

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DOS CEIERS - CENTROS ESTADUAIS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO RURAL DO ESPÍRITO SANTO (CEIER)

*João Batista Pereira Alves¹
Marise Nogueira Ramos²*

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar resultados da análise sobre a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na experiência dos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS). O fio condutor da investigação parte da premissa de que a concepção que orienta essa integração é coerente com um projeto de desenvolvimento social que nega a relação imediata da educação com o mercado de trabalho, tendo a plena formação humana como horizonte; mas reconhece a profissionalização como uma mediação necessária à classe trabalhadora de produzir sua existência por meio do seu trabalho de forma digna. O estudo empírico foi realizado mediante análise dos projetos político-pedagógicos de três CEIERS localizados em municípios do noroeste do Espírito Santo – Águia Branca (CEIER/AB), Boa Esperança (CEIER/BE) e Vila Pavão (CEIER/VP) – articulada a dados de entrevistas realizadas com diretores, professores e estudantes dessas escolas. Com este texto, pretendemos demonstrar a relação entre a concepção de Ensino Médio Integrado e a Educação do Campo, ao se constatar que, no enfrentamento de contradições impostas pela hegemonia do capital, essas escolas têm desenvolvido uma proposta político-pedagógica orientada por princípios dessa concepção mediante uma experiência da integração entre Educação Profissional e Ensino Médio na Educação do Campo.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Educação profissional integrada ao ensino médio. Educação do campo. CEIER.



¹ Pedagogo. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: joaoppfh@gmail.com.

² Graduada em Química. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pós-Doutora em Etnossociologia do Conhecimento Profissional pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Portugal. E-mail: mramos@fiocruz.br

INTEGRATED HIGH SCHOOL IN RURAL AREAS: THE EXPERIENCE OF THE INTEGRATED STATE CENTERS OF RURAL EDUCATION OF ESPÍRITO SANTO (CEIERS)

Abstract: This text aims to present results of the analysis on the integration of Vocational Education and High School in the experience of Integrated State Centers for Rural Education (CEIERS). The guiding line of the research is based on the premise that the conception that guides this integration is coherent with a project of social development that denies the immediate relation of education with the labor market, having the full human formation as a horizon, but it recognizes the professionalization as a necessary mediation for the working class to produce its existence through its work in a dignified manner. The empirical study was carried out by analyzing the political and pedagogical projects of three CEIERS located in Espírito Santo northwest cities – Águia Branca (CEIER/AB), Boa Esperança (CEIER/BE) e Vila Pavão (CEIER/VP) – articulated to the interviews with directors, teachers and students of these schools. With this text, we intend demonstrate the relationship between the concept of Integrated Higher Education and the Rural Education, because we can verify that, in confronting contradictions imposed by the hegemony of capital, these schools have developed a political-pedagogical proposal guided by principles of such a conception through an experience of the integration between Professional Education and High School in the Rural Education.

Keywords: Integrated secondary education. Integrated professional education for secondary education. Rural education.

EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA EN ÁREAS RURALES: LA EXPERIENCIA DE LOS CENTROS ESTADUALES INTEGRADOS DE EDUCACIÓN RURAL DEL ESPÍRITU SANTO (CEIERS)

Resumen: Este texto tiene como objetivo presentar resultados del análisis acerca de la integración de la Educación Profesional con la Educación Secundaria en la experiencia de los Centros Estadales Integrados de Educación Rural (CEIER). El hilo conductor de la investigación parte de la premisa de que la concepción que orienta esta integración es coherente con un proyecto de desarrollo social que niega la relación inmediata de la educación con el mercado de trabajo, teniendo la plena formación humana como horizonte; pero reconoce la profesionalización como una mediación necesaria a la clase obrera de producir su existencia por medio de su trabajo de forma digna. El estudio empírico fue realizado mediante el análisis de los proyectos político-pedagógicos de tres CEIERS ubicados a las ciudades del noroeste de Espírito Santo – Águia Branca (CEIER / AB), Boa Esperança (CEIER / BE) y Vila Pavão (CEIER / VP) – articulada a datos de entrevistas realizadas con directores, profesores y estudiantes de las escuelas. Con este texto, pretendemos demostrar la relación entre la concepción de Enseñanza Media Integrada y la Educación del Campo, al constatar que, en el enfrentamiento de contradicciones impuestas por la hegemonía del capital, estas escuelas han desarrollado una propuesta político-pedagógica orientada por principios de esa concepción mediante una experiencia de la integración entre Educación Profesional y la Educación Secundaria en la Educación del Campo.

Palabras clave: Educación secundaria integrada. Educación profesional integrada a la Educación secundaria. Educación rural.

Introdução

O Ensino Médio Integrado é uma concepção construída no contexto do Decreto nº. 5.154/2004 que retoma, em momento histórico próprio, a discussão sobre a superação da dualidade educacional no Brasil e a perspectiva da educação unitária, politécnica e omnitateral. Compreendendo que tal perspectiva não redundava somente da vontade de educadores, mas de mudanças estruturais da sociedade sob a hegemonia da classe trabalhadora, o ensino médio integrado se apresenta como uma travessia possível nessa direção. Ou seja, o direito dos estudantes à educação básica e profissional orientada pelos princípios da formação integrada é uma contradição importante na sociedade de classes e pode tensionar essa contradição em benefício da classe trabalhadora.

Nesse sentido, não somente o aprofundamento teórico de seus princípios é necessário, como também o é buscar desenvolvê-lo concretamente nas escolas. A pesquisa que dá origem a este artigo é motivada por essa dupla necessidade. Com base no referencial teórico sobre o tema, principalmente a partir do que Ramos (2007, 2014) discutiu como princípios da integração, realizamos um estudo empírico sobre a proposta pedagógica dos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural do Espírito Santo (CEIER), sob a hipótese de que, ao enfrentar as contradições da realidade no tempo histórico em que foram criados e nos dias de hoje, essas escolas têm desenvolvido a integração da educação profissional ao ensino médio, na perspectiva da formação integrada, demonstrando a profícua relação entre essa concepção e a Educação do Campo.

