

Bruno Michel da Costa Mercurio

DEZ ANOS DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO AO MÉDIO NO CENTRO PAULA SOUZA

um estudo a respeito da habilitação
profissional em agropecuária

A publicação é fruto da pesquisa que o autor realizou para a dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Marília. O texto de defesa de mestrado teve o seguinte título: Integração do Ensino Técnico ao Médio na Habilitação Profissional de Agropecuária no Centro Paula Souza: limites e contradições. A competente orientação coube ao Professor Dr. Henrique Novais.

Em um momento em que se valoriza os papers produtores de números para o currículo Lattes, alegro-me encontrar um jovem pesquisador com interesse em publicar sua pesquisa na forma de livro, seja ele impresso e ou digital. Essa é uma importante oferta que podemos deixar para as gerações futuras. Haja vista, como indagava Umberto Eco, não podemos contar, antecipadamente, com o fim dos livros. Quem se antecipou a decretar o tom de finados para o disco de vinil, já deveria ter se arrependido, pois a implacabilidade do real mostra como é perigoso ser idealista (de esquerda, de centro ou de direita).

Bruno Mercurio, refiro-me agora ao pesquisador, concentra-se em comunicar a análise apreendida sobre o Ensino Médio integrado na Habilitação Profissional em Agropecuária, ofertada, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). A autoria demonstra ser referenciado, por um lado, na prática profissional experimentada nas Escolas Agrícolas do Centro e, por outro, na vivência adquirida com a militância orgânica ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



**DEZ ANOS DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO AO
MÉDIO NO CENTRO PAULA SOUZA:**

um estudo a respeito da habilitação profissional em agropecuária

Bruno Michel da Costa Mercurio

Bruno Michel da Costa Mercurio

**DEZ ANOS DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO AO
MÉDIO NO CENTRO PAULA SOUZA:**

um estudo a respeito da habilitação profissional em agropecuária

Marília/Oficina Universitária

São Paulo/Cultura Acadêmica

2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Peloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

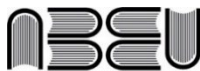
Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

M556d Mercúrio, Bruno Michel da Costa.
Dez anos de integração do ensino técnico ao médio no Centro Paula Souza: um estudo a respeito da habilitação profissional em agropecuária / Bruno Michel da Costa Mercúrio. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
141 p.: il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-174-4 (DIGITAL)
ISBN 978-65-5954-173-7 (IMPRESSO)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-174-4>
1. Centro Paula Souza. 2. Ensino técnico. 3. Ensino médio. 4. Ensino integrado. 4. Educação e Estado. I. Título.

CDD 373.2463

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*A meus pais, Clarice e José Alberto, por todo o amor, apoio
em minhas escolhas e em meus caminhos.*

*A meus avós, Geraldo e Sebastiana (in memoriam) e José e
Albertina, por serem meus espelhos e referências.*

Dedico.

Agradecimentos

Tantas são as pessoas que passam pela nossa jornada e que deixam marcas. Tanta gente a quem devo ser grato e que fazem com que esta jornada tenha um pouco de cada um de vocês. A todos, agradeço.

Agradeço, primeiramente, a meus pais e a meus avós, que sempre me apoiaram em minhas escolhas ao longo de toda a minha vida.

A minha irmã, que esteve por perto deles, nos momentos em que eu não pude estar.

A toda minha família, que de tão grandiosa, acabaria por esquecer alguém, a qual tenho uma profunda gratidão e orgulho de fazer parte.

Aos amigos que me acompanham desde a graduação, carinhosamente, em especial, ao amigo Abraão, pelos conselhos no início dessa trajetória; ao amigo Tiago Brentan, por apresentar o Programa de Educação; e, em meio a essa descoberta, agradeço ao amigo João Bob Roceiro, por me apresentar o professor Henrique, que me orientou nessa jornada.

Aos amigos que (re)encontrei nesse retorno a Marília: João, Marco, Lian, Maria, Giovani e Lucas, pelas cervejas compartilhadas e pelos momentos de alegria.

A minha amiga-irmã, Renata Caroline, por todo o carinho e por todo o companheirismo, pelos inúmeros aprendizados, pelas tristezas e pelas alegrias compartilhadas. Sinto-me grato pelo privilégio de termos

desenvolvido um laço tão forte e duradouro. A sua amizade é um dos maiores presentes que já tive em minha vida, sem a qual não teria me encontrado nessa jornada.

Aos tantos amigos inspiradores que encontrei nos espaços do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, aos quais sou grato pelos ensinamentos compartilhados, aos quais me ajudaram a compreender que a vida só possui sentido quando aprendemos a ser solidários e caminhar de mãos dadas.

Aos amigos que a Pós-Graduação trouxe: Aline, Juliana, Alan, Mônica, Ellen, Fernanda e tantos outros aos quais apoiamos uns aos outros e que fizeram parte dessa jornada. Ao contrário do que me diziam lá no começo, graças a vocês, o mestrado não foi uma jornada solitária.

Aos amigos de Lins, que sempre alegraram os finais de semana e períodos de férias: Alfredo, Mauricio Varela, Rolande, Mauricio Tobler, Pedro Cabeção, Alessandro, e, em especial, ao Luís, pelos mais de 15 anos de amizade e de companheirismo, que sempre prevaleceram em meio as inúmeras divergências ideológicas que possuímos.

Ao professor Henrique, não só pela orientação, mas, principalmente, pela amizade e pelo companheirismo e pelas oportunidades oferecidas, que me propiciaram um amadurecimento enquanto pesquisador. A professora Neusa, cujas indicações e sugestões foram fundamentais para o amadurecimento do projeto. Ao professor Deribaldo, pela enorme generosidade, indicando leituras que muito contribuíram para minha pesquisa. Creio que ainda tenho muito o que amadurecer como pesquisador, mas sinto, que graças a vocês, consegui dar saltos, que me possibilitaram avançar.

Aos professores Júlio, Graziela e Luciana por todo o carinho com os alunos e conhecimento transmitidos.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, pelo companheirismo e pelos conhecimentos compartilhados.

Não posso deixar de agradecer aos amigos e os ex-alunos da ETEC Agrícola de Cabrália Paulista, onde iniciei minha jornada no Centro Paula Souza, escola e amigos dos quais sinto tanta falta, e aos amigos da ETEC Agrícola de Garça que tão bem me acolheram.

Por fim, aos amigos Orientadores Educacionais, que há dez anos seguimos na mesma trajetória, compartilhando experiências, as frustrações e alegrias do nosso trabalho. E a toda equipe de Gestão Pedagógica Regional de Marília e Presidente Prudente, por todo o apoio e incentivo.

A todos vocês meu muito obrigado, há um pouco de cada um de vocês nessa jornada!

Um povo educado não aceitaria as condições
de miséria e desemprego como as que temos.

Florestan Fernandes

Lista de Abreviaturas e Siglas

ATPC - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEE/SP - Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEETSP - Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CETEC - Unidade de Ensino Médio e Técnico
CIA - *Central Intelligence Agency* (Agência Central de Inteligência)
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPS - Centro Paula Souza
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEETE - Divisão Estadual de Ensino Tecnológico
DISAETE - Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais
EMI - Ensino Médio Integrado
ETEC - Escola Técnica Estadual
ETIM - Ensino Técnico integrado ao Médio
FBI - *Federal Bureau of Investigation* (Departamento Federal de Investigação)
FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GEAGRI - Grupo Executivo de Trabalho do Ensino Agrícola
GFAC - Grupo de Formulação e Análise de Currículo
GPOD - Grupo de Pesquisas Organizações e Democracia
HAE - Hora Atividade Específica
IFTP - Itinerário de Formação Técnico-Profissional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PFL - Partido da Frente Liberal
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PTD - Plano de Trabalho Docente

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

USAID - *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

Sumário

Prefácio -----	17
Apresentação -----	21
Breve Histórico do Ensino Profissional e Agrícola -----	27
O Ensino Agrícola na Secretaria da Educação -----	30
As Escolas Agrotécnicas na Secretária de Agricultura -----	33
As Escolas Agrotécnicas regressam a Secretária da Educação -----	34
Técnica, Tecnologia e Crise Estrutural do Capital -----	43
A Educação Profissional na Década de 1980 -----	45
Escolas Técnicas Estaduais no Centro Paula Souza -----	48
ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM CAMPO EM DISPUTA -	55
Concepção de Ensino Integrado no Decreto 5.154/2004 e suas críticas -----	58
Concepção Burguesa de Formação Integrada e o Centro Paula Souza -----	70
Competências Socioemocionais -----	79
ETIM em Agropecuária -----	83
Trabalho Docente -----	88
Balanço das relações de forças ao longo de dez anos de construção do Ensino Médio Integrado -----	90
A Concepção de Integração e a Prática Docente -----	95
Análise e Interpretação das Entrevistas -----	97
Conclusão -----	121
Referências -----	125

Prefácio

O livro *Dez Anos de Integração do Ensino Técnico ao Médio no Centro Paula Souza: Um Estudo a respeito da Habilitação Profissional em Agropecuária* é resultado da pesquisa de Bruno Mercurio realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Marília para obtenção do título de mestre.

Os resultados apresentados na obra também são fruto da experiência profissional do autor, acumulada ao longo de mais de dez anos em escolas agrícolas do Centro Paula Souza. Também é preciso sublinhar que a trajetória profissional do autor está intimamente ligada ao objeto de estudo apresentado: o Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) na Habilitação Profissional em Agropecuária, retomado a partir de 2009, tendo completado dez anos de implantação em 2019, o qual o autor acompanhou desde 2010, tendo ajudado em sua implantação em uma das escolas agrícolas na qual atuou.

Essa larga experiência prática de Bruno Mercurio – combinada com uma pesquisa bibliográfica, empírica e documental sobre educação profissional – resultou num livro agradável e ao mesmo tempo denso sobre a política de integração entre ensino técnico e geral.

Mercurio retoma todo o percurso histórico do Ensino Profissional Agrícola no Estado de São Paulo, o debate sobre o Ensino Integrado a partir das bases de uma Educação omnilateral na década de 1980 e a retomada desse debate a partir 2004, como parte do horizonte lulista.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-174-4.p17-19>

Ele aponta os caminhos e princípios sobre os quais a política educacional de retomada do Ensino Integrado foi construída em nível nacional, supostamente almejando a construção da educação omnilateral.

A maior contribuição de Mercurio é justamente observar a implementação desta política na particularidade do Centro Paula Souza. É preciso destacar também que historicamente o Estado de São Paulo se colocou na *vanguarda* das reformas educacionais desde o início da república. No final dos anos 1960 não foi diferente ao criar um sistema de qualificação próprio para a burguesia industrial paulista e para as empresas transnacionais que aqui se instalaram. O hoje denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) surgiu em 1969 como resultado das demandas educacionais da nova fase de industrialização no Estado de São Paulo, no Brasil e no mundo.

Ele integra as Faculdades de Tecnologia, e posteriormente as escolas técnicas já existentes e criadas ao longo das décadas seguintes. Estas foram importantes para formar mão de obra qualificada e quadros técnicos intermediários, numa divisão do trabalho explorado-alienado cada vez mais complexa, num país de capitalismo dependente e associado. Mercurio também nos mostra o crescimento quantitativo do Centro Paula Souza no século XXI, em grande medida a reboque do PAC e como um contraponto a criação dos Institutos Federais.

Se nos anos 1970 predominava a formação de mão de obra *adestrada*, típica do regime de acumulação taylorista-fordista, hoje, com o avanço do regime de acumulação flexível, predomina – ao menos no plano ideológico - a perspectiva das competências, típica do regime de acumulação flexível e financeirizado, num contexto onde conseguir carteira assinada e um emprego estável é cada vez mais difícil.

A vantagem do CPS é que ele não afirma em nenhum momento nos seus documentos que irá promover uma educação omnilateral. Destaco isso porque nos Institutos Federais é muito comum encontrar na *casca* termos como educação omnilateral mas na essência a educação se baseia cada vez mais no empreendedorismo e na formação voltada para o mercado de trabalho.

Mercurio nos mostra os limites da política de integração entre ensino médio e técnico, especialmente quando traz para o debate as percepções dos professores sobre essa política. Problemas clássicos como sobreposição de conhecimentos, separação nítida entre conhecimento geral e específico e formação pura e simples para o mercado de trabalho ou para o vestibular são destacadas por eles.

Para finalizar, creio que este livro é do interesse dos intelectuais orgânicos do lulismo, para que vejam como um decreto criado lá em Brasília é implementado lá *na ponta*, num importante sistema educacional como o Centro Paula Souza.

De forma geral, trata-se de uma obra relevante para os educadores e pesquisadores que buscam aprofundar os caminhos percorridos pela Educação Profissional e Agrícola no Brasil, e para nós, que estamos lutando pela construção da educação para além do capital e com ela pela superação deste modo de produção mesquinho, baseado na acumulação de capital e na produção constante de barbárie.

Marília diante do colapso ambiental.

6 de setembro de 2021,

Henrique Taban Novaes

Apresentação

Este livro é fruto da dissertação intitulada *Integração do Ensino Técnico ao Médio na Habilitação Profissional de Agropecuária no Centro Paula Souza: limites e contradições*, defendida junto ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp.

O ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa que resulta nesse livro trata-se da intersecção entre a prática profissional do pesquisador em Escolas Agrícolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e a vivência com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), conjuntamente ao modo como se relacionam com a terra, com o trabalho e com a vida comunitária.

As primeiras experiências vivenciadas pelo pesquisador trouxeram percepções de uma distância considerável entre os conhecimentos multiplicados nas comunidades organizadas pelo MST e as práticas adotadas nas Escolas Agrícolas do Centro Paula Souza. A partir dessas observações, foi possível compreender que a formação oferecida, pelo Centro Paula Souza, estava distante das condições materiais disponíveis aos trabalhadores rurais que vivem nessas comunidades. Observamos, junto aos agricultores dessas comunidades, a reprodução de saberes ancestrais, os quais propiciavam a prática de um modelo de agricultura de baixo impacto ambiental e de base ecológica, com pouca utilização de insumos externos, orientado para a conscientização política, transformação social, soberania alimentar e reprodução social do campesinato, em

oposição ao modelo de produção do agronegócio. No momento das primeiras observações, esse conjunto de técnicas e de organização da vida comunitária em direção a uma transição Agroecológica (GUBUR & TONÁ, 2012) pareciam distantes dos conhecimentos oferecidos nas Escolas Agrícolas, o que despertou o interesse do pesquisador.

Nesse mesmo período, começaram a ser oferecidas capacitações aos professores pela Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC) relacionadas as temáticas da Agroecologia, Agricultura Sustentável, Agricultura Urbana, entre outras. Evidenciou-se, assim, a relevância dessas práticas para o currículo escolar e para a consequente apropriação dos conhecimentos relativos à agroecologia e às demais práticas relacionadas ao cultivo em harmonia com a natureza pelos interesses do Agronegócio.

A partir das observações vivenciadas no processo de formulação do objeto de pesquisa, constatamos que as escolas agrícolas constituem -se em um vasto campo para pesquisa, análise e compreensão das estruturas e interesses, aos quais o Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio está alicerçado.

Como ponto de partida de investigação, estabelecemos a publicação do Decreto n. 5.154/2004, que substituiu o Decreto n. 2.208/1997, marcando o início de um novo ciclo na Educação Profissional de nível médio no Brasil, ao reestabelecer a oferta do Ensino Técnico de nível médio integrado ao Ensino Médio. No âmbito das escolas agrícolas, possibilitou o atendimento da demanda de alunos que cursavam o ensino médio e técnico durante todo dia e, em alguns casos, em escolas distintas (CEETEPS, 2009, p. 04).

Portanto, o objeto de pesquisa trata-se da Habilitação Profissional em Agropecuária, oferecida na modalidade de Ensino Técnico integrado

ao Médio (ETIM) do CEETEPS. A Educação Profissional, mais genericamente, e o objeto de pesquisa escolhido estão marcados, no Brasil, por uma dicotomia, caracterizada por um modelo de educação para a classe trabalhadora, baseado na dimensão do “fazer”; ao passo que, para as elites, destina-se um modelo de educação baseado na dimensão do “saber” e no desenvolvimento das capacidades científicas e culturais. As bases dessa cisão encontram-se fundamentadas no sistema capitalista, baseado em relações contraditórias entre quem produz e quem detém os meios de produção, com classes antagônicas e, conseqüentemente, um modelo de escola que atenda aos interesses da classe dirigente e outro modelo de escola que reproduza a classe trabalhadora, configurando-se em uma “[...] dicotomia que se processa dentro de um sistema já dualista” (SANTOS, 2017, p. 109).

Um marco importante dessa dicotomia da Educação Profissional, com relação ao campo do Ensino Agrícola, trata-se do desenvolvimento de um modelo de Agricultura submisso aos interesses do capital estrangeiro, denominado de *Revolução Verde*. Modelo esse que substitui o pressuposto da necessidade de um projeto de Reforma Agrária, para o desenvolvimento do campo, pela adoção de tecnologias e de insumos, pela substituição de um modelo de agricultura biológica por um modelo de agricultura química, que, segundo essa perspectiva, modernizaria o campo, influenciando, em muito, a expansão e a estruturação do Ensino Técnico Agrícola na década de 1970. A expansão das fronteiras agrícolas e escassez de mão-de-obra qualificada fizeram com que as escolas paulistas se referenciassem como centros de formação profissional, aptos a atender as demandas do agronegócio em todo o país. Esse período tem como uma de suas principais características o modelo denominado *Sistema Escola-Fazenda*, concebido pelo professor e engenheiro agrônomo Sigheo Mizoguchi. Concebido enquanto um modelo educativo que se propunha

a desenvolver organismos escolares autossuficientes. (MIZOGUCHI, 1980). Apesar de ter sido, oficialmente, abandonado, o modelo ainda segue presente na prática das escolas agrícolas através das Cooperativas-Escola, que se tornaram responsáveis por gerir as fazendas e os alojamentos, promovendo parcerias com entidades externas e a educação para a cooperativismo (sob a ótica do capital), contribuindo com o custeio de despesas cotidianas das unidades escolares.

A investigação proposta nessa pesquisa se dá entre o ano de 2004, quando o Ensino Médio Integrado (EMI) é retomado pelo Decreto n. 5.154/2004, tendo sua implantação no Centro Paula Souza iniciada em 2009, percorrendo a trajetória dessa modalidade até 2019, quando se completam 10 anos do ETIM na Habilitação Profissional em Agropecuária no Centro Paula Souza. Portanto, período em que este já se encontra consolidado, cabendo realizar um balanço da política educacional.

