

Ensino médio integrado ao ensino técnico:

dez anos de implantação do ETIM agropecuária do Centro Estadual de Educação
Tecnológica Paula Souza

Bruno Michel da Costa Mercurio

Como citar: MERCURIO, B. M. C. Ensino médio integrado ao ensino técnico: dez anos de implantação do ETIM agropecuária do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. *In:* NOVAES, H. T. (org.). **Movimentos sociais e políticas educacionais na Era da barbárie**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 159-186. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-99-6.p159-186>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO:
dez anos de implantação do ETIM agropecuária do
Centro Estadual de Educação
Tecnológica Paula Souza**

*Bruno Michel da Costa Mercurio*¹³

Introdução

Na década de 1980 se inicia no Brasil um processo de reabertura política. Com o eminente fim da ditadura militar, diversos setores da sociedade civil passam a se (re)organizar através da criação de partidos políticos, da organização de movimentos sociais, além da convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Nesse momento histórico ganha força o debate em torno de um projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, onde estavam representados mais de 30 entidades nacionais sindicais, acadêmicas, religiosas e profissionais. Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 30),

[...] a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa

¹³ Mestrando no PPG Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP.

da educação unitária, omnilateral e politênica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional

A proposta apresentada em 1988 pelo Deputado Federal Octávio Elísio (PMDB-MG) em 1988, previa a organização do ensino médio sob as bases da *politecnia*, não se propunha a criação de uma infinidade de formações específicas que atendessem todas encontradas pelo capital, “mas sim de incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 14). Propunha-se então que o segundo grau, ao invés de técnicos, formasse politécnicos,

Portanto, o ideário da *politecnia* buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 10).

Os impasses na tramitação do projeto, impulsionados pelos setores conservadores e o processo de impeachment de Fernando Collor, acabaram por atrasar os trabalhos. E em 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC) é eleito presidente da República, em uma

aliança entre PSDB e PFL, indicando uma nova ofensiva conservadora. Em 1995, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresenta um projeto substitutivo, resultante dos acordos com o governo Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei 9.394 – é aprovada em 1996 pelo Congresso Nacional e sancionada por FHC sem nenhum veto; muito distante dos anseios e aspirações da comunidade educacional; subordinada a critérios estabelecidos pelo Banco Mundial, em consonância ao neoliberalismo. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A Reforma da Educação Profissional, instituída pelo Decreto 2.208/97, regulamentando o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da nova LDB, configurou a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Prevendo que o nível técnico, poderia ser oferecido de forma concomitante ao ensino médio ou após a sua conclusão. Segundo Gameleira e Moura (2018, p. 13), “inspirado fortemente pela Teoria do Capital Humano e a pedagogia das competências, dissociou o ensino médio propedêutico do ensino profissional”.

1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

A partir de 1994 todas as unidades de ensino técnico do São Paulo são alocadas no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia estadual vinculada a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp), criada pelo Decreto Lei de 6 de outubro de 1969, com o intuito de atender ao projeto de

criação de cursos superiores de curta duração, orientados para formação de força de trabalho, devidamente integrada e capacitada para atender as demandas impostas pelo modelo de expansão industrial dependente do capital externo e que caracterizava o modelo econômico implantado pela ditadura militar,

Nesse contexto e com a finalidade de atender à demanda desenvolvimentista do estado paulista, o então governador Abreu Sodré estabelece a criação, através de Decreto-Lei, do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, que possuía a finalidade de proporcionar o desenvolvimento da Educação Tecnológica em suas vertentes do ensino médio-técnico e, também, superior. A autarquia passa posteriormente a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ou CEETEPS (SILVA, 2016, p. 46).

Após a absorção de toda a estrutura do ensino técnico pelo Centro Paula Souza, as escolas agrícolas passam por um processo de reestruturação, marcado pela implantação das Cooperativas – Escola,

[...] participa ativamente no processo de ensino e aprendizagem, como um organismo responsável pela viabilização das atividades da Escola, inserindo-a na realidade do mercado e tornando ágil a administração e gestão dos recursos disponíveis, evitando a excessiva burocracia estatal e dando oportunidades aos alunos de atuarem nos processos produtivos de forma integral e participativa. (CONSTANTINO; OLIVEIRA, 2013, p. 510).