O estudo empírico foi realizado entre 2015 e 2017, mediante análise dos projetos político-pedagógicos de três CEIER localizados em municípios do noroeste do Espírito Santo - Águia Branca (CEIER/AB), Boa Esperança (CEIER/BE) e Vila Pavão (CEIER/VP) - articulada a dados de entrevistas realizadas com diretores, professores e estudantes dessas escolas.

Para fins de exposição, o presente artigo se inicia apresentando a historicidade dessas escolas para, em seguida, trazer dados dos respectivos projetos pedagógicos, bem como dar voz aos sujeitos que vivenciaram a experiência formativa no desenvolvimento desse projeto. A análise dessa realidade empírica ratificou nossa

hipótese, a qual adquire concreticidade tanto no projeto quanto na prática pedagógica dessas escolas, o que se expressa na formação de seus estudantes.

Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER): de uma Política Compensatória do Governo Militar à Prática da Agricultura Familiar

O processo histórico da educação do campo no Brasil é marcado pela concepção elitista de uma política ideológica da oligarquia agrária, que não priorizava a educação para os filhos dos trabalhadores rurais. Conforme Calazans (1993), o ensino regular na área rural na educação brasileira, só ocorreu no fim do Segundo Império. Esse ensino foi se ampliando gradativamente de acordo com as necessidades que ocorriam em função do desenvolvimento agrário no Brasil.

A partir de 1930, surgiram os programas específicos para a escolarização do campo, influenciados pelo ideário do “ruralismo pedagógico”, que defendia uma escola diferenciada das urbanas e que pudesse avançar em relação às necessidades imediatas da população do campo. O ruralismo parecia responder a essa demanda social com um discurso legitimado na defesa de uma escola rural (PRADO, 1995). Sobre o ruralismo pedagógico a autora esclarece:

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes se encontram diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (PRADO, 1995, p. 6).

Esses fatos convergem com o Movimento dos Pioneiros (1932) em prol da erradicação do analfabetismo e da expansão dos sistemas públicos de ensino. Entretanto, poucos avanços ocorreram em relação à expansão e erradicação do analfabetismo, principalmente no ambiente rural. Talvez esse fato se justifique pelas características da nossa história política no campo da educação, influenciada pelo mandonismo, coronelismo e clientelismo (CARVALHO, 1997), trazendo consequências de exclusão e seletividade que ainda permeia a escola do meio rural dos dias atuais.

É nesse contexto político, sob a égide do governo civil militar que os Centros Estaduais Integrados de Educação Rural do Espírito Santo (CEIERS) foram implantados, em 1982, em Boa Esperança e, em 1983, em Vila Pavão e Águia Branca. A criação desses centros se deu por meio de um programa do governo Federal denominado Pronasec/ Rural - Programa Nacional de Ações Socioeducativas para o Meio Rural, financiado pelo Ministério da Educação, destinado ao atendimento de populações carentes do meio rural. Foi contemplado no III PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - 1980-1985.

Concomitantemente ao período da implantação do Pronasec foi realizado no Espírito Santo, por meio da Secretaria Estadual de Educação, um convênio com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA)³. Este convênio, sob a coordenação da professora argentina Maria Teresa Sirvent, tinha como objetivo “desenvolver um trabalho de educação comunitária nas comunidades da periferia urbana e zona rural inseridas no Prodasec e Pronasec” (SIRVENT, 1984, p. 16).

A justificativa para a realização desse convênio entre um órgão interamericano e a Secretaria de Educação convergia com os propósitos do Pronasec em relação às escolas rurais. Fazendo uma análise da situação das escolas rurais naquele contexto, Sirvent (1984, p. 19-20) afirma que: “[...] a realidade da escola atual não é mais feliz; não tem podido achar uma resposta às necessidades educativas da área rural, com a profunda contradição de uma escola que gera migrantes potenciais para os cinturões de pobreza urbanos. Ainda ressalta a autora:

A aguda crise agrícola das últimas décadas, a concentração dos projetos industriais nas grandes cidades, a invasão desordenada da modernização em sociedades pobres, com suas consequências de migração interna despovoamento do campo e marginalização urbana têm contribuído para agravar o problema (SIRVENT, 1984, p. 19-20).

Tanto o Pronasec, quanto o Prodasec (destinado às periferias urbanas), além do caráter de clientelismo político, foram concebidos como uma política compensatória, conforme destaca (GERMANO, 1990, p. 378-379):

³ O Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) é um organismo internacional, fundado em 1942, especializado em agricultura e bem-estar rural vinculado à Organização dos Estados Americanos (OEA). O principal objetivo do IICA é a realização de uma agricultura competitiva, sustentável e inclusiva para as Américas.

[...] o PRONASEC/Rural e o PRODASEC/Urbano assumem claramente uma postura compensatória às insuficiências do processo de acumulação, visando reduzir os índices de pobreza mediante a ação corretiva de programas governamentais, voltados para a educação informal, geração de emprego e renda, adotando, como metodologia de trabalho, a participação comunitária.

Cunha (2005) ressalta a desconfiança de como esses programas foram recebidos, devido ao caráter político-eleitoral, tendo em vista as eleições de 1982, as primeiras a elegerem diretamente os governadores, desde o Golpe Militar, além da votação para compor a Assembleia Legislativa, a Câmara Federal, o Legislativo e Executivo Municipal.

Embora a justificativa desses programas especiais enfatizasse a participação das 'comunidades' a serem beneficiadas, a pressa em pôr o PRODASEC e o PRONASEC em operação não permitiu sequer ouvir 'os interessados'. Assim, as equipes das secretarias estaduais de educação foram recebidas com desconfiança pelas 'comunidades', devido à suposição de que se tratava de uma tentativa de controle de iniciativas de entidades oposicionistas diante do governo federal e dos governos estaduais. Essa atitude de desconfiança deu lugar à de entendimento, até que a proximidade das eleições de novembro de 1982 propiciou a utilização desses programas, em vários estados, como instrumento de coação político-eleitoral: destinação de verbas às 'comunidades' que consentiam com o governo e ameaças de corte ou recusa de convênios com aquelas que dissentiam (CUNHA, 2005, p. 394).