A pesquisa encontra – se organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, resgatamos as origens do Ensino Agrícola no Brasil, com ênfase para a trajetória das escolas agrícolas do estado de São Paulo, no século XX, a fim de contribuir para o resgate histórico das escolas agrícolas. Situamos, no segundo capítulo, o debate político pedagógico, em torno do reestabelecimento da possibilidade de integração entre a formação técnica e o Ensino Médio, a partir do Decreto n. 5.154/2004, tendo como perspectiva de formação integrada o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e a superação da redução da preparação para o trabalho. Analisamos a proposta adotada pelo CEETEPS, fundamentada na Pedagogia das Competências e seus desdobramentos em Competências Socioemocionais, compreendidas através do referencial adotado como padronização de comportamentos e de atitudes exigidas pelo mercado de

trabalho. Analisamos os planos de curso do ETIM em Agropecuária e os demais documentos norteadores da proposta adotada. A partir das análises, delimitamos as concepções de ensino integrado presentes em ambas as propostas.

No terceiro capítulo, procedemos às análises dos dados coletados durante entrevistas aplicadas com coordenadores pedagógico, coordenadores de curso e docentes da base comum do ensino médio de duas escolas agrícolas. Buscamos compreender o modo como os professores compreendem a integração escolar e como ela é vivenciada no ambiente escolar.

Ao final, seguem nossas conclusões da pesquisa. Esperamos que este livro, fruto da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação possa contribuir para o debate a respeito das políticas educacionais para Educação Profissional de nível médio, em especial, para o ensino agrícola.

Lins, 20 de abril de 2021.

Bruno Michel da Costa Mercurio

Discente do Programa de Pós – Graduação em
Educação da Unesp / Marília
Orientador Educacional no Centro Paula Souza

Breve Histórico do Ensino Profissional e Agrícola

Antes de adentrarmos, ao objeto da pesquisa, assumimos ser necessário traçar um breve histórico sobre o ensino profissional agrícola no Estado São Paulo, com intuito de contribuir com a análise do atual estágio em que se encontram as políticas educacionais para o ensino profissional e como se inserem no contexto do ensino profissional agrícola.

Estimulados pelo poder público, os primeiros registros de ensino agrícola datam de 1836, quando a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo determinou a criação de uma “Fazenda Normal de Agricultura”, em uma cidade próxima a capital paulista. Quase 20 anos depois, o governo Imperial criou, em 1855, a Escola de Instrução Primário e Superior para meninos, em Iguape; e para as meninas, em Sorocaba.

Segundo o Presidente da Província, esta instrução podia se denominar de nível médio e seriam escolas adaptadas às necessidades agrícolas da população. Em 1879 são criadas as Escolas Práticas de Agricultura ou Fazendas-Modelo. Lê-se no relatório presidencial que, com o auxílio da Província, o governo imperial parece disposto a manter nesta Província todas as demais escolas desta natureza. Em 1887, dá-se a criação do Imperial Instituto de Campinas (HOLANDA, 2004, p. 155 *apud* NICOLINI, 2016, p. 73).

Em 1901, foi criada a Escola Agrícola “Luiz de Queiróz”, em Piracicaba, subordinada à Secretaria de Agricultura. Em 1931, a Escola

ingressou na categoria de instituição de Ensino Superior, regulamentada pelo Decreto n. 5.206/1931 e, em 1934, passou a integrar a Universidade de São Paulo.

O modelo agrário exportador, presente desde a colonização, induziu o Governo Federal a organizar e a regulamentar o ensino agrícola por meio do Decreto n. 8.319, de 20 de novembro de 1910, denominado, por Narowski (2019), de *certidão de nascimento* da Educação Rural no Brasil. O documento buscava atender as necessidades do processo de tomada do campo pelo capital, dividindo o ensino agrícola em quatro categorias, a saber: (i) Ensino Agrícola de Nível Superior, (ii) Ensino Agrícola de Nível Médio, (iii) Aprendizes Agrícolas e (iv) Primário Agrícola (SOBRAL, 2009, p. 82).

Após a publicação do referido Decreto, o Estado de São Paulo organizou seus dois primeiros Aprendizados Agrícolas, localizados nos municípios de Iguape¹ e de São Sebastião. Esses estabelecimentos educacionais tinham o objetivo de formar chefes de culturas, de administradores e de capatazes.

Devido a inúmeras condições adversas, a iniciativa não obteve êxito, principalmente, pois não possuía a infraestrutura necessária, pela escassez de profissionais qualificados para dirigir os estabelecimentos, por questões financeiras e, até mesmo, pela baixa demanda de alunos. Segundo Sobral (2015), as políticas educacionais centradas no ambiente urbano, muito em função da crescente urbanização provocada pelo processo de industrialização vivenciado nesse período, demonstravam o desinteresse do poder público em desenvolver uma modalidade de ensino específica para

¹ Apesar da criação em 1855, os primeiros registros de relacionados ao funcionamento da escola datam de 1903 (STRIEDER, 2009).

o campo, o que levou a uma tendência à marginalização das iniciativas existentes.

Nesse cotejo, iniciou-se um processo de debates sobre a educação para o campo, denominado de *ruralismo pedagógico*. Em decorrência do avanço da urbanização e, conseqüentemente, do êxodo rural, motivado pela industrialização e pela incapacidade de absorção da massa de trabalhadores que migravam do campo para cidade, o que provocou uma inquietação com os rumos da população do campo, conduziu-se uma reflexão a respeito de propostas pedagógicas que aliassem a educação com o trabalho no campo, que

[...] concebia uma pedagogia de cunho pragmático uma vez que fazia menção direta da relação entre educação e trabalho, numa simbiose em que a educação em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, a educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho (MENNUCCI, 1946, p. 89 *apud* RAMAL, 2011, p. 10).

Havia, também, uma preocupação com a perda da identidade do homem com o campo, servindo como marca da identidade nacional, o que, “[...] segundo os ruralistas [...] pouco a pouco se perdia devido ao processo de industrialização e urbanização pelo qual passava o Brasil na época” (RAMAL, 2011, p. 20).

As reflexões, quanto ao caráter dualista da educação brasileira, fazem-se, também, presentes entre os intelectuais que compartilhavam das ideias do movimento. Para Ramal (2011), essa visão justificava-se devido às acentuadas diferenças entre os espaços urbano e o rural, pois, na medida em que a industrialização avançava, as diferenças acentuavam-se pela

promoção do desenvolvimento, apenas nos locais, que se urbanizavam. Assim, o campo e a cidade eram vistos como espaços antagônicos.

O Ensino Agrícola na Secretaria da Educação

Silva e Marques (2014), com base em Shigeo Mizoguchi, delimitam três momentos de do Ensino Agrícola no Estado de São Paulo, os quais adotamos para a demarcação cronológica dessas distintas fases. O primeiro momento é o do Ensino Agrícola na Secretaria da Educação, entre 1934 e 1955.

Nesse contexto, por meio do Decreto n. 7.073, de 6 de abril de 1935, o Governo Estadual de São Paulo criou a primeira Escola Estadual, destinada à formação profissional de nível médio da área agrícola no município de Espírito Santo do Pinhal, denominada Escola Profissional Agrícola Industrial e Mista, cuja estrutura e regimento serviram de modelo para as outras escolas que a sucederam, dentre as quais destacamos as escolas de Jacareí, fundada no mesmo ano, e de São Manuel, fundada em 1939.

Em 1942, a Secretária de Agricultura desenvolveu um projeto paralelo, fundando dez Escolas Práticas de Agricultura, nos municípios de Amparo, de Araçatuba, de Bauru, de Guaratinguetá, de Itapetininga, de Marília, de Pirassununga, de Presidente Prudente, de Ribeirão Preto e de São José do Rio Preto. Para gerir essas escolas, foi criada a Diretoria de Ensino Agrícola. Nesse projeto elas diferenciavam-se das Escolas Profissionais Agrícolas Industriais e Mistas, fundadas em Espírito Santo do Pinhal, em Jacareí e em São Manuel, tendo um perfil mais prático e moralizador, pois se destinavam a receber alunos com pouca instrução,

analfabetos e semialfabetizados, do sexo masculino. Entretanto, o projeto não apresentou o sucesso esperado, sendo extintas, posteriormente, mantendo-se apenas a escola de Presidente Prudente.

Na década de 1940, o ministro da Educação e da Saúde Pública, Gustavo Capanema, iniciou uma série de reformas que foram complementadas por Raul Leitão da Cunha, que o sucedeu, após o fim do Estado Novo, sendo denominadas de Leis Orgânicas do Ensino.

Em 1946, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, dividida em três decretos lei. O Decreto Lei n. 9.613, que definiu as bases organizacionais para o Ensino Agrícola até o 2º grau, essencialmente destinado à formação de trabalhadores para o campo. O Decreto Lei n. 9.614 determinava que o Ministério da Agricultura deveria expedir as instruções necessárias às normas de organização e de regimento da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, além de estabelecer os procedimentos aos quais os estabelecimentos de ensino deveriam recorrer para obter reconhecimento, para a adaptação dos estabelecimentos de Ensino Agrícola, fossem eles municipais, estaduais ou privados. Por fim, o Decreto n. 38.042 que regulamentou os Currículos do Ensino Agrícola.

Em comparação às legislações anteriores, a reforma proposta por Capanema e por Cunha estabeleceu diretrizes para todos os níveis da educação nacional, além de estabelecer a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos.

As Leis Orgânicas, ao contrário, contemplaram os três departamentos da economia, regulamentando o ensino técnico – profissional industrial, comercial e agrícola. Contemplaram também, os ensinos primário e normal, até então assunto da alçada dos estados da Federação. Nem por isso o conjunto das Leis Orgânicas e sua legislação complementar propiciaram ao sistema educacional a desejável unidade a ser assegurada por diretrizes gerais comuns a

todos os ramos e níveis de ensino. Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e as profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 24).

Desde as primeiras legislações referentes à Educação Profissional, as estruturas da dualidade estrutural da educação brasileira foram sendo reforçadas. As bases dessa dualidade encontram-se no sistema capitalista, fundamentado em relações contraditórias entre quem produz e quem detém os meios de produção e que, por sua vez, apropria-se dos frutos da produção. Segundo Santos (2019), essa contradição manifesta-se na educação, ao apresentar a necessidade de se produzir um modelo de educação específico para os trabalhadores, articulado com o sistema de produção, gerando, um modelo de ensino voltado aos filhos da classe trabalhadora, no qual, desde muito cedo, tem-se a preocupação com a inserção no mercado de trabalho, com ênfase na formação profissional. Por outro lado, as camadas mais abastadas, cujas condições financeiras permitiam a seus filhos dedicarem mais tempo aos estudos e a almejavem o ingresso no Ensino Superior, eram atendidas com um modelo de ensino baseado em uma formação propedêutica, “[...] associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação” (CIAVATTA & RAMOS, 2011, p. 29). Em resumo, uma escola para a classe trabalhadora, pautada no desenvolvimento de capacidades relativas ao trabalho e, para as elites, uma escola pautada no desenvolvimento das capacidades científicas e culturais.

[...] a educação da classe trabalhadora se caracterizou por uma dimensão, apenas na dimensão do fazer, enquanto as elites, os dirigentes foram tendo a

escola primeiro, no sentido de uma formação que desenvolva as capacidades sensíveis, estéticas e também comunicacionais e científicas (RAMOS, 2014, p. 19).

Assim, tem-se um modelo de educação voltado para a burguesia e outro para a reprodução da classe trabalhadora, promovendo uma dicotomia (divisão) sobre o que de fato já era dual (SANTOS, 2019).

Em 1951, a Superintendência do Ensino Profissional é renomeada para Departamento do Ensino Profissional. Após a renomeação, o departamento elaborou um amplo plano para a revitalização da situação precária em que estava o Ensino Agrícola paulista, com ênfase na criação de novas escolas e de novos cursos e na contratação de profissionais habilitados para o seguimento, além da revisão dos programas de ensino e da atualização dos recursos didático-pedagógicos e tecnológicos. Em 1954, por meio da Lei n. 2.521, de 12 de janeiro, as Escolas Profissionais Agrícolas Industriais Mistas passaram a ser denominadas de *Escolas Agrotécnicas*, objetivando o atendimento aos dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Essas transformações permitiram, também, que os alunos egressos obtivessem acesso ao segundo grau (SILVA & MARQUES, 2014).

As Escolas Agrotécnicas na Secretária de Agricultura

O segundo momento de organização do Ensino Agrícola de São Paulo inicia-se em 1956, com a transferência das *Escolas Agrotécnicas* para a Secretária de Agricultura. Com o intuito de acomodar as escolas, é criada a Diretoria de Ensino Agrícola na nova pasta e o Departamento de Ensino

Profissional é encerrado na pasta da Educação. Esse período é marcado pela descontinuidade das políticas educacionais e pela dificuldade de manutenção e de gestão dessa modalidade de ensino. Em 1957, o Estado de São Paulo contava com 157 escolas de Iniciação Agrícola, embora nem todas tivessem sido, plenamente, instaladas. Já em 1961, eram apenas 9 escolas de Ensino Agrícola, das quais 5 eram de nível primário (Itu, Jundiá, Monte Aprazível, Presidente Prudente e Rancharia), denominadas de Escolas Práticas; e 4 eram de nível médio (Espírito Santo do Pinhal, Jaboticabal, Jacareí e São Manuel), denominadas de *Escolas Agrotécnicas*.

As Escolas Agrotécnicas regressam a Secretária da Educação

Após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, é promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a Lei n. 4.024: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A previsão de uma legislação sobre as competências da União sobre a educação estava prevista na Constituição de 1946.

O longo debate em torno da aprovação da legislação ocorreu devido ao embate entre dois grupos políticos antagônicos. De um lado, a centro-esquerda, que considerava o dever de educar prerrogativa exclusiva do Estado. Dentre os defensores desta perspectiva estava Anísio Teixeira. De outro lado, a direita, encabeçado por Carlos Lacerda, que defendia que o dever do estado deveria estar limitado a traçar as diretrizes do sistema educacional, devendo o poder público aplicar recursos em escolas privadas, a fim de garantir o acesso à educação para famílias de baixa renda através da concessão de bolsas. Nessa proposta, estavam representados os interesses

do setor privado da educação, majoritariamente dominado por congregações católicas.

A posição do grupo liderado por Carlos Lacerda saiu vitoriosa, tendo sido aprovada no texto da lei a maior parte das posições deste grupo, como podemos constatar no texto do artigo 3º da referida Lei.

O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961, s/p.).

Em 5 de julho de 1963, por meio do Decreto n. 42, inicia-se um novo processo de transferência do Ensino Agrícola no Estado de São Paulo. As *Escolas Agrotécnicas* e toda a estrutura do Departamento de Ensino Agrícola da Secretaria de Agricultura são retransferidas para a Secretaria da Educação (SILVA; MARQUES, 2014). Esse terceiro momento é marcado pelo maior ciclo de expansão do ensino agrícola no Estado de São Paulo. A partir de 1964 são criados quarenta e um *Ginásios Agrícolas*, que corresponderiam às *Escolas de Iniciação Agrícola*, enquanto as *Escolas Agrotécnicas* passaram a ser denominadas de *Colégios Técnicos Agrícolas*. Ao longo das décadas de 1960 e de 1970 foram criados inúmeros *Colégios Técnicos Agrícolas*, totalizando 35 unidades. A expansão do Ensino Agrícola na década de 1970 ficou marcada pelo sistema de ensino denominado de Escola-Fazenda, criado pelo Professor e Engenheiro Agrônomo Sigheo Mizoguchi.

O Sistema Escola-Fazenda tinha por objetivo desenvolver organismos escolares autossuficientes, partindo de uma perspectiva tecnicista, ligada à ideia de racionalização do trabalho, por meio de sua fragmentação, da separação das atividades em etapas de elaboração e de execução, com ênfase em atividades repetitivas, do controle da produção pelos setores de gerenciamento da produção, da supressão do trabalho intelectual e, conseqüentemente, da precarização e da alienação do trabalhador (SILVA, 2016). Essas são características típicas do taylorismo e do fordismo, promovendo a racionalização, a objetividade e a operacionalidade do processo educacional, garantindo a formação de indivíduos aptos a atenderem aos interesses do mercado trabalho. Segundo Silva (2016), do “[...] paradigma taylorista decorre a fragmentação curricular, no trabalho pedagógico, ao dividir o conhecimento em áreas e disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória” (SILVA, 2016, p. 200).

Para Soares (2004), esse modelo educacional tem inspiração nas teorias Ralff Tyler, quem “[...] centra sua visão de currículo na predeterminação dos objetivos, na seleção e organização das experiências para refletir esses objetivos, seguidas de avaliações para verificar se os objetivos foram atingidos” (SOARES, 2004, p. 01).

A implementação de políticas educacionais de enfoque tecnicista contou com o apoio de um agente interno de fundamental importância, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 1961, por empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra, com o intuito de orientar as políticas educacionais aos interesses da indústria (SILVA, 2016), orientados pela *Teoria do Capital Humano* de Theodore Schultz, tendo como pressupostos básicos a eficiência, a racionalidade e a

produtividade. “Falava-se em instrumentalizar os alunos para a realização de operações e buscava-se uniformizar as experiências pedagógicas, com modelos curriculares produzidos por especialistas a partir de seus laboratórios” (SOARES, 2004, p. 02).

A reforma educacional promovida pela Ditadura Cívico-Militar, através da Lei n. 5.692/1971, reorganiza as bases organizacionais com o intuito de ajustar a educação aos ideais tecnicistas e aos interesses da modelo econômico capitalista. A formação profissional adquire centralidade e torna-se compulsória no segundo grau, visando a formação de trabalhadores aptos a atender aos interesses do capital econômico, caracterizado por um novo período de industrialização subalterna, conhecido, historicamente, como *milagre brasileiro*. Além disso, havia as pressões da classe média, que ansiava pela expansão de vagas no Ensino Superior.

As reformas educacionais promovidas durante o regime militar seguiram as recomendações de relatório produzidos por agências internacionais, com destaque para os acordos celebrado entre o Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*, conhecidos como acordos MEC/USAID.