As cooperativas-escola se consolidaram nas escolas agrícolas, adquirindo um importante papel na gestão dos recursos disponíveis

e financiamento, permitindo explorar os potenciais econômicos dos setores produtivos das escolas, gerando receitas e suprimindo necessidades das unidades escolares, que vão desde a contratação de recursos humanos, devido à ausência de concursos públicos para o preenchimento de cargos vagos até a aquisição de insumos e equipamentos utilizados nas atividades pedagógicas.

Obedecendo as mudanças promovidas pelo Decreto 2.208, a partir de 1999, o Centro Paula Souza deixa de oferecer a modalidade integrada da Habilitação Profissional em Agropecuária e passa a oferecer o curso técnico modular, concomitante ao ensino médio e com duração de 4 semestres. Oferecendo a possibilidade de o aluno cursar o Ensino Médio na mesma unidade escolar, podendo ingressar no curso técnico em Agropecuária a partir da 2ª série do Ensino Médio.

O decreto 2.208/1997 sofreu diversas críticas de setores da educação e trabalhadores, por promover a dualidade entre formação propedêutica e formação para o trabalho, pelo viés produtivista, entre outros. Segundo Ramos e Civatta (2011, p. 11), as Diretrizes Curriculares Nacionais, pregavam um currículo baseado em competências, que tendem “a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção”.

A implantação do Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) de Agropecuária nas Escolas Técnicas Agrícolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica do Centro Paula Souza, se dá por meio da Portaria nº 21 de 2009, tendo sua implantação intensificada

nos anos seguintes. Atualmente o ETIM em Agropecuária está disponível em 34 unidades escolares de nível de médio que compõem uma rede que é formada por 223 escolas técnicas e 73 faculdades de tecnologias¹⁴, segundo dados da instituição em 2019.

2 Concepção de ensino integrado no decreto 5.154/2004

A eleição de Luiz Inácio da Silva à presidência da República em 2002, respaldada por uma forte base de apoio popular, representou a possibilidade de ruptura com as velhas estruturas que impediam a construção de um projeto de desenvolvimento nacional. Logo nos primeiros meses do governo Lula (2003-2010), em meio as perspectivas de um governo progressista, é retomado o debate em torno da Educação Profissional, tendo em vistas a revogação do Decreto 2.208 de 1997, que separava a formação profissional e formação geral no ensino médio, em substituição a uma nova legislação que contemplasse a integração entre a formação geral e a formação profissional, contemplando os anseios dos mais diversos setores engajados nesse debate.

Em meio ao debate em torno da revogação do Decreto 2.208/1997, pautado em “uma luta teórica em termos da pertinência político – pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4), viu – se a necessidade, em meio a um governo que dava

¹⁴ Dados disponíveis no portal do Centro Paula Souza: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>.

sinais de que não se colocaria enquanto um governo de mudanças profundas, buscar avançar no sentido de mudanças estruturais,

[...] sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4)

Nesse sentido, os formuladores da proposta de ensino integrado contida no novo decreto ressaltam a necessidade dessa opção, apesar de todas as contradições contidas, além da importância dos setores progressistas em demarcar posições no campo de disputa das concepções adotadas pelas políticas educacionais. Longe de atender todas as demandas levantadas pelos setores progressistas, o novo decreto busca cumprir um papel importante ao reintroduzir a possibilidade de integração entre formação geral e formação profissional no ensino médio.

O sujeito inserido nessa última etapa de formação da educação básica trata-se de um sujeito em disputa pelas classes antagônicas que caracterizam a sociedade capitalista. O ensino médio integrado a formação profissional, tem como concepção a *politécnicia* e a superação da dualidade entre o “saber”, no sentido característico de uma formação propedêutica, reservada as classes dominantes; e o “fazer”, característico da formação profissional, voltada a classe trabalhadora. Tendo como perspectiva, a formação de politécnicos, a partir do desenvolvimento de múltiplas habilidades, e não de cursos técnicos específicos. Em busca de uma formação *omnilateral*, que expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo,

O que queremos ressaltar é a diversidade. Então descobrir e desenvolver a capacidade de cantar, de emocionar, de produzir emoções com requinte técnico, ao mesmo tempo estar dentro de uma fábrica, e ao mesmo tempo amar e se relacionar socialmente. Ora, essa é a formação omnilateral na sua essência (RAMOS, 2014, p. 20).