Esses programas (Pronasec e Prodasec) foram elaborados em um momento histórico que marca o início da abertura política. A implantação desses três CEIERS no Espírito Santo conjuga-se num cenário político e econômico “[...] diante das ameaças econômicas, da monocultura do café, da expansão dos latifundiários e da ‘Revolução Verde no ES’” (JESUS, 2012, p. 42). Mesmo frente ao silenciamento produzido pelo golpe civil militar, os movimentos sociais do noroeste capixaba incluem em suas bandeiras de lutas a oferta da educação rural. Assim, essa ideia “[...] nasce já diante do propósito, dos movimentos sociais, de romper com o paradigma do pensamento da educação urbano-cêntrica, hegemônico vigente na sociedade brasileira” (JESUS, 2012, p. 42). É nesse cenário que vai sendo construída a proposta pedagógica dos CEIERS, com resistências, sonhos e esperanças dos sujeitos que lutam cotidianamente por uma educação do campo como práxis⁴ educativa adotando os princípios da agroecologia.

⁴ Compartilhamos com o pensamento de Kosík (1976, p. 202) ao afirmar que “a práxis na sua essência [...] é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria: é determinação da existência humana como elaboração da realidade”.

Trata-se de uma concepção de política de educação para o campo visando ao enfrentamento do agronegócio que vem explorando intensivamente os recursos naturais numa lógica perversa da lucratividade do capital, expulsando muitos trabalhadores do campo, numa demonstração de que “[...] onde quer que os imperativos do mercado regulem a economia e governem a reprodução social, não há como escapar da exploração” (WOOD, 1998, p. 29). Para compreender este processo, Wood (1998, p. 2) nos auxilia no entendimento da constituição do capitalismo agrário. Assim ressalta a autora:

Por muitos milênios, os seres humanos nos proveram suas necessidades materiais por meio do trabalho da terra. E provavelmente durante um período mais ou menos similar estiveram divididos em classes sociais, constituídas por aqueles que trabalhavam a terra e aqueles que se apropriavam do trabalho dos outros. Essa divisão entre produtores e apropriadores tem assumido diversas formas dependendo do tempo e do lugar, mas possuindo uma característica geral, qual seja, a de que os produtores diretos têm sido camponeses. Esses produtores camponeses permaneceram na posse por meios de produção, especialmente a terra. Como todas as sociedades pré-capitalistas, esses produtores tinham acesso direto aos meios de sua própria reprodução. Isso significa que a apropriação do trabalho excedente pela camada exploradora era feita pelo que Marx chamou de meios ‘extra-econômicos’ - quer dizer, por meio da coerção direta, exercida pelos senhores rurais e/ou Estado, pelo emprego da força superior, acesso privilegiado aos poderes militares, judiciais e políticos. (WOOD, 1998, p. 29).

No Brasil essa luta tem a sua origem na defesa do território pelos povos indígenas contra os portugueses e, mais tarde, pelos quilombolas na luta pela terra. As marcas do passado ainda estão presentes nas desigualdades sociais produzidas pelo colonialismo, com reflexos na distribuição de renda em nossos dias. Foi nesse contexto que no final da década de 1970, com a chegada da Aracruz Celulose ao Espírito Santo, a monocultura do eucalipto se expandiu no Estado, dando uma nova configuração à estrutura agrária capixaba e expulsando de suas comunidades indígenas, quilombolas e camponeses. A expansão do monocultivo ocorre muitas vezes referendada pelo poder estatal, por meio de financiamentos generosos de recursos públicos para compra de terras por essas empresas, facilitando as condições para expansão do seu capital, expropriando o homem do campo sob a argumentação do “desenvolvimento” para produção de celulose para atender ao comércio externo. Nesse sentido, o “[...] Estado é visto como braço da empresa na desocupação das terras habitadas pelos grupos locais -

indígenas, quilombolas e camponeses” (LOBINO, 2008, p. 101). Assim, a terra passa a ser um instrumento de lutas e de disputas. Nas palavras de Lobino (2008, p. 99):

[...] a terra é reivindicada como meio de produção e reprodução social, impedida pela ocupação territorial estabelecida pelos eucaliptais. É elemento central na ação coletiva das organizações da Via Campesina. Principalmente devido à expansão do monocultivo do eucalipto, que elevou o preço das terras e aumentou o custo - econômico e político – das áreas para a reforma agrária.

É relevante observar que é nesse contexto que são implantados os CEIER. Com a efervescência dos movimentos sociais e a debilitação do governo ditatorial, começa o processo de abertura política com o surgimento de novos atores com suas demandas específicas. A questão agrária surge como uma dessas demandas e contribui para a efetivação de movimentos específicos na luta pela terra.

Os Sentidos da Integração no Projeto Político Pedagógico dos CEIERs: Mediações da Formação *Omnilateral*

Ramos (2007) aponta no texto “Concepção do ensino médio integrado”, um conceito de integração fundamentado em três sentidos. O primeiro sentido refere-se à formação omnilateral; o segundo trata-se da indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por último, a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. É com base nesses três sentidos da integração que analisamos as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano dos cursos técnicos integrados nos três CEIERs.

Em relação à *formação omnilateral* como o primeiro sentido da integração, Ramos (2007, p. 2-3) ressalta:

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência, compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que

corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade⁵.

A formação omnilateral, é um dos princípios que fundamenta, teoricamente, o projeto político da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), tendo em vista uma formação de homem para além da visão utilitarista de formar técnicos para o *mercado do trabalho*, mas, formar um técnico como sujeito histórico como processo de uma formação humana oposta à formação unilateral, servindo aos interesses do capital, pois para Marx e Engels (1978, p. 62):

Enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado.

Contrapondo esta visão unilateral, Marx propõe uma formação omnilateral, numa perspectiva de inserção de uma base científica integrada com a base técnica, como atributos para uma formação integral. Nessa perspectiva o homem omnilateral:

Não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades - as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 286).

A instituição escolar que pauta uma formação dessa natureza precisa articular a ciência, a cultura e o trabalho. Para Silva (2004), o currículo é o “documento de identidade” da instituição. No Projeto Político Pedagógico do CEIER/BE a concepção de currículo expressa uma identidade comprometida com uma formação integral. Assim, é explicitada a concepção de currículo:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (CEIER, 2014c, p. 40).