No que se refere ao Ensino Agrícola, essas políticas educacionais buscaram a promoção do desenvolvimento de um modelo de agricultura que atendesse aos interesses do capital estrangeiro, através da inserção de novas tecnologias e de insumos adaptados ao campo e expansão das fronteiras agrícolas, compondo o pacote denominado de *Revolução Verde*, constituído a partir dos espólios industriais dos pós-II Guerra Mundial e outros conflitos que a sucederam, através do direcionamento de tecnologias, originalmente, criadas para produzir artefatos bélicos e, até mesmo, químicos. A Revolução Verde vendia-se através do discurso de que

por meio do controle da natureza através de uma base científico-tecnológica, sob a justificativa de resolver a fome no mundo, visto que se compreendia que a fome era uma questão relacionada a produção agrícola.

Caracterizado pela produção de sementes em laboratório, irrigação, mecanização, o uso de insumos químicos e produção em grandes extensões de terra, aliado a um viés ideológico de valorização do progresso, o pacote da Revolução Verde desencadeou uma série de problemas de ordem ambiental, social, política e econômica. Para os defensores desse modelo, os problemas causados poderiam ser solucionados através de inovações tecnológicas. A partir de uma análise crítica, é possível constatar que a *Revolução Verde* produz um contexto de transformações estruturais muito mais complexos, considerado como um veículo de desigualdade social, marginalizando a população do campo, o que se caracteriza como um obstáculo ao desenvolvimento da agricultura camponesa e para as políticas de Reforma Agrária, ao priorizar políticas de desenvolvimento que se relacionam ao ideário tecnicista.

A alteração das relações entre o homem e a natureza, através do rompimento dos ciclos ecológicos pela utilização de insumos e sementes químicas provocou a dependência dos agricultores por sementes e por insumos externos, que não produzem os resultados esperados quando não combinados, o que ameaçou a diversidade das espécies nativas e, conseqüentemente, colocou em risco a segurança alimentar em diversas regiões do planeta, inclusive no Brasil.

Além de afetar a soberania alimentar, através da aplicação do mesmo pacote tecnológico em grandes extensões de terra, precarizando o trabalho no campo e interrompendo os ciclos de reprodução social e cultural dos camponeses e dos povos originários. A monocultura a partir de grandes extensões de terras, além da disponibilidade de terras em

produção, há a necessidade de se constituir um estoque disponível para a expansão (LEITE & MEDEIROS, 2012).

Coincidentemente ou não, durante o Governo de João Goulart (1961-1964), período em que a Revolução Verde e o modelo agrário exportador expandiam no Brasil, houve uma tentativa de desenvolver um projeto de Reforma Agrária, organizada pelo então Ministro do Planejamento Celso Furtado. No entanto, após grande pressão da burguesia, que temia pelo avanço de ideias progressistas no governo Goulart, o depôs, através do golpe cívico – militar em 31 de março de 1964 (STEDILE, 2012).

A interferência do capital estrangeiro, tendo como principal agente operacional o Banco Mundial, exerceu um papel fundamental na execução das políticas educacionais.

Segundo Leher (1999), o Banco Mundial muda sua postura com relação aos países periféricos, a partir da gestão de Robert McNamara (1968-1971), ex-secretário de Defesa dos Estados Unidos (1961-1968), passando a adotar uma política de controle social, a partir também das políticas educacionais. Dessa forma, o Banco Mundial passa a ser o Ministério Mundial da Educação para os países periféricos. Toda a engenharia social e política externa estadunidense para a América Latina estava pautada no medo do avanço do socialismo e o surgimento de uma nova Cuba.

De acordo com Leher (1999), essa nova orientação do Banco Mundial teve sucesso não pela eficácia das diretrizes adotadas, mas, sim, pela influência desempenhada em países periféricos e pelo processo de descolonização na África e Ásia, impedindo que esses países entrassem na esfera de influência da União Soviética.

Associada às políticas promovidas pelo Banco Mundial na América Latina e pelos demais agentes externos, em 1973, é criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), com a finalidade de garantir o financiamento internacional e de promover os interesses estrangeiros para a agricultura no Brasil estabelecidos nos Acordos MEC/USAID, que envolviam, também, o Ministério da Agricultura. Para garantir tais objetivos, foi lançado o Plano de Desenvolvimento para o Ensino Agrícola do segundo grau,

[...] um fundo de natureza contábil, fato que permitiu um avanço considerável nas escolas, uma vez que os recursos advindos da comercialização de produtos agropecuários produzidos pelas escolas, passaram a ser reaplicados e não mais recolhidos ao Tesouro Nacional (SOARES, 2004, p. 03).

Esses programas eram [...] planejados nos gabinetes em Brasília, pelos tecnocratas da COAGRI e até os conteúdos programáticos são empacotados” (ALBUQUERQUE, 1984, p. 133 *apud* SOARES, 2004, p. 03).

Nos moldes Revolução Verde, esse processo de modernização da agricultura produzia relações de dualidades na agricultura, integrando o agricultor a esse novo modelo, de modo a o alçar a um exemplo de agricultor do futuro; ao passo que o agricultor tradicional e todo o saber adquirido, através da relação entre homem e natureza, além da herança cultural, fica rotulado como atrasado. O técnico em Agropecuária passa a ter um papel relevante nesse período, pois passa a ser o agente direto de disseminação do pacote da Revolução Verde, desqualificando os saberes tradicionais, impulsionados pelos programas de extensão rural, através dos convênios desenvolvidos entre Brasil e os Estados Unidos da América.

A Revolução Verde e a política educacional tecnicista, vinculadas as recomendações de agentes estrangeiros, orientou a expansão e a estruturação do Ensino Técnico Agrícola, na década de 1970, atuando na formação do modelo de profissional adequado aos interesses promovidos pela Revolução Verde.

Como consequência de todo esse processo, temos a intensificação da *proletarização* do trabalhador rural, negando-lhe o vínculo com a terra e os saberes tradicionais constituídos através dos vínculos com a natureza e com a comunidade, os quais conduziam o trabalho realizado pelo homem do campo, substituído pelo trabalho alienado, através do qual já não detém o conhecimento sobre todo o processo em que a atividade realizada está inserida. As consequências desse processo são extremamente danosas à população do campo, a começar pela intensificação do êxodo rural, já citado, expulsão do trabalhador rural, de populações indígenas e quilombolas, entres outros. Somado ao emprego da violência contra esses grupos, tendo como consequência os altíssimos índices de violência no campo, que ainda persistem, e a marginalização social nas cidades e todos os problemas sociais que deste derivam.

Diante de todo este cenário, a década de 1970 representou o período áureo do Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo, atuando na formação profissional com vistas a atender as necessidades de uma massa de trabalhadores promovida pela Revolução Verde, em meio ao processo expansão das fronteiras agrícolas em direção as regiões centro-oeste e norte, atraindo muitos alunos oriundos destas regiões.

Em decorrência de todas essas transformações e da importância do Ensino Profissional Agrícola, constitui-se um perfil de profissional agrícola que compõe, até hoje, a identidade dos alunos das escolas agrícolas paulistas. Identidade essa que está relacionada, intimamente, à formação

profissional pautada pelos interesses do capital estrangeiro e da *Revolução Verde*.

Na segunda metade da década de 1970, a Secretária da Educação passa por um processo de reorganização administrativa por meio do Decreto Estadual n. 7.510, com realocação das Escolas Agrícolas para a Coordenação de Ensino do Interior. Dessa forma, passaram a subordinação dos mesmos sistemas de controle e de supervisão do Ensino Regular. Em meio a esse processo de padronização, o Sistema Escola-Fazenda é extinto nas Escolas Agrícolas Paulista, ao menos oficialmente, visto que as diferenças materiais vivenciadas em uma escola agrícola, permitia que atividades, relativas a esse modelo, continuassem enraizadas.

As medidas implementadas pela reforma educacional, promovida pela Lei n. 5.692/1971, que introduziu a compulsoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau, não atingiram o efeito esperado, devido às dificuldades em implementar o ensino profissionalizante e aos anseios da classe média, voltados para o acesso à Universidade e, conseqüentemente, para uma formação de segundo grau que preparasse para o acesso. Diante desses anseios, o setor privado foi o grande beneficiário da profissionalização compulsória.

Diante desse quadro, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto às esferas de governo (BRASIL, 2007, p. 09).

Em razão do insucesso da medida e das dificuldades em implementar a formação profissional compulsória, foi promulgada, em 1982, a Lei n. 7.044, na nova legislação, a qualificação para o trabalho foi substituída pela preparação para o trabalho, algo impreciso e que, no corpo da lei, mantém a profissionalização no segundo grau, mas, na prática, essa já não existia mais. Reforçava-se, assim, a ausência de identidade dessa etapa da formação escolar: não se tem mais o propósito de preparar o aluno para a inserção no mercado de trabalho, tampouco se garante o acesso ao ensino universitário, diante da crescente demanda.

No que se refere às escolas secundárias de formação profissional, entre essas, os Colégios Técnico Agrícola, a medida não causou impactos, com essa modalidade de ensino continuando a ser oferecida até meados da década de 1990, quando o Decreto n. 2.208/1997 impõe uma nova regulamentação para o Ensino Técnico.

Técnica, Tecnologia e Crise Estrutural do Capital

É conveniente realizar alguns apontamentos em relação à concepção de Técnica e de Tecnologia comumente utilizadas. Há um longo debate sobre as definições a respeito dessas categorias, sobre o qual não pretendemos nos aprofundar, mas, apenas, situar as concepções utilizadas no currículo da Educação Profissional, acompanhadas de um apelo ideológico-econômico para a profissionalização da educação. Comumente, a concepção de técnica adotada parece estar associada ao domínio de determinado conhecimento referente a um ofício específico, enquanto a tecnologia é colocada como um fator de propulsão do homem. Portanto, o uso desses termos, no contexto da educação profissional,

encontra-se empregado a serviço do capital e de sua acumulação por uma pequena camada privilegiada e detentora dos meios de produção.

Historicamente, as categorias de Técnica e de Tecnologia relacionam-se ao processo de desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, às relações sociais. Em sua história, a humanidade passou por diversos saltos evolutivos das forças produtivas, produzindo técnicas que possibilitaram o domínio do homem sobre a natureza. Por sua vez, quando pensamos na Tecnologia, pensamos em algo mais elaborado, fruto de um processo que envolve o pensamento crítico, ou seja, a racionalização da técnica (KUSSLER, 2015).

Esse processo se dá a partir da Modernidade, da constituição da ciência e do pensamento científico, a Tecnologia se constitui enquanto a Filosofia e a Ciência da Técnica. Dessa forma, compreende-se de que se trata de categorias mistificadas: ora percebida enquanto prejudicial, por agravar as desigualdades, ora alavancada a um patamar de “caminho para salvação”.

Frente a perspectiva de Crise Estrutural do Capital, diferenciando-se das demais crises do capital, de caráter conjuntural; por tratar-se de uma crise que não se resolve dentro das estruturas do próprio capital, portanto, uma crise de longa duração. Os caminhos encontrados pelo capital para sua crise, constituem – se em medidas paliativas decorrentes de suas próprias contradições irreconciliáveis entre capital e trabalho; pautado por medidas econômicas neoliberais, e seus desdobramentos na minimização do Estado, Desemprego Estrutural, devastação incontável do meio ambiente, de Sociabilidade, em face ao individualismo e avanços das pautas de direita em oposição as perspectivas de sociabilidade baseadas na solidariedade. Pela primeira na história, o capital encontra-se em conflito com suas próprias contradições, dentro de seus limites, o capital coloca a

humanidade frente a real possibilidade de destruição (MÉSZÁROS, 2000).

Em face da atual conjuntura da crise estrutural do capital, esta contribui para agravar a disparidade no acesso à tecnologia, entre países centrais e periféricos.

Pois, ao consumir passivamente os artefatos e elementos tecnificados de toda ordem e espécie produzidos nos países de capitalismo central, garante, em relação dialética com tais países, o direito 'indestrutível' para que estes abocanhem, em condições privilegiadamente superiores, a divisão social internacional do trabalho. (SANTOS, 2019, p. 90).

Em ambas as posições, ignora-se a relação produtiva entre o homem e a natureza, o que contribui para o fortalecimento do ideário, presente nas políticas educacionais, de que a Educação Profissional de nível médio se trata do melhor caminho para os filhos dos trabalhadores (SANTOS; RIBEIRO; SABINO, 2020).

A Educação Profissional na Década de 1980

No início da década de 1980, durante a gestão do governador Franco Montoro, foi criado o Fórum de Educação do Estado de São Paulo, tendo o Ensino Agrícola seu espaço reservado. Em 1984, cria-se o Grupo Executivo de Trabalho do Ensino Agrícola (GEAGRI); posteriormente em 1985, é criada a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE), responsável pela administração das escolas técnicas até 1991.

Com o fim da Ditadura Cívico-Militar e o conseqüente processo de redemocratização, na década de 1980, deu-se a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Contexto histórico esse que favoreceu o debate em torno de um projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As discussões em torno do projeto fortaleceram a comunidade educacional por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em que estavam representados mais de 30 entidades nacionais sindicais, acadêmicas, religiosas e profissionais.

O primeiro projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases, apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PMDB/MG), em 1988, “[...] sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 03). Como forma de atenuar a dicotomia entre formação geral e formação profissional, introduziu-se o conceito de *politecnia*.

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003, p. 140).

Apresentada na Assembleia Nacional Constituinte, a proposta previa a organização do Ensino Médio sob as bases da *politecnia*, sem se propor a criar de uma infinidade de formações específicas, que atendessem

todas as demandas 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 *et al.*, 2005, p. 14). A concepção de *politecnia*, presente no projeto, não se aproximava do ensino profissionalizante de segundo grau, implementada na década de 1970, durante o Regime Militar; na verdade, contrapunha-se a este, “[...] pois, a visão adestradora e fragmentária de educação e formação profissional sob a ótica da polivalência e da multifuncionalidade do trabalhador” (FRIGOTTO, 2012, p. 278).

Diante do esgotamento das políticas adotadas anteriormente e dos avanços da crise estrutural do capital, o Banco Mundial adota o ideário neoliberal, impondo drásticas reformas estruturais, tornando os países latino-americanos ainda mais dependentes do FMI e do Banco Mundial. Essas reformas atingem o Brasil, a partir dos governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso (FHC), iniciando um desmonte do Estado, com reformas em sua estrutura, desemprego estrutural e um gigante processo de privatização, sob a justificativa de adaptar o Brasil ao contexto da globalização.

Em meio a esse cenário de reformas no Estado, chanceladas pelos organismos internacionais a serviço do capital, o projeto da LDB aprovado em 1996 estava muito distante dos anseios e das aspirações da comunidade educacional. Os descaminhos na tramitação do projeto e o processo de impeachment de Fernando Collor acabaram por atrasar os trabalhos. Em 1994, 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 FHC e seu ministro da Educação, Paulo Renato

Costa Souza, sendo sancionado por FHC, sem nenhum veto (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Escolas Técnicas Estaduais no Centro Paula Souza

Em 1991, tem início o quarto ciclo histórico do Ensino Técnico Agrícola. Com a publicação do Decreto n. 34.032, a DISAETE, junto a toda sua estrutura física e de recursos humanos, que estava alocada na Secretaria da Educação, é transferida para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, passando a ser denominada de Divisão Estadual de Ensino Tecnológico (DEETE).

Em face ao quadro de desestruturação, em que se encontravam as escolas técnicas agrícolas do Estado de São Paulo, retomam-se, em 1992, os estudos políticos pedagógicos para essa modalidade do ensino profissional, com destaque uma proposta baseada nas Cooperativas-Escola das Escolas Agrícolas Paulistas na década de 1970, que funcionavam como um dos pilares do Sistema Escola-Fazenda, e que foram desativadas após o abandono desse modelo no Estado de São Paulo. Em 1993, o DEETE constituiu um Grupo de Trabalho por meio da Resolução n. 3, da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, com o intuito de elaborar um projeto de viabilização e de implantação de Cooperativa-Escola de Alunos nas Escolas Agrícolas. Nesse mesmo ano, inclui-se, na grade curricular do Técnico em Agropecuária, a disciplina de Cooperativismo e Associativismo (BELEZIA, 2006).

Dois anos após a mudança de pasta, uma nova transferência é promovida por meio do Decreto n. 37.735/1993. A partir de 1º de janeiro de 1994, toda a estrutura do Ensino Técnico Paulista é transferida para o

CEETEPS, 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 Cívico-Militar .

Inicialmente, abrangendo as recém criadas Faculdades de Tecnologia de São Paulo e de Sorocaba e, posteriormente, em 1988, abrangendo, também, a formação profissional de nível técnico, com a criação das duas primeiras escolas técnicas do Centro Paula Souza: a Escola Técnica de São Paulo e a Escola Técnica de Taquaritinga.

A absorção de toda a estrutura do ensino técnico pelo Centro Paula Souza resultou na necessidade de reestruturação na instituição. Em meio a esse processo, foi realizado, em março de 1994 o *I Seminário de Ensino Técnico Agrícola Paulista*. Segundo Beleza (2006), o evento definiu as diretrizes para o Ensino Técnico Agrícola, dentre elas: (i) destacar o desenvolvimento de ações pedagógicas da Escola com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do pequeno e do médio produtor rural; (ii) viabilizar a permanência dos alunos na escola, através do regime de internato; e (iii) organizar o ensino técnico agrícola a partir do desenvolvimento das Cooperativas-Escola, enquanto uma ferramenta potencializadora de ações pedagógicas.

Beleza (2006) destaca a elaboração de um Projeto de Implantação das Cooperativas-Escola, inicialmente com seis unidades, mas prevendo a implantação em todas as escolas agrícolas no prazo de três anos.

Desta feita, a Cooperativa-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 consolidaram-se nas escolas agrícolas, adquirindo um importante papel pedagógico e na gestão dos recursos disponíveis e financiamento, o que lhes permitiu explorar os potenciais econômicos dos setores produtivos das escolas, além de produzir uma diversidade de produtos, que tendem a ser comercializados, 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 por conta de aposentadorias, de desligamentos e de falecimentos, problema recorrente em todas as unidades do Centro Paula Souza, mas que se agrava nas escolas agrícolas, por conta da necessidade de trabalhadores para gerir as fazendas e para dar suporte aos alunos em regime de internato, até a aquisição de insumos e de equipamentos utilizados nas atividades pedagógicas. Além de desempenhar um relativo papel pedagógico na formação do aluno, permitindo com que o aluno tenha contato desde a matéria-prima, passando pelas etapas de beneficiamento, de comercialização e de contato com outros produtores.