A concepção de formação *politécnica* e *omnilateral* se inserem dentro do modelo escolar descrito por Gramsci (1982) como Escola Unitária. Este modelo de educação proposto por Gramsci, apresenta as bases para uma proposta de educação, apoiada na superação da divisão entre trabalhadores e intelectuais, unindo o “fazer” ao “saber”. A base dessa unidade entre o “fazer” e o “saber”, seria a condição para superação da condição de “Unilateralidade”, e o caminho para a condição de “Omnilateralidade”. A “Unilateralidade” ou desenvolvimento unilateral em detrimento das demais

dimensões e habilidades que poderiam ser desenvolvidas pelo sujeito, fruto da divisão entre trabalho manual e intelectual, da divisão da sociedade em classes, e por sua vez, do trabalho alienado (MARX; ENGELS, 2011, p. 43). Em oposição, a “Omnilateralidade”, remete a “formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (CALDART; PEREIRA *et al.*, 2012, p. 267).

A Escola Unitária deveria ser uma escola “desinteressada”, que segundo o Gramsci, seria o oposto a escola imposta pela burguesia, que se coloca enquanto interessada, ao servir aos interesses de uma minoria e da reprodução da desigualdade entre os homens. O termo “desinteressado” utilizado por Gramsci, segundo Zen e Melo (2016), compreende uma possibilidade de longo alcance na formação, que não atenda a interesses de pequenos grupos ou imediatos, mas sim, aos da coletividade. A Escola Unitária “defende a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões” (RAMOS, 2014, p. 19). Uma escola que forme tanto o operário quanto o dirigente; contribuindo para a conscientização sobre as contradições a que se baseiam a sociedade no modo de produção capitalista.

A perspectiva de uma Escola Unitária e formação *omnilateral* se encontra distante da realidade brasileira, devido a enorme desigualdade social existente no Brasil, que obriga muitos adolescentes a ingressar no mercado de trabalho muito antes de concluírem o ensino médio, a fim de contribuir com o orçamento familiar. Partindo da realidade concreta, a necessidade de adquirir uma profissão não pode esperar pelos estudos universitários,

caminhando nesse sentido, o Documento Base *Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (2007), sugere uma solução transitória,

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (BRASIL, 2007, p. 24).

A perspectiva contida no Decreto 5.154 apresenta uma solução transitória, de médio ou longo prazo, mas que segundo seus formuladores, contempla as dimensões científicas, tecnológicas, culturais e para o trabalho; e apresenta as bases para o desenvolvimento de uma base unitária de formação geral ao mesmo tempo que permite uma formação técnica de nível médio que permita a inserção no mercado de trabalho. E, se torna viável por estabelecer um caminho de travessia para uma para uma nova realidade, “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção” (BRASIL, 2007, p. 24).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apesar das contradições que indicam a persistência das forças conservadoras atuando pela manutenção de seus interesses, a proposta apresenta fundamentos e princípios para uma concepção de formação emancipadora para os trabalhadores.

3 ETIM em agropecuária

A Habilitação Profissional em Agropecuária, foi a primeira a ser oferecida pelo Centro Paula Souza na modalidade ETIM, autorizado pela Portaria Cetec nº 21 de 7 de janeiro de 2009, no primeiro de oferta da modalidade foram contabilizadas 1076 matrículas no ETIM em Agropecuária, segundo informações disponíveis no Banco de Dados da Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico (CEETEPS, 2020).

O pioneirismo da Habilitação Profissional em Agropecuária na adoção do ensino integrado, deve-se ao histórico da própria habilitação profissional, que era oferecida na modalidade de integração entre Formação Geral e Formação Profissional até 1998. Tendo cessado a oferta nessa modalidade por conta das imposições provocadas pelo Decreto 2.208/1997.