⁵ Posteriormente, a autora ampliou seu conceito de cultura incorporando as elaborações de Raymond Williams e de Edward Thompson que a entendem, respectivamente, como “modos de vida” e “modos de conflito”. Nesse sentido, além das dimensões ética e estética, cultura compreende também a produção material de um grupo social que implica seu modo de vida e as respectivas relações sociais. Sobre isto, ver Ramos e Moratori (2017).

O Plano de Curso da EPTIEM em Agropecuária do CEIER/AB, expressa no seu objetivo a formação humana nos aspectos epistemológicos e pedagógicos. Nesta perspectiva de formação integral, o CEIER:

Tem como objetivo específico a formação integral do educando, oportunizando a autoconfiança, o pensamento crítico, a iniciativa, a criatividade, a cooperação, a responsabilidade, o respeito pela natureza e pelo semelhante, valorizando as potencialidades individuais e efetivando uma educação diferenciada que privilegie os filhos de agricultores familiares e que tenha como filosofia a Agroecologia. [...] Dessa forma, o CEIER se propõe a ofertar a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio - Habilitação em Agropecuária. Uma formação que objetive promover no meio rural uma diversificação de atividades profissionais, maior engajamento do jovem no seu meio, a fim de proporcionar sua permanência no campo com condições técnicas, intelectuais e ideológicas, de modo a se tornar um protagonista de sua realidade (CEIER, 2014a, p. 10).

Após a incursão pelo PPP de cada CEIER, na busca de evidências em que se explicita a intencionalidade da instituição com a formação omnilateral, traremos a seguir algumas situações descritas pelos alunos que coadunam com seus objetivos no que se refere a essa formação:

Ao ser questionada sobre o que significou fazer o ensino médio integrado com a formação técnica, a aluna Rafaela⁶ do CEIER/BE, destacou que:

A presença de novas matérias abre uma visão explanadora do mundo e de seus acontecimentos, e todo esse acontecimento introduzido, mesmo que o aluno não siga na profissão de Técnico em Meio Ambiente, serve de embasamento para novos horizontes, pois tudo o que se aprende é válido para o futuro (Entrevista realizada em 18 ago. 2016).

A presença de “novas matérias” trazida pela aluna significa a inserção do conteúdo programático da formação técnica e, no curso em questão, o Técnico em Meio Ambiente. Essas “novas matérias” contribuem, também, para uma visão crítica acerca das circunstâncias impostas pelo capitalismo no que se refere à destruição do planeta em nome dos interesses econômicos. O conhecimento científico “que serve de embasamento para novos horizontes” pode também influenciar na formação de um cidadão e técnico que poderá “[...] dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio, como também na sociedade como um todo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

⁶ Os nomes dos entrevistados são reais e foram autorizados para publicação.

Sobre a mesma pergunta, a aluna Gabriela do CEIER/AB fez a seguinte consideração:

Hoje sei que além do ensino médio regular vou sair daqui como técnica, foi me filiar ao CREA e vou poder assinar documentos. E já posso até mesmo trabalhar numa empresa de assessoria no ramo agropecuário, então tudo isso é muito importante. Quero trabalhar como técnica e também fazer uma faculdade de Agronomia. Quero continuar defendendo a Agroecologia, porque nesse caos que estamos vivendo atualmente a Agroecologia vai mostrando que é possível fazer uma produção saudável de alimentos e ter lucro. A Agroecologia foca muito na diversidade para sair da monocultura para ter outras opções de renda. Assim, a gente acredita que o homem não precisa desmatar tanto para grandes monoculturas. Há esperança para o planeta. Eu acredito! (Entrevista realizada em 19 ago. 2016).

A fala da aluna nos remete ao princípio da formação omnilateral em vários aspectos. Quando expõe a sua possibilidade de trabalhar como técnica, mas que pretende também cursar uma faculdade de Agronomia evidencia aí a dupla função do Ensino Médio Integrado: a preparação para o trabalho e a continuidade de estudos. A sua manifestação quanto à filiação ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) pode estar exteriorizando a busca pela legitimação da sua categoria profissional, como um requisito para “assinar documentos” e exercer outras funções inerentes ao Técnico em Agropecuária. Outro aspecto importante na exposição da aluna é a defesa firme e coerente da Agroecologia, como contraponto à monocultura e o Agronegócio.

Não há dúvidas de que tanto nos documentos oficiais - PPPs e Planos de Cursos - das escolas pesquisadas, quanto nas manifestações dos alunos, há diversas situações em que se evidenciam que essas instituições de ensino, além do compromisso político com o campesinato e a Agroecologia, estão também cumprindo o papel da formação omnilateral. Nesse sentido, a EPTIEM dos CEIERS tem priorizado a Agroecologia e a Agricultura familiar, formando técnicos para atuarem nas suas propriedades agrícolas e formando, também, para outras possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Assim, tem cumprido a sua função de “[...] proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e

também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca esgotar a elas” (RAMOS, 2007, p. 4).

A Formação Integrada como Unidade Indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica

O segundo sentido da integração defendido por Ramos (2007) refere-se à *indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica*, que segundo a autora:

Definimos o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional. Voltamo-nos, então, às possibilidades apresentadas pela política nacional, até chegar às escolhas e práticas feitas no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas. Do ponto de vista da política nacional, hoje temos dispositivos legais sobre como construir uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional. Antes, porém, é preciso reconhecer que, de forma singular para as classes trabalhadoras, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como necessidade (RAMOS, 2007, p. 9).

Esse sentido da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica é a expressão maior de uma proposta política que busca romper com a dualidade estrutural que, historicamente, marcou o ensino médio e a educação profissional em nosso país. Romper com esta dualidade significa “[...] que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja os processos produtivos, seja nos processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Nesse sentido, para que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional, a categoria interdisciplinaridade torna-se fundamental para que de fato ocorra a integração, conforme é explicitado no PPP do CEIER/VP.

A interdisciplinaridade possibilita a interação e a integração entre disciplinas, havendo reciprocidade, cooperação e coordenação entre elas, através do planejamento conjunto. Essa prática tem como objetivo geral proporcionar aos educadores e estudantes uma posição ou ação intermediária, no fazer pedagógico, acabando com as dicotomias tradicionais entre as disciplinas e a fragmentação de conteúdo, mostrando que fazemos parte de um UNIVERSO “unidade na diversidade” e transformando o ato pedagógico num ato de conhecimento de vida para que o estudante saiba enfrentar a vida num processo dialético, entre teoria e prática (CEIER, 2014d, p. 23).

