende o mundo atual, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais; no Marco Operativo – delimita a organização da unidade e as atribuições de cada componente com suas diretrizes e normas e; no Marco Doutrinal que preceituam as concepções filosófica, pedagógica, as finalidades e objetivos do ensino ofertado nessa escola.

Com o intuito de não delongarmos no detalhamento de cada item, iremos destacar alguns aspectos presentes no documento que dialogam com a temática dessa pesquisa. Nas diretrizes pedagógicas fica evidenciado no item Planejamento a ênfase na interdisciplinaridade, com a contextualização de conteúdos e as experiências do cotidiano e, identificando e utilizando no planejamento das atividades o conhecimento prévio dos alunos.

A questão da interdisciplinaridade também figura na descrição da concepção metodológica onde destaca-se a utilização de todos os recursos didáticos, pedagógicos e

tecnológicos, inclusive em projetos de trabalhos interdisciplinares promovendo a interação dos participantes de modo a fortalecer a aprendizagem de forma significativa.

Cabe destacar ainda que os projetos pedagógicos, previstos para o ano de 2019, descritos no Capítulo 6 do PPP da unidade CEIABL é composto por 13 projetos atrelados à área comum do currículo e 7 projetos da área técnica.

Na próxima seção vamos situar como o CEIABL se relaciona e pode se posicionar frente aos desafios atuais previstos para o Ensino Médio Integrado em Agropecuária ofertado na rede estadual do Rio de Janeiro, sempre orientados pela estrutura descrita e concepções construídas pelo coletivo e constantes no PPP.

### **2.3 O CEIABL e o ensino técnico integrado em agropecuária: desafios e potencialidades**

No documento de (re)significação do Ensino Agrícola no Brasil, produzido pelo Ministério da Educação, podemos ler que, “[...] A agroecologia, com baixa entrada de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente. [...]” (BRASIL 2009).

Legalmente o objetivo de produzir com o mínimo de impacto ambiental está ligado ao surgimento de um novo paradigma técnico-científico de desenvolvimento sustentável. E esta nova visão de mundo pode trazer um retorno econômico e social capaz de atender as necessidades da população.

Nos anos iniciais do século XXI, que coincidem com a criação da então intitulada Escola Técnica de Magé, o governo federal lançou o Plano Safra (BRASIL, 2001) que faz as seguintes recomendações:

O Plano Agrícola 2000/2001 tem como objetivo principal orientar o produtor sobre os mecanismos de política agrícola, que são colocados à sua disposição pelo governo federal, para ajudá-lo a tomar a melhor decisão no momento do plantio.

Na Modernização da Atividade Agropecuária, o governo aplicará R\$ 670 milhões, durante o ano safra, nos programas de financiamento à pecuária, com juros de 8,75% ao ano.

Os setores estratégicos do agronegócio terão recursos de R\$ 290 milhões neste ano-safra, com juros de 8,75% ao ano, para financiamento de programas específicos para fruticultura, apicultura, vitivinicultura, cajucultura, aquíicultura e sistematização de várzeas na metade sul do Rio Grande do Sul. (BRASIL, 2001 p 1)

Essa reorientação da política agrícola, no entendimento governamental, criaria ambiente propício a um novo esforço de investimentos nessas atividades, que poderia gerar emprego e agregar renda ao meio rural, além de diversificar nossa pauta de exportações.

Neste período, no Brasil, o setor econômico preocupava-se com a qualidade da produção de alimentos de origem animal e vegetal para atender as demandas e exigências internacionais de qualidade e quantidade, e, por outro lado, o governo vivenciava uma era em que se concluía que só produzir, sem destino determinado não bastava, era necessário comercializar esta produção.

Neste período as escolas profissionalizantes que funcionavam de forma integrada ao ensino médio, representava um alto custo para o governo. Segundo Sá (2009)

Nesse sentido, entende-se a iniciativa de cursos profissionais ainda no nível primário com vistas a trabalhar esse público rural que dificilmente atinge a educação média. Para o intuito da disseminação organizada do ensino agrícola. (SÁ, 2009, p. 20)

Temos, como já foi referenciado anteriormente ao se discorrer sobre o histórico do ensino agrícola, uma relação de proximidade desse ensino com o setor produtivo, permitindo que o formato de ensino oferecido se tornasse reproduzidor apenas de mão de obra especializada/qualificada.

E esta mão de obra ainda servia de suporte para o mecanismo de exploração vigente na época, reforçando a dualidade do ensino, ou seja, os cursos profissionais. E com mais ênfase os agrícolas, voltados para as classes menos favorecidas e os cursos propedêuticos destinados a formar as elites do país.

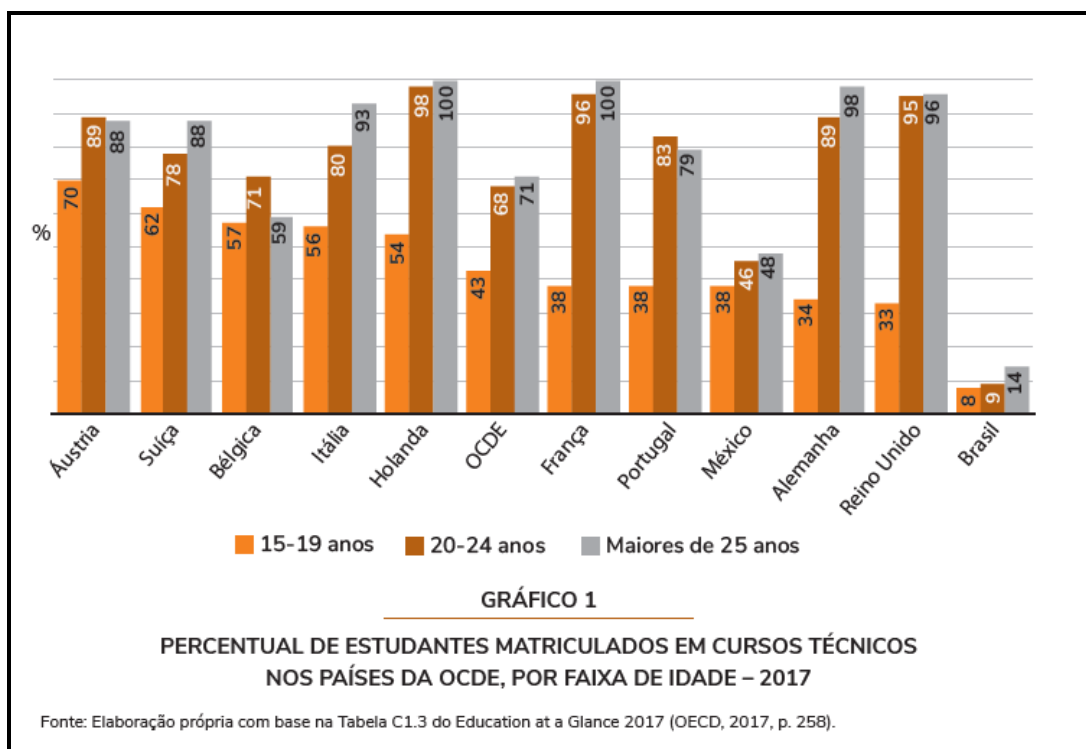
Historicamente, o ensino agrícola voltou-se aos “desprovidos da sorte” tornando-os trabalhadores / reprodutores do sistema. A relação conflituosa entre ensino e produção mostra aspectos do embate entre as esferas pública e privada na estrutura do Estado brasileiro, historicamente voltado para atender aos interesses de uma minoria dominante política e economicamente. (SÁ, 2010, p.22-23)

Trata-se de uma concepção instrumentalista com o objetivo de formar trabalhadores assalariados e adequados ao mercado de trabalho, funcionários passivos a executar e obedecer ao que lhes é ordenado. Mesmo com as alterações mais recentes que reconfiguraram a educação profissional no Brasil, ainda se percebe a presença dessa dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, com uma visão instrumentalizadora desse último, como traço marcante dessa formação.

Ainda em seu estudo sobre o ensino agrícola público e privado Sá destaca que:

[...] a motivação para tratamento diferenciado do ensino agrícola em relação à educação profissional e tecnológica de uma forma geral reside de fato, num duelo entre poderosas forças econômicas rurais com poderes para sustentar seus interesses e o próprio Estado e uma miríade de forças comerciais e industriais na cidade que se encastelam no parlamento e exigem por força de sua composição que o Estado atenda seus intentos, entre eles configurar a educação profissional. São os desígnios do capital, em diferentes momentos históricos. (SÁ, 2010, p.23)

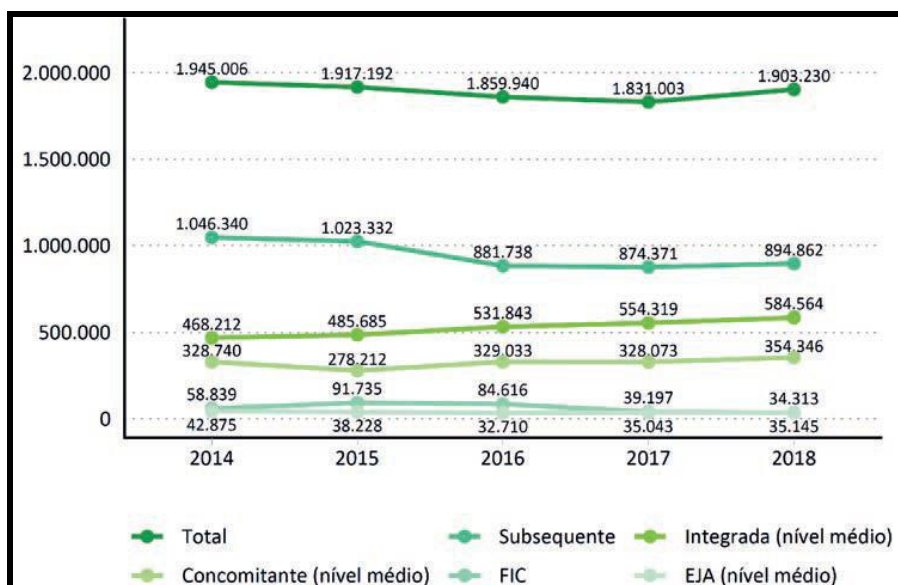
De um modo mais amplo temos que apontar que o Brasil, segundo documento ‘As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores’, “[...] ocupa um dos últimos lugares do mundo na oferta da educação profissional” (MORAES & ALBUQUERQUE, 2019), bem demonstrado na Figura 7.



**Figura 7** - Gráfico de percentual de estudantes matriculados em cursos técnicos nos países da OCDE, por faixa de idade - 2017

**Fonte:** MORAES, 2019.

No Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2018 (INEP, 2019), podemos perceber um aumento das matrículas na educação profissional e, tendo em vista o curso ofertado no CEIABL, vemos um crescimento de 5,5% na modalidade integrada, em relação a 2017. O gráfico (Figura 8) constante na página 31 do referido documento apresenta essa evolução, por modalidade.



**Figura 8** – Gráfico de número de matrículas na educação profissional – BRASIL-2018

**Fonte:** Deed/Inep (INEP, 2019 p.31)

O mesmo documento aponta que a maior concentração de matrículas na educação profissional é na rede privada (40,5%), seguidas da estadual (38,6%) e federal (19,2%), sendo que a rede federal é a que possui a maior concentração de alunos na educação profissional.

Quando analisamos a distribuição dessas matrículas por eixo da educação profissional técnica de nível médio, temos a tabela que consta no documento Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil (CGEE, 2015), e considerando que o curso de agropecuária figura no eixo Recursos Naturais, percebemos (Tabela 3) que na Região Sudeste temos uma baixa oferta de cursos relacionados a esse eixo.

**Tabela 3:** Tabela de Matrículas por eixos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Região – Brasil 2013

Eixos/Região	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
Ambiente e saúde	30,92%	22,57%	21,94%	16,84%	20,83%	21,71%
Desenvolvimento educacional e social	1,12%	1,05%	0,42%	0,34%	3,53%	0,76%
Controle e processos industriais	12,28%	14,75%	22,56%	21,99%	17,45%	19,90%
Gestão e negócios	9,70%	13,79%	20,38%	25,74%	16,41%	18,99%
Turismo, hospitalidade e lazer	1,74%	3,10%	1,37%	1,04%	1,22%	1,70%
Informação e comunicação	13,95%	14,35%	11,58%	12,04%	14,29%	12,54%
Infraestrutura	5,52%	6,57%	3,85%	3,58%	3,61%	4,47%
Militar	0,00%	0,03%	0,37%	0,00%	0,04%	0,20%
Produção alimentícia	1,18%	2,76%	0,78%	1,38%	1,77%	1,38%
Produção cultural e design	1,44%	1,86%	3,15%	2,17%	1,37%	2,51%
Produção industrial	0,73%	1,66%	1,52%	1,77%	1,29%	1,53%
Recursos naturais	13,43%	10,06%	3,20%	7,58%	10,37%	6,40%
Segurança do trabalho	7,98%	7,45%	8,88%	5,52%	7,80%	7,91%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

**Fonte:** CGEE (2015, p. 38)

Em outra tabela (Tabela 4) constante no mesmo documento, temos que o eixo Recursos Naturais é atendido de forma majoritária na rede federal de ensino, seguida das redes estaduais, conforme exposto a seguir.

**Tabela 4:** Tabela de Matrículas por cursos da Educação Profissional e Dependência Administrativa–Brasil 2013

Cursos/Dependência Administrativa	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Enfermagem	1,83%	19,58%	0,66%	77,93%	100,00%
Administração	6,64%	55,54%	3,29%	34,52%	100,00%
Informática	22,79%	45,85%	2,61%	28,75%	100,00%
Segurança do Trabalho	6,93%	15,06%	1,05%	76,96%	100,00%
Mecânica	18,79%	20,66%	1,69%	58,85%	100,00%
Agropecuária	41,43%	40,83%	2,26%	15,49%	100,00%
Eletrotécnica	27,38%	22,21%	0,86%	49,55%	100,00%
Edificações	34,88%	26,21%	3,07%	35,84%	100,00%
Contabilidade	2,68%	59,87%	6,75%	30,70%	100,00%
Logística	2,95%	57,63%	3,08%	36,35%	100,00%

**Fonte:** CGEE (2015, p. 41)

Unindo o paradigma do ensino agrícola, em especial, com a formação em agropecuária e a baixa oferta desta modalidade na Região Sudeste, buscamos identificar através de pesquisas as principais instituições federais e estaduais, que ofertam o ensino médio em agropecuária. Listamos no quadro 3, as unidades que ofertam esse curso, a rede vinculada, instituição, localidade e a modalidade ofertada

**Quadro 3 -** Escolas que ofertam o curso médio técnico em agropecuária no RJ

	REDE FEDERAL		REDE ESTADUAL
	IFF	IFRJ	SEEDUC UNIDADE (CIDADE)
I N T E G R A D O	CAMPUS CAMBUCI	CAMPUS PINHEIRAL	CEIA-BL (MAGÉ)
			CEFFA REI ALBERTO (NOVA FRIBURGO)
C O N S O M O M O Q U E T A N T E	CAMPUS CAMBUCI		ESCOLA CIA JOSÉ FRANCISCO LIPPI(TERESÓPOLIS)
	CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA		CIA DE AGROPECUÁRIA DE ITAPERUNA (ITAPERUNA)
			CIA MONSENHOR TOMAS TEJERINA DE PRADO(VALENÇA)

**Fonte:** a autora

Podemos perceber pela distribuição geográfica que, a única unidade inserida na Região Metropolitana é o CEIABL. Assim vemos que a unidade pode colaborar com a alocação de profissionais, em um campo profissional com grande potencial de mercado consumidor.

No trabalho de SILVA (2017, p.9) foram realizados levantamentos sobre os principais problemas identificados na unidade CEIABL e a autora destaca algumas das demandas para a melhoria da qualidade do ensino que são:

“(…) a infraestrutura dos espaços para as práticas pedagógicas; a formação do docente que atua no Ensino Médio Técnico Integrado do curso Técnico de Agropecuária; a atualização do acervo bibliográfico, a ampliação da rede de desenvolvimento da pesquisa científica e; a necessidade de uma rede de apoio técnico-especializada em parceria público-privada ou de forma voluntária (…)”. (SILVA, 2017, p. 9)

Ainda em SILVA (ibid, p.10) é elaborado uma matriz de análise (Tabela 5) que visava subsidiar a gestão com uma ordem de prioridade para a resolução dos problemas identificados.

**Tabela 5 – Matriz GUT – Problemas e ordem de prioridade**

<b>Problemas</b>	<b>G</b>	<b>U</b>	<b>T</b>	<b>GxUxT</b>	<b>Prioridade</b>
Inadequação da Infraestrutura dos espaços físicos	5	5	5	125	1º
Necessidade de melhorar a Formação docente	3	5	4	60	2º
Acervo bibliográfico desatualizado	4	4	3	48	3º
Necessidade de melhorar a articulação com as redes de parceiros	3	4	3	36	4º

**Fonte:** A autora (SILVA, 2017, p.10)

Esta matriz demonstra a ordem de prioridades de tratamento dos problemas que a unidade apresenta. Este estudo construído em 2017 aponta como desafio de extrema prioridade a adequação da infraestrutura dos espaços físicos da unidade.

Assim, por meio de compromisso firmado pela gestão da unidade escolar, e já em andamento, a revitalização da infraestrutura dos espaços físicos vem acontecendo com o uso de verbas do governo federal e colaboração voluntariada da comunidade escolar.

O problema classificado como segunda prioridade, a formação docente, encontra-se nos objetivos deste trabalho. Que reúne a busca pela qualificação por meio da formação continuada de professores, não em caráter inicial, mas como proposta de programa de formação continuada, ofertado diretamente no ambiente no ambiente de atuação.

A prioridade de número três que fala da renovação do acervo bibliográfico da unidade pode estar sendo suprida pela iniciativa do governo do Estado do Rio de Janeiro que, através



de ação estipulada na ‘Armazém do Livro’<sup>8</sup>, conforme notícia constante na página de rede social da SEEDUC-RJ (Figura 9), possibilitou às unidades a aquisição de livros sendo separado o envio de verbas da seguinte forma: 1-valor destinado para renovação/ampliação do acervo bibliográfico da unidade de ensino 2-valor destinado por CPF para cada profissional com matrícula, sendo este regente ou não.



**Figura 9** – Printscren da página do Facebook da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Postagem de 10 de dezembro de 2019

**Fonte:** SEEDuc-RJ

Ainda em relação a tabela de prioridades de resolução dos problemas enfrentados pela unidade de ensino temos o item de número quatro que se refere a articulação de redes de parceiros que posam fortalecer a formação técnica da unidade.

Esta parceria poderia viabilizar ainda o fortalecimento das ações e projetos que ampliem os horizontes do conhecimento dos atores envolvidos.

Assim percebemos que o tema central da pesquisa colabora com o enfrentamento da demanda de formação docente do CEIABL, restando ainda o desafio de ampliar a articulação com demais parceiros.

<sup>8</sup> Não encontramos regulamentação da ação e, em pesquisa na internet encontramos diversas críticas sobre as condições restritivas de utilização desta verba para aquisição de livros pelos docentes e unidades da rede estadual de educação.

### **3 – OS PROCESSOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO**

Buscaremos neste capítulo promover um diálogo com autores que desenvolveram estudos e produziram uma contribuição teórica acerca da temática desta pesquisa, bem como com a legislação existente e em vigor, sem pretensão de esgotar todo o cabedal de contribuições que ainda podem ser buscadas e aprofundadas.

A proposta de motivar a transformar o ambiente escolar em um espaço dialógico/metodológico surge a partir dos estudos citados em Silva (2015), que já abordava a proposição de renovação das práticas pedagógicas junto a um processo desafiador da implementação de uma nova matriz curricular que surgia aliada aos novos programas de formação profissional implementados pelo Governo Estadual.

Esta renovação das práticas pedagógicas dialoga com a organicidade da construção do saber, onde o professor é o intelectual orgânico do processo e a prática é fundamental pois precede e sucede a teoria, como diz Freire em seu livro ‘Pedagogia do Oprimido’, publicado em 1987. Em um processo de construção de conceitos a teoria e a prática dialogam de forma permanente, como práxis autêntica.

Este perfil de processo pedagógico possibilita aos sujeitos envolvidos a reflexão sobre sua ação, sendo esta feita antes, durante e depois. Na concepção de Freire 1987, teoria e prática são inseparáveis. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Para embasar nossas reflexões sobre a pesquisa buscamos autores que foram pilares na fundamentação teórica e histórica da implementação do curso técnico em agropecuária e suas estruturas de formação discente, bem como autores que dialogam com a proposta de que a formação continuada é uma condição necessária no processo de formação, ao longo da carreira dos profissionais que atuam no setor educacional.

Em um estudo feito por Claudia Maria Bezerra da Silva (2018), pode-se perceber a afirmação da importância da formação continuada para o professor do curso técnico integrado ao ensino médio, como proposta de processo formativo, que é o foco do nosso estudo. Este método formativo visa aproximar o professor das disciplinas do ensino regular em

consonância com as disciplinas do ensino técnico e com os saberes pedagógicos. Neste texto, que foi publicado no quinto Congresso Nacional de Educação, em 2018, a autora destaca que:

Pensar em uma formação continuada que aconteça de forma reflexiva e no contexto de trabalho, se configura como uma prática que pode estabelecer conexões entre os professores e os conteúdos das disciplinas gerais e técnicas propiciando um ensino médio integrado com a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade de trabalho e construção do conhecimento. (SILVA, 2018, p2).

Esta intervenção consciente na construção do conhecimento se dá e se concretiza também com uma construção de espaços/ambientes que favoreçam a formação docente. Para tanto podemos trazer como fomento da legalidade destas práticas o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/14, com vigência de 2014 a 2024.

O PNE em sua meta 16 preceitua que, até seu último ano de vigência, deve ser garantido a todos (as) profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. Para atendimento desta demanda se torna necessário o fomento de ações compatíveis para o fortalecimento dos processos de formação continuada dos docentes e assim agregar novas perspectivas a ressignificação dos contextos disciplinares de forma integrada (integradora).

No trecho abaixo podemos observar como está descrita esta meta do PNE:

Meta 16 PNE – (2014-2024)

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino

Estratégia 16.2

Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014)

Esse documento legal serve como garantia para que sejam reservados locais que possam servir como espaços para reflexões teóricas, filosóficas e metodológicas, por meio de um diálogo com base na troca de saberes, científicos, técnicos e populares (empíricos). Embora a maioria das metas do PNE ainda estejam longe de ser alcançadas e muitas delas se vejam ameaçadas pelas atuais políticas públicas em curso do país, esse Plano, com força de Lei, ainda é o aparato legal em que a comunidade educativa busca se sustentar na defesa de uma educação de qualidade.

Neste trabalho que tem como foco enfatizar a escola como lócus de formação do professor, o objetivo proposto se destaca por buscar promover o ambiente de formação técnica agropecuária como local de produção e disseminação do conhecimento.