As estruturas e condições ofertadas nas escolas agrícolas, também oferecem elementos que justificam o seu protagonismo nessa retomada, visto que estas possuem refeitório e residência escolar para receber e acolher os alunos oriundos de outras cidades e regiões do país, fato característico dos cursos técnicos de agropecuária no Estado de São Paulo, que atraem alunos de diversos

estados da região centro oeste e norte, motivados pela expansão das fronteiras agrícolas e a Revolução Verde.

3.1. Proposta Curricular do Centro Paula Souza

A proposta curricular de integração entre o ensino médio e as Habilitações Profissionais na modalidade de Ensino Técnico integrado ao Técnico (ETIM) adotada pelo Centro Paula Souza, tem sua primeira versão publicada em publicada em 2006 e passa por uma atualização em 2012. A fundamentação legal para a proposta está na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O processo de ensino – aprendizagem é orientado por onze princípios pedagógicos (CEETEPS, 2011) enunciados a seguir: a) *Ensino – aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências*, segundo o documento, o eixo de trabalho pedagógico deixa de estar orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e passa a ser orientado para o desenvolvimento de competências; b) *Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva na sociedade da informação e do conhecimento*, compreende que a leitura crítica da realidade é um pressuposto fundamental para o tratamento das informações disponíveis para que possam ser transformadas em conhecimentos, inserem o cidadão na sociedade do conhecimento, como seu produtor; c) *A aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos*, pautada em relações de respeito mútuo, que contribuam para produzir um ambiente favorável a aprendizagem coletiva; d) *Compartilhamento da Responsabilidade do ensino – aprendizagem por professores e alunos*, propõe que o professor

dívida com os alunos a responsabilidade pelo aprendizado, atuando como um “estimulador” de situações e oferecendo as bases materiais para os alunos desenvolvam o conhecimento; e) *Respeito à diversidade , valorização da subjetividade e promoção da inclusão*, propõe a inclusão, o respeito a diversidade e o direito de serem inseridos de acordo com o ritmo de aprendizado do aluno, além de garantir ao aluno as bases materiais e didáticas necessárias ao processo de ensino – aprendizagem; f) *Ética de identidade, estética de sensibilidade e política de igualdade*, busca o reconhecimento das identidades dos alunos, promovendo a heterogeneidade, o convívio a partir das diferenças e a autonomia, enquanto a estética da sensibilidade está relacionada ao desenvolvimento de capacidades criativas, empreendedoras, iniciativa, além do exercício da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos; g) *Autonomia e protagonismo na aprendizagem*, está relacionado a identificação e reconhecimento de condições para que desenvolvam estes princípios, e por sua vez, desenvolvam a competência de aprender a aprender; h) *Contextualização do ensino-aprendizagem*, tem como objetivo estabelecer relações entre a teoria e a prática e o estímulo a construção e a produção de conhecimento; i) *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*, propõe o direcionamento dos conhecimentos para um objeto, para promover a interação entre diversas áreas do conhecimento, buscando construir um direcionamento da aprendizagem interdisciplinar para a transdisciplinar; j) *Problematização do conhecimento*, trata da contextualização de situações – problema sob enfoques diversos; l) *Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino – aprendizagem*, prevê que a construção de um projeto de ensino – aprendizagem deva ser feito coletivamente,

contando com a participação dos alunos, incentivando a autonomia, cooperação, automotivação, protago-nismo e fornecendo diagnósticos sobre o aprendizado desenvolvido.

A proposta curricular divide as competências a serem desenvolvidas nos componentes curriculares em três funções, que segundo o documento, correspondem a “um conjunto de competências voltadas a consecução de um mesmo objetivo” (CEETEPS, 2011, p. 13). As três funções onde estão inseridas as competências são: *Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural*.

Ao final de cada série o documento apresenta uma lista de competências que o aluno deverá ter desenvolvido no período, assim como o perfil do aluno concluinte do ensino médio.

Os documentos analisados sugerem práticas que possam contribuir para efetivar o modelo de integração proposto e que se relacionam com a concepção de interdisciplinaridade oferecida, como a organização do horário de aulas com componentes curriculares da Formação Geral e Formação Profissional no mesmo período, com o intuito de os aproximar, além de uma diversidade de instrumentos pedagógicos que incluem a organização de visitas técnicas, seminários, atividades práticas e outros, que contem com o envolvimento de professores de componentes curriculares das ambas as bases de formação.