A gestão das cooperativas é composta por uma diretoria executiva, eleita em Assembleia Geral. Geralmente, ocupam o posto de presidente da Cooperativa-Escola alunos que tenham completado a maioria. Também compõe a organização das Cooperativas-Escola, a Comissão Técnica de Apoio e Execução (COTAE), composta, exclusivamente, por 6 alunos; o Conselho Fiscal, composto por três membros titulares e três

suplentes; Comitê Educativo, cuja finalidade é levar à diretoria executiva as sugestões e demandas dos associados; e o Professor Orientador, indicado para função pela Direção Escolar.

Na esfera das políticas educacionais, os anos de 1990 ficaram marcados pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei n. 9.394/1996, subordinada a critérios estabelecidos pelo Banco Mundial, em consonância com o neoliberalismo. Instituída pelo Decreto n. 2.208/1997, a Reforma da Educação Profissional regulamentou essa modalidade de educação por meio do parágrafo 2º do artigo 36 e dos artigos 39 a 42 da nova LDB, configurando 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 subsequente a esse, após sua conclusão.

As diretrizes apoiadas pelo Banco Mundial indicam um processo de *desuniversitarização* e de formação profissional aligeirada. Segundo essa política, inclusive em acordo com o Ministério da Educação do Brasil, Paulo Renato de Souza, não é papel da Universidade produzir conhecimentos novos. Esse papel caberia ao setor produtivo, que poderia buscar no mercado os pacotes tecnológicos necessários. A produção de conhecimento deve ser restrita há alguns centros universitários, capazes de adaptar os pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais à realidade local e formar uma elite dirigente, incumbida de produzir conhecimentos necessários para manutenção do controle social.

Segundo Santos (2017), a nova LDB “[...] tratou de esquartejar ainda mais a histórica dicotomia educativa capitalista à moda brasileira” (SANTOS, 2017, p. 230). O parágrafo 4º do artigo 36 deixa aberta a possibilidade de a iniciativa privada expandir seus negócios nesse setor. Ao abrir esse nicho da iniciativa privada, o governo atende a dois objetivos de

orientação neoliberal: o primeiro refere-se a isentar o governo de custear uma formação técnico-científica articulada ao Ensino Médio; trata-se de um tipo de formação mais oneroso ao orçamento público do que a formação propedêutica; o segundo abre a possibilidade de o empresário lucrar com a educação do trabalhador (SANTOS, 2017).

A nova legislação manteve as orientações tecnicistas presentes desde a década de 1970, visto que está inspirada “[...] fortemente pela Teoria do Capital Humano e a pedagogia das competências, dissociou o Ensino Médio propedêutico do ensino profissional” (GAMELEIRA & MOURA, 2018, p. 13). Ramos (2011), a Reforma Educacional, promovida pela nova LDB, propõe-se a resolver os problemas relacionadas educacionais através do reforço dos elementos tecnicistas na educação e dos paradigmas da Pedagogia das Competências, mas desconsidera que esses não são problemas apenas de ordem pedagógica.

Obedecendo às mudanças promovidas pelo Decreto n. 2.208/1997, a partir de 1999, o Centro Paula Souza passa, então, a oferecer o Ensino Técnico em Agropecuária de forma concomitante e subsequente, com duração de 4 semestres. Além da possibilidade de o aluno cursar o Ensino Médio regular ter, na mesma unidade escolar, a opção de ingressar no curso de formação técnica a partir do 2^a ano. O decreto sofreu diversas críticas de setores da educação e de trabalhadores, por promover a dicotomia entre formação propedêutica e para o trabalho, pelo viés produtivista, entre outros. Segundo Ramos e Civatta (2011), 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” (CIAVATTA & RAMOS, 2011, p. 11).

No início do século XXI, todas as escolas técnicas passam a ser denominadas de ETEC, fortalecendo o projeto de consolidação da rede e de instrumento de propaganda de governo do grupo político no comando do estado desde 1995. Segundo os dados apresentados pela pesquisa de Silva e Marques (2014), em 2001, o Centro Paula Souza era composto por 64 escolas técnicas (urbanas), 35 escolas técnicas agrícolas, 9 Faculdades de Tecnologia e 12 classes descentralizadas (convênio com Prefeituras para a oferta de cursos técnicos voltados para a economia local). A partir de então, iniciou-se um grande processo de expansão do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico, promovido pela administração pública estadual.

A insatisfação com o Decreto n. 2.208/1997 por parte de diversos seguimentos da sociedade civil, ligados a educadores, estudantes e trabalhadores, culminou em sua revogação e na substituição pelo Decreto n. 5.154/2004, fruto de um amplo debate entre diversas forças, o qual discutiremos no capítulo seguinte. O Decreto de 2004 reestabeleceu a possibilidade de integração entre a formação geral do Ensino Médio e formação profissional.

A implementação do Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) de Agropecuária nas Escolas Técnicas Agrícolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica do Centro Paula Souza, deu-se por meio da Portaria n. 21 de 2009, tendo sua implementação intensificada nos anos seguintes. A integração entre formação geral e profissional, almejada por diversos setores, em contrapartida, induziu há uma redução da oferta de turmas modulares que atendessem o concomitante e o subsequente dessa Habilitação Profissional. Reduzindo as possibilidades de acesso à formação profissional de nível médio aos trabalhadores do campo, que não tiveram a oportunidade de formação profissional durante o Ensino Médio ou que estavam impossibilitados de dedicarem um período de mais de 8 horas

diárias aos estudos. Nessa modalidade, é possível o ingresso para aqueles que já concluíram o Ensino Médio ou que estejam cursando a partir da 2ª série do ensino médio, possibilitando conciliar trabalho e estudos.

O curso na formatação modular (concomitante e/ou subsequente) está disponível em apenas 4 unidades para o ingresso em 2021², tendo como justificativa o baixo número de escolas onde é ofertado, a elevada demanda exigida no *vestibulinho*³ e/ou os altos índices de evasão agravados pela pandemia de Covid-19⁴, que excluiu o acesso aos estudos dos alunos em situação de vulnerabilidade econômica e/ou tecnológica. A modalidade integrada ao Ensino Médio, em 2021, será oferecida em 28 unidades agrícolas do Centro Paula Souza, 6 unidades a menos do que quando se iniciou a pesquisa. Soma-se aos fatores que induzem ao fechamento de turmas, a adequação das Habilitações Profissionais a nova BNCC, cuja gestão do Centro Paula Souza tem induzido e estimulado.

As 34 escolas agrícolas que integram o Centro Paula Souza compõem uma rede formada por 223 escolas técnicas e por 73 faculdades de tecnologia, segundo dados da instituição em 2019, com praticamente todas elas enfrentando diversos problemas estruturais e de recursos humanos.

Concluída esta breve construção de uma linha cronológica sobre o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo, buscamos, nos capítulos que se seguem, compreender as concepções de Ensino Integrado presentes no Decreto n. 5.154/2004 e na proposta adotada pelo Centro Paula Souza,

² No início da coleta de dados para a pesquisa, em 2019, o Técnico em Agropecuária, na modalidade concomitante, era oferecido em 13 unidades; para 2021, a oferta do curso foi reduzida em quase 70%.

³ Processo seletivo para ingressos nos cursos técnicos do Centro Paula Souza.

⁴ A Pandemia de Covid-19 tem dizimado milhares de vidas, tendo ultrapassado a marca de 300 mil mortes no Brasil.

assim como analisar como os docentes compreendem a integração no ambiente escolar.

Ensino Médio Integrado: Um Campo em Disputa

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a origem do referido Decreto está nas lutas empreendidas na década de 1980, durante o período da redemocratização e da Assembleia Constituinte. Momento marcado pelo fortalecimento das lutas sociais, dentre as quais se destaca a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

Trata-se de um movimento que perpassou as décadas de 1980, 1990, 2000 e continua a sua defesa e seu horizonte por políticas públicas de formação humana em detrimento de políticas públicas para formação de recursos humanos. Trata-se também de uma ação, em certa medida, institucionalizada que congrega em seu interior, outros movimentos sociais, sindicatos, correntes parlamentares e instituições e iniciativas, características pouco presentes nas análises clássicas sobre os movimentos sociais. (MARTINS & ALMEIDA, 2016, p. 02).

Objetivou-se, com esse movimento, fortalecer a luta por garantias constitucionais, em prol de um sistema público e gratuito de educação, além de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Conforme já discutido no capítulo anterior, esse movimento sofreu um duro revés após a aliança conservadora entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL), encabeçada por FHC. O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação em discussão no

Congresso Nacional foi substituído pela proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro e todos os demais desdobramentos já apresentados.

Entre as dificuldades de se estabelecer um projeto educacional transformador, Frigotto (2016) destaca as influências dos interesses da burguesia local, submissa aos interesses do capital estrangeiro e que nunca desenvolveu um projeto de nação, cujos interesses sempre estiveram relacionados à manutenção de privilégios, por meio de ditaduras militares e de golpes institucionais.

[...] há por parte da classe burguesa brasileira, por seu braço político, jurídico e burocrático uma resistência ativa e permanente às reformas estruturais e um sistemático protelar as medidas efetivas de garantia do direito universal à educação básica pública, assim como o direito à saúde pública (FRIGOTTO, 2016, p. 59).

Em 2002, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, 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 às perspectivas de um governo progressista, é retomado o debate em torno da Educação Profissional, tendo em vistas a substituição do Decreto n. 2.208/1997, que separava a formação profissional e formação geral no Ensino Médio, por uma nova legislação que possibilitasse a integração entre ambas as bases, contemplando os anseios dos mais diversos setores engajados nesse debate.

Vinculada ao Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) promove dois seminários nacionais, com o objetivo de ampliar o debate, a saber: *Ensino Médio: Construção Política*

e *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*. Os seminários foram realizados, respectivamente, em maio e em junho de 2003. As contribuições levantadas nos seminários fomentaram o debate, produzindo um amadurecimento sobre o tema. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), mantiveram-se “[...] as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto 5.154/2004, de 23 de julho de 2004” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 02).

O debate ficou marcado pelo estabelecimento de três posições. A primeira delas propunha a revogação do Decreto de 1997, buscando pautar a elaboração de uma Política de Ensino Médio e Educação Profissional, tendo em vista que a LDB contemplava as mudanças propostas, além de compreender que a efetivação das mudanças através de um novo decreto, equivaleria a dar continuidade ao método impositivo adotado pelo governo anterior. A segunda posição, de caráter mais conservador, propunha a manutenção do Decreto, vislumbrando alterações mínimas. Por fim, a terceira posição partilhava da ideia da revogação do referido Decreto, associada à promulgação de um novo Decreto (FRIGOTTO *et al.*, 2005).

O debate polarizou-se entre as duas primeiras posições, uma vez que a terceira assumia que a revogação do Decreto não garantiria as forças políticas necessárias para aprovação no Congresso Nacional de uma nova Política de Ensino Médio e Educação Profissional, além do risco dessas pautas serem apropriadas por forças conservadoras e serem submetidas aos interesses do mercado.

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da

disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 04).

Em meio às sinalizações do governo de que não se colocaria enquanto um governo de mudanças profundas, no sentido de mudanças estruturais, viu-se a necessidade de caminhar em direção da construção de um novo decreto.

Nesse sentido, os formuladores do novo decreto ressaltam a necessidade dessa opção, apesar de todas as contradições contidas, ressaltando a importância dos setores progressistas em demarcar posições no campo de disputa das concepções adotadas pelas políticas educacionais.

Longe de atender todas as demandas propostas pelos setores progressistas, levantadas desde a década de 1980, o Decreto n. 5.154/2004 reintroduziu a possibilidade de integração entre formação geral e formação profissional no Ensino Médio. Marcado pelas contradições, dispostas por posições, o Decreto é uma expressão da capacidade das camadas privilegiadas em manter seus interesses.

Concepção de Ensino Integrado no Decreto 5.154/2004 e suas críticas

Conforme abordado anteriormente, o Ensino Médio trata-se de uma etapa de formação do indivíduo que carece de identidade, uma etapa

de “caráter pendular”: há períodos na história em que esteve voltado para a formação profissional; em outros, voltado para uma formação propedêutica (FARIAS & RAMOS, 2019). Essa inconstância, em uma etapa tão importante na formação do indivíduo, coloca-se em um contexto, no qual Ramos (2014) define esse sujeito, como sendo um sujeito em disputa entre concepções em luta na sociedade.

Porque a formação que ocorre nessa etapa de ensino pela especificidade psicológica desse momento, e também pelo tipo de relação que esta formação tem com as ciências é fundamental para definir a própria sociedade e a configuração social na totalidade. É uma fase em que a concepção de educação é muito importante na vida dos jovens. Nessa fase, a relação entre ciência, conhecimento científico e produção, modo de produção da existência, processo econômico, de geração de riqueza, distribuição de riqueza e trabalho, divisão social do trabalho, se manifestam (RAMOS, 2014, p. 17).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Ensino Médio integrado ao Técnico é uma condição social e histórica necessária para construção de um Ensino Médio unitário e politécnico, mas que não se confunde totalmente com este, visto que a conjuntura real não o permite.

Portanto, o ideário da politécnica 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 *et al.*, 2005, p. 10).

Os formuladores da proposta compreendem a *Politecnia* a partir da conceituação adotada por Saviani (2003), que, através da análise dos termos *politecnia* e *educação tecnológica*, na obra de Marx, sugere que ambos oferecem o mesmo conteúdo, porém, reconhecendo os limites no emprego dessas categorias. Todavia, justificam a opção por conter os elementos de uma educação politécnica e os *germens* para sua construção.

Contudo, para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação ‘educação tecnológica’ ou ‘politecnia’, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que no texto do Manifesto aparece como ‘unificação da instrução com a produção material’; nas Instruções, como ‘instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção’; e n’O capital, se enuncia como ‘instrução tecnológica, teórica e prática’ (SAVIANI, 2003, p. 162).

Cabe ressaltar que se trata de uma abordagem que está longe de constituir um consenso entre os estudiosos do tema. Paollo Nosella (2007), a partir dos estudos de Manacorda (1991), que trata a respeito da diferenciação das categorias.

O que Manacorda diz é que, embora nos textos de Marx as expressões ‘politecnia’ e ‘tecnologia’ se intercalem, só a expressão ‘tecnologia’ evidencia o germe do futuro, enquanto ‘politecnia’ reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional (NOSELLA, 2007, p. 145).

Para Nosella (2007), a expressão politécnico carrega entre o senso comum letrado “[...] o mesmo sentido registrado nos dicionários, e

ninguém, entre os muitos que eu próprio de forma espontânea entrevistei, associava ao ensino politécnico ao ensino socialista (NOSELLA, 2007, p. 143). Dessa forma, segundo o autor, o termo *politecnia* encontra-se apropriado pela concepção burguesa de educação e caracteriza-se como insuficiente para explicitar os germes da proposta educacional marxista.

Mesmo reconhecendo a contribuição da análise de Nosella (2007), Frigotto (2012) reafirma a posição de Saviani (2003), justificando que a opção terminológica independe da questão terminológica.

O que parece claro é que as diferentes denominações dadas por Marx, para qualificar a educação ou instrução que interessa à classe trabalhadora e que se contrapõe à educação burguesa, se forjam no plano histórico real e contraditório das relações sociais capitalistas. Assim, o caráter mais ou menos verdadeiro ou o que anuncia o germe do novo se manifesta na expressão de educação politécnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2012, p. 278).

A partir dessa breve análise, quanto às contradições contidas no emprego da categoria *politecnia* no debate a respeito do Ensino Integrado, consideramos uma proposta que une todas as dimensões da vida; assim, o trabalho é concebido como mediador das relações entre o homem e a natureza. Ao passo que, como perspectiva, a formação *omnilateral* expressa-se 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).

Utilizar os termos *politecnia* e *omnilateral*, acarreta um longo debate, principalmente, ao assumirmos uma posição teórica de que o desenvolvimento de todas essas potencialidades somente será possível por meio da superação da dualidade estrutural da educação, a qual é intrínseca ao modo de produção capitalista. Dessa forma, efetiva-se essa superação somente através da superação do modo de produção capitalista, o que garante o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, constituindo a *omnilateralidade*.

Dessa forma, reconhecemos as limitações e as contradições da proposta, bem como as limitações socioeconômicas, que decorrem da desigualdade social no Brasil, obrigando muitos adolescentes a ingressarem no mercado de trabalho muito antes de concluírem o Ensino Médio. Contexto esse que justifica uma formação aligeirada, mesmo sob o viés (contraditório) de uma proposta de formação de inspiração socialista, justificando que 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* (BRASIL, 2007), sugere uma solução transitória, de médio ou longo prazo, mas que, segundo seus formuladores, contemplaria as dimensões científicas, tecnológicas, culturais e para o trabalho. Apresentam-se, assim, os fundamentos para o desenvolvimento de uma base unitária de formação geral integrada a uma formação técnica de nível médio, permitindo, ao jovem, a inserção no mercado de trabalho. Tal proposta torna-se viável por estabelecer a 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 Gameleira e Moura (2018, p. 11), “integrado” diz respeito ao conteúdo e à forma da proposta. O grande desafio dessa proposta é “contribuir para superação” da dualidade estrutural e não para sua “superação” em si, uma vez que essa é decorrente da divisão em classes antagônicas da sociedade capitalista, não sendo possível a superar apenas através de mudanças pedagógicas.

Ramos (2005) apresenta os sentidos nos quais se pauta o Ensino Médio Integrado. O primeiro sentido é o *filosófico*, que expressa uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura, convergindo com a concepção de formação *omnilateral*.

O segundo envolve o sentido *político*, que, antes mesmo de ser um sentido, é colocado por Ramos (2005), como uma prática, que torna indissociável à Educação Profissional da Educação Básica. Por fim, o terceiro sentido trata do *epistemológico*, descrito como o sentido que trata da integração dos conhecimentos em uma totalidade. “Assim, o professor de geografia, ao saber de história e de matemática, química e da disciplina técnica estão interligadas os conhecimentos vão adquirindo razão de ser numa perspectiva integrada, por dentro da organização do currículo” (RAMOS, 2005, p. 24).