Um artigo publicado por Flóride (2008), resultado de seu projeto de pesquisa com professores da rede pública de ensino do Paraná, destaca os entraves para subsidiar o professor com conhecimentos didático/metodológicos para enfrentar os desafios postos pela educação contemporânea. Em um trecho de seu artigo fica claro que a proposta de formação continuada dentro do próprio ambiente escolar pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Diante deste contexto, acredita-se que a formação continuada realizada na escola seja uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois, além de contribuir com a reflexão e a (re) organização da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar. Sendo assim, atendendo aos interesses e aos problemas comuns a toda comunidade, poderá ser a formação continuada, no cotidiano da escola, um caminho mais seguro na transformação da realidade escolar. (FLÓRIDE, 2008, p 3-4)

Esta transformação da realidade escolar por meio da formação continuada na escola também é uma defesa do Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, que também é presidente da Associação Internacional de História da Educação, António Nóvoa (2007), que afirma que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola.

Em um projeto que elaborou para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Nóvoa menciona quatro bases principais para a construção de uma política integrada e coerente de formação de professores, dentre as quais, vamos destacar a quarta:

[...] 4.<sup>a</sup> A formação de professores deve ser pensada no ciclo do desenvolvimento profissional: formação inicial, indução profissional, formação continuada. A responsabilidade primeira da Universidade é com as licenciaturas (formação inicial dos professores). Porém, não é possível conceber a formação para uma profissão sem, ao mesmo tempo, pensar o período de integração profissional, nomeadamente através de programas de residência docente, e o período de exercício profissional com programas de formação continuada. (NÓVOA, 2007, p 14-15)

Nóvoa (1992) enfatiza a importância da formação crítico-reflexiva do professor, que lhe permita perceber a interação entre a sua dimensão pessoal e a profissional, construindo a sua própria identidade, o que é potencializado na troca coletiva. Segundo ele, a formação continuada individual pode ser útil para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorece o isolamento, reforçando que:

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (ibid, p.15)

Este mesmo autor busca destacar em sua obra ‘Os professores e as histórias da sua vida’, que é necessário recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. É um processo identitário e ocorre com um mister ambiental de lutas e conflitos que podem se sustentar nos três AAA que o autor cita nesse livro: A de adesão, A de Ação e A de Autoconsciência.

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 2007, p.16)

Quando se fala de processo identitário, dirigimo-nos a capacidade de exercer com autonomia o saber experimental, para que este forneça um suporte sólido à elaboração de planos de aula/course baseados em práticas alternativas, onde a integração teórica possa traduzir toda complexidade da prática, enriquecendo todo o processo socioeducativo.

E ainda para embasar nossa discussão como foco da formação técnica, buscamos como contribuição para a análise conceitual o aporte de Ciavatta (2005), que busca em sua vasta produção estreitar e estruturar a relação trabalho e educação por meio de diversos estudos comparados com foco no ensino médio, na educação profissional e na formação integrada. Em um de seus textos, A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade, a autora destaca que:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2-3)

O que hoje é denominado de ensino médio inovador, com base na proposta governamental de realinhamento da formação técnica, já constava nos documentos do encontro ocorrido em Jomtien, em 1990, na Tailândia, intitulado ‘Conferência Mundial sobre a Educação para todos’, financiada pelo Banco Mundial e liderada pela UNESCO, onde os países participantes deste encontro assinaram uma declaração mundial e um marco de ação. Neste documento todos que assinaram se comprometeram a garantir uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Essa Conferência inaugura, conforme mencionam vários estudiosos, a era da chamada Educação Para Todos e, em seus termos, a educação “[...] deve estar universalmente disponível”. (UNESCO, 1990 p. 2)

Frederico Mayor, diretor geral da UNESCO, assim se pronunciou em um fórum que ocorreu em 1994, quatro anos após a conferência de Jomtien:

Se as metas de Jomtien forem alcançadas, isso representará uma verdadeira virada nas tendências populacionais, no desenvolvimento de recursos humanos, no crescimento econômico, nos padrões rurais e internacionais de migração, assim como na formação de uma nova visão global. (UNESCO 1994, p.42 apud TORRES, 2001, p.7)

Outros eventos mundiais ocorreram após Jomtien, reforçando os princípios e metas que ali foram estabelecidos, e observa-se que no Brasil a legislação educacional que se sucedeu, a Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se embasou em seus princípios. O artigo 87, parágrafo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos, devendo concretizar as recomendações de Jomtien.

Em nossa perspectiva, que alicerça esta pesquisa, a formação *in loco*, busca acrescentar às ferramentas de aprendizagem, oportunidades educativas distintas para que os atores sociais envolvidos possam desenvolver grande parte de suas capacidades e continuar aprendendo.

O processo de desenvolvimento coletivo de estratégias didático/metodológicas para a construção de conceitos possui como uma de suas linhas estruturais a valorização da fala e das experiências dos pares. Ao atentarmos para o que defende o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1997), o desenvolvimento humano por meio do diálogo e das práticas discursivas contribui para o avanço da construção da maturidade relacional.

A reflexão bakhtiniana corrobora para esta ação ao oportunizar o investimento de energia em um modelo dialógico que possua perfil igualitário e participativo. Envolve

infinitas possibilidades de delinear um panorama de ideias e conceitos que reflitam diretamente o contexto social dominante, suas influências ideológicas e suas lutas.

Bakhtin em 'A estética da Criação Verbal' fala deste aspecto dialógico do falar (enunciado), não só em prol de seu objeto de estudo, mas estar atento a relação deste com a palavra (conhecimento) do outro (receptor).

O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. (BAKHTIN, 1997, p. 320)

O envolvimento dos professores com as dinâmicas que categorizam o ambiente formador é de fundamental importância na construção das tendências e do discurso. E é por ser parte constitutiva deste diálogo que o corpo docente pode se propor a mesma frequência de vibração.

Na mesma obra já citada, Bakhtin (ibid) fala da provocação destas reações dialógicas e a formação da cadeia de opiniões e tendências que tecem a visão de mundo e seus elos.

A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. E isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (BAKHTIN, 1997, p. 320)

Essa perspectiva de diálogo atende também ao que Bakhtin chama de elementos constitutivos, operacionalizar diferentes enunciados, uns com os outros proporcionando encontros de compreensão e ampliação de contextos.

Textos de diferentes vozes podem produzir semelhantes conceitos, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada *in loco* nesta modalidade de ensino se propõe a verificar as possibilidades de um trabalho pedagógico integrado utilizando espaços da unidade de ensino como potencializadores da articulação de saberes.

O processo de aprendizagem pode se basear em diversos fatores, dentre esses podemos citar a construção e desconstrução de saberes e posicionamentos, para tanto podemos fazer uso de uma prática que Bakhtin cita em suas obras: 'cotejamento'. Outros autores também se referem este termo que significa estabelecer uma comparação investigativa entre conceitos, sejam eles semelhantes ou diferentes.

A proposta desse trabalho está em estabelecer um ambiente formador que sirva de estratégia viável de trabalho pedagógico integrado. Candau (2016), em um estudo que teve como objetivo analisar as relações entre escola e práticas interculturais, concluiu que para que avancemos na melhoria do processo de aprendizagem é importante que se introduza a formação continuada coletiva na própria escola.

No entanto, a formação continuada de educadores, tendo como lócus as escolas, se revelou como o ponto fundamental para um trabalho sistemático de incorporação da educação intercultural nas nossas escolas. Se não formos capazes de trabalhar essa perspectiva não avançaremos na direção da proposta de Emilia Ferreiro de considerar as diferenças uma vantagem pedagógica. (CANDAU, 2016, p. 818-819)

Um aspecto importante deste avanço é a relação professor-aluno ou o ensinar e o aprender, que não são ações disjuntas, mas nem sempre estão mediadas com a devida valorização do saber de todos que compõem o processo.

Na escola em que se aplica este trabalho, esta ação toma uma proporcionalidade rica, pois os valores culturais e morais da sociedade do entorno fundamentam sua identidade e dignidade. Neste ambiente formador por si só, a possibilidade de ampliar os horizontes conceituais de forma integrada e integradora abre oportunidades de um tecer constante ao desenvolvimento humano.

No artigo 1 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, embora com todas as críticas que são pertinentes quanto ao seu caráter político atrelado aos ditames dos organismos financiadores internacionais, podemos confirmar a proposta de que a garantia do desenvolvimento humano em sua completude fomenta o ‘crescer’ de uma nação.

[...] 4 - A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNESCO, 1990 p.2)

Esse trecho nos proporciona uma versão entrelaçada da formação do profissional das áreas agrárias, pois o desenvolvimento humano no meio rural encontra-se precário e em alguns ambientes se encontra em processo de deterioração.

Adaptável a diferentes situações, o ator social do meio rural se destaca em sua formação técnica com base nos produtos e ações que este irá manipular. Estamos diante de um profissional que pode desempenhar diversos papéis na produção de alimentos, para tanto o mesmo precisa trabalhar com base em uma metodologia de provisão para o alcance de resultados consideráveis de produção e qualidade.



Os conceitos de produção e qualidade devem ser trabalhados articulados aos conteúdos técnicos e regulares, é neste momento que se identifica a proposta de uma formação integrada e integradora, como menciona Maria Ciavatta (2014) em seu artigo sobre a ensino integrado: “[...] o tema da formação integrada, remetido ao conceito de politecnicidade, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista [...]” (CIAVATTA, 2014, p 189).

Considerando que este modelo formador integrado é fruto de uma ampliação conceitual, esta amplitude tem em sua formação histórica abrir perspectivas que transmitam uma constituição integradora de um processo formativo. Este caminho deve contemplar em suas dimensões não só o trabalho e a formação regular, em seus conteúdos, mas é necessário que integre também a ciência e a cultura, possibilitando a abertura de novos horizontes que superem as desigualdades sociais.

A emancipação humana está baseada em uma relação direta com o conceito de qualidade de um sistema educacional público de acesso universalizado e que caminha em direção contrária ao modelo sustentado pelo poder hegemônico de capital.

Quando nesse estudo nos direcionamos para a formação do profissional das ciências agrárias, é preciso restabelecer o real valor da formação de um profissional crítico, flexível e dinamizador de suas práticas cotidianas. Para tanto, é necessário fortalecer a prática de uma formação integradora não apenas de conceitos, mas, sobretudo de pessoas, de saberes e de origens. No trecho a seguir a autora, já referida, esclarece que esta educação articulada deve compor os processos educativos:

Assim, o termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (CIAVATTA, 2014, p.198)

Na busca de entender estes saberes que podem dar base para a formação e trabalho docente, esta pesquisa se ampara ainda, em estudos realizados por autores como Maurice Tardiff, (2002) que tem como foco de seus estudos a formação de professores de escolas de ensino fundamental e médio utilizando a pesquisa empírica como base metodológica de seus trabalhos.

Outro autor que nos auxilia em nossas reflexões é Gaudêncio Frigoto, (2001) que concentra suas pesquisas em fundamentos da educação, trabalho e história da educação e saúde.

O português Antônio Nóvoa (1992, 2007) já citado anteriormente, que possui como área de interesse em suas pesquisas a história e psicologia da educação, educação comparada e formação de professores concentrando nessa última, reflexões sobre aspectos intra-escolares como currículo, formação continuada e processos de aprendizagens.

Ao longo da elaboração e posterior implementação dos documentos legais que regem a construção do modelo de formação integrador, as discussões governamentais foram permeadas por um debate sobre as finalidades deste modelo. No documento base do para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007), observamos que a finalidade desta implementação está em superar a dualidade dos perfis de formação, como se percebe no trecho a seguir,

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2007 p. 6)

Este Documento Base (ibid) ressalta a prática de desenvolvimento pessoal e profissional como proposta de formação na educação básica e traz ao debate uma perspectiva de formação indissociável de um cidadão crítico e um profissional prestigiado.

Logo, a prática reflexiva e dialógica proporciona um olhar extremamente atrativo aos olhos daqueles que estão ávidos ao conhecimento construído por meio dos próprios questionamentos e descobertas. De acordo com Gramsci (1981 apud CIAVATTA 2005), a cultura influencia fortes mudanças na sociedade. Para ele,

No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981, p.144, apud CIAVATTA, 2005, p.2).

Encontrar um ponto de equilíbrio nestas duas formações, a regular e a técnica, é um caminho complexo, porém, a proposta é fazer deste ambiente, a escola, um local de aprender contínuo onde o crescimento profissional ocorra permanentemente em contraponto à reprodução de práticas sem o espírito crítico.

Ainda neste mesmo documento podemos observar como que a proposta de articular estas formações busca valorizar os saberes experimentais que são a base da reorganização das práticas de ensino (Brasil, 2007). Esta conexão de saberes deve ser organizada de forma articulada como segue neste trecho.

O termo “articulação” indica a conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional. No caso do ensino médio, etapa final da educação básica, essa articulação adquire uma especificidade quando o artigo 36, parágrafo 2o, apregoa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas”. Nesse caso, a articulação pode chegar ao máximo, promovendo uma verdadeira “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade. (BRASIL, 2007, p. 7)

Esta totalidade será desvendada por meio de abordagens metodológicas que possam promover uma tessitura de saberes que virão a preparar o profissional para o exercício crítico do labor com base no desenvolvimento de suas competências. Em seu estudo sobre formação integrada Ciavatta (2008) discorre sobre este desenvolvimento crítico em potencial.

A educação integral também pode ser entendida como articulação curricular entre conhecimentos e disciplinas, em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais. Ou é vista como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos ou temas geradores, tendo em vista o desenvolvimento de competências (trabalho, arte, lazer etc.) e metodologia participativa. (CIAVATTA, 2008, p. 8)

É com base no desenvolvimento destas competências que este trabalho se propõe a estruturar a escola para ofertar aos docentes desta unidade de ensino uma formação em loco por meio de seminários de formação como parte de seu projeto político pedagógico (PPP).

Nas duas próximas seções deste trabalho nos propomos a apresentar de forma sucinta alguns desafios que este modelo de formação a saber: ensino médio integrado, enfrenta e como a formação continuada como estratégia de articulação de saberes pode contribuir para mobilizar um processo coletivo de dinamização formativa.

### 3.1 Os desafios formativos no ensino médio integrado em agropecuária

Nesta seção é feita uma leitura comparativa de documentos, artigos e livros publicados por autores ou organizadores que buscaram referenciar suas falas em relatórios de reuniões e eventos, bem como Decretos e Leis que fomentam e fundamentam o ensino médio integrado.

Esta proposta de ensino médio integrado a educação profissional foi estabelecida por meio do decreto 5.154/2004 com eixos norteadores que compõem uma formação para o trabalho e o exercício da cidadania. Neste modelo propõe-se oportunizar o desenho de uma oferta diversificada de formação no ensino médio que integre a escola ao desenvolvimento local considerando a população atendida e suas particularidades.

Neste caso, as propostas curriculares e seus respectivos projetos devem ater-se a ouvir e validar o que dizem os dirigentes destas instituições os especialistas da área, como as instituições formadoras e investir energia na qualificação e aperfeiçoamento dos professores que atuam neste segmento de ensino.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em representação contributiva, elabora um documento (REGATTIERI e CASTRO, 2010) voltado para a implantação do ensino médio integrado no Brasil e nele, prioriza que as ações inerentes a implementação deste modelo de formação atenda às necessidades de aprendizagem por meio de acesso equitativo que resulte em egressos qualificados para a vida no mundo contemporâneo.

Neste documento (ibid) o conceito de profissionalização fica mais amplo com um princípio educativo, operacional de saberes emancipatórios. Construir um currículo integrado na perspectiva de inter-relações não é uma tarefa simples, necessita de um diálogo permanente entre os atores envolvidos. Em um trecho do documento supracitado, a fala de uma professora do ensino médio integrado do Paraná deixa claro a decisão da secretaria estadual de educação de transgredir.

No Paraná, transgredimos não só para o ensino integrado e para o médio, mas para o fundamental também. Não trabalhamos com competências e habilidades, e essa foi uma decisão do conjunto das escolas. (REGATTIERI e CASTRO, 2010, p.180)

Os desafios formativos deste modelo de ensino são diversos e permeiam por grupos de atores sociais envolvidos no processo. Um desafio que podemos visualizar em todas as dimensões do processo formativo é o diálogo com a realidade, com o concreto.

Como já pôde ser observado no decorrer deste trabalho, a educação e seus movimentos construtivos ao longo dos anos caminham para atender o desenvolvimento econômico do país.

Ao falar especificamente da formação integrada a que se refere este trabalho, técnico em agropecuária, devemos lembrar que é uma atividade pioneira em nosso país e que outro grande desafio travado por esta formação é que nos primórdios de sua prática o entendimento é que o exercício desta função demandava trabalho braçal “apenas”. Estas raízes permaneceram até o século XIX, com a chegada da família real ao Brasil.

Mesmo no início do século XX ocorrendo a reorganização do ensino agrícola, o mesmo passou a ser destinado a formar “chefes de cultura”, os “capatazes”. O trecho abaixo, do documento da UNESCO, mostra como o caráter do fornecimento destas formações muda, mas ainda não atende as necessidades reais de formação.

No período republicano inicial, o ensino profissional manteve a característica assistencial, visando aos menos favorecidos, acrescido, porém, da função de preparar operários, correlacionada às necessidades de uma ainda incipiente produção industrial. A partir de 1906, consolidou-se uma política de desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. (REGATTIERI e CASTRO, 2010, p. 17)

Assim os desafios emanam, mas o entendimento de que a organização curricular pode ser o motor gerador da perspectiva formativa do sujeito crítico é mais um desafio. A formação em agropecuária, pioneira no país e precursora da necessidade de haver um currículo integrado, pois é uma área de atuação alcançada pelos jovens de forma hereditária na maioria das vezes.

Logo temos mais um desafio, o de ter o entendimento que a construção curricular deve garantir a inserção dos conhecimentos específicos “técnicos” necessários ao exercício profissional sem empobrecer os conhecimentos básicos do ensino regular.

Ao unir os três desafios citados podemos entender que discutir e decidir, junto ao jovem que é público-alvo desta formação, que conhecimentos são necessários para a sua formação enquanto cidadão de pensamento crítico, atuante e profissional.

Mas um desafio é o de que tudo ocorra no interior da escola por meio de uma construção coletiva, endógena participativa, onde possamos romper com a concepção individualista das disciplinas e fazer a junção destes conhecimentos.

Os desafios são inúmeros e fomentar metodologicamente como que eles podem ser transmitidos é uma outra vertente da formação docente a ser trabalhada, como podemos ler no trecho a seguir.

Não é a metodologia que permite a integração, mas esta se dá com base no conceito, na construção do currículo. A ementa é começo, e não consequência; e a grade curricular é o final, não o começo. Em geral, a escola começa pela grade e, para inverter esta prática é preciso trabalhar na formação de docentes. (REGATTIERI e CASTRO, 2010, p. 181)

As dificuldades são inúmeras e a concepção curricular deve ser percebida com o cuidado de garantir condições de integrá-las e formar o educando de forma a sentir-se potencializado a inserir-se na sociedade de forma atuante e efetiva.

A professora Vera Candau (2016) em um de seus textos sobre cotidiano escolar diz que para avançarmos na perspectiva integradora é preciso que, a formação continuada dos profissionais da educação seja realizada coletivamente na própria escola. A incorporação da educação traçada por tessitura de saberes é fundamental nos avanços da construção de propostas plurais.

Esta autora considera fundamental “reinventar a escola”, para que estes desafios possam ser superados.

[...] Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. [...] (CANDAU, 2016, p. 807)

As padronizações não favorecem às tomadas de decisões, pois em um ambiente escolar as experiências são múltiplas, logo os conteúdos a serem articulados podem despertar perspectivas de formação diferentes e isso contribui para uma cultura de respeito as diferenças numa perspectiva formativa do sujeito.

Na seção a seguir iremos destacar as possibilidades de diálogos entre o ensino regular e o ensino técnico em uma perspectiva formativa não excludente e que ofereça elementos que contextualizem as diferenças e as conduza a um lugar de efetiva articulação.

### **3.2 Diálogos possíveis entre ensino regular e ensino técnico**

As contribuições que o diálogo entre saberes pode configurar é uma questão especialmente desafiadora. Integrar o social com o cultural, aliados a uma formação profissional que não empobreça a consolidação dos conteúdos adquiridos, não deixa de ser um desafio.

Despertar a dialética ao invés da homogeneização do trabalho pedagógico é uma necessidade presente no cotidiano escolar. Seguir a busca pelo diálogo entre os saberes é focar o trabalho como princípio formador plural. Os possíveis diálogos da formação integrada possibilitam a superação do indivíduo reduzido a preparação para o trabalho operacional para a atuação como cidadão de pensamento crítico. O documento base para a ensino médio integrado fortalece ainda mais o conceito de integração sistêmica. E nosso objetivo é que esta formação articule diversos saberes para formação do sujeito crítico em potencial.

[...] No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. [...] (BRASIL, 2007, p. 41)

A integração deve eliminar a disputa entre a formação para o trabalho e a formação cidadã, os objetivos devem estar entrelaçados em um mesmo projeto construído de forma coletiva com propriedades endógenas e que tenha atrelado as suas práticas a identidade da escola. A proposta é que no mesmo currículo ocorra de forma organizada a constituição de diálogos estratégicos de construção de conceitos necessários para a formação plena do aluno.

[...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2)

Como possibilidades de diálogos entre as formações podemos citar a definição da identidade do ambiente escolar para que assim possa ser desenvolvida uma estrutura curricular que seja idealizadora das realidades dos saberes contemporâneos vigentes e a diversidade cultural e social do entorno.

Outro diálogo possível é a desconstrução da dicotomia do trabalho manual e o trabalho intelectual e conseqüentemente o relativismo cultural gerado desta polaridade e suas agregações. Não considerá-los como polos opostos e sim efetivar esta articulação como fator motivador da facilitação do trabalho pedagógico.

Este diálogo deve ser formativo, reflexivo que ainda não se atenha a uma simples grade curricular, mas que seja orgânico, sóbrio com componentes estruturantes que formem pessoas ao invés de trabalhadores. Como um trecho do documento da UNESCO,

Se não houver tempo e espaço no currículo e na organização da escola para trabalhos não correspondentes às disciplinas, nunca vai ocorrer o trabalho formativo de um cidadão criativo, ético, político, criador, capaz de continuar aprendendo sozinho. (REGATTIERI e CASTRO, 2010, p. 211)

Esta reflexão que consta no documento de orientação curricular deixa claro as possibilidades de diálogo neste período de formação. Neste estudo o que propomos é uma doravante na formação destes educandos de forma igualitária, plural e de efetivo avanço na concepção interdisciplinar.