Ainda, dando destaque para a interdisciplinaridade, é previsto no PPP desta instituição que:

Outras atividades integradas com as das disciplinas do currículo básico desempenham o papel de possibilitar a aquisição de hábitos e atitudes que contemplem os valores universais da solidariedade, do humanismo, da paz, da tolerância, da bioética e da transcendência humana, através do princípio da dinâmica da interdisciplinaridade, os conteúdos das disciplinas e das atividades se integram e interagem na distribuição da carga horária dentro da organização curricular, de forma que o conteúdo e o tempo de uma determinada disciplina podem estar contidos em outra disciplina e/ou atividade, facilitando a adequação dentro do processo educativo (CEIER, 2014d, p. 20).

A categoria interdisciplinaridade, também, é apontada no PPP do CEIER/BE como fator preponderante para que se vislumbre na prática a materialidade do segundo princípio da integração proposto por Ramos (2007). Além dessa categoria, o planejamento coletivo também é destacado como um espaço/tempo fundamental para a concretização do processo de integração curricular.

O planejamento interdisciplinar no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Boa Esperança acontece devido ao período destinado à integração curricular do corpo docente e discente. Esse planejamento ocorre às quartas-feiras, no horário da tarde, onde o grupo de professores responsáveis pelo trimestre (sorteados no início do ano letivo) coordena as atividades a serem desenvolvidas. A interdisciplinaridade é trabalhada a partir dos Temas Geradores: (Ensino Fundamental - Solo e Questão Agrária, Água e Agrofloresta) e (Ensino Médio - Ambiente, Saúde e Segurança) e Temas Transversais. [...] Esta Escola é de Tempo Integral, busca redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços e oferece maior tempo de permanência aos alunos, pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar. A organização curricular da Escola desenvolve o currículo básico do Ensino Fundamental e Médio Integrado, enriquecendo-o com procedimentos metodológicos inovadores - as Oficinas Curriculares -, que oferecem novas oportunidades de aprendizagem e vivência através de atividades de natureza prática (CEIER, 2014d, p. 47).

Para o aluno Mauro do CEIER/VP, quando foi perguntado sobre a integração dos conteúdos da formação geral com a formação técnica, ele destacou a confluência desses conhecimentos no seu Trabalho de Conclusão (TCC) do Curso sobre “O uso do soro do leite na alimentação dos suínos”. Assim expôs o aluno:

O meu trabalho de TCC foi muito ligado à disciplina de Produção Animal, mas também teve muita coisa de Química e Biologia. Aprendi que o soro do leite utilizado na produção de queijos é muito ácido. Se ele for jogado nomeio

ambiente ele vai trazer danos. Ele vai ocasionar poluição nos mananciais, vai prejudicar a natureza. O soro é um produto que tem um valor nutricional muito importante, e por desconhecimento, os produtores acabam jogando fora esse recurso. Ele utilizado na alimentação dos suínos é um importante bem que se causa ao meio ambiente e também por estar aproveitando um alimento com excelente recurso energético e proteína. Além disso, tem uma fácil digestão para os suínos (Entrevista realizada em 17 ago. 2016).

O Trabalho de Conclusão de Curso é apresentado no último ano letivo, no cumprimento da carga horária de estágio, sendo “[...] desenvolvida uma pesquisa ou projeto sobre um tema de interesse, relevância ou necessidade socioambiental... apresentado por escrito aos professores responsáveis e oralmente para a turma e convidados (comunidade, instituições parceiras, etc.)” (CEIER, 2014b, p. 19). Ainda sobre o Trabalho de Conclusão de curso, é esclarecido no Plano de Curso do CEIER/AB:

No Trabalho de Conclusão do Curso - TCC, a avaliação será feita pelos professores aos quais for apresentado o trabalho, considerando também a sua apresentação escrita (conteúdo, metodologia para a elaboração, estudos realizados e resultados obtidos e coerência no trabalho do título e conclusão), sem atribuição de nota, tendo cunho de aperfeiçoamento e crescimento pessoal e profissional, bem como incentivo à pesquisa e a práticas inovadoras (CEIER, 2014a, p. 21).

Na sequência, dando vozes aos alunos para expressarem as marcas da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, a aluna Daiane do CEIER/BE afirmou:

Quando iniciei achei uma batalha muito grande estudar o dia todo. Depois a gente foi se adaptando. Hoje eu acho que o curso técnico junto com o ensino médio é um passo muito importante, a gente é tão nova e já sai formado como técnico junto com o ensino médio [...] Eu quero fazer Ciências Biológicas focadas para o meio ambiente, eu não quero ser professora de ciências [...] Com este curso, hoje posso dizer que estou preparada para trabalhar com técnica em Meio Ambiente, porque o nosso curso nos proporcionou isso, ou entrar para a faculdade (Entrevista realizada em 18 ago. 2016).

Já a aluna Sandrine do CEIER/AB ressalta:

Se comparar o ensino médio integrado à educação profissional com o ensino médio regular, tem uma grande diferença. O ensino médio integrado à educação profissional é melhor em muitos aspectos, como por exemplo, no caso do CEIER de Águia Branca, o estudante já conclui os estudos com um diploma de Técnico em Agropecuária. Para os estudantes que pretendem prosseguir na carreira estudantil teve o ensino médio também. E, para aqueles que pretendem entrar no mercado de trabalho, este diploma agrega ainda mais valor ao currículo (Entrevista realizada em 19 ago. 2016).

Os relatos dos alunos acima evidenciam situações concretas que contribuem para fundamentar o segundo sentido da integração trazido por Ramos (2007), que trata da indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica.

A Compreensão da Realidade como Totalidade Social: a Integração entre Conhecimentos Gerais e Específicos

O terceiro sentido da integração descrito por Ramos (2007) refere-se à *integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade*. Sobre esse princípio, ressalta a autora:

Chegamos ao terceiro sentido da integração, qual seja, a integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular. Nós professores das diversas áreas do ensino médio, por sermos formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os, costumamos classificar as disciplinas como formação geral e formação específica, esta últimas de caráter profissionalizante. Por exemplo, existe um certo consenso de que Português, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Artes, Educação Física, Línguas estrangeiras, sejam disciplinas de formação geral. Em contrapartida, afirmaríamos que Eletrônica, Elétrica, Análise Química, Contabilidade, dentre outras são disciplinas de formação específica. Entretanto, o desenvolvimento da ciência é um movimento de dupla entrada. É interessante notar que possibilita o salto científico, nos levando a rever a ideia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias. Não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações (RAMOS, 2007, p. 13).