No Documento Base encontram-se os princípios do Ensino Médio Integrado. O primeiro princípio trata da Formação Humana Integral e compreende as formações geral e profissional, enquanto partes indissociáveis, buscando enfocar o trabalho enquanto princípio educativo, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, com o intuito de superar a dualidade que se dá pela divisão do trabalho. Dessa forma, os trabalhadores são formados, de modo que possam, também, ser dirigentes e exercerem a cidadania, além de superar a formação para o trabalho, em

seu sentido simplista e operacional, incorporando as bases científicas e tecnológicas apropriadas e suas bases históricas e sociais. Portanto, uma formação completa que supõe capacidade crítica de reflexão sobre o mundo e compreensão das relações sociais que envolvem todos os fenômenos. Para que esse princípio seja desenvolvido, é necessário que se parta do pressuposto de que se faz necessário “[...] compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos” (BRASIL, 2007, p. 42). O segundo pressuposto trata da compreensão da realidade concreta enquanto totalidade, representando a síntese de múltiplas relações.

O segundo princípio trata do trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana. Compreende-se o trabalho como mediação primordial na produção da existência e na objetificação da vida humana. Sua dimensão ontológica é o ponto de partida para a produção de conhecimento e da cultura, enquanto o caráter teleológico demonstra a consciência do homem sobre suas necessidades e de planejar os meios para satisfazê-las, distinguindo-o dos demais animais. “A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade” (BRASIL, 2007, p. 47). Contudo, os fenômenos constituem-se em conhecimento somente quando o ser humano se apropria deles, tornando-os força produtiva e útil para si. A produção de conhecimento constitui ciência; conhecimento, aqui compreendido como o que é sistematizado através de conceitos, que representam as relações determinadas e apreendidas sobre a realidade e sobre um processo histórico.

A tecnologia, compreendida enquanto mediação entre a ciência e a produção, que se expressa no contexto escolar através de seus marcos históricos e as respectivas transformações produzidas nas relações de trabalho, relaciona-se com a ciência através da produção industrial, e apresenta-se como uma extensão das capacidades humanas. Por fim, a cultura enquanto norma de comportamento dos indivíduos convivendo em sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade é compreendida, em seu sentido mais amplo, como “[...] processo de produção de símbolos, de representações, de significados e ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social” (BRASIL, 2007, p. 44).

O terceiro princípio tratado é o trabalho como princípio educativo. No que diz respeito à perspectiva de integração do trabalho, da ciência e da cultura, a profissionalização está além da mera formação para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, proporcionando, também, “[...] a compreensão das dinâmicas socioproductiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (BRASIL, 2007, p. 45).

A Pesquisa como Princípio Pedagógico: o trabalho como produção de autonomia, quarto princípio, refere-se à potencialização da pesquisa, por meio do trabalho, produzindo autonomia intelectual, de forma intrínseca ao ensino, orientada para busca de soluções para a vida cotidiana. Os estudantes são estimulados para a curiosidade sobre o mundo que os cerca, gerando inquietudes. Objetiva-se, assim, a produção de conhecimentos que, para além do valor de troca, produza valor de uso e contribua para melhorar as condições de vida coletiva, além de despertar o

estudante para a pesquisa no contexto escolar e contribuir para o desenvolvimento de diversas capacidades ao longo da vida, como,

[...] interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2007, p. 49).

O quinto e último princípio, Relação Parte-Totalidade na Proposta Curricular, aponta que o conhecimento da totalidade se dá através de suas partes, nas quais se identifica a possibilidade de conhecer fatos que contenham a essência do real, além de distinguir aquilo que é acessório e de conhecer o sentido objetivo contido nos fatos. No contexto escolar, isso significa identificar os componentes e os conteúdos que permitam produzir relações profundas entre os fenômenos que devem ser apreendidos e a realidade em que se inserem.

A construção do currículo e do Projeto Político Pedagógico deve realizar-se enquanto prática coletiva, o que, quando considerada a democracia nas instituições brasileiras, inclusive na Escola, é um fato que se faz mais por um discurso do que, propriamente, pela prática pedagógica, tornando a discussão a respeito do currículo e do Projeto Político Pedagógico um desafio ainda mais complexo. Enquanto premissa orientadora do projeto de integração entre a formação geral e a profissional, sugerimos a centralidade e o aprofundamento do caráter humanista do ato de educar. Não esperamos, ainda, que as condições para a integração sejam dadas; na ausência dessas, mostra-se necessário as reivindicar e construí-las a partir do envolvimento da comunidade escolar,

portanto, a integração é um “[...] processo que se constrói no fazer cotidiano da escola” (RAMOS, 2014, p. 26).

Segundo Ferreti (2016, p. 82), o desenrolar desse processo teve dois diferentes desfechos. Ao passo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio representaram um avanço considerável, um “[...] documento afinado com as bases teóricas, filosóficas e políticas da escola unitária na perspectiva da formação politécnica e omnilateral”, construído coletivamente, a partir da participação democrática de diversos atores presentes na escola, fazendo com que o documento vá além de uma mera peça burocrática. A Educação Profissional teve um desfecho bem diferente.

[...] apesar do empenho dos educadores, ficaram, mercê do parecer da Câmara de Educação Básica do CNE, marcadas pelo hibridismo entre a concepção político-educacional pautada pela formação politécnica e omnilateral e a fundamentada na formação por competência (FERRETTI, 2016, p. 85).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 21), a revogação do Decreto n. 2.208/1997 possui um sentido simbólico e ético-político, uma vez que representava o ideário do projeto neoliberal e de “[...] afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação” (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 21). O Decreto n. 5.154/2004 não reverte, por si só, os retrocessos promovidos na década anterior, e, ainda, revelaria contradições que indicam a persistência de forças conservadoras, as quais atuam pela manutenção de seus interesses, e a timidez do governo no sentido de promover rupturas e reformas estruturais em direção a um projeto nacional voltado para as massas.

O caráter contraditório da construção do Decreto de 2004 resulta do embate entre diversas forças do campo progressista e conservador, produzindo um documento com diversos pontos de divergência.

O debate da Educação Profissional – travado por integrantes de várias linhas de pensamento – sempre foi um ponto tenso de incongruência na educação, representando, em última análise, as determinações da postura do Estado quanto ao reforço do dualismo educacional, num caminho marcado por inúmeras tensões e polarizações (SANTOS; RIBEIRO; SABINO, 2020, p. 44).

Santos (2017) reforça que o objetivo da integração seria aumentar a escolarização e melhorar a qualidade da formação de jovens e de adultos trabalhadores (BRASIL, 2007, p. 06). O documento base *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas* (BRASIL, 2003), segundo Sandra Marinho (2003, p. 202 *apud* SANTOS, 2017, p. 233), reforçaria “[...] a ideia de reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade”.

Em perspectiva semelhante, Freitas (2011) argumenta não ser democrático colocar a educação unicamente a serviço dos empresários, pois, na sociedade, há muitos outros agentes. O autor evoca um amplo debate em torno do projeto educativo destinado à juventude, lembrando que tal projeto não pode estar circunscrito à limitada objetividade dos testes e das métricas de organismos internacionais.

Com a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, observamos a ampliação da possibilidade de uma formação profissionalizante precoce para os filhos de trabalhadores. O novo decreto não resolve a questão da dicotomia história, ao manter a possibilidade de separação entre ensino

propedêutico e educação profissional. Mesmo reconhecendo a matrícula única para o Ensino Médio integrado a Educação Profissional, o Parecer n. 39/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece que os conteúdos do Ensino Médio e da educação profissional são de natureza distintas (SANTOS, 2017). Ao manter a possibilidade de oferta do Ensino Técnico subsequente e concomitante, o referido Parecer preserva o nicho de interesse do setor empresarial, garantindo a manutenção da venda de um modelo de formação aligeirada aos trabalhadores e seus filhos.

Segundo Santos, Ribeiro e Sabino (2020), ao contrário do que propunham os formuladores do Decreto n. 5.154/2004, ao invés de caminhar rumo a uma formação humana integral, o referido Decreto caminharia em sentido contrário, cedendo a um modelo de formação alinhada aos interesses do mercado e colocando o ingresso no mercado de trabalho, como justificativa para este alinhamento.

O ajuste do currículo aos interesses do mercado traz consigo um vocabulário repleto de expressões que impõem uma visão ideológica, em que o “novo” trabalhador deve estar disposto a se transformar para garantir sua sobrevivência (SANTOS *et al.*, 2020). Introjetando, no trabalhador, o conformismo e a aceitação a perda de direitos, como sendo partes do processo de formação “resiliente” do trabalhador. É reforçado a partir da apropriação de categorias de tradição marxista pelos interesses educacionais da burguesia em seus projetos de expansão mercadológica, tendo como pano de fundo o ideário de que a educação é a solução para todas as questões provocadas pelo próprio capital.

Na atual ordem econômica global neoliberal, a denominada educação tecnológica, bem como formação politécnica, ou integral, tem fácil tratamento na mídia burguesa. A forma como é apresentada leva a sociedade a acreditar

em sua eficácia como antídoto para vários dos problemas que a sociedade enfrenta, entre eles o do desemprego (SANTOS, 2019, p. 77-78).

Com exceção do retorno da possibilidade de integração, ocorreram poucos avanços. O Decreto garante a continuidade dos nichos de mercado que interessam aos conglomerados empresariais, que, por lucrarem com a dicotomia entre a formação propedêutica e técnica, mantêm-na. Apesar da tentativa dos formuladores em flertar com uma proposta de educação que almeja ser revolucionária, tem-se, em síntese, uma demonstração das políticas conciliatórias promovidas ao longo dos governos Lula e Dilma, que garantiram a manutenção dos campos de influência e de interesse da burguesia, preparando o terreno e executando o Golpe Institucional de 2016.

Concepção Burguesa de Formação Integrada e o Centro Paula Souza

A proposta curricular de integração entre o Ensino Médio e as Habilitações Profissionais de nível médio na modalidade de Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) adotada pelo Centro Paula Souza tem sua primeira versão publicada em 2006, passando por uma atualização em 2011. A fundamentação legal para a proposta está na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (CEETEPS, 2006).

O processo de ensino-aprendizagem é orientado por onze princípios pedagógicos (CEETEPS, 2011), resumidos no Quadro 1.

QUADRO 1. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO CENTRO PAULA SOUZA.

Princípios	Descrição
<i>Ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências</i>	O eixo de trabalho pedagógico deixa de estar orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e passa a ser orientado para o desenvolvimento de competências.
<i>Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva na sociedade da informação e do conhecimento</i>	Compreende que a leitura crítica da realidade é um pressuposto fundamental para o tratamento das informações disponíveis, garantindo que possam ser transformadas em conhecimentos. Dessa forma, o cidadão é inserido na sociedade do conhecimento, como seu produtor.
<i>A aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos</i>	Pautada em relações de respeito mútuo, as quais contribuirão para a produção de um ambiente favorável à aprendizagem coletiva.
<i>Compartilhamento da Responsabilidade do ensino-aprendizagem por professores e alunos</i>	O professor dividirá, com os alunos, a responsabilidade pelo aprendizado, atuando como um “estimulador” de situações e oferecendo as bases materiais para os alunos desenvolvam o conhecimento.
<i>Respeito à diversidade, valorização da subjetividade e promoção da inclusão</i>	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.
<i>Ética de identidade, estética de sensibilidade e política de igualdade</i>	Busca o reconhecimento das identidades dos alunos, promovendo (i) a heterogeneidade; (ii) o convívio, a partir das diferenças; e (iii) a autonomia. Ao passo que a estética da sensibilidade estará relacionada ao desenvolvimento de capacidades criativas,

	empreendedoras, iniciativa, além do exercício da cidadania e do reconhecimento dos direitos humanos.
<i>Autonomia e protagonismo na aprendizagem</i>	Relaciona-se à identificação e ao reconhecimento de condições, para que os alunos desenvolvam esses princípios e, por sua vez, desenvolvam a competência de aprender a aprender.
<i>Contextualização do ensino-aprendizagem</i>	Estabelecer relações entre a teoria e a prática, bem como o estímulo para a construção e para a produção de conhecimento.
<i>Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade</i>	Trata do direcionamento dos conhecimentos, objetivando à promoção da interação entre diversas áreas do conhecimento, construindo, assim, um direcionamento da aprendizagem interdisciplinar para a transdisciplinar.
<i>Problematização do conhecimento</i>	Contextualização de situações-problema sob enfoques diversos.
<i>Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino-aprendizagem</i>	Construção de um projeto de ensino-aprendizagem coletivo, contando com a participação dos alunos, incentivando a autonomia, a cooperação, a automotivação e o protagonismo, além de fornecer diagnósticos sobre o aprendizado desenvolvido.

Fonte: adaptado de CEETEPS (2011).

As competências a serem desenvolvidas nos componentes curriculares são divididas, pela proposta curricular, em três funções (*Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural*), que, segundo o documento, correspondem a “[...] um conjunto de competências voltadas a consecução de um mesmo

objetivo” (CEETEPS, 2011, p. 13). As competências selecionadas tiveram como base a lista apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e estão compostas por habilidades, por valores e por atitudes, por instrumentos e por procedimentos de avaliação. 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.

O documento elenca, também, as temáticas a serem desenvolvidas em cada um dos componentes curriculares da Base Comum do Ensino Médio, bem como os instrumentos e os critérios a serem adotados para avaliação e a ênfase nos aspectos qualitativos para a avaliação da aprendizagem do aluno.

A Proposta Curricular do Centro Paula Souza (CEETEPS, 2006; 2011) apresenta as competências que os alunos deverão desenvolver ao final de cada série e ao final do curso. O docente deverá, então, organizar seu Plano de Trabalho Docente (PTD) seguindo as orientações a respeito das competências, das habilidades e dos valores, os quais deverão ser adquiridos ao final de cada série e em cada um dos componentes curriculares.

As competências emergem em um contexto de reestruturação das forças produtivas do capital, isto é, em um contexto de eliminação de postos de trabalho e de redefinição de seus conteúdos mediante aos avanços tecnológicos, promovendo um reordenamento de inúmeras profissões. Dessa forma, as competências, “[...] a partir de procedimentos de avaliação e de validação, passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho” (RAMOS, 2012, p. 536). Os diplomas perdem o seu caráter de excelência perante a uma determinada profissão, adquirindo importância a qualificação real do trabalhador, ou seja, a

empresa passa a requerer do trabalhador competências que estejam associadas aos postos de trabalho. As competências são apresentadas enquanto propriedades instáveis. Em uma gestão pautada pelas competências, o trabalhador está submetido a validações constantes.

Segundo Santos (2015), uma reportagem denominada “Os novos pensadores da Educação”, da *Revista Nova Escola* (publicação de grande circulação no meio educacional), em sua edição de agosto de 2002, apresentou, entre outros, Phillipe Perrenoud (2000), autor da obra “Dez novas competências para ensinar”, através de uma fórmula que apresenta os passos necessários para se alcançar o sucesso. Sem o devido aprofundamento crítico, tornou-se referência no Brasil no início do século XXI para o estudo das competências, a partir de uma visão da educação a serviço do capital. A respeito da abordagem estabelecida por Perrenoud para as competências, Ramos (2011) argumenta que, para o autor, “[...] a mudança fundamental no currículo ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas” (RAMOS, 2011, p. 774).

A partir da perspectiva de Zarifian (2003), Ramos (2001) compreende as competências enquanto a “[...] conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta; a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam [...]” e “[...] a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade [...]” (RAMOS, 2012, p. 535). Santos (2015) compreende, por sua vez, que o trabalhador, submetido a esse paradigma, receberá uma dupla qualificação: em primeiro lugar, relacionada a sua

contribuição no processo de produção; em segundo, em relação a seu lugar na hierarquia salarial. Para Santos (2015), não deveria haver uma distinção entre competência e qualificação, compreendendo que as competências se relacionam com a construção da qualificação (SANTOS, 2015, p. 97).

No plano pedagógico produziu-se um deslocamento do ensino pautado em saberes disciplinares para o de produção de competências verificáveis em situações-problema ou em tarefas específicas, por meio dos quais se possa verificar a aquisição da competência requerida. No que diz respeito ao CPS, esse posicionamento das competências enquanto norteadoras da prática pedagógica é central.

Na organização da Proposta Curricular (CEETEPS, 2011), primeiramente, são apresentadas as competências, as habilidades e os valores e, após essa explicitação, são apresentados os temas (conteúdos) a serem desenvolvidos pelo professor, que terá como norte a aquisição das competências. Por isso, as listas de temas que deverão ser trabalhados para construção de conhecimentos em cada componente curricular são apresentadas no final da relação das competências das três séries do curso (CEETEPS, 2011). A construção dos conhecimentos fica submetida ao processo de adaptação ao meio material e social, impostos por situações as quais os alunos deverão dominar.

A pedagogia das competências passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante que as noções associadas (saber, saber fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazem compreender, explicitação essa que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (RAMOS, 2012, p. 536-537).

Dessa forma, a validação dos conhecimentos transmitidos reconfigura o papel do professor a um mero avaliador da aplicabilidade do exercício de atividades na produção de bens e de serviços ou, também, como “proletarização do professor”, caracterizado, segundo Peçanha, pela

[...] destituição dos professores daquelas dimensões do processo pedagógico destinadas à concepção e ao planejamento, que passariam ao controle de instâncias externas no novo modelo de burocratização escolar. Trata-se de uma expressiva corrosão dos poderes dos sujeitos da educação diante do aumento do poder do capital sobre a práxis pedagógica, engendrando na constituição do modelo escolar pós-fordista - que se caracteriza pelo avanço das teorias do capital humano sobre os projetos educacionais críticos (PEÇANHA, 2014, p. 286).

Consequentemente, reconfigura-se o papel da escola, através da criação de elos entre as escolas e as empresas, quer por meio de documentos oficiais, como *a Classificação Brasileira de Ocupações*, ou por meio das diretrizes curriculares, ou, até mesmo, pela ação direta de empresas junto às escolas, implantando “filosofias” de trabalho compatíveis com as empresas, através de seminários, de palestras e de visitas técnicas, direcionando o desenvolvimento do aluno para o ideal desejado pelas empresas.

De modo geral, a pedagogia das competências surge em meio a um leque de modelos inovadores, que contam com o apoio de diversos organismos internacionais, adaptados a novos paradigmas educacionais, institucionalizando novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal.

Ramos (2001) refere-se a um processo de descolamento da qualificação para competência, produzindo um contexto desfavorável ao

trabalhador, pautado pela instabilidade revestida de “resiliência”, e o deslocamento da possibilidade de construção de um projeto de educação emancipador. Posição essa que é complementada por Santos (2015), ao afirmar que

[...] o chamado paradigma das competências é mais um aparato ideológico utilizado pelo capital que ganha foro privilegiado dentro da educação, destacadamente no currículo da educação profissionalizante e, de modo especial, na graduação tecnológica (SANTOS, 2015, p. 102).