A possibilidade de dialogar inúmeros saberes inerentes a formação de um cidadão de pensamento crítico atrelado a formação profissional desperta ainda questões de diferenças sociais e culturais que muitas vezes não estão elencadas nos assuntos curriculares. Esta tensão entre as diferenças, muitas vezes interferem nas técnicas de ensino a serem adotadas e se configura caminho para polarização, e é um caminho oposto que este estudo se compromete, mesmo que historicamente as disciplinas tenham sido fragmentadas, este modelo deve ser repensado na prática.

Quando citamos diálogos possíveis, nos referimos também a conduta deste profissional ao se inserir na sociedade, se está portando um conhecimento amplo para atuar de forma efetiva na elaboração de transformações de interesse do coletivo.

Para tanto o docente desta formação deve estar preparado para esta atuação, considerar as desigualdades, superar o isolamento da escola e concretizar o ambiente escolar como local de construção e disseminação do saber e formação continuada da comunidade escolar.

### **3.3 A formação continuada como estratégia de articulação de saberes**

Este perfil formativo contínuo é traçado pela discussão diária da reformulação do currículo, das avaliações e na elaboração de diferentes metodologias. Antonio Nóvoa (1992) estabelece que a formação de professores, inicial ou contínua deve ter como referência as dimensões coletivas.

A capacitação em serviço, nesse caso, in lócus consolida o espaço escolar como local de formação participada, constituída de momentos dialógicos e de balanços retrospectivos da produção de cada participante. Abrange as dimensões contributivas de uma diversificação de modelos de formação. Em seu texto 'Formação de professores e profissão docente', Nóvoa retrata a necessidade da mudança na educação ser protagonizada pelos professores,



A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores e falar de um investimento educativo dos projetos de escola. (NÓVOA, 1992, p 17)

A consolidação das práticas cotidianas por meio de formação continuada deve ser exercida por cada unidade de ensino, como ressalta a professora Vera Candau (2016) em seu texto de análise da problemática da educação escolar hoje, todas as experiências são significativas e contribuem para a quebra da homogeneidade das práticas educativas e aproxima os atores envolvidos.

[...] “perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores presentes na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias. (CANDAU, 2016, p. 817)

Estabelecer parcerias de desenvolvimento e formação não precisa estar atrelado apenas ao momento da execução do projeto, pode também existir em momentos que favoreçam o diálogo da ampliação de compreensões já existentes, que muitas vezes não são consideradas em nenhuma esfera das representações escolares.

A professora Vera Candau (2011) destaca em seu texto sobre diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, a tarefa da escola de reconhecer, valorizar e empoderar os sujeitos implicados na construção, disseminação e sistematização de conceitos. Ressalta que esta tarefa passa por diversos processos.

[...] E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (CANDAU, 2011, p. 253)

A autora, neste mesmo texto chama atenção dos leitores para ações de combate as formas de silenciamento, muitas vezes aportada nas exigências de cumprimento às cegas de currículos estrategicamente enviados para a escola pelas entidades governamentais.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a

construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. [...] (CANDAUI, 2011, p.253)

Assim este trabalho busca na proposta de formação continuada, o encorajamento dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, à organização de momentos de partilha significativa de experiências, trajetórias e valores que favoreçam o percurso construtivo de uma autoformação.

Ao investigar por meio da leitura, o que dizem diversos autores de vasta experiência e produção textual, é possível perceber que a formação continuada como estratégia de articulação de saberes pode potencializar a mediação da aprendizagem na construção e reelaboração de projetos e currículos, e que as metodologias inovadoras impedem o retorno ao modo operante padrão.

Esta formação *in loco*, de construção coletiva por meio da troca de saberes pode mobilizar diferentes metodologias e para este projeto propomos um seminário de formação, dentro da unidade com o objetivo de impulsionar os docentes em sua trajetória identitária.

A unidade de ensino apresenta um cenário ímpar, estimulante ao movimento de interface de saberes. A delimitação do ambiente de estudo deste trabalho se configura na potencialidade de troca de experiências e partilha de saberes. São características que indicam um ambiente de potencial formação contínua.

Diante do cenário que delimitamos sobre a configuração da unidade, a inserção dessa dentro das discussões acerca do ensino agrícola e, também a questão dos desafios formativos tendo em vista as diferentes modalidades de ensino ofertada no CEIABL, ainda é fundamental delinear algumas considerações sobre a opção pela formação continuada.

Durante a participação nas disciplinas do Programa PPGEduc nos confrontamos com o debate contínuo em relação ao tema de Formação de Professores, sendo que a linha de pesquisa 1, proporciona uma contextualização sobre a temática no âmbito nacional.

Quando pensamos em formação continuada, devemos ter uma clareza que qualquer ação formativa para profissionais que atuam na educação deve ter em vista o que são os saberes desses professores e como atuar para provocar possíveis transformações.

Tardiff (2002) destaca o saber experiencial e elenca diversas características, dentre as quais o sincretismo, compreendido como a pluralidade de saberes, fazeres e juízos adotados pelos docentes na sua atuação profissional, delimitados temporalmente e inscritos na história de vida do professor. O que ressaltamos durante este trabalho de pesquisa é a existência de ambientes formadores que personifiquem o exercício autônomo da profissão docente.

O mesmo autor (Tardiff, 2002) ainda elenca nas páginas 109 a 111, desta mesma publicação, as características gerais desse saber experiencial docente e dentre essas iremos abordar outras que são de fundamental relevância para a compreensão da proposta da ação metodológica utilizada nessa pesquisa.

Tardiff (2002) afirma que esse saber experiencial docente é aberto, poroso, pois integra novas experiências vivenciadas ao longo do caminho e, é social e dinâmico devido a sua construção através da interação com diferentes atores e fontes sociais, incluindo aspectos relacionados a cultura circundante da organização escolar e de todos atores educativos.

Quando planejamos uma ação de formação continuada, delimitada temporalmente devido a motivações práticas, compreendemos que ensejamos intervir no saber experiencial dos participantes, agregando reflexões que estes poderão ou não se apropriar.

A seleção do ambiente onde esta ação deve ser implementada e a forma de condução devem envolver fatores que fortaleçam a identificação dos participantes com as temáticas ofertadas e tornem estas viáveis de articulação com as próprias práticas vindouras e, propiciando que novas oportunidades formativas ocorram, gerando um ambiente de formação contínua para a equipe de profissionais da unidade escolar.

A complexidade da diversidade dos saberes experienciais dos docentes de qualquer unidade já é bastante desafiadora para o planejamento de uma ação focal e, quando lidamos com uma escola que oferta de modo concomitante o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Técnico Integrado, nesse caso especificamente o de Agropecuária, nos deparamos com o desafio de diversificar a atuação dos docentes em suas práticas pedagógicas, aproveitando o contexto agroecológico que direciona o CEIABL e, articulando os diversos saberes envolvidos, sejam esses de docentes, discentes, comunidade do entorno e parceiros estratégicos da unidade escolar.

No artigo de FONSECA, COSTA e NASCIMENTO (2017) publicado na revista RECEI os autores se deparam com uma situação similar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e, o texto (FONSECA, COSTA e NASCIMENTO, 2017, p. 84) nos remete a necessidade das próprias escolas impulsionarem os profissionais que nela atuam a buscarem sua própria formação, de modo a viabilizar a missão da Educação Profissionalizante, mas que também seja voltada para a formação humana integral.

Novamente em Tardiff (2007 apud TEDECO, 2015, p. 23) temos um destaque sobre a questão estranha que compromete a efetividade das ações de formação continuada que é o reconhecimento que embora os professores tenham a missão de formar outras pessoas e

admitam ter competência para essa finalidade, esses devem também atuar em prol de sua própria formação, em conjunto com outros atores, estipulando conteúdos e formas.

Deste modo, ainda que o Seminário Formativo inicialmente não seja organizado apenas pelo movimento coletivo dos docentes da unidade escolar CEIABL, este surge da demanda formativa apurada em pesquisas anteriores, citadas no trabalho de SILVA (2017).

Na organização metodológica deste seminário valorizamos as atividades dialógicas que situem os participantes como agentes da própria formação e, principalmente da formação coletiva. Deixaremos ainda aberto o caminho para um Programa de Formação Permanente organizado de modo colaborativo e pensando de modo a atender as demandas formativas da unidade escolar.

Os palestrantes deste seminário formativo são profissionais que desempenham funções mobilizadoras e desafiadoras no seu cotidiano de trabalho. O professor Sandro Ribeiro é Mestre em ensino e especialista em Metodologias Ativas e atua como formador de professores desde os anos 2000 sendo atualmente discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares como doutorando.

A professora Lilian Couto é Mestre em ciências sociais em desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, trabalha como chefe de departamento do instituto de educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e já atuou na equipe de acompanhamento e supervisão das escolas técnicas da secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

No próximo capítulo iremos descrever detalhadamente a parte teórica da metodologia que fundamenta a pesquisa bem como as estratégias metodológicas utilizadas visando atingir os objetivos propostos. Ainda neste mesmo capítulo, na seção três discorreremos sobre o tratamento dos dados e as discussões sobre os resultados obtidos.

#### **4 – CAMINHOS DA PESQUISA: resultados e discussões.**

Este trabalho dissertativo objetivou-se na promoção desta unidade de ensino de espaço para lugar dialógico/metodológico. Os caminhos metodológicos para alcançar estes objetivos puderam ser tecidos por meio da atribuição de sentidos a este espaço e o reconhecimento de sua legitimidade.

Para que esta promoção venha ocorrer organicamente inserimos a seguir os conceitos de espaço e lugar. Estes conceitos são constituídos por meio de ações e compreensões humanas, sendo o espaço compreendido como a extensão habitada e transformada fisicamente pelo ser humano, é a porção de terra que nos abriga. Entretanto o conceito de lugar traz uma complexidade em sua construção.

Lugar se configura como a parte deste espaço onde se constroem as relações e segundo Cunha 2008, O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Assim delimitamos os caminhos desta pesquisa para salientar que a formação continuada de professores se alinha em viabilizar diversos instrumentos e estratégias metodológicas.

A formação continuada de professores deve ser um processo contínuo e permanente. E neste contexto se propõe que este processo formativo ocorra em lócus e em uma base conceitualmente endógena.

Para caminhar rumo a promoção da unidade de ensino à um lugar dialógico da promoção de saberes, foram elaboradas estratégias metodológicas que possibilitassem a sensibilização dos docentes sobre a relevância da integração de múltiplos saberes.

Assim tendo como foco a formação de professores, não em caráter inicial, mas como proposta de programa de formação continuada, o processo de investigação dos possíveis caminhos a serem seguidos para realizar este trabalho revelou diversos instrumentos e fontes que poderiam ser adotados para dar concretude à pesquisa.

A análise da viabilidade da pesquisa e a ordenação das etapas a serem seguidas nos levou a um delineamento interativo da pesquisa já que a autora é parte do corpo docente desta unidade de ensino. Para tanto, optamos por realizar uma pesquisa em bases qualitativas, por permitir um olhar sobre as complexas relações e situações existentes no espaço pesquisado.

A busca para encontrar uma ação, flexível e adaptável, de mudança que beneficie o grupo estudado caracteriza a dimensão de uma pesquisa participante, conforme destacamos a seguir.

#### **4.1 O modelo de pesquisa observação-participante**

O desenvolvimento desta pesquisa teve como objetivo possibilitar o diálogo de saberes por meio do trabalho coletivo, e com isso buscar caminhos para fundamentar a compreensão da prática praxiológica. Esta prática de produção de conhecimento é investigativa e dinamiza a construção do saber. Carlos Rodrigues Brandão (2008) apresenta a importância da **investigação como estratégia pedagógica** (IEP), referindo-se ao trabalho de Marco Raúl Mejía e Maria Elena Manjarréz que buscam atualizar antigas e novas ideias e proposta sobre ensino-e-pesquisa.

Poderia parecer algo redundante e mesmo “fora do tempo” a proposta de uma IEP. Pois a pergunta a ser feita seria: a partir dos começos da junção entre uma pedagogia crítica (e “do oprimido”) com a educação popular, não esteve sempre presente o suposto de que ensinar-e-aprender constitui um trabalho dialógico que contém em si-mesmo a tarefa de realizar-se como uma “investigação pedagógica” ou como uma “pedagogia-pesquisa”, em todos os seus momentos? (BRANDÃO, 2008, p. 19)

O trabalho de formação docente com base em trocas constantes de saberes e a flexibilidade investigativa não se restringem a concepção tradicional de ciência, nem abstrai a coerência epistemológica. Esta formação tem que estar integrada com a vida do profissional, a continuidade, como resposta do encontro íntimo do sujeito com o objeto de pesquisa.

Para tanto, é necessário o diálogo como alternativa constante para esta construção de saberes, onde todos os atores sociais envolvidos compartilhem seus conhecimentos. Este tipo de prática, com produção coletiva, vem se reduzindo como alternativa de prática pedagógica e de produção de conhecimento social compartilhado. Assim este estudo se propôs a promover um espaço dialógico/metodológico que possa servir como ambiente formador por meio do diálogo entre saberes.

Esta pesquisa buscou ir para além do observável, adentrar a práxis e a construção do concreto. Para tanto o envolvimento do grupo é essencial.

A escolha por esta instituição de ensino se deu por conta da necessidade do resgate crítico da formação técnica existente, Técnico em Agropecuária, que em estudos anteriores

modificou-se para atender exigências ambientais de formação discente por se tratar de um Centro de Ensino Integrado Agroecológico.

Os enfrentamentos e dilemas que esta instituição atravessa dificultam o caminhar do todo às partes e das partes ao todo. Como estamos diante de uma instituição de ensino médio integrado a interpretação destes enfrentamentos precisa ser feita por meio de contextos, na tentativa de não se restringir apenas à descrição dos mesmos.

Procuramos buscar nesta investigação desenvolver um modelo dialético de formação continuada em um princípio real e transformador das circunstâncias.

Ghedin & Franco (2011) em seu livro *Questões de Método*, mencionam que a metodologia é a organização do pensamento reflexivo e que esta se caracteriza por ser a atitude crítica que organiza o processo investigativo. Como podemos ver no trecho a seguir:

A metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa. (GUEDIN & FRANCO, 2011, p. 108).

A dinâmica da realidade educativa parece caminhar em direção contrária ao propósito do rigor científico, mas a pesquisa em educação tem como tarefa diária tecer caminhos de previsibilidade controle e linearidade que estão diretamente ligados ao rigor científico.

Como seria utilizar o controle de procedimentos experimentais em pesquisas educacionais? Considerando que historicamente o processo educativo possui um caráter singular por conta de sua interação com cada realidade, o fenômeno educativo não é factível, por conta de sua porosidade.

Ainda tendo como base Brandão (2008), agora em seu texto – *Pesquisa Participante: um falar sobre ausências e silêncios* - nos despertou um questionamento sobre a redução da produção de documentos, escritos acadêmicos, que abordem esse tipo de educação que em seu texto ele caracteriza como popular, como podemos ver no trecho a seguir:

Por outro lado, creio não exagerar ao pensar que no que toca a criação de documentos escritos de teor assumidamente acadêmico: a) quanto maior o grau do estudo, escrito ou curso oferecido na/através da universidade, menor o investimento declarado na educação popular e na pesquisa participante. Isto significa que há mais trabalhos monográficos de graduação e dissertação de mestrado do que teses de doutorado e trabalhos de pós-doutorado que abordem a educação popular e que ou enfoquem a pesquisa participante ou declarem que a estão empregando como uma alternativa de produção de conhecimento; b) quanto mais oficialmente —importante e —rico em produções indexáveis seja um centro acadêmico de estudos e pesquisas,

menor a incidência de sua vizinhança com a pesquisa participante; c) com raras e conhecidas exceções, quanto mais academicamente consagrado for um educador ou um cientista social, maior será o seu distanciamento da pesquisa participante. (BRANDÃO, 2008, p. 9)

A construção deste espaço busca proporcionar aos integrantes daquele ambiente a universalidade interpretativa das condições sociais e ambientais ali expostas e as necessidades de abordagens advindas.

Neste mesmo texto, anteriormente citado, Carlos Brandão (ibid) fala de maneira histórica e breve sobre a observação participante,

Entre antropólogos há um reconhecimento de que é com a antropologia de finais do século XIX, começos do século XX, que se —descobrel e difunde uma abordagem de pesquisa de campo que viria a ser a variante mais próxima da pesquisa participante. Seu nome, sabemos já: observação participante. No entanto, justamente entre antropólogos, o interesse por possíveis vínculos ou estradas de dupla mão entre a observação participante (sem o que a antropologia não existiria) e a pesquisa participante (que oficialmente ela ignora) é quase ausente. Desde pelo menos 1976 participei de vários cursos de —métodos e 10 técnicas de pesquisa em antropológica, e não me lembro de sequer um item dedicado à pesquisa participante em qualquer um deles. (BRANDÃO, 2008, p. 9)

Minayo (2011), que organizou o livro Pesquisa Social: teoria, método e criatividade, considera a observação participante parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Este método promove a vinculação dos fatos com as suas representações. No trecho a seguir podemos observar a definição trazida pela autora e a permanência de sua legitimidade.

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (MINAYO, 2011, p. 70)

Compreender o contexto da pesquisa a que nos propomos nesta unidade de ensino reforça o papel construtor do pesquisador. Que este deve estar atento ao desenvolvimento das ações do objetivo proposto e relativizar o espaço social com as bases metodológicas previstas.

Com base nas leituras realizadas o que nos motivou na escolha desse método foi a necessidade de investir energia em formar pessoas com base na organicidade da dinâmica de construção de conceitos e possibilitar o diálogo entre os conhecimentos técnicos, científicos e populares. Assim colocamos a seguir mais um trecho de Carlos Brandão (Pesquisa



Participante) que nos provoca, ao ler, uma análise dos espaços que mais aparecem em estudos acadêmicos e as fronteiras dos territórios culturais.

Ao invés de lamentar tais silêncios, prefiro acreditar que o que torna fecundas as experiências de ação social e de busca participativa de conhecimento sobre a sociedade que justamente constituem a substância da educação popular e da pesquisa participante, é a sua exata liminaridade em círculos acadêmicos e em territórios culturais —de alto nível. Existir entre espaços de exclusão e em fronteiras liminares, é exatamente o que torna as vocações de trabalho social (Paulo Freire diria: —francamente políticol) que nos aproximam aqui, algo com a força de presença e com a fertilidade de ações e de aplicações que em cinco décadas – um pouco menos para a pesquisa participante – constituem a sua própria razão de ser. Estivéssemos, como educadores populares, entre os círculos da academia, e talvez já tivéssemos passado da esfera das teorias vigentes para as que fazem parte da história da educação. (BRANDÃO, 2008, p. 11)

#### **4.2 O seminário como estratégia metodológica de formação continuada interdisciplinar**

Partimos do princípio de que a formação continuada deve ser formulada numa perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participativa, conforme destaca Nóvoa (1992, p. 13). E que, conforme este mesmo autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Concordamos também com Oliveira-Formosinho (2009), quando menciona que “O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas em contexto. ” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225).

Neste sentido optamos por realizar um Seminário formativo, que objetivou integrar os docentes e despertar-lhes o interesse por um trabalho coletivo de formação, que, partindo de suas próprias identidades docentes, os faça partícipes de um processo de reflexão sobre suas práticas e de criação e recriação de saberes, estratégias e atividades que possam contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, no contexto do ensino integrado.

A promoção do seminário formativo, ocorrido em 25 de setembro de 2019, ocorreu com base em resultados de pesquisa anterior e de reuniões de grupos de trabalho que se formaram de maneira voluntária para a elaboração de materiais didático/pedagógicos que atendam a integração de temas relacionados a disciplinas do eixo temático do ensino regular.

Durante estas reuniões de grupo de trabalho diversas possibilidades de temas a serem abordados como formação para a comunidade escolar foram propostos e, durante a análise efetuada pelos docentes que participavam do grupo de trabalho foi elaborada uma síntese. Nestes depoimentos orais, (informais) os professores destacavam temas relacionados a novas abordagens didático/pedagógicas que pudessem trazer uma nova roupagem ao cotidiano de trabalho em sala de aula.

Atrelando os estudos realizados durante as aulas do programa de Pós-Graduação e as reuniões com a orientadora, surgiu a possibilidade de utilizar o tema metodologias ativas/inovadoras como parte integrante do seminário formativo.

Ofertar uma oficina prática sobre os conceitos que envolvem as metodologias que atualmente prometem inovar o processo ensino/aprendizagem foi uma das estratégias metodológicas utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho.

Outros temas muitas vezes abordados durante estas reuniões eram: dificuldade de trabalhar conceitos voltados para agroecologia, a possibilidade de existência de momentos de discussão sobre temas interdisciplinares, avaliação (como?, quando? E por que?), dentre tantos outros.

Ainda com base nestas temáticas abordadas nas reuniões do grupo de trabalho buscamos neste seminário formativo ofertar como mais uma estratégia metodológica, um momento de troca de saberes intermediado por profissional especializado na área e com experiência em ocupação profissional, na sede da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Uma outra estratégia metodológica utilizada foi a elaboração de uma mídia contendo depoimentos dos idealizadores do projeto CEIA, para ser apresentado durante o seminário, com a intenção de sensibilizar os participantes. Nas falas deste vídeo fica clara a proposta de implementação de um modelo educacional voltado para atender às necessidades reais da região onde a escola está localizada.

Na proposta relatada foi possível perceber a metodologia proposta pelo projeto CEIA busca transformar a educação básica (agrícola), em um complexo de formação cidadã baseado nas premissas do desenvolvimento e pertencimento local. Com base na fala dos idealizadores podemos destacar os Módulos que compõem o projeto CEIA:

- Módulo I – Colégio Técnico de Agroecologia
- Módulo II – Escola Fundamental Rural (do 6º ao 9º ano)
- Módulo III – Escola Fundamental Rural (do 1º ao 5º ano)

- Módulo IV – Unidade de treinamento em Agropecuária
- Módulo V – Unidade de Pesquisa em Agroecologia
- Módulo VI – Unidade de Comunicação Rural e ensino a Distância
- Módulo VII – Unidade Demonstrativa de Indústria Rural Caseira
- Módulo VIII – Unidade Demonstrativa de Artesanato Regional
- Módulo IX – Unidade de Projetos, Seguro e Financiamento Rural
- Módulo X – Unidade de Projetos eco turísticos, Turismo Rural e Educação Ambiental
- Módulo XI – Entreposto Rural
- Módulo XII – Unidade de Comercialização

O seminário formativo, ofertado no ambiente do CEIA-Barão de Langsdorff foi realizado em três momentos:

- O primeiro momento levou ao corpo docente e administrativo da escola uma rememoração da constituição histórica do CEIA, sua relevância formativa dentro da abrangência regional e o perfil do egresso – técnico em agropecuária na perspectiva agroecológica.