Esse terceiro sentido postula, também, a integração do ensino médio e educação profissional, por meio dos conhecimentos gerais e específicos na perspectiva da totalidade. Essa concepção de totalidade como “[...] estrutura significativa é, portanto, ao mesmo tempo, um processo na qual se cria realmente o conteúdo objetivo e o significado de todos os seus fatores e partes” (KOSÍK, 1976, p. 50).

Nesta concepção, explicitada no terceiro sentido da integração e, considerando a natureza do objeto de estudo e a função social da escola pública propedêutica e técnica, este sentido de integração nos remete à totalidade social, que, segundo Ciavatta (2015, p. 73):

A totalidade social, reconstruída ao nível do pensamento, não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações

que passam, necessariamente, pela ação de *totalidade social* tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações articuladas, as mediações ou processos sociais complexos articulados, que constituem determinada totalidade. Consequentemente, as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade.

Considerado a totalidade aqui retratada por Ciavatta (2015), como um conjunto dinâmico de relações, apresentaremos a seguir, explicitações dos documentos pesquisados nas escolas (PPP e Plano de Curso), bem como nas declarações dos alunos evidências que nos aproximam dessa concepção de totalidade. No PPP do CEIER/BE, são várias as mediações e as relações articuladas para se concretizar uma concepção de educação pautada nas condições de vida daquela comunidade. Neste sentido,

O CEIER - Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Boa Esperança busca construir um novo entendimento de educação, valorizando a vida das comunidades, envolvendo-as por meio dos temas de estudo e fazendo uma reflexão mais cultural e filosófica. Assume uma postura que busca valorizar a questão agroecológica, fazendo do Centro de Educação o ambiente no qual é possível desenvolver experiências que possam orientar às famílias na criação de suínos, coelhos, aves, peixes, plantas medicinais, manutenção de germoplasma de vegetais nativos e/ou tradicionais, produção de insumos não sintéticos etc. Esses aspectos não estavam claros dentro da linha pedagógica pensada pela Secretaria de Educação. Foi surgindo da inquietação dos professores diante das necessidades de se pensar uma pedagogia que oferecesse às famílias elementos para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável (CEIER, 2014c, p. 16).

A oferta da EPTIEM nos CEIERS é pautada também, pela intencionalidade de promover no campo uma diversificação de atividades profissionais, e, por conseguinte no empoderamento do jovem camponês, tendo em vista a opção de permanecer ou não no campo. Nesse sentido, a formação integrada se configura como um suporte técnico, científico e cultural, por meio da integração dos conhecimentos de educação geral e específicos como totalidade, por meio

[...] dos projetos que são realizados com a oferta do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, proporcionamos a profissionalização do jovem para que através dos conhecimentos adquiridos possa proporcionar a sustentabilidade, gerar riquezas e uma vida com qualidade no próprio meio. E o mais importante, é que os alunos poderão dar continuidade aos projetos e atividades agroecológicas desenvolvidos nas séries finais do Ensino Fundamental (CEIER, 2014a, p. 86).

Já no CEIER/VP, essa a concepção de integração dos conhecimentos como totalidade está expressa nos aspectos metodológicos do PPP. Assim é destacado no documento:

A metodologia de ensino do CEIER propõe uma pedagogia que se baseia na formação dos estudantes para serem sujeitos entre transformadores da sociedade como participantes da luta por um mundo melhor. A educação é entendida como formação humana em sua totalidade, rompendo a ideia do campo como lugar de produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades (CEIER, 2014d, p. 21).

Tanto nos PPPs quanto nos Planos de Cursos das intuições pesquisadas, há uma intencionalidade explícita no que se refere ao compromisso ético-político com a integração do ensino médio com a educação profissional. A seguir, por meio das manifestações dos alunos entrevistados, podemos perceber algumas evidências em que ocorreu a integração dos conhecimentos da formação geral e específica no decorrer do curso.

Foi muito interessante porque deu um conhecimento a mais, e também pelo respeito ao meio ambiente. Aprendi também a importância de ter uma profissão voltada para o campo, assim a gente aprende novas técnicas para poder ter uma vida melhor no campo. Hoje, pretendo trabalhar como técnico, ajudando a minha família e os agricultores da comunidade. Pretendo também fazer a faculdade de Direito - parece que não tem nada a ver, mas tem sim, é importante conhecer os direitos ambientais e os direitos do homem do campo (Mateus, aluno do CEIER /VP. Entrevista realizada em 17 ago. 2016).

A manifestação, deste aluno, quanto ao “conhecimento a mais” possivelmente está atribuindo à formação técnica com inserção das disciplinas específicas. É importante destacar como este estudante se coloca como sujeito de um processo em que ele articula a possibilidade da aplicação imediata desse conhecimento na melhoria da vida do campo, por meio do conhecimento técnico adquirido no decorrer do curso.

Quando perguntado sobre a importância de cursar o ensino médio integrado à educação profissional, a aluna Rafaela do CEIER/BE descreveu diversas situações incluindo a culminância do curso com o TCC, conforme relata:

O meu TCC foi sobre o bonsai. Escolhi este tema depois que estudei algumas culturas de plantas nas aulas de Agroecologia. Estudando as plantas, as fases das plantas descobrimos alguns cruzamentos de plantas e numa das aulas de Agroecologia surgiu o interesse para saber como as plantas ficam em miniatura. Por essa curiosidade, procurei aprofundar o tema e acabei escolhendo para o TCC. Fui descobrindo através das técnicas e técnicas que usamos em outras plantas, mas nela é bem cuidado... Para realizar este estudo teve muito a assunto ligado à Biologia porque as plantas a gente vê que tem muitos estilos, muitas famílias... Passei a conhecer as plantas que poderia utilizar para fazer os bonsais. Neste estudo, também, teve muito assunto de História. Descobri que na verdade a origem do Bonsai é na China e não no Japão como muitos pensam. Passei a ver o Bonsai não só como uma árvore em miniatura, tem também um universo cultural por trás dele. Aramar

um bonsai exige técnica. Foi muito importante conhecer esta arte (Entrevista realizada em 18 ago. 2016).