3.2 *Pedagogia das Competências*

Conforme o exposto acima, a Proposta Curricular do Centro Paula Souza, tem como fundamento teórico a Pedagogia das Competências, presente na Educação brasileira desde a década de 1990 – na LDB – e retomada pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a nova Base Comum Curricular (BNCC),

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

A Pedagogia das Competências emerge em um contexto de reestruturação das forças produtivas do capital,

[...] é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo de eliminação de postos de trabalho e redefinição de seus conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, e nele fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social (CALDART; PEREIRA *et al.*, 2012, p. 535).

Em um contexto de alta competitividade no mercado de trabalho, um bom nível de qualificação profissional e acadêmica, domínio de habilidades e sujeição a baixas remunerações, já não são mais diferenciais suficientes, segundo os novos sistemas de gestão de

peças difundidas pelas grandes corporações. A seleção profissional baseada nas competências individuais (ou pessoais), sugerem que diferenciais comportamentais relacionados ao trabalho em equipe, liderança, empreendedorismo, cooperação e ética profissional, ofereçam um diferencial estratégico e possam contribuir para o desenvolvimento da organização onde o trabalhador está inserido (SANT'ANNA; SANTOS *et al.*, 2016).

As Competências individuais ou pessoais, se inserem em um contexto que exige cada vez mais do trabalhador, já não basta a disciplina sobre o corpo e o acúmulo de saberes disponíveis aos interesses econômicos da organização, a disciplina sob a mente do trabalhador adquire níveis mais elevados, recrutando competências que não estão identificadas em seu currículo por meio de sua formação acadêmica e experiência profissional, segundo Antunes (2002, p. 42-43 *apud* KUENZER; GRABOWSKI, 2016, p. 27),

[...] a nova fase do capital retransfere o saber fazer para o trabalho, apropriando-se de sua dimensão intelectual, procurando envolver mais intensamente a subjetividade operária. Ao mesmo tempo, transfere parte do saber intelectual para as máquinas informatizadas que se tornam mais inteligentes, reproduzindo parte das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual.

Este novo rol de competências, compõem as chamadas Competências Socioemocionais, apontadas em diversos estudos (ABED, 2014; GONDIM *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2018) como exercendo influência sobre a saúde e bem estar dos indivíduos. Não sendo objeto de estudos apenas no campo educacional, no contexto organizacional há enorme interesse no desenvolvimento das

habilidades socioemocionais, relacionadas a estabilidade emocional, resiliência, autoconfiança, comprometimento organizacional e outros fatores que indicam a adaptação comportamental dos indivíduos aos interesses organizacionais. Educar para adaptação aos contextos organizacionais torna-se tão importante quanto o domínio de conhecimentos técnicos.

4. Reforma do Ensino Médio e BNCC

Pouco mais de um ano após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), é instalado na Câmara dos Deputados uma *Comissão Especial para promover Estudos e Proposições* para a Reformulação do Ensino Médio, dando origem a Relatório aprovado pela Comissão e encaminhado ao Ministério da Educação, junto ao Projeto de Lei 6.840/2013 que propõe a Reformulação do Ensino Médio, tendo como foco a alteração da LDB 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, propõe-se uma base nacional comum baseada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática e a oferta do ensino médio em tempo integral no período diurno, que apesar de positiva, desconsidera a realidade socioeconômica brasileira, excluindo os jovens das setores populares do ensino diurno, devido a necessidade de buscar uma fonte de renda para contribuir com o orçamento familiar, e posteriormente, excluindo-os dessa etapa escolar ao propor que alunos menores de 18 anos não possam ser matriculados no período noturno, sendo essa proposta modificada posteriormente. Outro ponto importante a se destacar, trata-se de que a

extensão da jornada integral não se confunde com a proposta de formação integral, presente nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio,

O PL 6.840 é, mesmo na sua versão reformulada, a exemplo do que ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio promulgada em 2012, um texto híbrido que, face às críticas, extirpou formulações mais polêmicas, incorporou elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 2011, mas não abriu mão do que era mais caro a seus propositores: a escolarização em tempo integral e o desenvolvimento do ensino médio tendo em vista não prioritariamente a formação básica, politécnica e omnilateral, em suma, a formação efetivamente integral, mas a de caráter mais específico e imediatista, tendo em vista, num primeiro momento, o encaminhamento para os cursos superiores e, ao final, a contribuição para as demandas que interessam à economia capitalista (FERRETTI, 2016, p. 90).