Esta etapa ocorreu a partir da exibição de um vídeo com as entrevistas realizadas com o professor Luis Carlos Gomes Carneiro – primeiro diretor e idealizador do Colégio Agrícola de Magé; o agrônomo, funcionário da Emater e ex-Secretário de Agricultura de Magé, Sr. Aluisio Sturm e; a equipe diretiva atual, professores Rodolfo Almeida (diretor geral), professora Marluce Siqueira (diretora pedagógica) e professor Roberto Baêta da Cruz (diretor técnico).

Nesse vídeo os entrevistados destacaram, além do processo de implementação do Colégio Agrícola, a questão da nova perspectiva formativa demandada para o técnico em agropecuária e, como o CEIA-Barão de Langsdorff pode colaborar com a sociedade do entorno como parceiro estratégico no desenvolvimento socioeconômico da região.

Neste arquivo de áudio e vídeo propomo-nos a ouvir também, a fala da equipe diretiva sobre as forças e fraquezas deste novo componente formativo, o ensino médio integrado. Esta mídia encontra-se disponível fisicamente e é de laboração da autora.

A análise deste material contribuiu significativamente para a delimitação dos caminhos metodológicos a serem seguidos nesta etapa do trabalho. O momento de análise do

material de mídia nos permitiu adentrar intimamente às necessidades formativas da comunidade escolar e do seu entorno.

E foi por meio destas oportunidades de acesso a estes depoimentos que unirmos declarações informativas validadas por meio destas falas que lançaram mão de temas que fomentaram a estruturação do seminário formativo.

- No segundo momento do Seminário ocorreu uma palestra/atividade, dinamizada por um docente especialista na área, sobre Metodologias Ativas e a Prática Pedagógica. Nessa atividade o palestrante conceituou diversos aspectos, como a abordagem interativa, na qual os alunos são estimulados à crítica, à reflexão e à participação ativa pelo professor que conduz o processo aprendizagem-ensino. Também destacou as multimetodologias, onde a instrução se soma à interatividade e à rede (conteúdo, docente, estudante, dialética, debate, recursos e tudo que o docente lançar como ato de currículo) do processo de aprendizagem-ensino.

- No terceiro momento foi proferida palestra intitulada: Ensino Agrícola, interdisciplinaridade e Projetos Pedagógicos: Desafios, Possibilidades e Proveitos. A palestrante possui larga experiência na área de Educação Agrícola, com foco no Trabalho Interdisciplinar na Formação Integrada.

Além de diferenciar o conceito de interdisciplinaridade, a atividade, foi ofertada em forma de roda de conversa, pois o objetivo foi o de colocar cada docente participante da unidade CEIABL envolvido na dinâmica e que esses pudessem perceber as oportunidades já existentes dentro da própria prática.

O tema foi introduzido por meio de uma apresentação inicial e breve dos conceitos que tecem as práticas interdisciplinares. Em seguida uma dinâmica potencializou o caminhar do debate onde os docentes e equipe diretiva externavam seus anseios, dificuldades e desejos em relação aos propósitos de um perfil interdisciplinar de construção de conceitos.

Ao final do Seminário os participantes devolveram os formulários (apêndice C) preenchidos e estes serão analisados de modo detalhado na próxima seção.

### **4.3 – Resultados e discussões**

Nesta seção iremos discorrer em blocos sobre os resultados da proposta de implementação do Seminário Formativo. Este seminário é uma das estratégias metodológicas a serem implementadas como parte do programa permanente sugerido por este trabalho.

Cabe ressaltar que nesta etapa da pesquisa o seminário serviu de caminho estratégico alinhado a posição da pesquisadora como observadora participante.

Ainda como parte dos caminhos metodológicos percorridos ocorreu a análise dos formulários distribuídos no início do seminário e que permaneceram com os participantes até o término do evento.

Os participantes responderam um formulário com algumas perguntas escalonadas e outras abertas. As respostas foram transformadas em dados e estes dados representados em diversos modelos gráficos com o objetivo de facilitar a visualização dos resultados.

É possível observar o modelo do formulário utilizado na pesquisa no (APÊNDICE C). Para a melhor compreensão dos resultados separamos os formulários coletados de acordo com o perfil de atuação do participante no CEIABL, já que participaram do seminário 11 docentes que atuam diretamente com as turmas, sendo que dois destes se recusaram a responder a pesquisa efetuada por meio do formulário, e 5 docentes que atuam na equipe diretiva na atual composição, observando que todos autorizaram o uso dos dados, com o preenchimento do Termo de Livre Consentimento (APÊNDICE B).

A seguir realizamos o estudo dos dados coletados de modo quantitativo e especialmente qualitativo, utilizaremos estas informações para confrontá-las com o perfil levantado do corpo docente atual da unidade e suas perspectivas formativas associada as tendências pedagógicas relatadas.

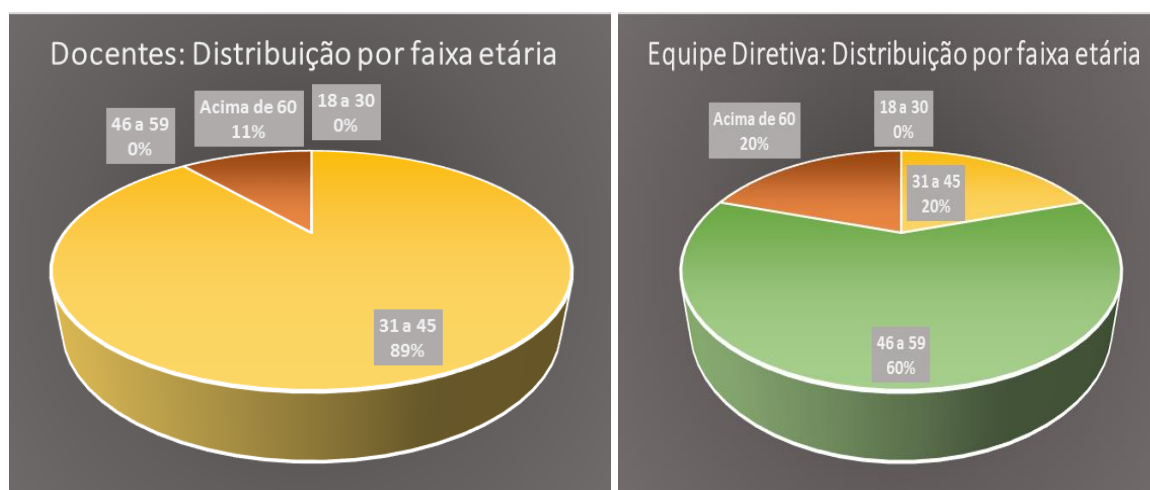
Assim iremos realizar a comparação dos perfis, item a item, de acordo com a sequência constante no formulário citado acima.

#### **4.3.1 Breve caracterização dos respondentes: análise do Bloco 1**

Nesse primeiro bloco vamos delinear o perfil dos participantes do Seminário Formativo e comparar alguns dados com o perfil dos docentes da educação profissional, extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica -2018 (INEP, 2019) e do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2019).

## Item 1 – Idade

Embora o item seja de resposta aberta no formulário, organizamos a análise de dados por faixas etárias, com intuito de auxiliar na discussão. Podemos perceber na distribuição por faixa etária um perfil diferenciado entre as equipes, pois, de acordo com a Figura 10, os docentes se concentram, quase que em sua totalidade, na faixa etária de 31 a 45 anos, enquanto na Figura 11, percebemos que a equipe diretiva apresenta 80% da sua totalidade com mais de 45 anos.



**Figura 10 (esquerda)** – Docentes: Distribuição por faixa etária.  
**Figura 11 (direita)** – Equipe Diretiva: Distribuição por faixa etária.

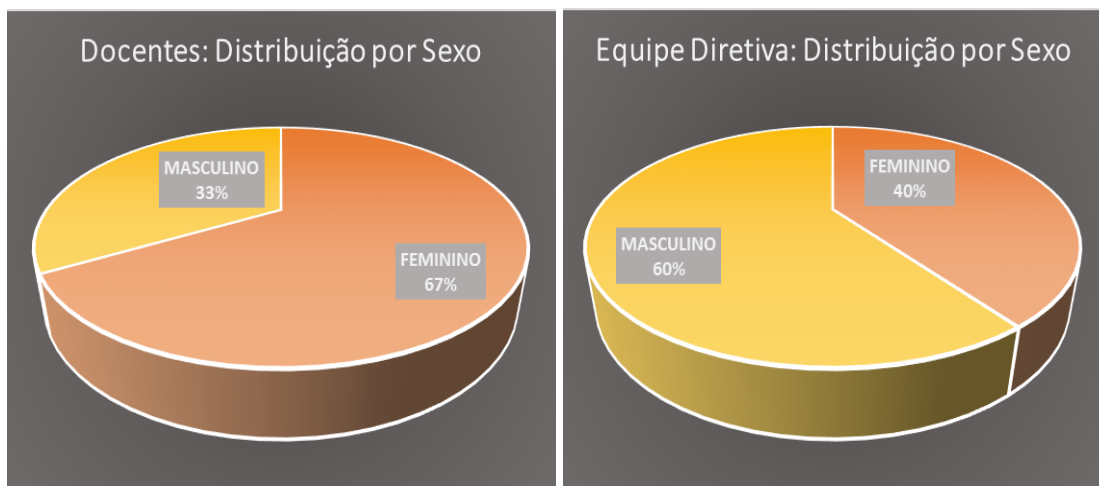
Fonte - A autora

## Item 2 – Sexo

Podemos perceber na distribuição por sexo uma oposição de perfil nos dois grupos observados. Enquanto nos docentes (Figura 12) percebemos a prevalência de pessoas do sexo feminino, temos na equipe diretiva (Figura 13), 60% de entrevistados de sexo masculino. A imagem do patriarcado fica nítida nestes gráficos, que é um modelo social onde a figura masculina predomina em funções de liderança controle e autoridade. Mas este não será um tema tratado neste estudo apesar de sua extrema importância.

Nesta leitura buscamos destacar que esta prevalência de perfil é histórica e permanece em diversos setores da sociedade e nesta unidade de ensino pode-se afirmar que durante seus dezenove anos de existência nunca esteve na direção um servidor do sexo feminino.

Na relação representada no gráfico abaixo a distribuição fica bem explicativa.



**Figura 12 (esquerda)** – Docentes: Distribuição por sexo.  
**Figura 13 (direita)** – Equipe Diretiva: Distribuição por sexo.  
**Fonte - A autora**

Para efeito de comparação com os dados de Magé-RJ, conforme análise dos dados do Censo Escolar 2018, elaboramos a tabela 6 onde pudemos observar que as distribuições por sexo são similares tanto na unidade CEIABL e no município onde se localiza, para efeito de comparação direta temos 68% de docentes de sexo feminino.

Já na faixa etária, visto que as faixas utilizadas são de amplitudes distintas, aglutinamos as faixas do estudo do INEP – de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos – onde percebemos que 65% dos docentes entre 30 à 50 anos, enquanto no CEIABL temos 89%, ou seja, uma equipe mais jovem.

**Tabela 6** – Número de docentes da educação profissional por Sexo e Faixa Etária– Magé-RJ / 2018

Número de Docentes da Educação Profissional							
Sexo e Faixa Etária							
Feminino							
Total	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais
101	-	5	36	25	19	13	3
Masculino							
47	-	2	17	17	3	3	5
Totais Gerais							
148	-	7	53	42	22	16	8

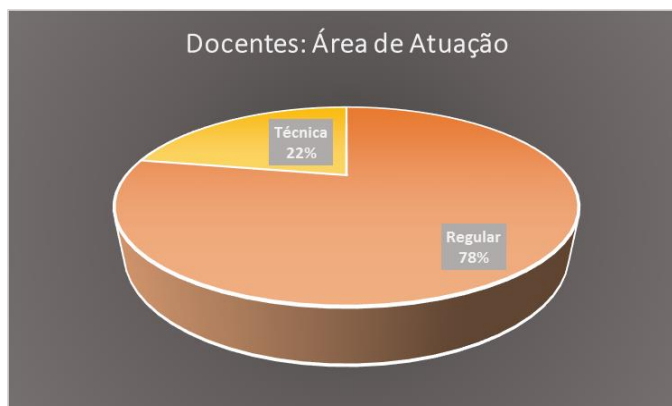
**Fonte:** Dados do Censo 2018-INEP , elaborado pela autora

### Item 3 – Área de Atuação

Tendo em vista que a escola oferta turmas de Ensino Médio Regular e turmas de Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária, o item 3 objetivou compreender, dentre os

participantes, quais destes atuam diretamente com as disciplinas específicas da Matriz do Curso Técnico, e quais atuam com disciplinas da Matriz Curricular pertinente ao perfil estipulado para a Ensino Médio Regular na SEEDUC-RJ.

Este item foi direcionado especificamente para os docentes e no momento da aplicação do formulário os membros da equipe diretiva foram orientados a não responder esse item.



**Figura 14** – Docentes: Área de atuação.

**Fonte** - A autora

O resultado obtido na Figura 14 destaca uma maior participação no Seminário de professores das disciplinas do Ensino Médio Regular o que pode fortalecer o objetivo da pesquisa tendo em vista a necessidade de percepção das possibilidades de trabalho interdisciplinar dentro do Ensino Médio Técnico Integrado. Contudo cabe destacar a importância da presença de docentes de disciplinas específicas da área técnica para que possamos iniciar o diálogo entre as áreas de conhecimento e a articulação de saberes.

### **Formação Acadêmica**

Os itens 4 e 5 – através dos subitens 5.1 e 5.2 - visam uma compreensão sobre o perfil da formação acadêmica dos participantes do Seminário Formativo. O foco central da pesquisa foi a questão temporal tendo em vista o alinhamento com os debates ocorridos nessas formações, com o cenário da educação nacional. Para tanto separamos a questão temporal em categorias, contando com as 3 (três) décadas mais recentes e um período que considera uma formação anterior a 1990.

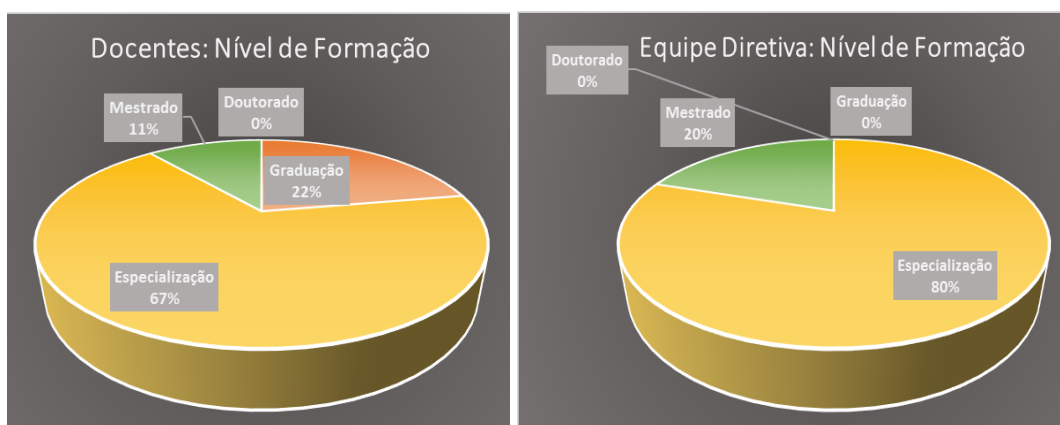
#### **Item 4 – Maior Formação**

O objetivo deste item do formulário era de verificar sobre a busca de aprimoramento acadêmico dos profissionais que atuam no CEIABL.



As Figuras 15 e 16 demonstram que aproximadamente 80% dos profissionais possuem um nível maior que a graduação, que é o nível básico para a atuação no Ensino Médio, com relevância formativa do nível de especialização.

Não obstante a isso, percebemos que dentre os docentes ainda temos pesquisados, a saber 22%, que possuem somente o nível básico de formação para sua atuação. E ainda temos uma maior porcentagem de profissionais com nível de Mestrado atuando na Equipe Diretiva, ressaltando a ocupação das gestão por profissionais com maior nível de qualificação acadêmica.



**Figura 15 (esquerda)** – Docentes: Nível de Formação.

**Figura 16 (direita)** – Equipe Diretiva: Nível de Formação.

Fonte - A autora

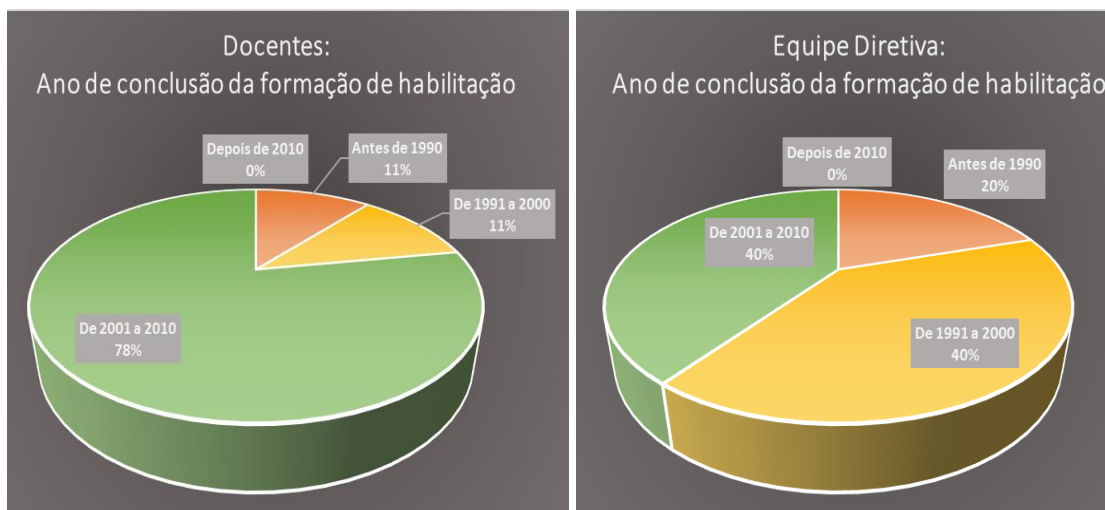
### Item 5.1 – Ano de Conclusão da Formação de Habilitação

O objetivo deste item do formulário era de realizar um levantamento para comparação com o item 5.2, que aborda o ano de conclusão da última formação para a percepção da busca de Formação Continuada dos entrevistados – participantes do Seminário Formativo.

Este comparativo fomenta os caminhos da pesquisa, pois é por meio de extrato de dados que podemos identificar o grupo de interesse, seu perfil, suas forças e suas fraquezas. Entretanto este ítem de análise nos entrega uma imagem de corpo docente em permanente busca por formação.

Este período que compreende a formação da maioria dos docentes poderá ser analisado com mais propriedade junto das figuras 19 e 20.

As Figuras 17 e 18 demonstram que 78% do grupo Docentes, concluíram sua formação de habilitação na atual área de atuação no período 2001-2010, ou seja, possuem uma formação recente. Enquanto no grupo Equipe Diretiva temos 60% de pesquisados que tiveram a formação acadêmica de habilitação há mais de 20 anos, ou seja, antes de 2001.

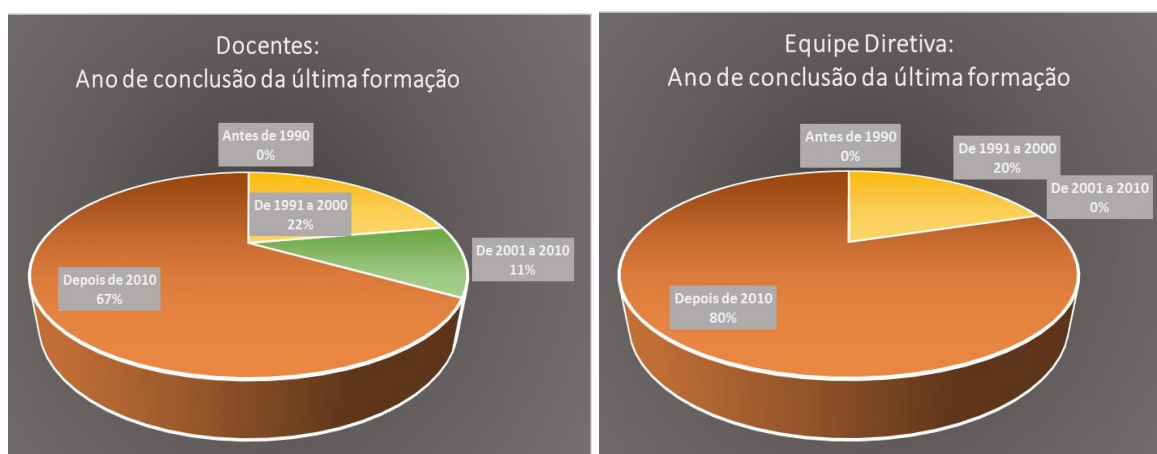


**Figura 17 (esquerda)** – Docentes: Ano de conclusão da formação de habilitação.  
**Figura 18 (direita)** – Equipe Diretiva: Ano de conclusão da formação de habilitação.  
**Fonte - A autora**

### Item 5.2 – Ano de Conclusão da Última Formação

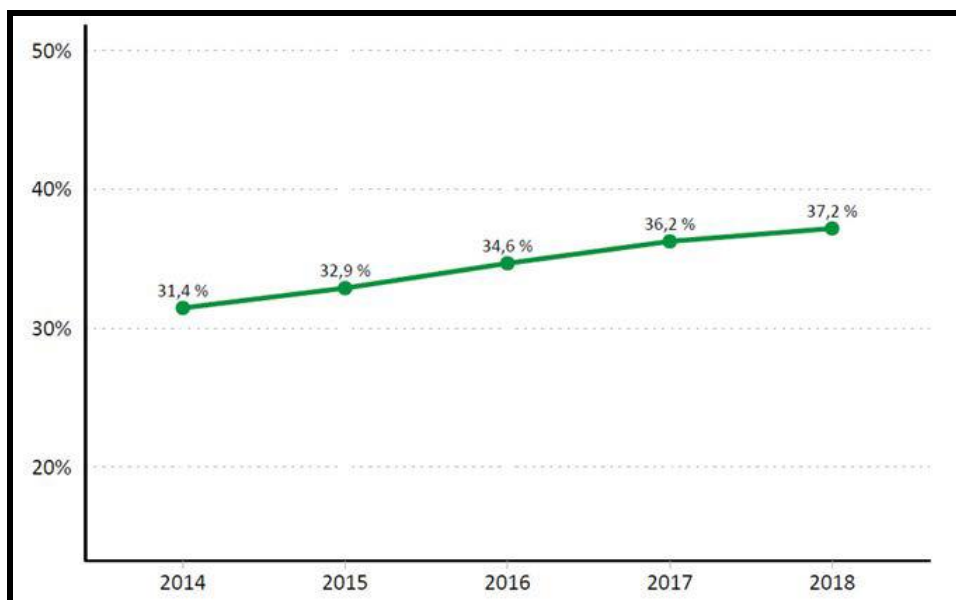
De modo complementar ao item 5.1, o item 5.2 visa comparar a questão da iniciativa dos participantes na sua formação continuada. Buscamos não investigar o tipo de iniciativa que gerou uma possível alteração da formação acadêmica mas, sobretudo, verificar a questão temporal da mobilização em torno da questão da formação continuada.