Dentre os agentes orientados a introduzir o programa educacional neoliberal nas políticas educacionais, destaca-se para a ação do *Todos pela Educação*⁵, composto por tentáculos de diversos grupos empresariais. Entre os principais representantes desse grupo estão a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Itaú Social, a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação Victor Civita, o Instituto Gerdau, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna e outros, que dispensam maiores apresentações, atuando com o objetivo de estabelecer políticas educacionais que atendam aos seus interesses.

Esse tentáculo do capital é responsável por orquestrar o projeto de Reforma do Ensino Médio, aprovada na Lei n. 13.415/2017 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC); reforçando o paradigma da Pedagogia das Competências, e, estabelecendo 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da formação do aluno no decorrer da educação básica.

⁵ Trata-se de uma organização civil composta por empresários de diversos seguimentos que atua na disputa pela formulação de políticas públicas com o intuito de direcionar recursos financeiros aos interesses mercadológicos que lhes é interessante.

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. 08).

As competências elencadas na BNCC estão agrupadas, de acordo com o documento, da seguinte maneira: (i) conhecimento; (ii) pensamento científico, crítico e criativo; (iii) repertório cultural; (iv) comunicação; (v) cultura digital; (vi) trabalho e projeto de vida; (vii) argumentação; (viii) autoconhecimento e autocuidado; (ix) empatia e cooperação; e (x) responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018). As competências gerais têm chegado às escolas através de múltiplas interpretações, guiadas por intelectuais e por instituições, que, em sua maioria, representam os interesses empresariais para a educação.

Prontamente disposto a acolher as mudanças, antes mesmo da finalização da formatação da BNCC, o Centro Paula Souza inicia estudos para reformulação da sua proposta curricular e publica, em 2019, um novo documento, adaptando a Proposta Curricular do Ensino Médio e Técnico a nova realidade da BNCC.

Santos (2005) realiza uma importante constatação, ao destacar que esse paradigma educacional se trata de uma ressignificação do ideário tecnicista, implantando no Brasil e demais países periféricos, a partir dos programas como, o Sistema Escola-Fazenda, desenvolvidos sob os auspícios do Banco Mundial e os convênios estabelecidos por meio dos acordos MEC-USAID. Podemos constatar que esse paradigma educacional representa um retrocesso, a partir da perspectiva, pela qual vem sendo desenvolvido, em consonância com as diretrizes do capital. Isso,

pois, não será da burguesia que virá uma proposta de educação emancipadora para os trabalhadores.

Competências Socioemocionais

No processo de reformulação das matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, competências e habilidades adquirem protagonismo no processo de construção dos currículos, de acordo com o Centro Paula Souza. Além das competências, das habilidades e dos valores, observados nas Propostas Curriculares de 2006 e de 2012 e no Plano de Curso, em que se relacionam ao desenvolvimento cognitivo e às temáticas abordadas nos componentes curriculares, passam a constar no documento síntese da proposta curricular base para adequação à BNCC, as Competências Pessoais ou individuais.

Essas competências inserem-se em um contexto que exige, cada vez mais, do trabalhador. Não basta ter a disciplina sobre o corpo e sobre o acúmulo de saberes disponíveis aos interesses econômicos da organização, a disciplina sobre a mente do trabalhador adquire níveis mais elevados, recrutando competências, não identificadas em seu currículo por meio de sua formação acadêmica e experiência profissional.

[...] 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 (ANTUNES, 2002, p. 42-43 *apud* KUENZER & GRABOWSKI, 2016, p. 27).

Esse novo rol de competências ingressa nas escolas sob a denominação de Competências Socioemocionais. No Brasil, essa abordagem adquire relevância a partir de 2013, quando o CNE encomenda um estudo à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, objetivando contribuir para o sucesso escolar na educação básica (ABED, 2014).

Paras Abed (2014), as instituições de ensino não têm acompanhado a velocidade das transformações vivenciadas no mundo. De tal forma, que propõe a necessidade de novos paradigmas pedagógicos que adequem o estudante a essa nova realidade vivenciada. A pesquisadora defende que a escola deve ir além de um espaço de disseminação dos conhecimentos acumulados ao longo da história, mas, também, deve desenvolver habilidades emocionais e criativas, que contribuam com a construção de um mundo melhor. Trata-se de uma estratégia de integração entre os conteúdos dos componentes curriculares e os demais aspectos humanos. Essa abordagem carrega, também, um significado para a integração. “Integrar é ‘tornar inteiro, completar’, é re-unir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser” (ABED, 1996, p. 06 *apud* ABED, 2014, p. 11).

As competências socioemocionais são apontadas em diversos estudos como exercendo influência sobre a saúde e bem-estar dos indivíduos (ABED, 2014; GONDIM *et al.*, 2014; SANTOS *et al.*, 2018).

Adotada e multiplicada nos espaços de formação continuada do Centro Paula Souza, a abordagem tem sido a desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna (2019), um dos tentáculos do *Todos pela Educação*, cujo

modelo adotado subdivide as 10 competências gerais da BNCC em cinco macrocompetências, quais sejam: (i) *abertura ao novo*, diz respeito à flexibilidade diante de situações “desafiadoras, incertas e complexas e tem relação com a disposição para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais”; (ii) *autogestão*, compreendida como a “capacidade de ter foco, responsabilidade, precisão, organização e perseverança com relação a compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a vida”; (iii) *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”; (iv) *engajamento com os outros*, relacionada “à motivação e à abertura para interações sociais”; e, por fim, (v) *resiliência emocional*, que se refere “à capacidade de aprender com situações adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019).

Essas macrocompetências, por sua vez, encontram-se divididas em 17 competências socioemocionais, que, segundo o Instituto Ayrton Senna, melhor se adaptam ao contexto educacional brasileiro. Cada uma dessas cinco macrocompetências compõe um grupo, em que estão inseridas as 17 competências socioemocionais. A macrocompetência *abertura ao novo* abrange as competências socioemocionais de “curiosidade para aprender”, de “imaginação criativa” e de “interesse artístico”; a *autogestão*, as competências socioemocionais de “determinação”, de “organização”, de “foco”, de “persistência” e de “responsabilidade”; a *amabilidade*, as de “empatia”, de “respeito” e de “confiança”; o *engajamento com os outros*, as de “iniciativa social”, de “assertividade” e de “entusiasmo”; e, por fim, a *resiliência emocional* agrupa as competências socioemocionais de “tolerância ao estresse”, de “autoconfiança” e de “tolerância a frustração”.

Esse desdobramento do paradigma das competências na educação, fundamentado nos mesmos alicerces das competências cognitivas, deve ser muito bem analisado, pois interessa, não somente aos segmentos empresariais, que agem sobre as políticas educacionais, mas, também, aos saudosistas da educação tecnicista e engessada, uma perspectiva de formação de caráter moralizador e padronizador. É a cereja do bolo da Pedagogia das Competências, como afirma Freitas (2018).

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 (FREITAS, 2018, p. 84).

Identificamos a necessidade de estar alerta, quanto aos processos de violência cultural. Processo esses que tendem a desenrolar, a partir da adoção das competências socioemocionais sem o devido cuidado ou quando há um direcionamento proposital. Considerando nosso objeto de pesquisa, o ETIM na Habilitação Profissional em Agropecuária, que, historicamente, é subjugado a uma condição de atraso cultural e de marginalização, há a possibilidade de se produzir um contexto de supressão de determinados aspectos culturais ligados ao campo e à condição camponesa, em nome de padrões culturais, esteticamente, aceitos por um determinado padrão de perfil profissional.

Freitas (2018) alerta-nos, ainda, que a junção de uma BNCC, baseada em competências socioemocionais, tende a promover a competição, que já se faz tão presentes em cursos de formação profissional

e sob a orientação da pedagogia das competências. As competências socioemocionais inserem-se dentro de um modelo de sociedade baseado na acumulação do capital, não só no sentido econômico propriamente, como, também, no 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, além de capturar a subjetividade do trabalhador.

ETIM em Agropecuária

Ao analisarmos os Planos de Curso do ETIM em Agropecuária encontramos poucas alterações em suas versões que vigoraram nos últimos dez anos, salvo por alterações na matriz curricular. No documento encontramos a justificativa para a implementação da modalidade ETIM para essa habilitação profissional, os objetivos, a organização do curso, o perfil profissional esperado ao final de cada série, as atribuições e as responsabilidades do profissional, áreas para o exercício de atividades profissionais. Todos relacionados aos potenciais econômicos do Agronegócio e às demandas do mercado trabalho (CEETEPS, 2017).

A Habilitação Profissional em Agropecuária foi a primeira oferecida pelo Centro Paula Souza na modalidade ETIM, autorizado pela Portaria CETEC n.21, de 7 de janeiro de 2009, está organizado em três séries, cada uma com duração de um ano letivo. Ao concluir o curso, o aluno recebe o diploma Técnico em Agropecuária em Nível Médio,

estando habitado para o exercício profissional, junto ao conselho da categoria e ingresso no Ensino Superior.

No ano letivo de 2009, contabilizaram-se 1.076 matrículas no ETIM em Agropecuária, segundo informações disponíveis no Banco de Dados da Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico (CEETEPS, 2020).

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

Ao considerar as estruturas e as condições oferecidas nas escolas agrícolas, compreendemos seu protagonismo nessa retomada, visto que estas possuem refeitório e residência escolar para receber e para acolher os alunos oriundos de outras cidades e regiões do país. Fato característico dos cursos técnicos de agropecuária no Estado de São Paulo, que, ainda, atraem alunos de diversos estados da região centro-oeste e norte, motivados pela expansão das fronteiras agrícolas.

Na organização curricular são retomados os princípios pedagógicos, as divisões das competências e seus respectivos habilidades, valores e atitudes, instrumentos e procedimentos de avaliação.

Com relação à formação profissional, são apresentadas as competências, as habilidades e as bases tecnológicas desenvolvidas em cada componente curricular. Os componentes curriculares, que compõem a formação geral, são responsáveis por prover as bases científicas necessárias para o desenvolvimento das bases tecnológicas nos componentes curriculares da formação profissional.

Entre os componentes curriculares desenvolvidos na formação profissional, merece destaque o Cooperativismo e o Associativismo, cujas bases tecnológicas são desenvolvidas seguindo a exigência para o mercado de trabalho (CEETEPS, 2017), distante de uma perspectiva crítica e de análise, a partir do cooperativismo baseado na Autogestão e no Trabalho Associado. No que diz respeito ao componente curricular Agricultura Orgânica, apenas uma de suas bases tecnológicas está relacionada à Revolução Verde e ao mercado de trabalho; quanto às demais, relacionam-se ao uso de defensivos agrícolas alternativos, à rotação de culturas com o intuito de proteger o solo, aos princípios da agroecologia, entre outros.

A partir das análises apresentadas na Proposta Curricular, no Plano de Curso e na observação assistemática (RUDIO, 2007), constatamos que a integração da formação geral e da formação profissional na modalidade ETIM tem, como uma de suas bases fundamentais, o processo de ensino-aprendizagem pautado na interdisciplinaridade. Entende-se a *interdisciplinaridade* como a abordagem de um determinado conteúdo, simultaneamente, em dois ou mais componentes curriculares, através de diversos instrumentos pedagógicos e tendo como resultado instrumentos avaliativos compartilhado entre diversos componentes curriculares.

Os documentos analisados sugerem práticas que contribuam 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, de seminários, de atividades práticas e de outros, que contêm com o envolvimento de professores de componentes curriculares de ambas as bases de formação.

Com relação ao Plano de Curso, entre 2009 e 2019 foram identificadas duas alterações em suas matrizes curriculares. Na mais recente alteração, homologada pela Portaria CETEC n. 754, de 10 de setembro de 2015, o ETIM de Agropecuária conta com uma carga de horas-aula de 4.720 horas-aula, sendo que cada hora aula possui 50 minutos. As alterações observadas nas matrizes curriculares referem-se à inserção e à retirada do componente curricular de Língua Estrangeira Espanhol, que, originalmente, não constava na matriz curricular, tendo sua oferta opcional inserida na grade da segunda série. Na matriz em vigor, a oferta, como componente curricular opcional, está inserida na grade da terceira série. Além desse componente curricular, a Biologia, na matriz curricular aprovada no ano de 2013, foi excluída da grade da terceira série, causando grande descontentamento entre os alunos, que declaravam que sua formação estava prejudicada, devido à importância da Biologia para a formação dos alunos dessa habilitação profissional, além de terem a preparação para os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio prejudicadas. Em 2015, o componente curricular de Biologia volta a ser oferecido em todas as séries em uma nova reformulação. A respeito da organização curricular, Borro (2018) destaca o caráter impositivo do currículo, afirmando que

[...] os conhecimentos que constam no plano de curso do Etim Agropecuária não foram fruto de vivências, anseios e dificuldades de discentes e docentes do curso, considerando especificidades de cada grupo, escola e região. Os conhecimentos são impostos via plano de curso por um laboratório de currículo. Esse laboratório é formado por uma equipe do CPS, com o auxílio de alguns docentes que desejam opinar nos planos de curso; são pensados e selecionados competências, habilidades, bases tecnológicas/conhecimentos, atribuições e perfis dos alunos concluintes, entre outros, com o intuito de serem cumpridos por todos os docentes e alunos nas diferentes escolas agrícolas em todas as regiões onde se encontram esses cursos (BORRO, 2018, p. 65).

No Plano de Curso (CEETEPS, 2017), enfatiza-se a necessidade de o Plano estar adequado às demandas do mercado de trabalho.

Os temas ‘geração de emprego’ e a preocupação com o ‘mercado interno e externo’ são mencionados também nos itens ‘tendências da Agropecuária para o Brasil’ e ‘as vantagens da integração Agricultura – Pecuária’ no plano de curso em questão. Observa-se, portanto, a intenção de justificar a implementação e manutenção do curso em virtude da importância da Agropecuária, e de se formar profissionais desta área para compor o abrangente mercado de trabalho (BORRO, 2018, p. 62).

O Centro Paula Souza realiza um grande trabalho, ao alinhar o currículo de seus cursos, aos interesses do mercado, não só na construção dos documentos, como, também, no cotidiano das escolas. Conforme já mencionado, o elo com as empresas é reforçado e incentivado por parte das instancias formuladoras das propostas curriculares e de supervisão escolar. A elaboração de parcerias com empresas que possam fornecer desde vagas de estágio, a profissionais para ministrar palestras, *workshops* e visitas técnicas, até mesmo insumos para as aulas, são incentivadas e valorizadas, captando os interesses empresariais e colocando a formação de seus alunos à disposição. O discurso claro e o objetivo da instituição são esses: formar trabalhadores qualificados e aptos aos interesses do mercado de trabalho. Quanto aos demais objetivos da formação do aluno, como, por exemplo, o exercício da cidadania e o acesso ao Ensino Superior, são desejáveis. Contudo, o objetivo principal reflete-se na empregabilidade dos alunos após a conclusão dos cursos, chegando a mais de 76%⁶.

⁶ Dados do Portal do Centro Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/empregabilidade-de-alunos-formados-pelas-fatecs-e-de-92/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Trabalho Docente

Nas unidades do Centro Paula Souza, o trabalho docente encontra-se em um quadro de grande instabilidade. Não há contratação por jornada de trabalho, mas por hora-aula, o que obriga o docente a buscar aulas em diversas unidades para completar sua carga horária e a própria renda, estimulando a competição entre docentes, sobre essa situação em que se insere o docente. Sobre esse cenário, Freitas (2018) produz a seguinte análise.

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir 'qualidade' na escola (FREITAS, 2018, p. 109).

Agravando mais esse quadro está a desprofissionalização da carreira docente, com profissionais de diversas áreas e sem uma formação apropriada, ingressando na carreira docente como um meio de complementar a renda, ou, até mesmo, em decorrência do desemprego na área de atuação, promovendo uma situação de precarização do trabalho docente, definida nos corredores das escolas como “bico”. Esse perfil de docente, que não tem nessa função seu meio de vida e/ou sua principal fonte de renda, aos olhos dos gestores das políticas educacionais neoliberais, tende a ser visto como um elo entre a escola e o mercado de trabalho, contribuindo para trazer para escola o modelo de profissional que o mercado espera, estreitando ainda mais o papel da escola, apenas como

formadora de trabalhadores, distanciando ainda mais de uma proposta de formação integral.

Aprovada na Lei n. 13.415, a reforma do Ensino Médio tende a agravar ainda mais esse quadro. Ao alterar o inciso IV do artigo 61 da LDB, passou a reconhecer como profissionais da educação aqueles que possuem “notório saber”, reconhecidos pelos sistemas de ensino, fato que, a princípio, não parece promover mudanças significativas na contratação de docentes, visto que esse perfil de docente está presente na Educação Profissional há muito tempo, porém a preferência na atribuição de aulas pertence aos docentes portadores de diploma de licenciatura plena, inclusive fazendo com que os sistemas de ensino, promovessem programas de Formação Pedagógica para não portadores de diplomas de licenciatura plena. Esse cenário gera um clima de instabilidade jurídica.

Cabe ressaltar que, no Centro Paula Souza, o *Programa Especial de Formação Docente para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio* teve sua última turma iniciada no ano de 2012. Portanto, para os próximos anos teremos um agravamento no quadro de desprofissionalização da carreira docente na Educação Profissional de Nível Médio com a desresponsabilização dos estados e de seus respectivos sistemas de ensino em promover programas de formação profissional.

Os conhecimentos científicos e relacionados à prática docente são substituídos pelo domínio das competências exigidas pelo mercado de trabalho, associada ao processo de instabilidade na carreira docente. Em decorrência do aumento de contratações com prazo determinado, facilitando o descarte dos docentes que não se adequam a ensinar as competências exigidas.

No contexto das escolas agrícolas, essas medidas tendem a contribuir ainda mais para a contratação de profissionais comprometidos (i) com o projeto agrário exportador do Agronegócio; (ii) com a produção de *commodities*; (iii) com os pacotes tecnológicos, associados ao uso da tecnologia de ponta empregada a agricultura, como nos casos das culturas de Algodão ou Soja, mas, que tem se aprofundado em outras culturas, como, o café e cana-de-açúcar, que, até pouco tempo demandavam grande contingente de trabalhadores, além da utilização de insumos químicos e biotecnologia (cf. LEITE; MEDEIROS, 2012). Prefere-se esse público, em detrimento aos conhecimentos de interesse imediato da agricultura familiar e dos modelos de produção sustentáveis para o campo, restritos a conteúdos delimitados e sujeito aos interesses dos docentes por essas temáticas.