Após o Golpe Institucional de 2016, que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, o projeto de Reforma do Ensino Médio encontra o cenário ideal para avançar, sendo aprovada na Lei 13.415/2017; apresentando diversos retrocessos em seu texto, afetando a organização do Ensino Médio integrado, principalmente, para aqueles que vislumbram no ensino integrado o caminho de “travessia” para uma formação politécnica e omnilateral,

[...] se opõe à proposta de travessia para uma formação politécnica, omnilateral e unitária. Amplia a carga horária, mas sem garantia de alterações nas estruturas físicas das escolas; flexibiliza o currículo dando ao jovem a falsa sensação de “liberdade de escolha” por uma área do conhecimento ou

formação técnica; retira a obrigatoriedade de disciplinas consideradas essenciais para a formação crítica, em complemento ou antecipação ao projeto “Escola sem Partido”; institui o “notório saber” na profissão docente; permite o financiamento de instituições privadas e agências internacionais, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” e oficializa a oferta do ensino médio por empresas de Educação à Distância (EaD), o que reforça a lógica de atrelamento da educação ao mercado de trabalho (SILVA; ANDRIONI; MACHADO, 2017, p. 87).

Tal reforma é orquestrada pelo movimento *Todos pela Educação*, composto por tentáculos de diversos grupos empresariais. Entre os principais representantes desse grupo, estão a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Airton Senna e outros, que dispensam maiores apresentações, atuando com o objetivo de estabelecer políticas educacionais que atendam aos seus interesses,

Em síntese, o que em 1977 o *slogan* do SENAI, como assinala na dissertação de mestrado acima referida, era *ensinar o que serve aos industriais*. Hoje este lema amplia-se e consolida-se e para a educação em geral: a educação que serve ao mercado ao capital. O ensino médio integrado já não ameaça. (FRIGOTTO, 2016, p. 65)

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao retomar a pedagogia das competências e habilidades difundidas na década de 1990 (SILVA; ANDRIONI; MACHADO, 2017, p. 87), estabelece 10 Competências Gerais a serem desenvolvidas ao longo

da formação do aluno durante todas as etapas da educação básica, a seguir, temos a definição de competência,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

As dez Competências Gerais elencadas na BNCC, estão agrupadas da seguinte maneira, segundo o documento norteador da BNCC (BRASIL, 2018), a primeira competência trata-se do conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Por sua vez, as competências gerais, tem chegado as escolas através de múltiplas interpretações, guiadas por intelectuais e instituições, que em sua maioria, representam os interesses empresarias para a educação.

A abordagem adotada e multiplicada nos espaços de formação continuada do Centro Paula Souza, tem sido a desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna (2019), cujo modelo adotado subdivide as 10 competências gerais da BNCC em 5 macrocompetências: **Abertura ao novo**, que diz respeito à flexibilidade diante de situações “desafiadoras, incertas e complexas. Tem relação com a disposição para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais”; a segunda é a **Autogestão**, compreendida como à “capacidade de ter foco, responsabilidade, precisão, organização e perseverança com relação a compromissos, tarefas e

objetivos estabelecidos para a vida.”; a terceira trata-se da **Amabilidade**, “compreendida como a capacidade de ser “solidário e empático, ou seja, ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e repertório do outro”; a quarta, refere-se ao **Engajamento com os outros** e está relacionada “à motivação e à abertura para interações sociais”; e por fim, a quinta trata-se da **Resiliência Emocional**, que refere-se “à capacidade de aprender com situações adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo”.