As Figuras 19 e 20 se alinham no sentido de estabelecer que mais de 60% dos Docentes e 80% da Equipe Diretiva realizaram sua formação mais recente na última década. Assim, podemos inferir que os debates ocorridos nessas formações tendem a estar em conexão com os temas em destaque na educação nacional, dentro de cada área de atuação.



**Figura 19 (esquerda)** – Docentes: Ano de conclusão da última formação.  
**Figura 20 (direita)** – Equipe Diretiva: Ano de conclusão da última formação.  
**Fonte - A autora**

Em comparação aos dados do Censo Escolar - 2018 (BRASIL, 2018), percebemos que se trata de um corpo docente que possui uma boa qualificação acadêmica, pois, em nível nacional, temos cerca de 37% de docentes que atuam na educação básica que possuem pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, conforme o gráfico extraído do Resumo Técnico (Figura 21).



**Figura 21** – Gráfico 42 do Resumo Técnico do CENSO 2018  
Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* – BRASIL 2014-2018.

**Fonte** - Deed/Inep (BRASIL, 2018)

Quando analisamos o recorte do Censo 2018 (Tabela 7) com dados relativos aos docentes que atuam na educação profissional na cidade de Magé-RJ, fica ainda mais evidente a qualificação acadêmica da equipe que atua no CEIABL. Temos que, dos 148 docentes apenas 33 (cerca de 22% ), possuem pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

**Tabela 7** – Número de docentes da educação profissional por escolaridade e formação acadêmica – Magé-RJ / 2018

Número de Docentes da Educação Profissional								
Escolaridade e Formação Acadêmica								
Total <sup>1-7</sup>	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
			Graduação			Pós-Graduação		
			Total <sup>8</sup>	Com Licenciatura <sup>9</sup>	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
148	-	4	144	128	16	29	4	-

**Fonte:** Dados do Censo 2018-INEP , elaborado pela autora

É ainda relevante a percepção que os docentes da unidade escolar continuam buscando formações e estas podem colaborar com suas práticas pedagógicas.

## Atuação Docente

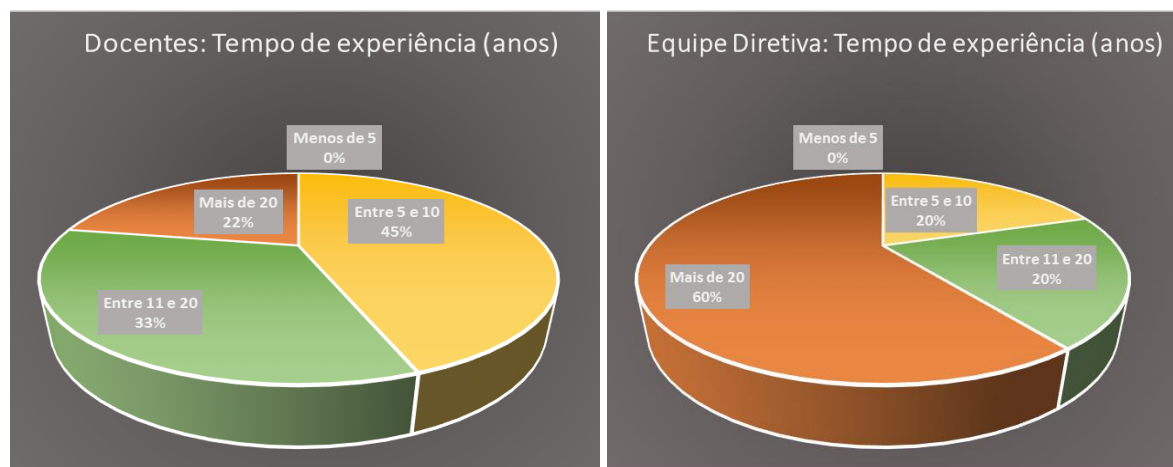
Os itens 6, 7 e 8 visam uma compreensão sobre o perfil da experiência dos participantes na atuação enquanto docentes. Novamente, tendo em vista a questão temporal separamos os itens para analisarmos o tempo total de experiência, como docentes; o ano de ingresso na rede estadual de ensino e; o ano de ingresso na unidade escolar - CEIABL.

### Item 6 – Tempo de Experiência como Docente

Na resposta ao item 6 os participantes deviam explicitar abertamente o tempo total, em anos, de experiência como docentes.

Para traduzirmos a variação dos resultados, agrupamos os dados coletados em faixas com amplitudes variadas, sendo as duas mais recentes com amplitude de 5 anos, 1 faixa com 10 anos de amplitude e na última faixa, profissionais com mais de 20 anos de experiência.

Tendo em vista a perspectiva das regras previdenciárias para profissionais da educação, vigente até o ano de 2019, a última faixa engloba os docentes que estavam próximos do tempo de trabalho, na área da educação, necessário para aposentadoria.



**Figura 22 (esquerda)** – Docentes: Tempo de experiência (anos).

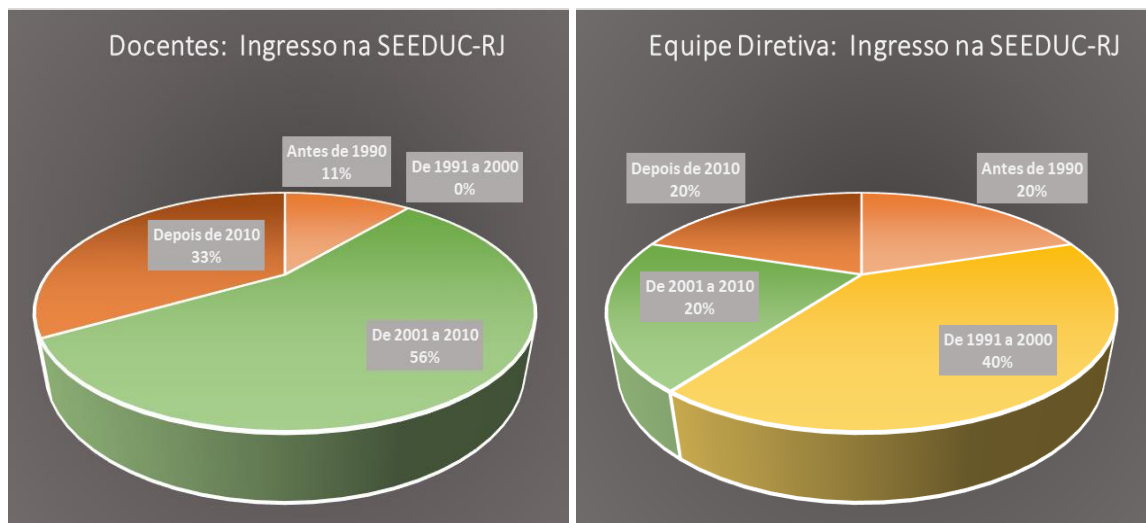
**Figura 23 (direita)** – Equipe Diretiva: Tempo de experiência (anos).

**Fonte** - autora

Podemos perceber que o perfil do grupo Docentes apresenta 55% de participantes com experiência acima de 10 anos, e o restante entre de 5 a 10 anos. Já no grupo Equipe Diretiva temos profissionais com maior tempo de experiência, sendo 60% com mais de 20 anos de docência e 40% entre 5 à 20 anos.

### Item 7 – Ingresso na SEEDUC-RJ

Nos itens 7 e 8, assim como nos itens 5.1 e 5.2, organizamos as respostas livres dos participantes em faixas temporais, contando com as 3 (três) décadas mais recentes e um período que considera o ingresso na SEEDUC-RJ ou no CEIABL, anterior a 1990.



**Figura 24 (esquerda)** – Docentes: Ingresso na SEEDUC-RJ.  
**Figura 25 (direita)** – Equipe Diretiva: Ingresso na SEEDUC-RJ.

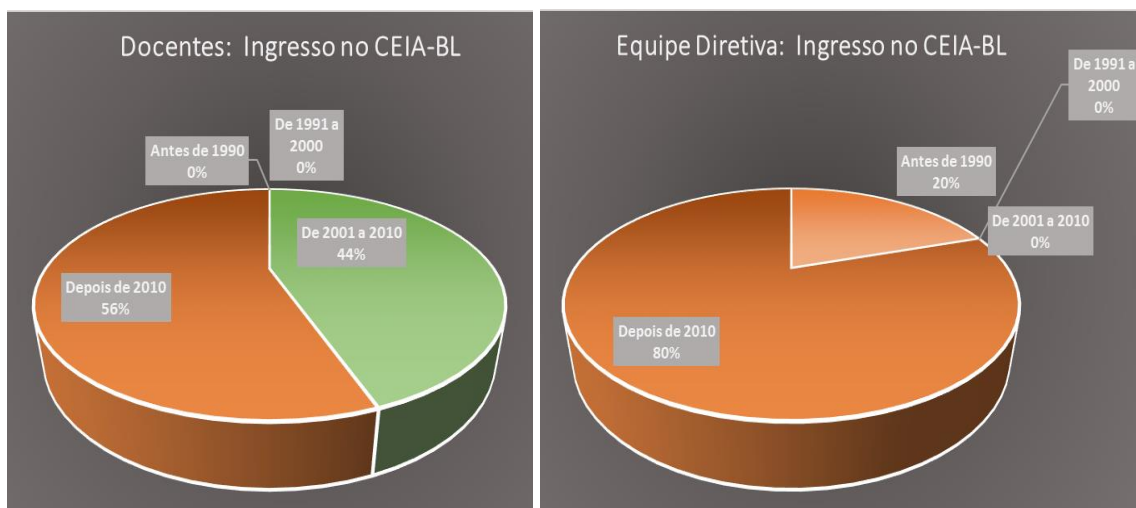
Fonte - A autora

Podemos perceber na Figura 24 que 89% dos participantes do grupo Docentes ingressaram na SEEDUC-RJ nas duas últimas décadas e apenas 11% possuem mais de 30 anos de vinculação na rede estadual de ensino. Confrontando com o perfil do grupo Equipe Diretiva, constante na Figura 25, percebemos uma diferença relevante, já que esse grupo conta com 60% de participantes com mais de 20 anos de ingresso na SEEDUC-RJ.

### Item 8 – Ingresso no CEIABL

Trouxemos o item 8 para analisar a questão da experiência profissional dentro da unidade escolar onde foi implementada a pesquisa, ou seja, o CEIABL. Podemos ver claramente que para os dois grupos a lotação foi realizada majoritariamente nos últimos 20 anos. Sendo ainda mais relevante percebemos, na Figura 26, que 56% dos Docentes e, na Figura 27, que 80% da Equipe Diretiva tiveram o ingresso apenas nos últimos 10 anos.

Estes dados complementam a informação em relação ao itinerário formativo demonstrado em gráfico já apresentado nos itens 17 e 18, pois retrata que a maioria dos respondentes são formados na última década e ingressantes na unidade também na última década. Condição que diminui os entraves nas relações de diferentes períodos de formação.



**Figura 26 (esquerda) – Docentes: Ingresso no CEIABL.**  
**Figura 27 (direita) – Equipe Diretiva: Ingresso no CEIABL.**  
**Fonte - A autora**

#### **4.3.2 A relevância do curso ofertado e o processo de fundação do CEIABL: análise do Bloco 2**

Nesse bloco de itens do formulário, acompanhando a dinâmica prevista para a implementação do Seminário Formativo o objetivo era verificar o conhecimento dos participantes, que são profissionais que atuam na unidade escolar, sobre a origem da própria escola, bem como dimensionar a percepção sobre a relevância da escola com a oferta do curso técnico em Agropecuária para a região e seu entorno.

No vídeo apresentado, foram entrevistados os representantes das instituições que dialogaram por décadas com os entes governamentais da região a criação de ambientes formativos que atendessem as necessidades de aprimoramento técnico dos produtores. No capítulo 2, na seção 2.2.1 onde brevemente expomos a história da criação da escola, incluindo a oferta do ensino técnico em agropecuária, fica claro o objetivo dos idealizadores de atender as necessidades da região de forma complementar aos conhecimentos empíricos já desenvolvidos.

O item 9 questiona sobre o conhecimento da história da criação da escola, sua trajetória e implementação.

#### **Item 9 – História da criação da escola**

De modo bem objetivo buscamos contextualizar os professores sobre o processo de criação da unidade e este item coletou os dados para verificar quantos profissionais que atuam

na unidade que não conheciam esse processo. Continuamos a análise com os mesmos dois grupos separados de participantes: Docentes e Equipe Diretiva.



**Figura 28 (esquerda)** – Docentes: Bloco 2 - item 9.  
**Figura 29 (direita)** – Equipe Diretiva: Bloco 2 - item 9.  
**Fonte** - A autora

De acordo com a Figura 28 apenas 22% dos Docentes não conheciam a história da criação da escola e a totalidade da Equipe Diretiva já conhecia (Figura 29). Este resultado é muito interessante tendo em vista que, apesar de o resultado obtido no item 8 demonstrar que a maior parte dos Docentes (56%) e da Equipe Diretiva (80%) possuem uma lotação recente na unidade CEIABL, os profissionais buscaram se integrar e compreender a realidade da escola, incluindo seu processo de fundação.

Esta ação de conhecer os fundamentos de criação da escola, é importante para a nossa pesquisa pois a proposta dos idealizadores passa pela oferta de uma formação dialética com a possível concepção investigativa dos processos produtivos dos agricultores da região.

### **Item 10 – Importância da formação técnica para a região**

No capítulo 2 citamos a importância do Ensino Agrícola e no capítulo 3 seção 3.1 destacamos os desafios do CEIA-BL dentro da perspectiva do Ensino Médio Técnico Inovador Integrado. Não obstante a discussão textual travada, confrontamos essas ideias com a fala constante no vídeo apresentado no Seminário Formativo que destaca a função do técnico em agropecuária como elo de mudança nas dinâmicas produtivas local.

Neste mesmo vídeo é possível assistir aos idealizadores contextualizarem a profissão do técnico em agropecuária para suporte das produções em andamento no setor agrícola local regional, estadual e do país. São falas onde os idealizadores e mobilizadores da fundação da



unidade escolar contextualizam o mercado de trabalho para o técnico em Agropecuária e relatam o papel da escola CEIA-BL dentro do cenário regional.

A impressão dos participantes do Seminário Formativo acompanha essa linha de reflexão sendo que 89% dos Docentes (Figura 30) e a totalidade da Equipe Diretiva (Figura 31) consideram muito relevante a formação técnica para a região.

É uma resposta realista, já que nenhum dos respondentes negou ou pormenorizou a importância da formação. Mas, diante do nosso objeto de pesquisa ressaltamos que o exercício docente nesta unidade solicita que determinadas abordagens interativas dentro da formação profissional ofertada esteja dentro da práxis formativa investigativa e não setorial.

As figuras 30 e 31, logo, contextualizam uma permeabilidade de trabalho formativo neste ambiente e a potencialidade da concepção de novas lógicas do processo de construção de conceitos.



**Figura 30 (esquerda) – Docentes: Bloco 2 - item 10.**  
**Figura 31 (direita) – Equipe Diretiva: Bloco 2 - item 10.**

**Fonte - A autora**

Cabe destacar que embora não esteja especificado no formulário que o debate sobre formação técnica teve como foco a Formação Técnica de Nível Médio em Agropecuária, toda a condução dos materiais de debate tiveram esse tema. Não desconsiderando a relevância de outras formações técnicas de nível médio para a região mas, sobretudo, abordando o potencial da formação ofertada pelo CEIA-BL alinhada com o perfil socioeconômico da região e o potencial de ampliação da geração de renda com inclusão social para a comunidade local.

Percebemos com o estudo das respostas dos itens 9 e 10, pertinentes ao Bloco 2, que a estratégia de utilização do vídeo foi relevante para uma aproximação dos profissionais que atuam no CEIA-BL com o processo de constituição da escola. Gerou também uma reflexão



sobre a questão da formação técnica do aluno egresso em agropecuária, dentro do mercado de trabalho a nível regional e sobretudo dentro da ótica da questão agroecológica que é uma perspectiva com potencial transformador da sociedade de modo mais amplo.

#### **4.3.3 A relevância da metodologia no ensino-aprendizagem: análise do Bloco 3**

O objetivo do levantamento realizado nesse bloco do formulário (APÊNDICE C) é verificar a questão da opção metodológica dos professores da escola, com a promoção de uma formação continuada ofertada diretamente no ambiente de trabalho, com o tema de Metodologias Ativas.

A abordagem deste tema além de atender uma necessidade expressa pelos professores, foi também por considerar que o processo de construção de conceitos é uma ação coletiva, e este processo é envolvido por contornos que contrariam a perspectiva desta etapa. Muitos destes contornos estão diretamente ligados as dificuldades condicionadas ao ritmo de crescimento dos processos informativos que se consolidaram.

António Nóvoa, (1992) destaca que a classe de professores

Urge por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, PAGINA 13)

O texto deste escritor reforça a necessidade de valorização das práticas docentes. E esta ação de formação busca intervir nesse processo.

Durante o Seminário o palestrante apresentou aspectos gerais sobre a questão metodológica e a aprendizagem, enfatizando as metodologias ativas como estratégias que articulam e integram as componentes presentes no processo de aprendizagem:

- Abordagens Interativas: ouvir, ver, perguntar, discutir e fazer.
- Estímulo à crítica: reflexão e participação.
- Transversalidade: multimetodologias e avaliação formativa.

Embora o foco deste bloco seja o docente que atua diretamente em sala de aula no momento, deixamos aberta a resposta aos participantes do grupo Equipe Diretiva tendo em vista que estes profissionais realizam o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar.

#### **Item 11 – Conhecimento prévio das metodologias apresentadas**

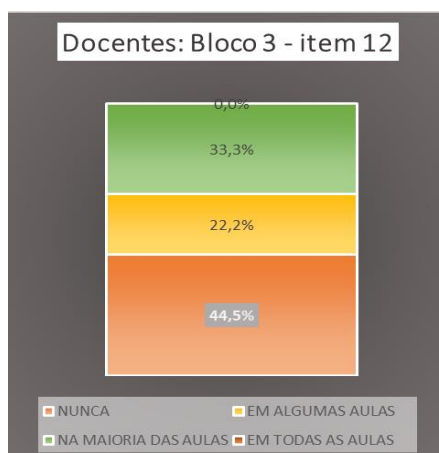


**Figura 32 (esquerda) – Docentes: Bloco 3 - item 11.**  
**Figura 33 (direita) – Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 11.**  
**Fonte - A autora**

Logo nesse primeiro item, já podemos perceber que existe um diferencial sobre a formação metodológica entre os dois grupos, no que se refere aos Docentes, a Figura 32 nos mostra que a maior parte (67%) cita que não conhecia o tema Metodologias Ativas e, para todos as temáticas apresentaram alguma novidade. Paralelo a isso, a Equipe Diretiva cita o forte conhecimento da temática, sendo que 80% já conheciam a maior parte ou todas as metodologias apresentadas, conforme demonstrado na Figura 33.

Este resultado atesta que o processo formativo sistematizado atualmente não atinge o grupo de profissionais diretamente envolvido no processo de formação cidadã. Isso não significa desqualificar o potencial de conhecimento da equipe diretiva, apenas ressaltar a diferença dos percursos formativos.

### Item 12 – Frequência de Utilização das Metodologias Ativas em aula



**Figura 34 – Docentes: Bloco 3 - item 12.**  
**Fonte - A autora.**

Na análise deste item, embora tenhamos coletado as respostas dos dois grupos de participantes, apresentamos o resultado e análise somente sobre o grupo Docentes, tendo em vista a questão do perfil da questão e a função exercida no CEIABL, lócus da pesquisa. Destacamos ainda que no formulário usamos a palavra metodologia, ao invés de Metodologias Ativas, para não gerar uma antecipação do tema da palestra aos participantes.

Alinhando com a resposta do item anterior que explicitou um não conhecimento das metodologias apresentadas, a Figura 34 destaca que os docentes citaram, principalmente, que nunca utilizaram as metodologias ativas em sala de aula. É interessante perceber que, temos ainda 33% de participantes que utilizam na maioria das aulas, mesmo que tenham um pouco conhecimento teórico sobre a metodologias.

É um resultado que mobiliza uma atenção maior ao real papel formativo da formação continuada, pois a transformação das práticas pedagógicas está apoiada em um processo reflexivo e este gráfico nos mostra que os professores desta unidade se sentem não praticantes de metodologias diferenciadas em seu momento de sala de aula.

As demandas sociais atuais estão inferidas de ações que estabeleçam outras relações de construção do conhecimento, que não necessariamente estão diretamente ligadas as experiências pedagógicas apenas conteudistas, mas também de uma postura reestruturada do professor que é quem muitas vezes conduz o processo de ensino/aprendizagem.

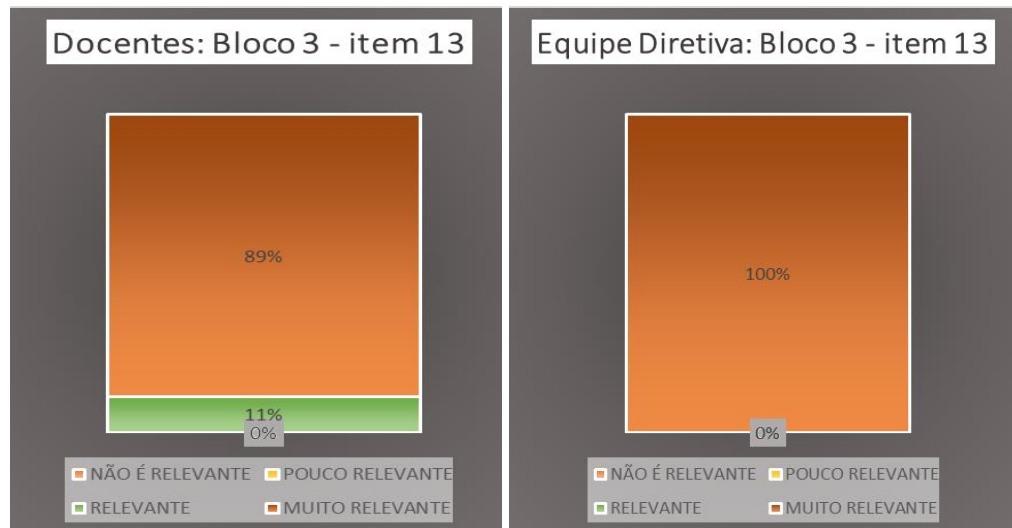
Nóvoa (1992), estabelece uma dinâmica de formação que seja “auto formativa”, baseada em diálogos produtivos entre os profissionais que atuam na unidade. Em um trecho a seguir este mesmo autor destaca ainda o quanto esta formação pode ser independente e indutora a um caminho facilitador da construção de conteúdos.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico/reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. (NÓVOA, 1992, p 25)

E, é justamente dando prosseguimento a investigação da possibilidade de investir energia na implementação deste perfil formativo na escola que analisaremos os próximos itens.