O estudo realizado pela aluna sobre o *bonsai* representa uma síntese da integração dos conhecimentos gerais e específicos. Além disso, o *bonsai*, que representa um traço cultural de um povo, representa também trabalho, técnica e ciência configurando desta forma em um símbolo para integração do conhecimento científico e a técnica. Nesse sentido, “[...] a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento” (CIAVATTA, 2015, p. 58). Trazer um objeto como este para o Trabalho de Conclusão do Curso “[...] é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.” (CIAVATTA, 2005, p. 58).

O Desafio da Construção do Sentido Pedagógico da Integração e o Caráter Ético-Político da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Posteriormente, a fundamentação da pedagogia histórico-crítica é resgatada por Ramos (2014), subsidiando a reflexão sobre a formação integrada, tendo como desafio a relação entre particularidade e totalidade. Nesse sentido, possibilita-nos a reconhecer elementos significativos para a fundamentação do quarto sentido da integração: *o pedagógico*.

Esta síntese converge para um processo de integração mais orgânico, orientado pela questão crucial sobre o “porquê” e “para quê” ensinar. Nesse sentido:

Tendo refletido sobre o “porquê e o para quê ensinar - princípios e finalidades pedagógicas. Vamos ao “o que” e ao “como” ensinar. Mas para avançar nesse sentido, um princípio epistemológico deve ser retomado. É o fato de a filosofia da práxis conceber o real como um todo estruturado (e que portanto, não é caótico), que se desenvolve (por não ser imutável nem dado uma vez por todas) e se cria permanentemente e, por isso, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas) (RAMOS, 2014, p. 211).

Marcos, egresso do CEIER/AB faz algumas considerações sobre o assunto:

Eu acho que se fosse destacar algo seria a forma que os professores trabalham, porque eles não entram apenas e davam o conteúdo, de alguma forma eles nos envolviam, se importavam com os alunos, o porquê de estar tendo dificuldades em determinados assuntos, como também a incentivar os talentos e anseios dos alunos, respeitando suas particularidades mais também incentivando os trabalhos em grupo, as pesquisas na família e na

comunidade, as análises dos dados, a educação não se limitava apenas a sala de aula (Entrevista realizada em 19 ago. 2016).

Este mesmo jovem, quando perguntado se existia uma relação do currículo do curso com a realidade social ele respondeu:

Sim, tudo que aprendíamos na teoria, depois fomos para a prática, e na prática na comunidade, percebíamos o que acontecia, por exemplo, o problema com a água, o assoreamento dos rios e córregos dado pela desmatamento das matas ciliares, e isso era visível na nossa realidade, como também outros meios de combater pragas e doenças na plantação sem o uso de agrotóxico, isso fazíamos na escola e tínhamos bom resultado, também alternativas de plantar e conciliar com a natureza, a agrofloresta por exemplo (Entrevista realizada em 19 ago. 2016).

A questão apontada pelo jovem egresso realçando a metodologia utilizada pela instituição de ensino, articulando teoria com a prática, potencializando as questões da natureza como ferramenta de análise das transformações feitas pelo homem, bem como o comprometimento das futuras gerações por causas dessas intervenções é um indicativo de aquisição de novos conceitos nesse processo de conhecimento. Dessa forma, “[...] os conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade” (RAMOS, 2014, p. 213).

Dessa forma, a integração dos conhecimentos gerais e específicos cumpre a função primordial de aproximar os alunos da prática profissional, apresentando os saberes do mundo do trabalho, ampliando o horizonte do conhecimento específico de formação, mas também possibilitando a continuidades de estudos. Nas palavras do Egresso Tarlens, do CEIER/AB, a escola cumpriu esta função, ao afirmar:

O CEIER me apresentou a melhor metodologia de ensino que eu conheço, a proximidade entre toda a escola e a interação entre comunidade torna o aprendizado mais humanizado e mais comprometido com a sociedade. Sai do ensino médio preparado para a inserção no mercado, mas a principal influência da escola da minha vida foi a preparação para a minha vida acadêmica. Estou na segunda graduação e acredito que o CEIER tenha influenciado para que isso acontecesse (Entrevista realizada em 19 ago. 2016).

Na EPTIEM, os conhecimentos de formação geral e específicos se integram também na medida em que um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas é colocado como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência como finalidades produtivas (RAMOS, 2005). Em razão

disto, a escola, ao implantar o Ensino Médio Integrado, reorienta a sua proposta pedagógica quando assume o direito do aluno de prosseguir os seus estudos e de preparar para a sua inserção no mundo do trabalho, buscando formas de auferir renda, com autonomia intelectual e pensamento crítico. Assim, teremos um ensino médio rico em conteúdos concretos e um ensino técnico mais rico de conteúdos científicos e culturais contribuindo para o desenvolvimento de personalidades mais ricas, criativas e críticas.

Por fim, é importante dizer que o caráter ético-político da integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio vincula-se ao princípio da formação omnilateral, sob o princípio educativo do trabalho. Isto pelo fato de o estudante poder construir perspectivas de vida que associam a prática produtiva com o prosseguimento de estudos, sendo esses vinculados diretamente ou não à formação técnica de nível médio que receberam, uma vez que sua compreensão sobre o mundo se amplia na perspectiva da totalidade social. Supera-se, assim, a dualidade entre tais percursos, bem como o caráter compensatório que a sociedade de classes historicamente conferiu à educação profissional.