A princípio, tem-se a impressão de que as competências socioemocionais podem contribuir para a integração no sentido de buscar por uma formação *politécnica e omnilateral*, mas ao partirmos da compreensão de que estamos diante de uma proposta fundamentada na concepção burguesa de educação, voltada aos interesses do capital, tem – se a noção de que se trata de uma perspectiva de formação de caráter moralizador e padronizador, como nos afirma Freitas (2018, p. 84),

Amplia-se a padronização para áreas relativas ao desenvolvimento da personalidade dos estudantes, ampliando-se igualmente os processos de violência cultural. Como tais aspectos poderão ser incluídos em avaliações nacionais (e, portanto, na prática das escolas), abre-se um perigoso precedente quanto ao controle moral da formação dos estudantes, com repercussões danosas na formação dos jovens e na convivência das escolas.

Coloca-se a necessidade de estar em alerta quanto aos processos de violência cultural que tendem a desenrolar a partir da adoção das competências socioemocionais sem o devido cuidado ou quanto há um direcionamento proposital. Considerando que nosso

objeto de pesquisa se trata do ETIM na Habilitação Profissional em Agropecuária, que historicamente lhe é atribuído uma condição de atraso cultural e marginalização, há a possibilidade de se produzir um contexto de supressão de determinados aspectos culturais ligados ao campo e a condição camponesa, que tendem a ser valorizados e reavivados nas escolas agrícolas, em nome de padrões culturais esteticamente aceitos por um determinado padrão de perfil profissional.

Freitas (2018) ainda nos alerta que a junção de uma Base Nacional Comum Curricular baseada em competências socioemocionais, tende a promover a competição, que já se faz tão presentes em cursos de formação profissional. É necessário que se compreenda que as competências socioemocionais se inserem dentro de um modelo de sociedade baseado no acúmulo de capital, não só em seu sentido econômico propriamente, mas também em seu sentido ideológico, sendo necessário as decodificar para melhor compreender seus reais significados, “portanto, está nas concepções que subjazem a estas habilidades [...] o conceito de sociedade e de educação que o neoliberalismo toma como fundamento coloca os indivíduos em um cenário de competição entre eles” (FREITAS, 2018, p. 114), produzindo um paradigma inadequado ao papel da escola em uma perspectiva de formação cidadã, até mesmo para uma concepção de cidadania burguesa.

5 Considerações finais

A partir das análises apresentadas na Proposta Curricular, Plano de Curso e observação assistemática (RUDIO, 2007),

constatamos que a integração da Formação Geral e Formação Profissional na modalidade ETIM tem como uma de suas bases fundamentais, o processo de ensino-aprendizagem pautado na interdisciplinaridade, no sentido de um determinado conteúdo ser abordado simultaneamente em dois ou mais componentes curriculares, através de diversos instrumentos pedagógicos e apenas um instrumento avaliativo. A análise sobre como a interdisciplinaridade no cotidiano escolar requerem mais aprofundamentos para delimitarmos o seu papel dentro do ETIM de Agropecuária e da proposta curricular baseada na Pedagogia das Competências.

Ao longo das análises apresentadas nessa comunicação, procuramos apresentar as concepções em que estão inseridas nas propostas para o Ensino Médio Integrado presente no Decreto 5.154/2004 e na proposta adotada pelo Centro Paula Souza. Enquanto a proposta original contida no novo decreto, busca construir um caminho de travessia para uma formação politécnica e omnilateral e uma escola unitária; a proposta adotada pelo Centro Paula Souza, segue um caminho inverso e de desidratação da proposta original, baseada em um modelo de formação por competências, o sentido de integração está relacionado ao desenvolvimento cognitivo junto aos conteúdos dos componentes curriculares, com a união aos demais aspectos humanos relacionados as emoções. Trata-se de uma abordagem restrita aos conteúdos presentes no currículo escolar, o ensino integral nessa perspectiva ocorre dentro dos limites do currículo escolar e das competências socioemocionais, de caráter específico e imediatista, atendendo as necessidades e limites cujo desenvolvimento é conveniente aos interesses do capital,

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressa o comprometimento dessa modalidade de ensino com o processo de acumulação capitalista, que impõe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. (CALDART; PEREIRA *et al.*, 2012, p. 537).