Nestes itens, 13 a 16, dentro do Bloco 3, buscamos analisar qual foi a reflexão dos participantes, respondentes, sobre o potencial de utilização de variadas metodologias, em especial as Metodologias Ativas na sua atuação em sala de aula. Além desta, qual seria a contribuição deste uso de metodologias diferenciadas na formação ofertada durante o Ensino Médio Técnico Integrado considerando o conhecimento prévio desses alunos.

### Item 13 – Relevância do Uso de Metodologias Diferenciadas



**Figura 35 (esquerda)** – Docentes: Bloco 3 - item 13.

**Figura 36 (direita)** – Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 13.

**Fonte** - A autora

Percebemos que praticamente a totalidade dos participantes do Seminário, sejam estes Docentes (Figura 35) ou componentes da Equipe Diretiva (Figura 36) consideram muito relevante o uso de metodologias diferenciadas.

Esta pergunta favorece um perfil avaliativo mais sólido do gráfico pois todos os participantes do seminário concordam com a relevância da adoção de uma prática diferenciada nos processos de construção do conhecimento. Os profissionais regentes precisam ser reconhecidos como sujeitos de direito de determinar de forma concreta quais são as suas concepções de aperfeiçoamento profissional. Conforme Candau (2014),

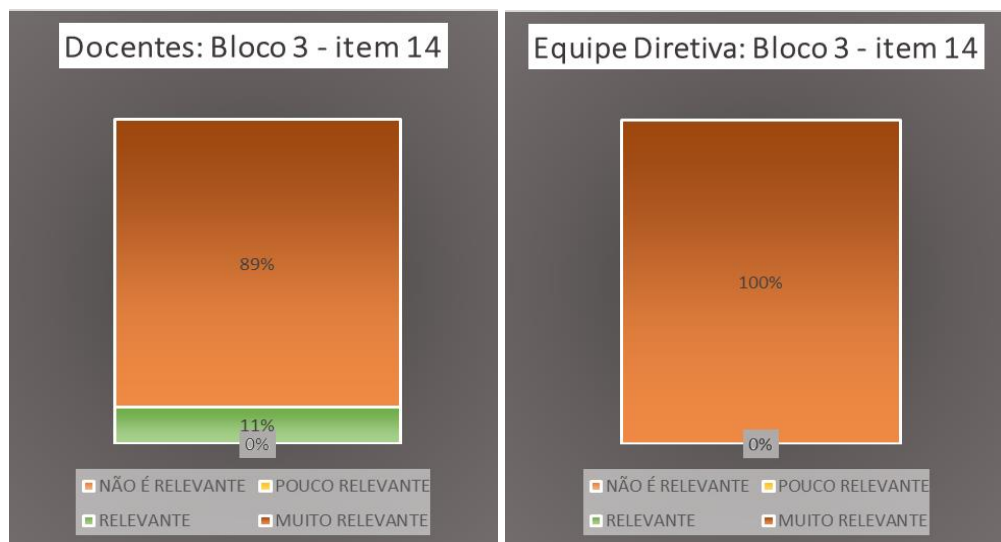
Certamente ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor” e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos (CANDAU, 2014, p. 41).

Esta desnaturalização pode ser concebida por meio de alguns processos, dentre eles podemos citar a formação in lócus, o uso do ambiente escolar como local de diálogo de construção de saberes, como cita Nóvoa (1992) ao falar do potencial do professor em estabelecer o percurso de seu processo formativo.

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão (NÓVOA, 1992, p. 15).

O próximo item está relacionado com esta mesma afirmação, do quanto é importante o uso de novas metodologias no processo formativo. Estes dois itens, 13 e 14 mostram que realmente é preciso diversificar os modelos e práticas do processo já instituído. Este estímulo a mudança como afirma Nóvoa (1992), “A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

#### Item 14 – Importância do uso das Metodologias Ativas no Cotidiano Escolar



**Figura 37 (esquerda)** – Docentes: Bloco 3 - item 14.

**Figura 38 (direita)** – Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 14.

**Fonte** - A autora

O resultado desse item foi idêntico ao anterior, e as Figuras 37 e 38 destacam as respostas dos Docentes e da Equipe Diretiva, respectivamente. Enfatizamos que embora o resultado seja o mesmo o objetivo é diferenciado pois o uso das Metodologias Ativas no cotidiano escolar, conforme apresentado na palestra mediada durante o Seminário não interfere somente no aspecto de aprendizagem mas possui potencial de sinergia do trabalho docente, ativando a colaboração entre os profissionais.

E foi com base neste potencial sinérgico que o palestrante delineou seu trabalho, apresentou questionamentos relativos à relação dos sujeitos: docente <=> estudante. Discorreu sobre as abordagens interativas que nos slides apresentados está descrito como ‘Uma concepção educacional que busca estimular o estudante a ser o principal agente do seu aprendizado’, é uma proposta de quebra de contrato com o perfil de educação bancário instituído.

Este perfil educativo, praticado e, ofertado muitas vezes de forma punitiva nas instituições de ensino não permite, muitas vezes, o ensaio de novos modelos

didático/metodológicos, que intensifiquem a articulação das práticas escolares com dinâmicas investigativas. Vera Candau ressalta diversas vezes em seus escritos que o “ser” professor está diretamente ligado ao perfil sociocultural do público que atende, para tanto, estes profissionais devem ser,

[...] profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores. [...] (CANDAUI, 2014, p 41).

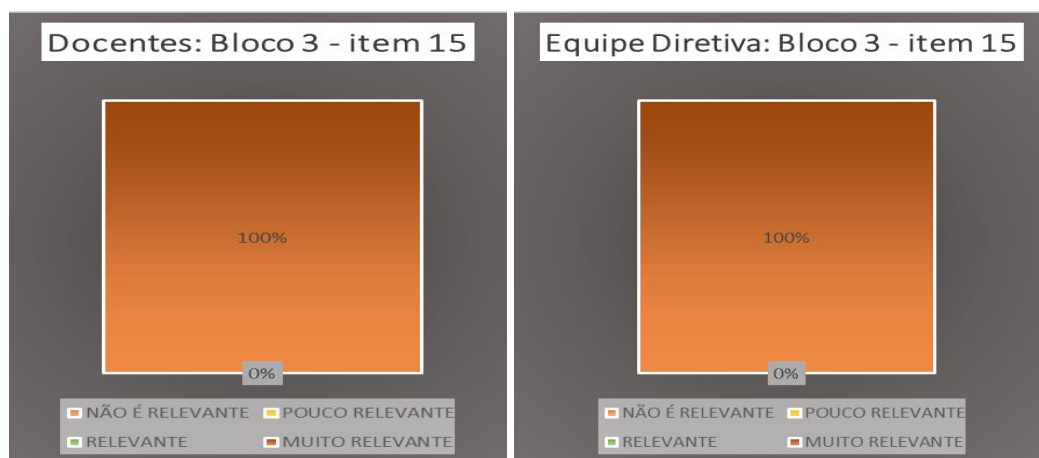
O que se percebe é que o ensinar não se restringe ao domínio do conteúdo programático das disciplinas, mas também a valorização do perfil cultural de toda a comunidade escolar envolvida no processo.

Neste momento o palestrante cita alguns autores como: Rubem Alves, Paulo Freire, Deleuze e Guattari que dialogam nas premissas de multimetodologias, com base em que a construção do conhecimento segue diversos caminhos não lineares e tão pouco, são obrigatórios.

Como estamos desenvolvendo este trabalho em uma unidade de ensino médio técnico em agropecuária, também compõe o formulário o questionamento sobre o uso das metodologias ativas diretamente na construção de conceitos na formação técnica.

O item 15, deixa claro a necessidade expressa por todos os participantes do seminário formativo do uso de metodologias diferenciadas no cotidiano escolar.

### Item 15 – Importância do uso das Metodologias Ativas na Formação Técnica



**Figura 39 (esquerda) – Docentes: Bloco 3 - item 15.**  
**Figura 40 (direita) – Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 15.**  
**Fonte - A autora**

Com o resultado unânime para os dois grupos de participantes, conforme explicitado nas Figuras 39 e 40 é um fator positivo à implementação do seminário formativo como ambiente permanente de formação continuada em loco.

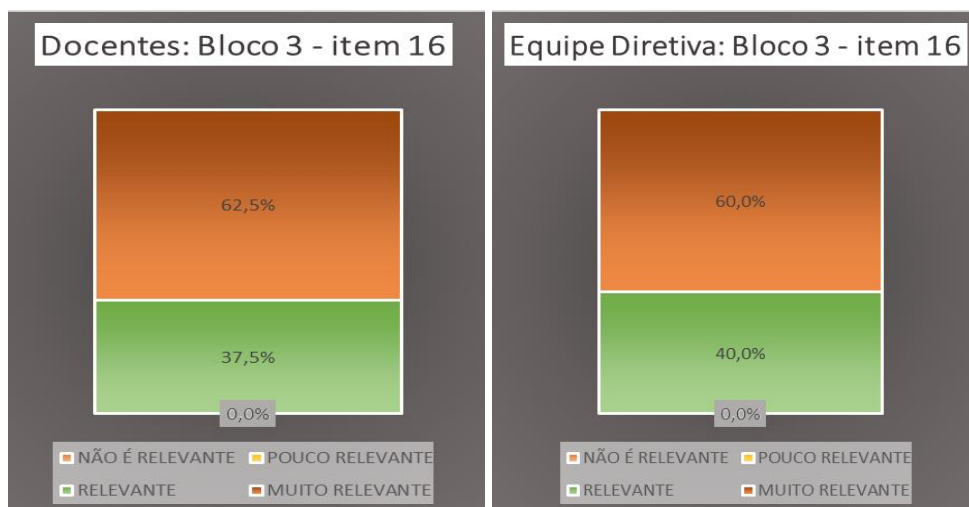
Assim como citamos anteriormente, a não antecipação sobre a descrição do termo Metodologias Ativas no formulário evitou o preenchimento de forma antecipada e, alinhando o debate sobre a questão metodológica em confronto com a reflexão sobre a formação técnica suscitada no vídeo inicial apresentado no Seminário Formativo destacamos o objetivo da pesquisa de sensibilização dos professores que atuam no CEIABL a partir do debate participativo ofertado na ação de formação continuada.

Na perspectiva de mudança de perfil das práticas de construção do conhecimento, as diferentes metodologias podem conter o avanço do perfil estático das metodologias institucionais que tem em seu perfil ações distintas da proposta de abordagem interativa como podemos observar no trecho a seguir:

No entanto, consideramos que esta perspectiva é fundamental se queremos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos na atualidade (CANDAUI, 2014, p 42).

Esta reinvenção a qual a autora se refere se identifica gradualmente com a proposta final deste trabalho e o próximo item do formulário a ser tratado contribui de forma substancial para a abordagem de metodologias que valorizem os saberes de todos os atores sociais envolvidos no processo.

#### Item 16 – A Contribuição do Conhecimento do Estudante na Prática Docente



**Figura 41 (esquerda)** – Docentes: Bloco 3 - item 16.  
**Figura 42 (direita)** – Equipe Diretiva: Bloco 3 - item 16.  
**Fonte - A autora**

Com base nos debates mediados na apresentação sobre as Metodologias Ativas e as componentes do processo de aprendizagem vimos que o conhecimento prévio do aluno durante a prática docente ainda é considerado muito relevante para 62,5% dos Docentes (Figura 41) e 60% da Equipe Diretiva (Figura 42).

No Capítulo 3, nas seções 3.2 e 3.3, já evidenciamos a necessidade de articulação entre os saberes e o resultado apresentado neste gráfico revela a ciência dos participantes da pesquisa da contribuição que os estudantes podem trazer para o processo dialógico da construção de conceitos. O caminho para a transformação das práticas pedagógica na sala de aula pode ser delineado pelo investimento de energia na formulação de projetos escolares que envolvam desafios e que não separe a atividade investigativa da teoria de conceitos a ser trabalhada.

No capítulo 3 destacamos que a formação continuada dos profissionais da educação é rodeada de desafios, dentre eles o desenvolvimento colaborativo e investigativo permanente e integrador. Assim os itens do próximo bloco de perguntas nos auxiliam nesta dinâmica construtiva do processo formativo integrador.

#### **4.3.4 Interdisciplinaridade na formação integrada: análise do Bloco 4**

Nesse bloco os itens tratam da última parte dos objetivos específicos da pesquisa e, estão atrelados a participação dos profissionais na palestra com roda de debate, mediada no Seminário por professora, mestre em educação, que atua em projetos voltados para Escolas de Nível Médio Técnico em Agropecuário, da rede federal e estadual de ensino.

O debate foi mediado com base em fundamentações sobre o conceito de ensino disciplinar ou interdisciplinar e trazendo experiências realizadas na escola de atuação da mediadora, sempre buscando colocar no foco as práticas já adotadas no CEIABL, e levar os docentes à reflexão sobre os desafios de implementação de práticas interdisciplinares, com foco no potencial de qualidade da aprendizagem proporcionado.

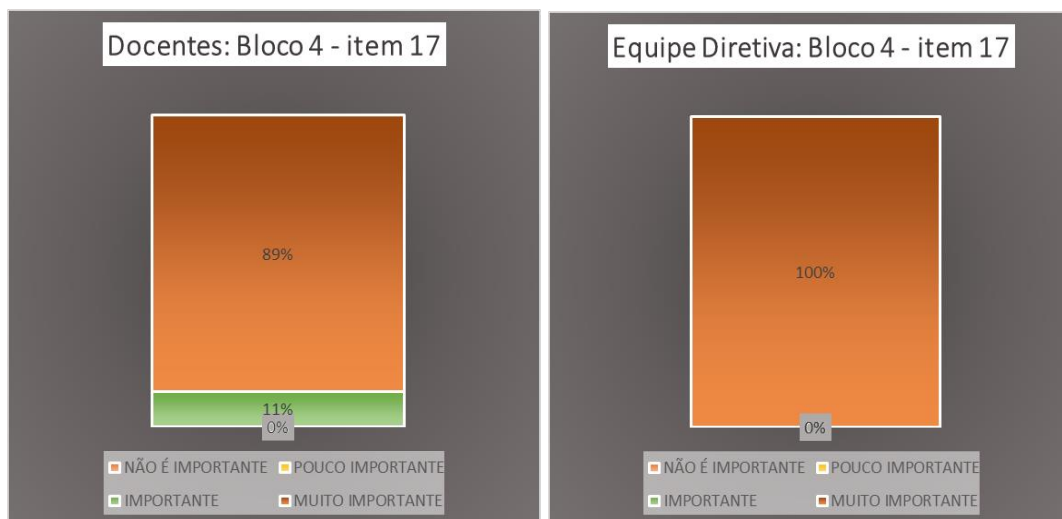
Os dois primeiros itens destacam a percepção sobre os conceitos de interdisciplinaridade discutidos na roda de conversa e o terceiro, que encerra o bloco, analisa a questão sobre a reflexão e disponibilização de mudança promovida pelo debate colaborativo quanto a inserção de práticas interdisciplinares no trabalho docente.

É preciso esclarecer que nesta unidade de ensino, os docentes responsáveis pelas cadeiras do núcleo comum (disciplinas ministradas no ensino médio com base na BNCC) lecionam nas duas modalidades de turmas existentes da unidade de ensino a saber: ensino médio regular e ensino médio integrado técnico em agropecuária. Assim o primeiro item



questiona com o intuito comparativo sobre a importância do trabalho interdisciplinar no ensino regular.

### Item 17 – A importância do Trabalho Interdisciplinar no Ensino Regular



**Figura 43 (esquerda)** – Docentes: Bloco 4 - item 17.

**Figura 44 (direita)** – Equipe Diretiva: Bloco 4 - item 17.

**Fonte** - A autora

Podemos perceber que a grande maioria, a saber 89%, dos Docentes (Figura 43) e a totalidade da Equipe Diretiva (Figura 44) consideram importante o trabalho interdisciplinar no ensino regular. Conforme documento da escola a saber, o PPP, a questão interdisciplinar já figura no item Planejamento atrelado a perspectiva de identificação do aluno com o tema ser trabalhado. A orientação do Projeto Político Pedagógico da escola enfatiza o uso da contextualização das experiências do aluno como concepção metodológica.

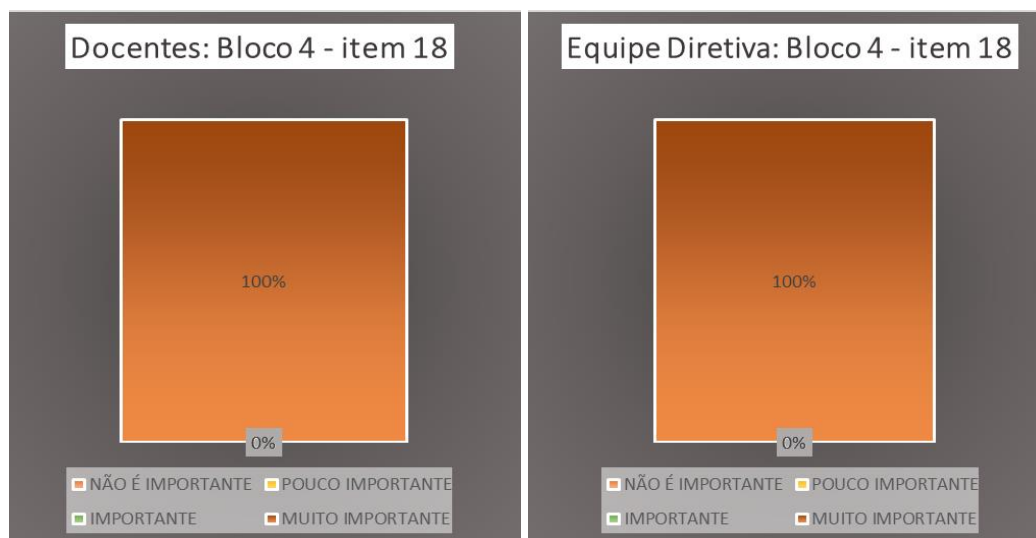
O resultado apresentado neste gráfico apenas afirma que a promoção da integração dos saberes dos participantes do processo de construção de conceitos fortalece a aprendizagem significativa e,

Ao mesmo tempo, exige reconhecer que a pluralidade de conhecimentos e saberes presentes na sociedade e promover o diálogo entre eles. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos coerentes com a interculturalidade (CANDAUI, 2014, p. 40).

Sabemos que cada um possui um perfil próprio de organização do trabalho pedagógico, e por isso não estamos buscando uma adesão pela moda, mas a construção de um panorama indenitário com maior diversidade de perspectivas metodológicas.

O próximo item se refere a investigação em um movimento mais amplo, direcionado a formação técnica integrada.

### Item 18 – A importância do Trabalho Interdisciplinar no Ensino Técnico



**Figura 45 (esquerda)** – Docentes: Bloco 4 - item 18.  
**Figura 46 (direita)** – Equipe Diretiva: Bloco 4 - item 18.  
**Fonte** - A autora

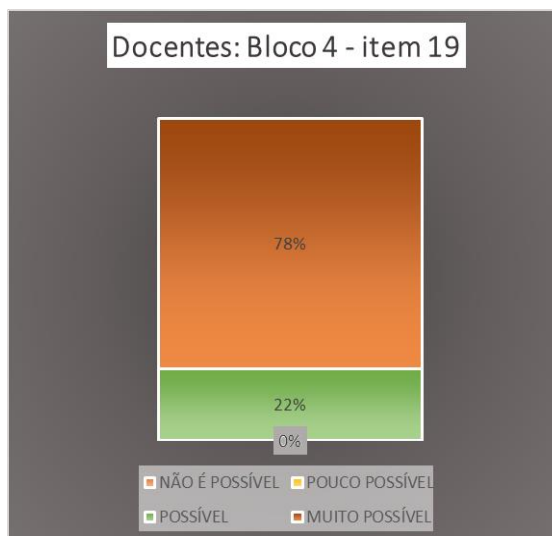
Ainda na questão da importância da interdisciplinaridade, mas agora com um olhar específico para o ensino técnico, tivemos uma variação interessante no resultado e as Figuras 45 e 46, destacam que todos os participantes percebem a relevância de práticas interdisciplinares com o potencial de transformação qualitativa da formação ofertada.

Podemos inferir que os egressos que vivenciam práticas interdisciplinares compreendem não somente o referencial teórico de cada disciplina, mas devem conseguir mobilizar corretamente esses conceitos de modo articulados.

No capítulo 3 destacamos a importância da articulação entre os saberes e os desafios que esta proposta apresenta, porém com este resultado de unanimidade podemos entender que o rompimento da concepção individualista do trabalho pedagógico por meio de uma construção coletiva e endógena participativa está dentro das possibilidades do grupo pesquisado.

O fato da totalidade dos participantes indicarem a importância do trabalho pedagógico interdisciplinar na formação técnica demonstra uma característica importante da comunidade escolar ali representada. Construir uma compreensão multifacetada manifestada de diversas maneiras aumenta o potencial de alcance dos interlocutores. Assim no item seguinte onde fechamos o bloco de perguntas sobre interdisciplinaridade, abordamos questão possibilidade de inserção de ações interdisciplinares no cotidiano de trabalho.

### **Item 19 – Possibilidade de Inserção do Trabalho Interdisciplinar no Trabalho**



**Figura 47** – Docentes: Bloco 4 - item 19.

**Fonte** - A autora

Nesse item, tendo em vista a questão do exercício da docência no momento da pesquisa, optamos por não divulgar o resultado das respostas dos participantes do grupo Equipe Diretiva, sendo assim nos atemos ao grupo Docentes, cujo resultado fica explícito na Figura 47.

É notória a abertura ao trabalho interdisciplinar, tendo 78% dos participantes considerado muito possível a inserção de práticas com articulação de saberes, demonstrando não somente uma questão de compreensão das vantagens, mas já um envolvimento com o tema para implementações.

Outro resultado que reforça a dimensão interpretativa do corpo docente diante da necessidade de uma abordagem diferenciada das práticas cotidianas. O que nos remete a entender que as concepções de trabalho colaborativo estão unidas ao ambiente educativo em pesquisa e que os atores sociais ali envolvidos pretendem protagonizar-se nesta construção.

Este bloco, aponta-nos que o território onde foi desenvolvida a pesquisa se permite a implementação de dinâmicas que fortaleçam a formação dos profissionais da educação e estreite a conexão interventiva do diálogo de saberes, se, este forem coletivamente construídos por eles.