Para exemplificar esta síntese, trazemos a fala de dois jovens egressos dos CEIER que trilharam o caminho da continuidade de estudos em áreas não correlatas diretamente com a formação técnica, mas que expressam a importância da formação integrada em uma escola do campo. A primeira contribuição trata-se do jovem Wendryo, egresso do CEIER/VP que atua hoje como enfermeiro:

Meu tempo de convívio e formação na área agrícola no CEIER se deu por seis anos consecutivos, da 6ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Essa experiência no meio das ciências agrárias me deu uma visão especial num todo sobre o ser humano em especial o agricultor - suas limitações, dificuldades, planos, projetos e alegrias no meio rural - e como eu até então como acadêmico de técnico em agropecuária poderia não somente entender mas também intervir frente a esta realidade. Ali, com a vivência e práticas diárias tive sem dúvida um amadurecimento em relação ao mercado de trabalho, seus desafios e como agiria futuramente no mesmo. Hoje quase oito anos após a conclusão do Técnico em Agropecuária pelo CEIER, sou formado em Bacharel em Enfermagem pela Multivix - Nova Venécia-ES, Especialista em Saúde Pública com Ênfase na Estratégia da Saúde da Família. Trabalho como Enfermeiro da Família na Farmácia Pomitafro - Vila Pavão-ES e Docente de Educação Superior na Faculdade Multivix - Nova Venécia-ES. Na minha área de atuação como enfermeiro, focamos muito o atendimento humanizado dentro da atenção primária em saúde, resumindo: tratar o outro como gostaríamos de ser tratados, com o máximo de respeito, carinho e amor possíveis, princípios esses que eu já havia aprendido anteriormente na formação técnica pelo CEIER. Lá tive a mesma abordagem utilizada com o

homem do campo, visando identificar possíveis problemas em potencial e solucioná-los, assim venho utilizando constantemente na atuação profissional. Julgo de extrema importância toda a bagagem e experiências anteriormente adquiridas no CEIER, pois estas hoje proporcionam-me intervir e orientar um agricultor mesmo na atuação como enfermeiro, o que contribui para uma maior aproximação com o outro, tendo assim uma visão diferenciada com maior êxito naquilo que tenho buscado e pretendido dentro do âmbito da Enfermagem (Entrevista realizada em 17 ago. 2016).

A segunda fala, refere-se ao Jovem Tarlens, egresso do CEIER/AB, que atualmente, na segunda graduação, cursa Arquitetura e faz uma conexão da formação integrada com a futura profissão. Assim diz o entrevistado:

A formação técnica que recebi no CEIER está presente de forma efetiva na minha vida profissional e acadêmica, influencia também nas minhas atitudes como cidadão em todos os âmbitos, em especial referente aos princípios da sustentabilidade. Como designer e futuro arquiteto, pratico a conscientização sobre as consequências das intervenções do homem no planeta. A área da construção civil, da qual faz parte a arquitetura, é atualmente um dos maiores geradores de resíduos sólidos do planeta e também é responsável por grande parte das modificações espaciais e ambientais da Terra. Portanto, os fundamentos recebidos como estudante no CEIER são responsáveis pela formação de um profissional com pensamentos voltado às premissas de sustentabilidade, procurando formas de agredir minimamente o meio ambiente e agir como cidadão consciente da responsabilidade de manter o planeta saudável. Existem atualmente diversas formas de praticar uma arquitetura mais sustentável e um amplo campo de estudos nas áreas de materiais de construção, arquitetura verde, conforto ambiental, entre outras extensões da arquitetura para minimizar os impactos ambientais causados pela construção civil (Entrevista realizada em 19 ago. 2016).

Trazer a fala desses dois jovens egressos dos CEIERS que construíram um itinerário formativo em diferentes áreas profissionais não correlatas com a formação de técnico em Agropecuária, mas que expressam com muita clareza a importância que a formação integrada teve na sua vida acadêmica, é a configuração de uma proposta pedagógica que coaduna com os princípios do Ensino Médio Integrado defendida por Ramos (2007, 2014). Essa proposta pedagógica é a demonstração da possibilidade de “[...] uma concepção de formação humana que pode se estruturar no interior da escola por mediações pedagógicas próprias” (RAMOS, 2014, p. 217).

Considerações Finais

Neste artigo, tivemos a intenção de demonstrar a convergência da proposta pedagógica dos CEIERS com os princípios do Ensino Médio Integrado. Consideramos que a formação integrada dessas instituições de ensino contribui para romper com a concepção economicista e produtivista de educação de formar para o mercado de trabalho, assim como para a superação de uma cultura produtiva centrada no agronegócio, em benefício de uma concepção de formação e de trabalho no campo orientada para a agroecologia.

Foi possível inferir que esses princípios estão presentes tanto nos documentos analisados, quanto nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos CEIERS. Dessa forma, essas escolas avançam no sentido de promoverem uma educação para os filhos dos trabalhadores do campo, comprometidas com os conhecimentos produzidos pela humanidade, possibilitando-lhes, a geração de renda e trabalho, diminuição das desigualdades sociais e regionais e desenvolvimento científico e tecnológico, para a viabilidade da tão almejada sustentabilidade.

Referências

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003. Acesso em: 20 jul. 2017.

CEIER - CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL (Espírito Santo). *Plano de Curso*. Águia Branca: CEIER, 2014a.

CEIER - CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL (Espírito Santo). *Projeto Político Pedagógico*. Águia Branca: CEIER, 2014b.

CEIER - CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL (Espírito Santo). *Projeto Político Pedagógico*. Boa Esperança: CEIER, 2014c.

CEIER - CENTRO ESTADUAL INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL (Espírito Santo). *Projeto Político Pedagógico*. Vila Pavão: CEIER, 2014d.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/85*. Um estudo sobre a política educacional. 1990. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

JESUS, José Pacheco de. *A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em educação do campo e agricultura familiar em Vila Pavão/ES*. 2012. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOBINO, Camila Ferreira. *As entidades associativas não governamentais e o monocultivo de eucalipto no Espírito Santo*. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, 1995.

RAMOS, Marise Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. *Concepção do ensino médio integrado*. 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RAMOS, Marise; MORATORI, Raquel. Uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua relação com o trabalho e a ciência no projeto educativo. In: ALBUQUERQUE, Gregório; VELASQUES, Muza; BATISTELLA, Renata. *Cultura, politecnia e imagem*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017. p. 65-90.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIRVENT, Maria Teresa (org.). *Educação comunitária: a experiência do Espírito Santo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-292.

WOOD, Ellen Meiksins. As origens agrárias do capitalismo. *Crítica Marxista*, São Paulo, v. 50, n. 3, jul./ago. 1998.

Recebido em: 24/05/2018

Aceite em: 04/12/2018