Apesar dos enormes retrocessos vivenciados nos últimos quatro anos, Frigotto (2016, p.67) em suas análises sobre a primeira década de vigência do Decreto 5.154/2004, aponta para “a percepção da relevância de buscar-se avançar na perspectiva do ensino médio integrado vem ganhando mais espaço”, ao indicar um ligeiro aumento no número de matrículas no Ensino Médio Integrado da Rede Federal, alcançando a marca de 30,7% das matrículas em 2017.

Como relação ao Centro Paula Souza, constatamos que o número de matrículas no Ensino Médio Integrado ao Técnico saltou de 1,23% em 2009 para 32% em 2019¹⁵. Com relação a Habilitação Profissional em Agropecuária integrada ao Ensino Médio saltaram de 1076 matrículas em 2009 para 4965 em 2019, crescimento de mais de 460% (CEETEPS, 2020).

Concluimos com a seguinte reflexão feita por Frigotto (2016, p. 66), de que “na realidade brasileira o ensino médio integrado, na perspectiva da educação *omnilateral* e *politécnica* é algo inaceitável à classe burguesa brasileira e seus intelectuais”.

¹⁵ Foram contabilizadas as Habilitações Profissionais integradas ao Ensino Médio, sob as modalidades ETIM, Mediotec, Novotec Integrado e MAS (articulação entre o Ensino Médio integrado e Nível Superior).

Referências

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. UNESCO. São Paulo. 2014.

BELEZIA, E. C. **Cooperativa - Escolar: Metodologia para a construção de uma cultura escolar cooperativa?** Programa de Pós - Graduação em Educação, Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, p. 172. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio.** Brasília, p. 59. 2007.

BRASIL. **Base Comum Nacional Comum Curricular A Educação é a Base.** Brasília, p. 595. 2018.

CALDART, R. S.; PEREIRA *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CEETEPS. **Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio.** São Paulo. 2011.

CEETEPS. Mapeamento de Totais de alunos. **Banco de Dados Cetec**, 2020. Disponível em: www.cpscetec.com.br/bdcetec/. Acesso em: jun. 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan. / jun. 2011.

CONSTANTINO, P. R. P.; OLIVEIRA, A. C. O. D. Impacto das cooperativas na gestão orçamentária das escolas técnicas. **VIII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza Sistemas Produtivos e Inovação**, São Paulo, SP, p. 506-515, Outubro 2013. ISSN 2175-1897.

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Natal, RN, v. 6, p. 71-91, 2016.

FREITAS, L. C. D. **A Reforma Empresarial da Educação nova direita, velhas ideias**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Uma década do Decreto 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. **Holos**, Natal, v. 6, p. 56-70, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A GÊNESE DO DECRETO 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, n. 3, 2005.

Disponível em:

<<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSI, G. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível. **Holos**, Natal, v. 6, p. 22-32, 2016.

GAMELEIRA, E. F. D. A.; MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016).

Educação em Análise, Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-26, jan./ jun. 2018.

GAWRYSZEWSKI, B.; ANDRADE, C. P. D. A Funcionalidade Ideológica das Concepções e Percepções acerca da Educação Profissional. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. V, n. 8, p. 257-277, jan. / jun. 2020.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. D.; BRANTES, C. D. A. A. Competências Socioemocionais: Fator - Chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, out. / dez. 2014.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. V, n. 8, p. 43-55, jan. / jun. 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: da Conceituação a operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan. / jun. 2014.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 34^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANT'ANNA, A. D. S. et al. Competências individuais e modernidade. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 308-319, 2016.

SILVA, D. A. R. **A revolução tecnológica microeletrônica e o curso superior de tecnologia em automação industrial do Centro Paula Souza: uma análise da educação tecnológica como formadora de força de trabalho**. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, p. 60. 2016.

SILVA, R. M. D.; ANDRIONI, I.; MACHADO, I. F. Ensino Médio Integrado: acirrar contradições e abrir brechas. **Revista Labor Edição Especial**, Fortaleza, v. 02, n. 17, p. 78-92, Novembro 2017.

ZEN, E. T.; MELO, D. C. F. D. Gramsci, Escola Unitária e Formação Humana. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 42-54, jan. / abr. 2016.