#### **4.3.5 Perspectivas, possibilidades e desafios da pesquisa: análise do Bloco 5**

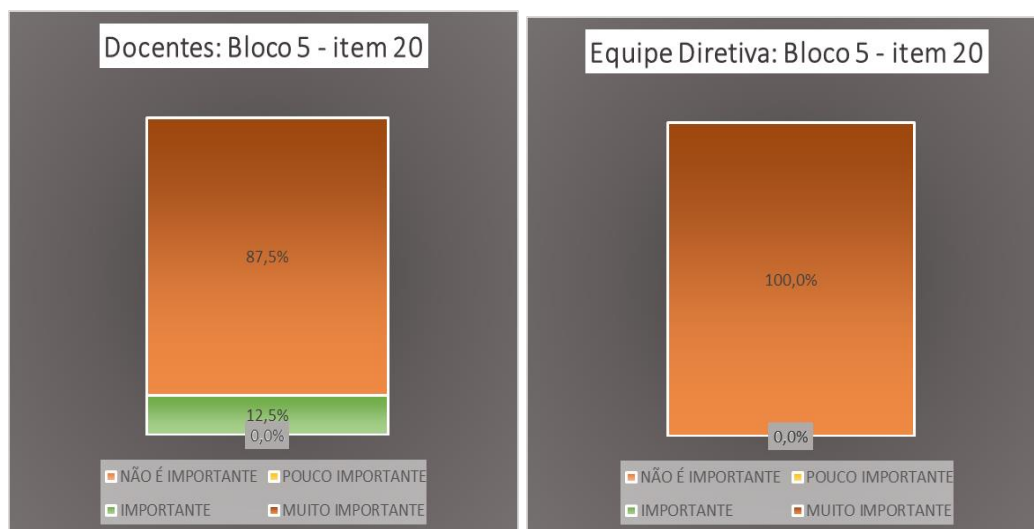
O último bloco de itens do formulário respondido pelos participantes do Seminário Formativo teve um perfil diferenciado dos demais pois apresentava dois itens objetivos e outros dois itens que demandam respostas mais abertas.

Os itens objetivos visavam confirmar se a pesquisa atendeu a demanda formativa prevista e como os profissionais compreendem o diferencial dessa ação ter sido desenvolvido no próprio local de trabalho, através da questão da aceitação e possibilidade de outras implementações formativas.

Já os itens de resposta aberta tiveram a função de coletar encaminhamentos para novas ações de formação continuada no ambiente da unidade CEIABL, bem como observações sobre a melhoria do planejamento e organização dos eventos vindouros.

O primeiro item do bloco abordou a importância desta formação *in loco* e iniciou o debate sobre a possível mobilização por outras formações e que estes espaços formativos se tornem permanentes.

### Item 20 – Importância da oferta de formação continuada diretamente na escola



**Figura 48 (esquerda)** – Docentes: Bloco 5 - item 20.

**Figura 49 (direita)** – Equipe Diretiva: Bloco 5 - item 20.

Fonte - A autora

Antes de pontuarmos sobre os resultados desse item do formulário cabe destacar que a Equipe Diretiva colaborou para a oferta da formação continuada muito além de se fazer presente durante o Seminário Formativo. A organização de espaço privilegiado, devidamente estruturado, de acordo com o demandado pelos palestrantes e, o incentivo à participação dos docentes e flexibilização de horários das atividades regulares para a efetiva realização foram fundamentais para o desenvolvimento da ação formativa.

Desse modo, já era esperado, como demonstra a Figura 49, que a Equipe Diretiva sinalizasse como importante a oferta direta de formação continuada dentro do CEIABL. Mas, a avaliação positiva também ocorreu por conta dos Docentes, sendo que 87,5% consideraram muito importante esse tipo de ação que visa a formação docente dentro do próprio local de

trabalho. O primeiro passo para a escola aderir ao processo formativo no ambiente escolar é o envolvimento do corpo docente nesta ação.

Conforme tratamos no início deste capítulo na seção 4.2, a escolha do seminário formativo como estratégia de formação docente partiu do princípio de concordarmos que o processo de formação precisa de vivência e que esta seja dentro de um contexto que contribua para a construção da identidade docente.

### Item 21 – Novas oportunidade de formação continuada na escola



**Figura 50 (esquerda)** – Docentes: Bloco 5 - item 21.  
**Figura 51 (direita)** – Equipe Diretiva: Bloco 5 - item 21.  
**Fonte** – A autora

Alinhado com o resultado das respostas ao item 20 as Figuras 50 e 51 destacam que a totalidade dos participantes gostariam que fossem ofertadas novas ações de formação continuada diretamente no CEIABL, o que confirma as hipóteses citadas na introdução dessa pesquisa.

Este resultado atesta a disposição dos docentes em ressignificar as suas práticas em uma perspectiva crítico-reflexiva, e que esta formação possa preferencialmente ocorrer em seu ambiente de trabalho.

Sem reduzir este ambiente de formação a um único modelo formativo destacamos, conforme descrito na seção 4.2 que, estar constantemente em formação é um importante elo entre as fronteiras do conhecimento, assim a base desta proposta de ambiente formativo é o diálogo permanente entre os diversos saberes operados na comunidade escolar.

Conforme preconizamos durante toda a escrita deste trabalho, a importância da integração dos saberes no percurso de uma proposta crítico-reflexiva vislumbra algo para além da formação, a construção de uma identidade.

### Item 22 – Sugestão de Temas

Esse foi o primeiro item do formulário que demandava uma resposta aberta e não obrigatória. A instrução para os participantes era que, somente quem respondeu “Sim” ao item 21 poderia realizar sugestões de novos temas para outras formações, caso desejasse.

Por uma questão do preenchimento de forma anônima dos formulários, nomeamos os formulários de acordo com o grupo – Docente ou Equipe Diretiva – e indexamos usando letras sequenciais. Assim, temos Docentes – de ‘A’ até ‘I’, e Equipe Diretiva – de ‘A’ até ‘E’.

Nem todos os participantes realizaram sugestões e, tendo em vista o número de participantes optamos por inserir todas as contribuições dos presentes, conforme as imagens abaixo (Figura 52 à Figura 57).

A proposta deste trabalho não é simplesmente reconfigurar o formato de escola ou elaborar projetos, mas sim gerar momentos/lugares/ambientes de diálogo entre saberes interdisciplinares afim de formular propostas integradoras que fortaleçam a perspectiva crítico/reflexiva docente.

Ao perguntar neste bloco sobre as sugestões que os participantes propoariam para novos encontros formativos, tivemos respostas que contribuem para uma importante consideração acerca do perfil do corpo docente é a incidência do tema avaliação.

Nestes moldes de repostas consideramos fundamental a permeabilidade do corpo docente em relatar a necessidade de sistematizar novos procedimentos avaliativos. Assim ponderamos que esta proposta de pesquisa caminha rumo a uma importante implementação de estratégias formativas que podem culminar no investimento de energia em um perfil formativo.

22. Caso tenha respondido 'sim' no item 21, gostaria de sugerir temas:

*Cas propostas de avaliações na metodologia ativa*

Figura 52 – Resposta ao item 22 – Docente A.

O ‘docente A’ se refere exatamente ao perfil avaliativo do trabalho pedagógico com o uso das metodologias apresentadas durante o seminário formativo. Esta ação destaca o tema discutido neste trabalho no capítulo 3 sobre os desafios formativos desta etapa de ensino, e as

possibilidades de diversificar a ação docente, dentre elas as metodologias avaliativas que integrem as propostas pedagógicas.

<p>22. Caso tenha respondido 'sim' no item 21, gostaria de sugerir temas:</p> <p>① Metodologias de Avaliação</p> <p>② Elaboração de provas contextualizadas.</p> <p>③ Aulas interdisciplinares.</p>
---

**Figura 53 – Resposta ao item 22 – Docente B.**

Esta figura nos favorece a dar continuidade a discussão aberta na figura anterior, seja pela repetição da questão sobre avaliação ou, seja pela forma caracterizada que o respondente se refere aos perfis didático/metodológico que antecedem ao modelo avaliativo assim reconfigurado. Esta reconfiguração pode ser percebida na leitura da figura quando o docente elenca os temas sugeridos, pois é possível observar a linearidade de pensamento crítico/reflexivo de ações integradas que corroboram para uma inter-relação de ações que culminariam em uma proposta avaliativa integradora.

Na seção 3.3, deste texto dissertativo, buscamos estabelecer um diálogo com autores que sublinham a formação continuada como estratégia da promoção do diálogo entre os saberes, assim a utilização deste perfil de resposta nos remete a entender que o processo formativo proposto por este trabalho pode ter sido iniciado.

Na figura a seguir observamos um avanço importante gerado, acreditamos, pelo processo formativo ofertado, pois a proposta sugerida pelo participante apresenta a visão de um panorama abrangente e diversificado, deixando para trás os conceitos restritivos centrados na formação para atender o capitalismo.

<p>22. Caso tenha respondido 'sim' no item 21, gostaria de sugerir temas:</p> <p>meu ambiente, falar sobre técnicas agrícolas voltadas ao meu ambiente</p>
--

**Figura 54 – Resposta ao item 22 – Docente C.**

As propostas das figuras 54 e 55 mostram uma visão docente centrada não apenas em produtividade e provas aliados a resultados expressos por numerais, mais reflete sombras de um posicionamento docente pautado em práticas de um desenvolvimento cidadão complexo baseado em aspectos formativos integradores.

Embora a resposta destes participantes fomente o objeto de observação desta pesquisa outros aspectos relacionados a análise podem ser destacados ao observarmos a imagem da próxima sugestão.

Temos como resposta a sugestão de um viés de ampliação do diálogo formativo frente aos acontecimentos correntes na sociedade. Constatamos que existe uma busca por mecanismos didáticos de observação e análise dos acontecimentos do entorno.

No capítulo 3 destacamos o aspecto reflexivo como prioridade na formação cidadã, e com base no que diz Nóvoa (1992) a consolidação de uma profissão é autônoma na produção de seus saberes e valores, por isso é de extrema importância a valorização das insurgências dos aspectos formativos dos professores.

<p>22. Caso tenha respondido 'sim' no item 21, gostaria de sugerir temas:</p> <p><i>A ecologia como disciplina fundamen- mental no manuseio consciente do solo.</i></p>
---

**Figura 55** – Resposta ao item 22 – Docente D.

Os itens 55 e 56 nos indicam um pensamento crítico ampliado sobre as possibilidades da incorporação de práticas desafiadoras de articulação dos saberes, principalmente atendendo o que está descrito no documento pedagógico da escola, na descrição dos valores e missão da unidade como podemos observar na subseção da unidade a saber, 2.2.3.

<p>22. Caso tenha respondido 'sim' no item 21, gostaria de sugerir temas:</p> <p><i>AGRONEGÓCIO</i></p>
---

**Figura 56** – Resposta ao item 22 – Equipe Diretiva B.

O item a seguir não nos distancia do que já observamos, a sugestão de projetos que valorizem o aprendizado profissional ofertado na escola e que estes possam desafiar a dinâmica formativa global da unidade. Busca-se escapar das metodologias já cristalizadas e implementar outros caminhos para o desenvolvimento configurados em uma perspectiva intercultural e crítica.



22. Caso tenha respondido 'sim' no item 21, gostaria de sugerir temas:

*Elaborando projetos com temáticas para a área técnica agropecuária.*

**Figura 57** – Resposta ao item 22 – Equipe Diretiva E.

Esses temas propostos serão levados à Equipe Diretiva e desde já figuram como sugestões de novas abordagens temáticas para formações e pesquisas realizadas na escola CEIABL ou em unidades escolares com perfil similar. De um modo sintético tentamos traduzir as seis colaborações nos seguintes eixos: Avaliação dentro de metodologias diferenciadas; Ecologia e Meio Ambiente; Projetos Interdisciplinares e; Agronegócio.

Conforme tratamos no capítulo 3 e em suas subseções a capacitação em serviço com base em diálogos integradores, abrange dimensões contributivas dos participantes que nesse caso, falamos dos professores respondentes que apresentaram diversos eixos a serem trabalhados que são dialogantes entre si e com a formação ofertada.

Ainda neste capítulo 3, observamos que a quebra da homogeneidade deve ser protagonizada pelos professores e, esta formação continuada quando ocorrida dentro da unidade escolar fortalece as dimensões dialógicas/metodológicas do processo formativo.

A seguir apresentaremos os comentários deixados pelos participantes no último item apresentado no formulário de pesquisa.

### **Item 23 – Comentários sobre a Participação no Seminário**

Para finalizar o formulário, o item 23 possibilitava a todos os participantes que opinassem sobre assuntos diversos que possam ter gerado interferência nas atividades do Seminário de modo positivo ou negativo, ou mesmo, em aspectos subjetivos da participação dos profissionais do CEIABL no Seminário Formativo.

Do mesmo modo que o item anterior, as respostas eram abertas e opcionais e, de modo a facilitar a interpretação dos resultados da implementação, inserimos as imagens dos participantes que contribuíram, seguindo a mesma indexação citada.

A formação continuada como estratégia de diálogos de saberes não se incorpora ao processo como oferta única de uma formação crítico/reflexiva, mas como uma estratégia promissora de articulação intercultural crítica.

Conforme tratamos na seção 4.2 o seminário formativo como estratégia metodológica de formação continuada buscou atribuir ao cotidiano escolar práticas didático/metodológica que colaborem com o aparecimento de novos modos de agir.

As respostas apresentadas mostram uma oportunidade de rompermos com as rotinas desta unidade de ensino e superar possíveis estágios do desenvolvimento pessoal que se encontram estagnados pela ausência do envolvimento em ações cooperativas.

O comentário do docente A demonstra a necessidade de um perfil crítico/reflexivo mais frequente nos encontros de formação e para esta análise podemos tomar por base o texto de Vera Candau (CANDAU & KOFF, 2015, p. 346) onde ressalta que “[...] A educação intercultural crítica vem se afirmando entre nós. No entanto, tem apresentado grandes desafios na sua incorporação à dinâmica escolar”.

Mais uma vez, as respostas ao formulário nos permitem afirmar a permeabilidade de parte significativa dos docentes em relação ao aceite de novos processos formativos.

23. Caso queira, pode deixar comentários sobre sua participação no seminário (organização, tempo de duração, temas, entre outros.):

*O seminário suscitou questionamentos e reflexões com uma prática docente e nos leva a repensá-la.*

**Figura 58** – Resposta ao item 23 – Docente A.

A figura 59 nos traz uma observação extremamente importante, por se tratar de uma formação que ocorre pela primeira vez na unidade e com duração de dois turnos, o aceite positivo relatado na resposta, demonstra uma qualidade dos temas trabalhados. Ressaltamos isto porque estamos falando de uma unidade de ensino em que os professores atuam na maioria das vezes um turno.

23. Caso queira, pode deixar comentários sobre sua participação no seminário (organização, tempo de duração, temas, entre outros.):

*A duração do seminário está de acordo com o tempo estimado.*

**Figura 59** – Resposta ao item 23 – Docente C.

Na figura 60 temos uma sugestão de permanência da ocorrência deste modelo de formação, o que configura um elemento significativo para a implementação de práticas problematizadas como caminho da construção de conhecimentos. Nesse capítulo destacamos

que a formação continuada pode mudar o olhar construtivo por meio de uma base didático reflexiva heterogênea audível às falas dos diferentes atores envolvidos no processo.

23. Caso queira, pode deixar comentários sobre sua participação no seminário (organização, tempo de duração, temas, entre outros.):

Gostaria de sugerir que os seminários se tornem frequentes, como forma de formação continuada dos docentes do CEIA Barão de Langsdorff.

**Figura 60** – Resposta ao item 23– Docente D.

A resposta do docente a que se refere a figura 61 demonstra que não estamos diante de um processo simples, pois o mesmo rompe com modelos usuais, muitas vezes, sistematizados por esferas externas de comando da unidade de ensino.

Estas esferas não possuem a leitura dos espaços e dos diferentes sujeitos ali envolvidos de acordo com a realidade, no entanto, estamos diante de relatos de atores sociais imersos no ambiente e inerentes às resistências e conflitos ali existentes.

23. Caso queira, pode deixar comentários sobre sua participação no seminário (organização, tempo de duração, temas, entre outros.):

Para organização de encontros como esse, sugiro o horário do turno da tarde para a cada dois meses, sendo o mesmo, (planejamento) levado a Regional Serana I para sua aprovação.

**Figura 61** – Resposta ao item 23 – Equipe Diretiva E.

Os comentários destacam que a atividade foi bem recebida pelo grupo participante. Tivemos duas colocações que destacam a relevância de ações formativas como esse Seminário, incentivando novas implementações com frequência, destacando que a formação continuada proporciona uma reflexão sobre as práticas docentes, individuais e coletivas. Destacamos uma contribuição com um alerta sobre o melhor horário de oferta desse tipo de atividade, tendo em vista o quadro de horários das turmas e, uma colocação que solicita um cumprimento do tempo previsto e divulgado.

A aprendizagem solidária está tenuamente ligada ao engajamento profissional, a didática como campo teórico e prático da construção do conhecimento, docentes desta

unidade estão dispostos a reposicionar seu percurso formativo para uma melhor inserção reflexiva em seu ambiente de trabalho.

Assim consideramos transpor para a equipe diretiva, para o corpo docente e, de modo mais amplo, para todos atores sociais envolvidos, a perspectiva da prática do diálogo coletivo e reflexivo desenvolvido no ambiente de atuação profissional, atendendo às características identitárias local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco a formação de professores em caráter contínuo, permanente, coletivo e em loco. As estratégias metodológicas adotadas e aplicadas buscaram a promoção desta unidade de ensino ao estado de lugar de formação docente tendo como elemento potencializador a articulação dos saberes.

Para concretizar este desafio adotou-se como elemento estratégico formativo a realização de um seminário nas dependências da unidade de ensino. Todos que trabalham na unidade foram convidados a participar deste momento de sensibilização sobre a relevância da integração de múltiplos saberes durante o processo educacional formativo.

Cabe destacar logo no início destas considerações que o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa gerou nesta unidade escolar não só mudanças estruturais, como a inserção de momentos de formação garantidos pela gestão da escola. Mas, também proporcionou mudanças no perfil das propostas de práticas cotidianas como foi possível ser observado durante reunião de planejamento após o evento, como detalharemos mais a seguir.

Na condição de pesquisadora participante e com base no levantamento de dados gerados por este trabalho dissertativo afirmo que a ordenação das etapas seguidas como estratégias metodológicas deste trabalho viabilizou um delineamento interativo rumo ao foco na formação continuada de professores.

Propor um programa de formação continuada, ofertado diretamente no ambiente de uma escola de ensino médio integrado em agropecuária da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro, não foi uma tarefa simples. Mas a leitura dos referenciais teóricos elencados junto às reflexões trazidas pelos docentes durante os encontros de “grupos de trabalho” reforçava cada passo do processo e dava fôlego de resistência.

É preciso afirmar que no decorrer da execução desta proposta buscou-se intervir na dinâmica de treinamento, por si só, de professores, para formar jovens para o atendimento imediato das necessidades do mercado de trabalho. Esta intervenção possui caráter formativo dialógico e endógeno. O que injeta energia na condução de uma produção dissertativa de análise qualitativa de um processo de construção coletiva.

Com a ideia de ofertar uma formação continuada in loco, que busca além de proporcionar momentos dialógicos, fazer com que os mesmos sejam qualificados. Tomamos como base o estímulo a uma formação na perspectiva crítico/reflexiva.

Chegamos ao caminho de uma proposta de formação baseada em uma construção coletiva, endógena e reflexiva na busca de alcançar a ressignificação do exercício da profissão docente. Para tanto não se pode furtar o relato de que os docentes, como mostram os dados das figuras 17 e 18, buscam por si só a formação, sendo que esta ocorre em caráter solo.

A qualificação por meio de processos formativos individuais, apenas, não tem demonstrado suficiência no âmbito do trabalho escolar como relatado por docentes desta unidade em trabalhos anteriores. Esta condição subsidia os objetivos deste trabalho, de fomentar bases teórico/metodológicas para acionar o motor de formação participada.

Esta metodologia de formação participada favorece a ocorrência de um trabalho formativo. Este ofício é exercido pelo docente, e é onde elege-se como prioridade o resultado de tornar o estudante um cidadão crítico, ético, político, criador e capaz de continuar aprendendo de maneira autônoma.

A proposta deste trabalho foi estimular o uso do diálogo entre os saberes de maneira constante na elaboração de currículos e propostas didático/metodológicas de construção de conceitos. Mas uma vez a análise dos resultados nos permite entender que ao preencher o formulário os respondentes assumem o papel constitutivo do ambiente escolar, formador/formativo, e demonstram a intencionalidade construtiva de seu ambiente formador.

Observamos de maneira bem delimitada no bloco cinco, nos itens 22 e 23, este papel constitutivo do docente, pois os dados apresentados demonstram um corpo docente permeável significativamente para a implementação em seu cotidiano de trabalho práticas heterogêneas.

A estrutura de qualificação destes espaços é proposta com a inserção do modelo de formação continuada “Seminário Formativo” como estratégia metodológica, e que o desenvolvimento deste, que é um dos perfis formativo possíveis, seja construído de forma coletiva, pelos componentes da comunidade escolar.

O perfil formativo supracitado não se encaixa em único caminho para a formação continuada, mas, na unidade de ensino onde se aplicou esta pesquisa que se configura em escola rural, de formação técnica em agropecuária integrada ao ensino médio, de funcionamento em horário integral para a formação técnica e em turnos para o ensino regular, foi a opção mais indicada.

Com uma adesão significativa da comunidade escolar e apoio do corpo discente foi possível perceber que este ambiente de construção e disseminação de saberes se destaca pela valiosa aderência do corpo docente ao perfil sociocultural do público atendido.

É uma unidade que possui todo o corpo docente proveniente de concurso público e formação acadêmica na área de atuação, temos como dinâmica de significados e horizonte

balizador, o escopo de alimentar possibilidades infinitas cognoscitivas dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

O desenrolar deste processo dissertativo gerou resultados proporcionais ao que já vinha demonstrando os hábitos desta comunidade escolar.

Os resultados obtidos, vista a análise de dados, nos mergulha em um universo permeável em constante evolução e com enorme vantagem auto construtiva. Os respondentes em oportunidade de externar sua opinião sobre as possibilidades de desempenhar novas metodologias, usaram o espaço para deixar claro que estão abertos a novas possibilidades.

Para tanto propomos como ação geradora de mudanças, dar continuidade a um processo de desinstalação dos moldes institucionalizados que se distanciam das práticas de formação crítico/reflexivas. Esta proposta com base em construções colaborativas se instala por meio da permanência da ocorrência deste período formativo com o uso de diversas estratégias metodológicas.

A escola demonstra que a proposta foi aceita pondo em prática a inserção do período formativo em seu documento normatizador e ao iniciar o período letivo seguinte com ações diferenciadas em relação ao planejamento da instituição como um todo. O tratamento dos dados nos permitiu desvendar o tecer de diálogos já existentes no cotidiano da unidade e as possibilidades construtivas já existentes.