Balanco das relações de forças ao longo de dez anos de construção do Ensino Médio Integrado

Frigotto (2016) descreve a conjuntura do golpe institucional contra a presidenta Dilma Rousseff como sendo, até mesmo, pior que a conjuntura da ditadura empresarial militar (1964-1985). “A classe burguesa brasileira e seus vínculos com as burguesias dos centros hegemônicos do capital, já não precisam diretamente da mão armada, tem a arma da grande mídia para tornar interesses de minorias como se fossem da grande maioria” (FRIGOTTO, 2016, p. 65).

As medidas de austeridade adotadas durante o governo de Michel Temer (2016-2018), que tem como norte a Emenda Constitucional n. 95/2016, que congela os investimentos públicos nas áreas de saúde, de

educação e de assistência social por 20 anos, dá a sustentação política para a implantação da reforma do Ensino Médio e para a adoção da BNCC.

Com a eleição de Jair Bolsonaro, para a presidência da República em 2018, o grande acordo nacional estabelecido entre a burguesia nacional, o capital estrangeiro, a grande mídia, setores do judiciário e, até mesmo, o Serviço Secreto Norte Americano, por meio da Agência Central de Inteligência (CIA), em inglês *Central Intelligence Agency*, e do Escritório Federal de Investigação (FBI), em inglês *Federal Bureau of Investigation*, ganha contornos mais agressivos (VIANA & NEVES, 2020).

No governo de Jair Bolsonaro, a situação tem se agravado a cada dia. Há uma clara perseguição a todos aqueles que se colocam em oposição ao governo; com maior ênfase, aos membros de movimentos sociais, de organizações e de partidos de esquerda. Essa perseguição política alcançou seu ápice junto ao Ministério da Educação, cujos nomes que comandam a pasta são indicações da linha ideológica do governo, formada pelo pseudo-filósofo Olavo de Carvalho e seus seguidores, além da ala evangélica que compõe a base do governo. Esses dois primeiros anos de governo Bolsonaro foram marcados pela ausência de um projeto para a educação, mas que, na prática, constitui-se como um projeto de desmonte de programas, perseguições e corte de recursos.

O ápice do projeto de perseguição ideológica trata-se do “Escola sem Partido” ou “Lei da Mordaça”, nomes populares do projeto de Lei do Senado n. 193/2016. Trata-se de uma ferramenta de controle, de repressão a docentes e de silenciamento do pensamento crítico, transformando o papel da escola em mero transmissor de conhecimentos, previamente, definidos pela régua ideológica do Ministério da Educação. Apesar de o Supremo Tribunal Federal já ter julgado a inconstitucionalidade do conteúdo do projeto, o conteúdo ideológico do projeto segue sendo

difundido em âmbito municipal e estadual, representando ameaças à liberdade da prática docente. Encontrando apoio popular através da estratégia midiática adotada pelo governo, por meio do estabelecimento de um gabinete paralelo, o *Gabinete do Ódio*⁷, responsável por disseminar notícias falsas por meio de portais de notícias ligados a grupos da extrema direita e de páginas e de perfis falsos em redes sociais, legitimando as ações do governo e desmoralizando adversários.

Apesar dos enormes retrocessos vivenciados nos últimos cinco anos, Frigotto (2016), em suas análises sobre a primeira década de vigência do Decreto n. 5.154/2004, aponta para “a percepção da relevância de buscar-se avançar na perspectiva do Ensino Médio integrado vem ganhando mais espaço” (FIGROTTO, 2016, p. 67), 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 Técnico integrado ao Médio representava 1,23% do total em 2009, saltando para 32% do total de matrículas em 2019⁸. No que diz respeito à Habilitação Profissional em Agropecuária integrada ao Ensino Médio saltaram de 1.076 matrículas em 2009 para 4.965 em 2019, crescimento de mais de 460% (CEETEPS, 2020).

Em meio ao cenário de disputas entre forças políticas progressistas e conservadoras, identificamos pequenos avanços cunhados pela resistência ao avanço do projeto neoliberal, em oposição a grandes retrocessos, os

⁷ Segundo a Deputada Joice Hasselmann (PSL-SP), ex-líder do governo Jair Bolsonaro na Câmara de Deputados, há um Gabinete no Palácio do Planalto responsável por produzir e veicular distorções de fatos e notícias com o intuito de favorecer a imagem do Presidente da República, assim como, difamar opositores, através de notícias falsas ou de interpretação duvidosa.

⁸ Foram contabilizadas as habilitações profissionais integradas ao Ensino Médio, sob as modalidades ETIM, Mediatec, Novotec Integrado e MAS (articulação entre o Ensino Médio integrado e Nível Superior).

quais ainda não podemos mensurar, quantitativamente, quanto ao Ensino Médio, mas que, qualitativamente, as projeções não são favoráveis, ao tomarmos como base a Reforma do Ensino Médio.

As análises apresentadas neste capítulo buscam apresentar as concepções que fundamentam as propostas para o Ensino Médio Integrado presentes no Decreto n. 5.154/2004 e na proposta adotada pelo Centro Paula Souza. Enquanto a proposta original contida no novo decreto, com suas contradições, tem como horizonte construir a travessia para uma formação *politécnica e omnilateral*, a proposta adotada pelo Centro Paula Souza segue um caminho inverso e de desidratação da proposta original, baseada na pedagogia das Competências, segundo a qual o sentido de integração está relacionado ao desenvolvimento cognitivo junto aos conteúdos dos componentes curriculares. O currículo escolar encontra seus limites no desenvolvimento das competências relacionadas aos interesses do capital, de caráter específico e imediatista. Compreendemos, assim, que a proposta adotada pelo Centro Paula Souza não contribui para superação da dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional no Ensino Médio, ao contrário, tende a acentuar essa divisão. Tal proposta encontra seus limites na inserção do jovem no mercado de trabalho, enquanto trabalhador apto às demandas exigidas pelo capital.

A alta competitividade, o estresse, o acúmulo de pressão e outros fatores ligados ao ambiente têm contribuído para o desenvolvimento de transtornos mentais e emocionais (OMS, 2017). Transtornos mentais e comportamentais estão entre as principais causas de demissões, no Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2017); demissões relacionadas a estes fatores, já alcançam o terceiro lugar. O foco no desenvolvimento de competências pautadas no trabalho tende a contribuir

para agravar esse quadro, reforçando a necessidade de o trabalhador adequar-se à modelos padronizadores de comportamentos, gerando uma sobrecarga emocional.

Diante das propostas analisadas, concluímos 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” (FRIGOTTO, 2016, p. 66). Para Santos (2019), o que “[...] se registra ao longo da história da educação no capitalismo é a negação da formação integral como ‘*aquela que une cabeça (intelecto), corpo (mãos) e fantasia (espírito)*’ (SANTOS, 2019, p. 54).

A Concepção de Integração e a Prática Docente

Como meio de analisarmos as concepções de integração entre a base comum do Ensino Médio e a formação profissional entre docentes na Habilitação Profissional de Agropecuária foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a docentes de duas unidades escolares agrícolas. A partir do roteiro estabelecido para as entrevistas, procuramos identificar as concepções, as contradições e as dificuldades levantadas pelos docentes, em relação à integração, relacionando-as aos princípios pedagógicos e à metodologia de integração inseridos na Proposta Curricular do Centro Paula Souza (CEETEPS, 2011) e no Plano de Curso do ETIM Agropecuária (CEETEPS, 2017).

Em razão do distanciamento social, como medida preventiva contra a disseminação da Covid-19, optamos por realizar as entrevistas através do aplicativo *Microsoft Teams*, adotado pelo Centro Paula Souza para a realização das aulas remotas e com o qual os docentes estão adaptados.

Com relação à escolha das unidades escolares, elas foram selecionadas devido à proximidade entre ambas e eventuais intercâmbios entre professores. Para evitar comparações entre as unidades escolares, visto que esse não é o objetivo desta pesquisa, tampouco apontar se uma ou se outra unidade escolar que está mais próxima de um modelo de formação

integral considerado ideal para a instituição, optamos pela utilização de nomes fictícios para as escolas e para os docentes entrevistados.

Foram selecionados para as entrevistas três docentes em cada unidade escolar, com perfis específicos, a saber: (i) docente que ocupe a função de coordenador do Núcleo Pedagógico, (ii) docente que ocupe a função de Coordenador de Curso e (iii) docente da Base Comum do Ensino Médio. Tal distribuição justifica-se pelo intuito de captar as concepções a respeito da integração, a partir dos níveis hierárquicos da organização da gestão escolar, a qual, segundo o *Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*, organiza-se da seguinte maneira.

Artigo 15 – Compõem a administração da Etec:

I – Direção;

II – Coordenação Pedagógica;

III – Serviços Administrativos;

IV – Serviços Acadêmicos;

V – Serviços de Relações Institucionais.

Parágrafo único - A estrutura organizacional, as atribuições dos responsáveis pelos serviços, bem como suas competências, serão definidas por normas do Conselho Deliberativo do CEETEPS, de acordo com a dimensão, complexidade e proposta pedagógica de cada Etec (SÃO PAULO, 2013).

A Coordenação Pedagógica atua junto à Direção no planejamento pedagógico da unidade escolar, além de ser o elo com a equipe de Supervisão Regional. Cabe ao coordenador pedagógico multiplicar, em sua unidade, as diretrizes de trabalho encaminhadas pela equipe de Supervisão e elaborar o Projeto Político Pedagógico da Escola em acordo com as mesmas diretrizes. Por sua vez, os Coordenadores de Curso desempenham as funções descritas no *caput* do artigo 27.

Os coordenadores de curso atuam de maneira próxima aos docentes, dando-lhes suporte, e junto ao Orientador Educacional, no suporte aos alunos, elaborando projetos que visem a integração, promovendo atividades, análises e interpretações dos dados relativos ao curso.

Cabe esclarecer que os docentes designados para as funções de Coordenador Pedagógico e Coordenador de Curso desempenham, também, a função docente em sala de aula. Para o exercício das funções de coordenação, deverão submeter projetos de coordenação para a atribuição de Horas de Atividades Específicas (HAE) e deverão ser aprovados pela Direção da Unidade Escolar e pela Supervisão Pedagógica Regional. A quantidade de HAE atribuídas aos coordenadores varia em cada unidade escolar, de acordo com a quantidade de classes em funcionamento no ano letivo em exercício. Dessa forma, os docentes designados para as funções de coordenação completam suas jornadas de trabalho no Centro Paula Souza com as aulas atribuídas para estes.

Análise e Interpretação das Entrevistas

A partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, analisamos e interpretamos, buscando identificar a concepção dos docentes entrevistados a respeito da integração, assim como o conhecimento a respeito dos princípios pedagógicos apresentados na Proposta Curricular do Centro Paula Souza. Estabelecemos um roteiro com perguntas definidas previamente, aplicadas sob a mesma ordem para todos os entrevistados. A partir dos questionamentos elaborados, os entrevistados

tiveram a liberdade para se aprofundar nos questionamentos aos quais sentissem necessidade.

A ETEC dos Eucaliptos está a 357 quilômetros de São Paulo e está integrada a Supervisão Pedagógica Regional de Bauru e de Araçatuba. Nessa unidade, foram entrevistados (i) Álvaro, coordenador pedagógico há 14 anos e docente de Física; (ii) Carlos, coordenador de curso há 8 anos e docente de Biologia; e (iii) Rosa, docente de Química. Todos os docentes entrevistados lecionam no ETIM em Agropecuária desde a primeira turma, iniciada na unidade em 2013.

A unidade identificada como ETEC Ouro Negro, localizada em município a 405 quilômetros de São Paulo, está integrada a Supervisão Pedagógica Regional de Marília e de Presidente Prudente. Nessa unidade, foram entrevistados: (i) Lucio, coordenador pedagógico há 4 anos e docente de Física; (ii) Carla, coordenadora de curso há 1 ano e docente de Língua Portuguesa; e (iii) Rodolfo, docente de Geografia. Lucio e Carla lecionam no ETIM Agropecuária desde a primeira turma na unidade escolar em 2009 e Rodolfo desde 2013.

Com o intuito de evitar comparações entre as unidades escolares e de facilitar a interpretação dos dados, apresentamos os dados a partir da função ocupada pelos entrevistados na hierarquia da gestão escolar, de acordo com a seguinte ordem: Coordenadores Pedagógico, Coordenadores de Curso e Docentes.

Apresentaremos, a seguir, os quadros com as respectivas questões e os dados levantados a respeito. O Quadro 2 apresenta os dados levantados a partir do questionamento referente ao conhecimento dos documentos norteadores da Proposta Curricular Integração e do Plano de Curso.

QUADRO 2. CONHECIMENTO DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR DO CENTRO PAULA SOUZA

Entrevistados	Questão
Álvaro	"Eles têm conhecimento, só que eles vão lembrar, por exemplo, quando foi e que documento que é. Eles vão lembrar da proposta. Por exemplo, eu fiz uma reunião [pedagógica] outro dia, que eu lembrei todas as propostas pedagógica, de cada ano... Então assim, eu revisei todas as propostas com eles, até agradei eles por ter colaborado, a maioria por ter participado, ter atuado. Porque não adianta você passar a proposta e o professor não aceitar. A gente tem que saber conversar para as pessoas aceitarem a proposta e desenvolver ela."
Lucio	"Então, o plano de curso eu conheço bem... Agora, as propostas, a gente lembra, mas como eles são um pouquinho longos, se você perguntar o que que diz, o que trata exatamente, agora não vou lembrar."
Carlos	"...a gente pega, meio assim, tudo que mastigado das propostas, que as alterações cada ano que entra é uma atualização nova do plano [de curso] que vem..., mas assim, ler a fundo cada alteração que vem proposta a gente sabe que tem algumas coisas.
Carla	"Olha, já fiquei sabendo, mas assim, integralmente ler e entender muito bem, não."
Rosa	"Só o plano de curso mesmo. Agora essa documentação que você mencionou, não. Eu não me lembro."
Rodolfo	"Tenho, então, o plano de curso, principalmente, quando a gente fazia PTD, o plano de curso, eu falo, eu brinco com os alunos que é a nossa Bíblia."

Fonte: elaborado pelo autor.

No que diz respeito aos dados apresentados quanto ao conhecimento dos documentos norteadores da Proposta de Integração do Centro Paula Souza, observamos, na fala de Álvaro, uma referência aos

demais docentes, porém, os dados são insuficientes para compreender se refere às Propostas Curriculares, ao Planos de Curso, aos demais documentos norteadores ou aos Projetos Político Pedagógico da unidade escolar. Para ele, os docentes, incluindo-se, possuem conhecimento a respeito, além de trabalharem o documento referido em reuniões pedagógicas. Lucio afirmou conhecer as Propostas Curriculares, mas não possuir um conhecimento aprofundado; e com relação ao Plano de Curso demonstrou ter mais familiaridade com este documento. A fala de Carlos aponta para uma situação que se aproxima da anterior, indicando familiaridade com o Plano de Curso e eventuais alterações e sugestões de propostas de trabalho em documentos complementares. Carla apontou não possuir familiaridade com os documentos. Rosa mencionou só conhecer o Plano de Curso; ao passo que Rodolfo apontou a importância do Plano de Curso para a elaboração do PTD e nortear o trabalho docente.

QUADRO 3. PARTICIPAÇÃO EM CAPACITAÇÕES EM QUE FORAM ABORDADOS OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Entrevistados	Questão
Álvaro	"Sim, sim. O centro já fez reuniões sim. Exemplificou até por meio de atividades. Mas só que eu falo assim, a proposta vem boa, mas o grupo tem que trabalhar a proposta, é um trabalho árduo. O coordenador pedagógico não pode desanimar, ele tem que atuar junto com o [coordenador] de curso, junto ao Orientador Educacional com os alunos."
Lucio	"Eu participei de algumas, então, eles cobram bastante essa integração, porque na verdade é um curso só... Então, uma [base] precisa dar apoio ao outro [base] e dar suporte, mas nem todos ainda pensam assim não."

Carlos	"... a gente teve uma capacitação com a equipe da supervisão, isso em 2017, para discutir essa questão do curso, os projetos para trabalhar... depois a capacitação que eu tive que foi de coordenação. A questão dos trabalhos interdisciplinares."
Carla	"Não."
Rosa	"Não."
Rodolfo	"Olha, por incrível que pareça eu já fiz muita capacitação, mas é sempre voltada mais para área técnica... Pode ter sido abordado, mas especificamente, não."

Fonte: elaborado pelo autor.

Ambos os coordenadores pedagógicos relatam ter participado de capacitações, nas quais foram abordados os princípios pedagógicos da integração e os desafios em sua implementação. Com relação aos coordenadores de curso, Carlos relatou ter participado de uma capacitação referente em 2017 e ter participado de outras capacitações de temáticas diversas; enquanto Carla afirmou não ter participado de nenhuma capacitação a respeito, assim como Rosa. Quanto a Rodolfo, ele afirma ter participado de diversas capacitações, mas não se recordar de capacitações cujo tema específico tenha sido os princípios pedagógicos da instituição.

QUADRO 4. PARTICIPAÇÃO EM CAPACITAÇÕES CUJO TEMA ERA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS

Entrevistados	Questão
Álvaro	"Sim, sim, bastante! Assim, nós fomos pela supervisão regional muito bem preparados, para as competências socioemocionais..."
Lucio	"Capacitação em si, não, e assim, em algumas reuniões que a supervisão fez, sempre falava."

Carlos	Então eu fiz na minha área, né. Na área aplicada a agropecuária... na área de microbiologia... Como trabalhar a questão prática e ensino de metodologia ativa, esse tipo de capacitação. Como trabalhar com projetos, focado na disciplina que eu trabalho no Agropecuária.”
Carla	"Também não."
Rosa	“Não participei."
Rodolfo	"Ah sim, acredito que toda a capacitação que eu participei, abordou sim, tanto na prática quanto na teoria; e a gente vê que eles associam sempre aquele curso, aquela capacitação com isso daí mesmo, com a competência e com a habilidade. Então, sim."

Fonte: elaborado pelo autor.