É necessário ressaltar que este comportamento colaborativo não é unânime na unidade, como ocorre em qualquer ambiente de trabalho, mas é executado pela maioria do contingente ativo incluindo a totalidade da equipe diretiva. É possível visualizar este perfil participativo ao analisar dados gerados no item 4.3.3, que versa sobre a relevância da metodologia no ensino-aprendizagem, com imagens do bloco 3. Nestes resultados vemos que nenhum respondente discorda desta relevância.

A análise de resultados deste trabalho, proporciona uma visão geral e estratégica de implementação de práticas formativas, que pode ser inserida por meio de uma tessitura de saberes dialogantes orgânicos. Isto deságua em uma construção colaborativa do ambiente escolar em sua totalidade como versam os caminhos deste estudo.

A proposta de construção colaborativa, circular e não absoluta, compreende em cessar a naturalização da transformação do “ser sujeito” em “ser objeto produtivo do mercado”, e torná-lo desimpedido em nível elementar da construção de seu próprio conhecimento.

Após a ocorrência do seminário formativo como estratégia metodológica de formação continuada, os atores sociais da unidade demonstraram interesse em implementar este perfil formativo no projeto político pedagógico da unidade de forma que o mesmo se estruture de

maneira colaborativa. Também sugeriram que a formação profissional continuada seja estabelecida como componente do programa anual da unidade sem que ocorram danos ao cotidiano de trabalho.

Outra sugestão dos docentes, relatada durante reunião pedagógica após a ocorrência do seminário, foi a transformação dos modelos curriculares aplicados na formação integrada. A mudança neste modelo se orienta principalmente na determinação de métodos diferenciados e de rotinas de elaboração de currículos que atendam a necessidade endógena da formação proposta. No intuito de que a escola se fortaleça em uma formação mútua, ilimitada e contínua.

Ainda existiram relatos de docentes que se entendiam como autores da própria história, mas não se viam protagonistas de sua formação, e na oportunidade de dialogar durante o momento oportunizado no seminário se fortaleceram em caminhar na tessitura de mudanças e reconstruções permanentes de suas práticas.

Os docentes da unidade demonstraram durante a reunião de planejamento que os modelos educacionais vigentes mencionam em sua metodologia o fortalecimento da integração dos conceitos, mas, que para tanto é necessário que a formação inicial e continuada englobe tal prática.

Tendo esta dissertação se baseado na proposta de fomentar compreensões formativas contínuas para professores, e que estas ocorram dentro do local de ação dos mesmos, para que a troca dialogal possa ser o componente fundamental de uma formação profissional carregada de vida. O tratamento dos dados e o relato dos professores durante a reunião demonstraram que as estratégias metodológicas determinadas neste percurso e a proposta de estabelecer a escola como ambiente formador se configura em uma mudança real e orgânica no modo de pensar e agir de parte significativa da comunidade escolar.

Uma mudança que possa trazer caminhos para uma formação profissional em um aspecto mais amplo, autônomo, participativo e com relevante integração dos múltiplos saberes. Sabendo que o processo de aprendizagem pode ter sua base em diversos fatores, inclusive no estabelecimento de investigações comparativas entre conceitos conduzida pelo agente transformador.

Essencialmente autêntica, a produção professoral é absolutamente indispensável para a compreensão efetiva dos conceitos e significados. O tecer da elaboração de um seminário formativo é cercado de eventos estratégicos, articulados e representativos, pois para atribuir sentido aos temas a serem abordados se fez necessário a ocorrência de diversos encontros dialógicos acerca desta definição. Para tanto, os grupos de trabalho, estruturados



voluntariamente, elencaram diversos temas que surgiram por meio de momentos de diálogos construtivos e em encontros de planejamento.

Entende-se que esta pesquisa ganha realce por possibilitar a validação de uma construção dinâmica do coletivo em empreender mudanças. Esta validação dar-se-á pela iniciativa da equipe diretiva em relatar durante reunião pedagógica a inserção de momentos formativos no projeto político pedagógico da escola.

A direção tomou esta decisão mesmo diante das dificuldades operacionais que possam persistir e por acreditar-se que as expectativas e incertezas podem dar início a uma flexibilidade metodológica em relação a práxis de um aquecimento coletivo em prol da construção do conhecimento.

Todo processo pedagógico requer uma reestruturação constante e cooperada do processo organizacional. Neste trabalho atentamos para uma construção endógena que possa ser revisada a cada encontro, a cada novo olhar, a cada confronto superado e que de maneira cíclica se retome a preocupação com a reorganização constante do trabalho pedagógico.

Este trabalho sugere uma perseguição de atitudes articuladas e contextualizadas das compreensões analíticas que envolvam a auto-observação. Esta postura infere um trabalho contínuo de envolvimento intencionado na construção do conhecimento. Nos resultados obtidos é possível observar o alcance desta sugestão, principalmente quando os docentes deixam como opção para novos momentos formativos temas integradores.

Os resultados desta pesquisa elencam desdobramentos que consolidam neste ambiente, a priori, a formação por experimentação e o ensaio de novos modos pedagógicos, para tanto se torna necessário a implementação de ambientes de elaboração destes ensaios e a legitimação destas práticas por meio de inserção da mesma no Projeto Político Pedagógico da unidade e a articulação com entidades formadoras para apoio colaborativo.

A proposição que deriva desta pesquisa é a de que se concretizem modelos formativos permanentes e orgânicos, que fortaleçam a profissão docente, por meio da capitalização de experiências inovadoras, proporcionando transformações qualitativas aderentes e não apenas novos dispositivos descontextualizados.

Na busca de garantir um ambiente não uniforme, mas, conforme e que atenda às necessidades do coletivo envolvido, este trabalho salienta a possibilidade de múltiplos olhares construtores envolvidos na elaboração e conservação do ambiente escolar.

Por fim, esta possibilidade operativa/reflexiva apresentada por este trabalho sustentou-se na fuga dos aprisionamentos sistêmicos para caminhar rumo a novas possibilidades de práticas metodológicas a serem reinterpretadas. Sabemos desta tensão frente à perspectiva do

novo, mas o apontamento de novos caminhos trilha uma emancipação coletiva. Sabemos que cabe refletir sobre a complexidade da construção dos saberes, mas esta reflexão aspira a presença investigativa de um interlocutor, o professor, que trabalha além do observável.

E ir além do observável não configura uma prática sistêmica, tão pouco reflete as perspectivas docentes frente a um processo formativo contínuo e orgânico. E ao longo deste trabalho nos deparamos com profissionais da educação qualificados sistemicamente e descontente com as práticas pedagógicas exercidas.

Este panorama reforça as premissas deste estudo que busca intervir no modelo formativo institucionalizado em nosso sistema educacional e fomentar momentos, espaços, lugares e métodos diversificados de construção de saberes.

Entendemos que todo o trabalho realizado reforçou as reflexões trazidas pelos autores que serviram de base a esse estudo, além de fortalecer as perspectivas que vimos construindo ao longo de nossa atividade docente, na discussão cotidiana com docentes e estudantes, e tal entendimento aponta para sugerir a continuidade desse processo formativo, buscando parcerias capazes de viabilizar diferentes diretrizes metodológicas aplicáveis a este ambiente de ensino e em atendimento aos anseios da comunidade escolar. Num momento em que assistimos uma após outra ação de desmonte da escola pública e de desprestígio da formação e da própria carreira docente, entendemos que cabem ações de resistência, que garantam o protagonismo docente e a melhoria da qualidade de seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997. 415 p. (Coleção Ensino Superior) Título original: Estetika slovesnogo tvortchestva ISBN 85-336-0616-8.

BRANDÃO, C. R. **A pesquisa-ação-participativa e algumas experiências de criação compartilhada de saberes**. Campinas, SP, 2008. Disponível em <<http://www.apartilhadavida.com.br>> Acesso em: 07 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa participante: um falar sobre ausências e silêncios**. Campinas, 2008. Disponível em <<http://www.apartilhadavida.com.br/>> Acesso em: 07 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.861, de 3 de novembro de 1860. Aprova os Estatutos do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. 1860, p. 725. Vol. 1 Pt II Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2681-3-novembro-1860-556792-publicacaooriginal-76922-pe.html>> Acesso em: 12 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 Jul 2004. Seção 1. p 18.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov 2010. Seção 1. p 1.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agonomico e aprova o respectivo regulamento. **Diário Oficial**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ. 02 nov. 1910, p. 9139. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 12 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1. Edição Extra. p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1. p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 12 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura e do Abastecimento. **Plano Agrícola Ano Safra 2000/2001**. Brasília, DF, setembro de 2000. Disponível em <<http://www.agricultura.gov.br/assuntos/politica-agricola/todas-publicacoes-de-politica-agricola/plano-agricola-pecuario/safra-2000-2001.pdf/view>> Acesso em: 01 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica -SEB. **Ensino Médio Inovador**. (Documento Final). Brasília, DF, abril de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_inovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, DF, SECADI, 2012. 96 p. ISBN 978.85.7994.062-0.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológicas. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília, DF, Dezembro, 2007. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)> Acesso em: 01 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. (Documento Final). Brasília DF, abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1. p 32.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2/2008, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 abril. 2008. Seção 1. p 25.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 mar. 2002. Seção 1. p. 11.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v.40, n.2, p.329-348, abr./jun. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>> Acesso em: 12 jan. 2019.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas v.46, n.161, p.802-820 jul./set. 2016.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteira**. v.11, n.2, p.240-255 jul./dez. 2011. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso). v. 37, n.1, p.33-41 jan./abr. 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>> Acesso em: 24 jan. 2020.

CEIABL. Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff. **Projeto Político-Pedagógico 2019**. Magé, 2019.

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil**: Eixo Educação. Relatório Final. Produto 7. Brasília, DF, CGEE, 2015. 114 p. Disponível em <[https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/produto7\\_versaofinal\\_09abril15\\_Marcia+Leite\\_10187.pdf/42406058-2f99-455f-8b63-2b562b59217e?version=1.2](https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/produto7_versaofinal_09abril15_Marcia+Leite_10187.pdf/42406058-2f99-455f-8b63-2b562b59217e?version=1.2)> Acesso em: 01 mar. 2019.

CIAVATTA, M. A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, RJ, ano 3, n 3. 2005. ISSN 1808-799X. Disponível em < <https://doi.org/10.22409/tn.3i3>> Acesso em: 12 jan.2019.

\_\_\_\_\_. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: Paraná, Secretaria do Estado da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. O Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Porque lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, MG, v. 23, n. 1, p. 187-205. jan./abr. 2014. Disponível em <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnia\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf)> Acesso em: 12 jan. 2019.

CUNHA, L. A. C. R. da. **A O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo, SP. Ed UNESP, 2000. 190 p. ISBN 85-7139-302-8.

ECOLOGIA SOCIAL. **Mapa de Magé**. Publicação de 23 de janeiro de 2008. Disponível em <<http://ecossocial.blogspot.com/2008/01/mapa-de-mag.html>> Acesso em 20 jan. 2020.

FLÓRIDE, M. A.; STEINLE, M. C. B. Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Produção Didático-Pedagógica. Cadernos PDE, volume II, 2008. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2008\\_uenp\\_ped\\_md\\_marcia\\_augusta\\_floride.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_ped_md_marcia_augusta_floride.pdf)> Acesso em: 01 Mar. 2019.

FONSECA, C. M. F. da; COSTA, A. M. F. da; NASCIMENTO, J. M. do. Formação e Saberes Docentes na Educação Profissional: um relato de experiência. **Revista Ensino Interdisciplinar** (RECEI) UERN, Mossoró, RN, v. 3, nº 7. Janeiro/2017 p.78-85.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, SC, v.19, n.1, p.71-87, jan/jun. 2001.

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona. Editorial Fontamara, 1981. 2º ed. abril 2019.

GUEDIN, E. ; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo, SP. Cortez Editora, 2011. 264 p. ISBN 978-85-249-1395-2.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017** - Censo Agro 2017. Disponível em <[https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo\\_agro/resultadosagro/index.html](https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html)> Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. IBGE-Cidades. **Magé. Panorama.** Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage/panorama>> Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. IBGE-Cidades. **Magé. História & Fotos.** Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage/historico>> Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. IBGE-Cidades. **Magé. Censo Agropecuário 2017.** Resultados Definitivos. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mage/pesquisa/24/76693>> Acesso em: 20 jan. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018.** Brasília, DF. Inep: 2019. 66 p. ISBN 978-85-7863-070-6. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> Acesso em: 01 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília, DF. Inep: 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 07 abr. de 2019.

**JORNAL AgroEco Notícias.** O Colégio Agrícola de Magé. Magé, 2010. Edição nº 10 agosto/setembro de 2010, p 3-10.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola.** v. 11, n. 20, p. 75-90, jan/jun. 2017. Disponível em:< <http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MAGÉ. **História.** Disponível em <<https://mage.rj.gov.br/historia/>> Acesso em: 20 de jan. 2020.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea.** Trad. Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. Revisão. Magda Zanoni, Lovois de Andrade Miguel e Maria Regina Pilla. São Paulo, SP: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010. 568 p.

MILÊNIO VIP. Jornal Milênio Vip Online. **Histórias de Magé:** Formação Administrativa de Magé. Publicação de 23 de janeiro de 2008. Disponível em <<http://www.jornalmileniovip.com.br/noticia/arquivo.php?cod=512>> Acesso em: 20 jan. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. 108 p. ISBN 978-85-326-1145-1.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. (Série Documental. Textos para discussão) Brasília, DF: INEP, 2019. 50 p. ISSN 1414-0640.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. Disponível em <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>> Acesso em: 01 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida In: **Vidas de Professores**. NÓVOA, Antonio (org) 2ª Edição, Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. ISBN 978-972-0-34104-4.

\_\_\_\_\_. Um novo modelo institucional para a formação de professores na universidade federal do rio de janeiro. **Complexo de formação de professores**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/formacao%20professores%20ufrj.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

PEIXOTO, M. **Extensão Rural no Brasil** : uma abordagem histórica da legislação. 2008. Disponível em: <[https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao/at\\_download/file](https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao/at_download/file)>. Acesso em: 13 jan. 2019.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino médio e educação profissional**: desafio da integração. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010. 270 p. ISBN 978-85-7652-135-83. Disponível em <<https://doi.org/10.22409/tn.3i3>> Acesso em: 12 jan. 2019.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. 1993. **Paidéia**. FFCLRP, Ribeirão Preto, SP. 4, Fev/Jul, 1993. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019

RIO DE JANEIRO. Câmara dos Deputados – DETAQ. Sessão Ordinária. Turno Vespertino. **Número da Sessão: 153.3.51.O**, de 28 de agosto de 2001. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/ordinari/2001/8/V280801.pdf>> Acesso em: 20 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Convênio de Cooperação Técnica SEEDUC, nº 13/2010, de 19.04.2010. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 27 de abril de 2010, p. 22.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado do Rio de Janeiro. **Lei nº 1558**, de 08 de novembro de 1989. Dá o nome de Almirante Ernani do Amaral Peixoto ao Colégio Estadual Agrícola. Disponível em <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/151458/lei-1558-89>> Acesso em: 20 jan.2020.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado do Rio de Janeiro. **Lei nº 6036**, de 09 de setembro de 2011. Consolida as leis que dispõem sobre nomes dados as vias, próprios e logradouros públicos no

estado do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1029606/lei-6036-11>> Acesso em: 20 jan.2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC, nº 4846 de 06 de dezembro de 2012. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2012, p. 19.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC, nº 5149 de 03 de novembro de 2014. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 04 de novembro de 2014, p. 10.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC, nº 5150 de 03 de novembro de 2014. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 04 de novembro de 2014, p. 10.

SÁ, J. M. M. de. O público e o privado no ensino agrícola no Maranhão: do início ao ruralismo pedagógico. Campinas, SP. **IX HISTEDBR**. FE/Unicamp, 2010. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html)> Acesso em: 01 mar. 2019.

SILVA, C. M. B. da. A importância da formação continuada para o professor do curso técnico integrado ao ensino médio. **V CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Recife, PE, 17 a 20 de outubro de 2018.

SILVA, I. M. R.da. **A Casa de Vegetação como espaço dialógico-metodológico**. 2017. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (MBA Gestão Empreendedora na Educação) - Universidade Federal Fluminense – SESI/Firjan, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

\_\_\_\_\_. **Desafios para implantação de novos elementos na matriz curricular do curso de ensino médio integrado técnico em agropecuária e a responsabilidade docente nesta ação**. 2015. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ 2015.

\_\_\_\_\_. **Vídeo** apresentado no Seminário Formativo: Cruzada Integradora Langsdorff. Magé, 2019.

SOARES, A. M. D. **Política Educacional e Configuração dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

SOBRAL, F. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. 2005. 215f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2004.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 5ª Ed. 2002.

TCE. Tribunal de Contas do Rio de Janeiro. Secretaria-Geral de Planejamento. **Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro 2016**. Magé. Disponível em



<<https://www.tce.rj.gov.br/documents/10180/57823041/Estudo%20Socioecon%C3%B4mico%202016%20-%20Mag%C3%A9>> Acesso em: 20 jan. 2020.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores: experiência integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. ISBN 85-7307-765-4.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2018.

## APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Autorização do CEIABL



**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**IE - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**IM - INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PPGEDUC - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANADAS POPULARES**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Prezado (a) Senhor (a),

Meu nome é **IVOLANDA MAGALI RODRIGUES DA SILVA** e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema “A escola agrícola como local privilegiado para a formação continuada: construindo um diálogo entre os saberes”. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no PPGEDUC/UFRRJ, sob orientação da Prof. Dr. **ANA MARIA DANTAS SOARES**. As informações a seguir destinam-se a descrever o intuito da pesquisa e requerer a autorização para a realização de atividades relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa na Unidade Escolar – Centro de Ensino Integrado Agroecológico Barão de Langsdorff, no período de 01 de Maio de 2019 à 01 de Junho de 2020.

- Todos os participantes irão receber um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será respondido individualmente e garantindo o sigilo das informações pessoais;
- Poderão ser realizadas atividades diversas, como entrevistas e seminários, entre outras, no interior da Unidade Escolar;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora do Trabalho Final de Curso (TFC) e para sua orientadora;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas para a Unidade Escolar e qualquer participante;

- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (*grupo focal, pesquisa ação, etc*), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, da Unidade Escolar:

**SIM**, na qualidade de representante legal, concordo com a cessão de imagens da Unidade Escolar, por livre e espontânea vontade

**NÃO**, o uso de imagens em forma de vídeos ou fotos, da Unidade Escolar, não é permitida.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário do representante legal.

Magé, 11/11/19.



\_\_\_\_\_  
Centro de Ensino Integrado Agroecológico  
Representante legal

Rodrigo A. D. Almeida  
Diretor, Matr. 0970045-1  
ID. F. 4400085  
CEIA BARÃO DE LANGSDORFF

## APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Modelo para participante do Seminário



**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**IE - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**IM – INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANADAS POPULARES**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Prezado (a) Senhor (a),

Meu nome é IVOLANDA MAGALI RODRIGUES DA SILVA e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema “A escola agrícola como local privilegiado para a formação continuada: construindo um diálogo entre os saberes”. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no PPGEDUC/UFRRJ, sob orientação da Prof. Dr. ANA MARIA SOARES DANTAS. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso.

Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora do Trabalho Final de Curso (TFC) e para seu orientador;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;

- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
- Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: ( ) ***SIM, desejo receber cópia do relatório final.***
- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (*grupo focal, pesquisa ação, etc*), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, desde que meus dados pessoais não sejam fornecidos:

( ) ***SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU /***  
 ( ) ***NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.***

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

**Nome completo (Legível):**

---

**Tels: ( )**

---

**Email:**

---



---

ASSINATURA

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## APÊNDICE C

### Formulário de Pesquisa de Participação no Seminário Formativo



#### FORMULÁRIO DE PESQUISA DE PARTICIPAÇÃO

(É vedada a reprodução total ou parcial deste questionário sem prévia autorização)

#### BLOCO 1: CARACTERIZAÇÃO

1. Idade: \_\_\_\_
2. Sexo: (.....) M (.....) F
3. Área de Atuação: (.....) Disciplina matriz regular (.....) Disciplina da área técnica
4. Maior formação: (....) Graduação (....) Especialização (....) Mestrado (....) Doutorado
5. Ano de conclusão da:
- 5.1 Habilitação na sua atual área de atuação: \_\_\_\_ 5.2 Última formação acadêmica: \_\_\_\_
- 6.: Tempo de Experiência como docente: \_\_\_\_ 7.: Ano de Ingresso na SEEDUC/RJ: \_\_\_\_
- 8.: Ano de lotação no CEIA/BL: \_\_\_\_

#### BLOCO 2: ABERTURA E VÍDEO SOBRE A ESCOLA

9. Já conhecia a história da criação da escola:	Não (A)	Sim (B)
---	---------	---------

	Não é relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito Relevante
10. Entende como importante a formação técnica para a região e seu entorno: :	(A)	(B)	(C)	(D)

#### BLOCO 3: SOBRE O USO DE METODOLOGIAS DIFERENCIADAS

	Não	Sim, poucas	Sim, a maior parte	Sim, todas
11. Já conhecia as metodologias apresentadas:	(A)	(B)	(C)	(D)
	Nunca	Em algumas aulas	Na maioria das aulas	Em todas as aulas
12. Com que frequência utiliza destas metodologias em suas aulas:	(A)	(B)	(C)	(D)

	Não é relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito Relevante
13. Como avalia o grau de relevância do uso de metodologias diferenciadas:	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Entende como importante o uso dessas metodologias no cotidiano escolar:	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Entende como importante o uso dessas metodologias na formação técnica:	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Como considera a contribuição do conhecimento prévio do estudante na prática docente:	(A)	(B)	(C)	(D)



#### BLOCO 4: INTERDISCIPLINARIDADE

	Não é importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
17. Como classifica o nível de importância do trabalho interdisciplinar no ensino regular:	(A)	(B)	(C)	(D)
18. Como classifica o nível de importância do trabalho interdisciplinar no ensino técnico:	(A)	(B)	(C)	(D)

	Não é possível	Pouco possível	Possível	Muito possível
19. Qual a possibilidade de inserir o perfil interdisciplinar no seu cotidiano de trabalho	(A)	(B)	(C)	(D)

#### BLOCO 5: CONSIDERAÇÕES GERAIS E SUGESTÕES

	Não é importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
20. Como avalia a importância dessa formação continuada ofertada diretamente na escola:	(A)	(B)	(C)	(D)

21. Gostaria que tivessem novas oportunidades de formação continuada na escola:	<b>Não (A)</b>	<b>Sim (B)</b>
22. Caso tenha respondido 'sim' no item 21, gostaria de sugerir temas:		
<hr/>		
<hr/>		
<hr/>		

23. Caso queira, pode deixar comentários sobre sua participação no seminário (organização, tempo de duração, temas, entre outros.) :
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>
<hr/>