Em seguida, questionamos aos entrevistados sobre a participação em capacitações, cujo tema tenha sido o desenvolvimento das competências, em referência ao currículo escolar, pautado no desenvolvimento de competências. Álvaro afirmou ter participado de várias capacitações, mas fazendo referências as competências socioemocionais, cuja abordagem passou a ser aprofundada em 2020, sob a orientação do Instituto Ayrton Senna. Lucio afirmou que, em algumas reuniões com a equipe de supervisão escolar, a temática é abordada. Carlos informou ter participado de capacitações em sua área de atuação, Biologia, e em áreas aplicadas à Agropecuária e à Microbiologia, citando capacitações voltadas para o trabalho com metodologia ativa e projetos, mas não esclareceu quanto a abordagem a respeito do desenvolvimento de competências. Carla e Rosa afirmaram não terem participado de nenhuma capacitação a respeito. Enquanto Rodolfo afirmou que nas capacitações que participou a temática foi abordada através de elucidações teóricas e práticas.

QUADRO 5. COMPREENSÃO A RESPEITO DA INTEGRAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Entrevistados	Questão
Álvaro	"Eu percebo assim, é um trabalho que tem que ser de professor em professor, né. E ir incentivando e animando, porque eles têm conhecimento da proposta, mas entender a integração é só praticando... Eu falo que uma forma legal de entender, é a atividade interdisciplinar... porque vai casar a matéria da parte técnica com a base nacional comum... É porque a proposta, se você ver no plano de curso do integrado, ela cita toda hora o interdisciplinar. Porque se não tiver o interdisciplinar, você não consegue integrar."
Lucio	"Eu entendo assim... um componente curricular da base nacional comum, por exemplo... deve dar suporte a parte de formação profissional... Então, tudo é importante... então, um complementa o outro."
Carlos	"...aplicar realmente na rotina do curso, os conceitos da base comum com disciplina técnica... Ah então eu acho que a gente tentou fazer isso sempre, fazendo capacitação e durante a elaboração dos PTD para os professores trabalhar essa questão de integração. O que que a disciplina da base comum pode articular..., mas a gente também sentiu uma certa rejeição, assim, para não alguns professores que tem o método tradicional, tem professores que já são de carreira, assim como aí tem professores mais antigos, que teve uma dificuldade grande de tentar pelo menos aplicar, tentar..."
Carla	"...todo o currículo aí tem a sua importância na formação... a gente vê na maioria das escolas técnicas, nesses vinte e poucos anos que eu tenho passado... a parte técnica da muito valor só ao técnico.... Eu acho que tem que ter uma ligação, tem que ter entendimento, tem que estar ligado as bases."

Rosa	<p>"Eu sinto assim, uma falha muito grande na integração, no sentido assim, da gente, da nossa prática docente mesmo... assim, por exemplo, quando a gente olha as disciplinas técnicas, você vê uma aplicação..., mas quando a gente olha para disciplina de química no currículo, ela é, assim, é praticamente isolada nela. Não dá indicativo de integração, de aplicação, de uma interdisciplinaridade, no caso aí, com as disciplinas técnicas. Então, eu ainda vejo como muito separado; a base comum da parte técnica... Eu sinto assim, de você não ter momentos ali de troca entre os professores, por exemplo, o ATPC que a gente tem na rede. Acaba acho que até dificultando. Teria assim, eu percebo que qualquer esforço que exista para integrar melhor a parte técnica com a base [comum], ela fica assim, de inteira responsabilidade do professor, e principalmente, que ele use o seu tempo fora da escola para fazer isso."</p>
Rodolfo	<p>"Eu acho que é impossível existir uma sem a outra... Eu também acho fundamental e eu acho impossível, por exemplo, o aluno aprender um e não aprender outro. Eu acho que todos estão ligados, um é importante para o outro e é o que a gente percebe mesmo, o aluno quando vai mal em várias e quando vai bem, vai bem em todas. Eu acho que é interligado os dois; não tem como separar."</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à compreensão a respeito da integração entre a Formação Geral e a Formação Profissional, Álvaro citou que está é construída no dia a dia, de professor para professor, através de atividades interdisciplinares e que o Plano de curso do ETIM Agropecuária faz a ligação entre os conteúdos de ambas as bases com o intuito de estimular a integração. Lucio demonstrou compreender a integração, enquanto uma complementariedade entre as bases, com a Formação Geral oferecendo suporte para a parte técnica. Carlos aproxima-se da perspectiva de Álvaro, quando afirma ser necessário aplicar a rotina do curso, promover a integração através da ligação dos conceitos desenvolvidos na Formação Geral com a Formação

Profissional, indicando a dificuldade dos docentes em trabalharem com essa integração do currículo. Carla compreende haver um rebaixamento da Formação Geral com relação à Formação Profissional, afirmando ser necessário haver uma ligação entre as bases. Para Rosa, há falhas no processo de integração e na prática docente, que o currículo do curso não apresenta indicativos que promovam a integração, a falta de espaços como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) para promover discussões, segundo a docente, a integração, quando ocorre, é de iniciativa do docente que possui mais bagagem a respeito e utiliza o seu tempo fora da escola para planejar ações. E, por fim, Rodolfo, compreende a integração enquanto um processo de ligação entre as bases de formação.

QUADRO 6. REUNIÕES REGULARES OU MOMENTOS EM QUE SÃO DISCUTIDAS AÇÕES DE INTEGRAÇÃO

Entrevistados	Questão
Álvaro	"Sim, sim... tem alguns professores aqui que leem o plano bastante até a gente discute. A gente enxerga assim, se você pega o plano de curso, você pega a base nacional comum de biologia, química, você vai ver que no mesmo ano casa com alguma matéria da agropecuária, porque quando é feito em São Paulo é feito certinho. É que tem que ser, assim, minuciado por todos que vão dar aula, coordenador de curso e pedagógico."
Lucio	"Normalmente nos planejamentos. Deixa aberto a gente fazer isso, você lembra, você já participou de alguns, as reuniões pedagógicas utilizam para essa finalidade."
Carlos	"Então o que foi feito: eu conversando com o [coordenador] pedagógico e os outros professores que gostam de trabalhar com projetos, e também, você deve saber aí que não é todos que gostam, são poucos ainda..."

Carla	“Já teve algumas... Eu acho que precisa de mais. Mais reuniões, mais explicações, que por enquanto, eu acho, no meu entendimento, as coisas tão sendo, assim, jogadas!”
Rosa	"Olha, normalmente as reuniões pedagógicas que deveriam... Às vezes tem lá, por exemplo, projeto interdisciplinar, mas o que aparece aos professores mostrando como faz. Eu sinto uma falta de uma formação melhor mesmo, assim, de que apontasse possibilidades, que colocasse integrado mesmo; sempre acaba aparecendo que é tipo assim, se você quiser fazer você faz. E aí aquele negócio, né. Fica na correria do dia a dia, acaba não acontecendo como eu acho que poderia acontecer. E reuniões específicas para isso... que deveria ser as reuniões de curso..."
Rodolfo	Sim, com exceção de [nome da escola], que eu percebia que tinha bem menos ou tinha de outras formas que não seja com esse nome... Depois daquela reunião <i>geralzona</i> com as escolas que eu estou falando, que são maiores, dá para fazer isso. Dividia por grupos de professores por curso, aí discutia isso sim, tanto no ETIM quanto no técnico."

Fonte: elaborado pelo autor.

Com relação ao questionamento a respeito da existência de reuniões ou de momentos de planejamento de ações que contribuam com o desenvolvimento da integração, Álvaro não respondeu diretamente à questão, mas citou análises relativas ao currículo escolar, sinalizando a possibilidade para desenvolver a integração. Anteriormente, já havia citado que ações relativas à integração eram discutidas durante as reuniões pedagógicas e de planejamento. Lucio informou que as ações são planejadas durante o planejamento e as reuniões pedagógicas. Carlos não citou uma situação específica em que sejam discutidas ações, mas

demonstrou haver um debate a respeito com o intuito de reunir docentes com experiências e com habilidades em desenvolver projetos. Carla afirmou já ter participado, mas declarou a necessidade de ocorrerem mais momentos para o planejamento das ações. Enquanto Rosa comentou que há algumas reuniões pedagógicas onde o planejamento de ações é abordado, mas com pouco embasamento. Sobre o espaço para professores que desenvolveram ações as demonstrarem, Rosa destaca a necessidade de haver mais espaços para a promoção de ações que contribuam com a integração. Rodolfo cita que em outras escolas técnicas pela qual já trabalhou havia momentos para planejar ações após as reuniões de planejamento.

QUADRO 7. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS A RESPEITO DA INTEGRAÇÃO SEGUNDO OS DOCENTES

Entrevistados	Os alunos conseguem visualizar a integração?
Álvaro	“Conseguem. Mas assim, o professor precisa tá falando e na hora da avaliação... ele [o aluno] vai ver que na hora da avaliação, a mesma menção em todas as matérias envolvidas, ele entende completamente interdisciplinar...”
Lucio	“Olha, alguns sim, mas tem alguns que não. Então não é unânime, não. Eu percebia isso muito lá no passado, os terceiros anos eles achavam que a parte profissional só que interessava, aí, eu até ficava bravo com eles: ‘mas é a hora que vocês forem prestar o vestibular, vocês estão esquecendo que para o vestibular é importante toda base comum e não só a profissional?’. Aí eles caíam na realidade, então, por isso que as duas são importantes... A maioria não vai ficar só como técnico, a maioria quer prestar um vestibular para ir para faculdade, então, é importante essa integração nesse sentido.”

Carlos	<p>“Então eles não tinham muito essa visão de trabalhar, mas em 2019 entrou uma turma boa, era assim, os professores que voltaram a elevar um pouco nível de conceitos, de dificuldades, colocar problemáticas no conteúdo e a turma aceitou bem. Teve muitos alunos de escola particular. E, só que o ano passado entrou uma turma melhor ainda... um mês, um mês e pouquinho de aula, já estava se surpreendendo com essa capacidade deles de entender essa problemática, jogar situações problemas para eles discutirem... uma turma, assim, bem rica nesses conceitos, de pegar, de ter essa iniciativa para trabalhar suas ideias, então assim, estava funcionando bem... eu acho que para trabalhar com projeto vai ser uma turma muito produtiva. Então vai ser nossa referência essa turma, nessa ideia.”</p>
Carla	<p>“Não são todos [que conseguem], eu acho que precisava de mais, não sei se seria mais diálogo ou mais ações, alguma coisa assim, que chame mais atenção. Porque é assim, nós temos adolescentes e cada um tem um jeito de entender as coisas. E esse entendimento não atende ele, não atinge a todos.”</p>
Rosa	<p>“Eu acho muito difícil, porque, como eu te disse, até para os professores é confuso, né. A gente percebe, assim, pela fala que a maioria, por exemplo, da aula no Agro, da aula em outros cursos, e tipo assim, as mesmas aulas sem nem muitas vezes há um olhar diferenciado para tentar integrar. Mesmo que sozinho ali, durante a sua própria aula. É a mesma aula e como se fosse um curso de ensino médio e aí o Agro, é como se fosse um curso separado... eu acho que vai muito do professor, cai muito na responsabilidade do professor de fazer isso. Então, por exemplo, tem professor que vai lá e fala: “você viu tal coisa, como que é lá na aula prática”; e tentar trazer esse movimento, mas se não é feito isso pelo professor o currículo por si só e até aqui na minha instituição, a gente não tem, assim, tem às vezes uns lembretes, né. Numa reunião de planejamento: “há importante que o aluno perceba”. Mas assim, parece que a sensação que fica na reunião de planejamento e depois é esquecido.”</p>

Rodolfo	“Eu acho que sim, é lógico que lá o <i>aluninho</i> do 1º ano, a gente sempre falando o que é isso que tá fazendo, porque ele não assimila, não tem essa maturidade. Vamos dizer assim, mas conforme eles vão passando de ano... segundo, terceiro, eles ganham mais... eles assimilam mais o jeitão da Etec. Eu acho que eles conseguem perceber, sim!”
---------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à percepção dos alunos com relação à integração segundo os docentes, Álvaro afirmou que ela está associada ao trabalho do docente e ao uso de instrumentos de avaliação que produzam uma mesma menção em diversos componentes curriculares. Segundo Lucio, essa percepção não é unanimidade, uma vez que o aluno tende a compreender a existência de uma integração quando se dá conta da necessidade de se preparar para o vestibular, demonstrando uma tendência do aluno em se interessar mais pelos componentes curriculares da formação técnica. Carlos associa a capacidade de enxergar a integração por parte do aluno ao ingresso da turma de alunos de 2019, quando ingressaram um grupo de alunos com o qual os professores conseguiam aprofundar as temáticas e os conceitos, permitindo-lhes associar conteúdos e visualizar a integração entre os componentes curriculares. Já Carla apontou que não são todos os alunos que conseguem visualizar a integração, afirmando ser necessário aprofundamentos e diálogos que contribuam para que o aluno construa uma visão a respeito da integração. Rosa argumentou ser difícil que o aluno tenha essa percepção, pois, para o docente, também, não está claro. Ainda segundo Rosa, a dificuldade aumenta quando o docente utiliza a mesma aula para diversas turmas e de diversos cursos, sem fazer a devida contextualização com os cursos e por mais que a busca por esse olhar seja cobrada dos docentes, falta aprofundamentos. Por fim, Rodolfo

compreende que, conforme os alunos vão amadurecendo e vivenciando a experiência de cursar uma formação técnica integrada ao Ensino Médio, constroem uma percepção quanto à integração das bases.

QUADRO 8. COMPREENSÃO DO DOCENTE A RESPEITO DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Entrevistados	Questão
Álvaro	"É porque a proposta, se você ver no plano de curso do integrado, ela cita toda hora o interdisciplinar. Porque se não tiver o interdisciplinar, você não consegue integrar. Ou então, fica difícil, e aí continua trabalhando isolado, se não tiver essa integração... A gente enxerga assim, se você pega plano de curso, você pega a base nacional comum de biologia, química, você vai ver que no mesmo ano casa com alguma matéria da agropecuária, porque quando é feito em São Paulo é feito certinho."
Lucio	"Olha, se o trabalho interdisciplinar fosse feito...fosse feito realmente como necessário, eles progrediriam muito mais... Então o envolvimento seria a principal arma para esse desenvolvimento... Tem alguns professores que tem essa dificuldade de fazer essa interdisciplinaridade."
Carlos	"Sim, eu entendo que o trabalho interdisciplinar tem que ser adotado como uma prática cotidiana do aluno... o professor tem que entender que ele tem que estudar bem a proposta, tanto do plano de curso e na elaboração do PTD dele... o professor também deve se reinventar no sentido de que é importante. Ele tá trabalhando isso e ele vê que os conceitos que ele já trabalha há anos pode muito bem ser aplicado como um conceito para trabalhar de uma forma interdisciplinar, se ele conseguir entender isso, vai ficar muito mais fácil para ele passar para os alunos... ele vai conseguir também transmitir isso para os alunos para que eles consigam trabalhar."

Carla	"...eu acho que se fosse bem trabalhado, essas atividades teriam um resultado... E então, eu acho muito importante sim, mas aí é uma coisa que tem que ser trabalhado, por exemplo, vai trabalhar lá em outubro, vamos começar a pensar agora... é um trabalho a longo prazo..."
Rosa	"Então, eu acredito que tem um potencial grande, desde que seja encarado como mais seriedade. Que tem a mesma no estudo do embasamento teórico, do que seria esse trabalho, de uma formação mesmo... Dos professores para entender como seria dinâmica e colocar mesmo em prática no sentido de... eu acredito assim, que, principalmente a gente que conversa isso na escola... os alunos tem muita disciplina, então, seria uma ferramenta muito boa no sentido do aluno se debruçar para estudar um tema e ele ver esse tema em uma completude maior, sobre vários aspectos, da física, da biologia, da parte de botânica que eles têm lá, de toda a parte, ou seja, dos animais e tal, ao invés de ver tudo meio picado; e na cabeça dele contar com a sorte dele fazer um <i>insight</i> de conectar essas informações e conhecimento."
Rodolfo	"Eu acho muito importante, muito importante para o aluno, principalmente, porque permite ele colocar em prática aquele conhecimento que ele vem adquirindo e ele não fica igual um óculos antigo, monofocal. Não, ele fica multifocal, ele consegue assimilar, a perceber mais coisas, então aumenta o leque dele... consegue colocar em prática aquilo que ele aprende. Então, eu acho que contribui muito para o aluno, ele consegue utilizar na interdisciplinaridade tudo isso daí."

Fonte: elaborado pelo autor.

Questionamos os docentes a respeito da compreensão sobre o trabalho interdisciplinar e como poderia contribuir para a integração. Segundo Álvaro, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares é uma

condição indispensável para o desenvolvimento da integração. Lucio compreende a importância do trabalho interdisciplinar no desenvolvimento da integração, mas levanta a dificuldade com que muitos docentes têm em trabalhar a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Carlos argumenta que o trabalho interdisciplinar deve ser uma prática cotidiana na formação do aluno e que o docente deve procurar se aperfeiçoar para trabalhar sob essa perspectiva, possibilitando que o aluno, também, passe a enxergar a integração entre os conteúdos. Para Carla, se os trabalhos interdisciplinares fossem bem executados, haveria bons resultados, ressaltando a necessidade de planejamento dos projetos interdisciplinares. Rosa argumenta que há um grande potencial no trabalho interdisciplinar, o qual deve ser aprofundado, através do fornecimento de estudos e de embasamento teórico aos docentes, para que possam trabalhar, a partir de temáticas com grande amplitude, desenvolvendo, no aluno, uma visão ampla sobre a temática e não apenas contar com a sorte de que o aluno associe os conhecimentos adquiridos nos diversos componentes curriculares. Rodolfo compreende o trabalho interdisciplinar como uma oportunidade de o aluno aprofundar o seu olhar sobre os conhecimentos que adquire.

Coletamos, por fim, dados a respeito da jornada de trabalho dos docentes. Entre os docentes entrevistados, apenas um leciona em apenas uma unidade escolar. Dois docentes relataram lecionarem em duas escolas técnicas e que estão aposentados na rede estadual paulista. Um docente leciona em uma ETEC e em uma escola da rede estadual paulista. Um docente leciona em uma ETEC e em uma escola da rede municipal. Um docente que leciona em duas escolas técnicas e uma escola da rede privada.

A coleta de dados a partir das entrevistas demonstra que os docentes não estão familiarizados com as bases documentais que sustentam

a Proposta Curricular de Integração da instituição. Quando há alguma familiaridade, essa é referente ao Plano de Curso, documento necessário para que os docentes elaborem o Plano de Trabalho Docente. Percebemos que o conhecimento e o contato com os documentos norteadores se distanciam na medida em que a hierarquia da gestão escolar vai se aproximando da sala de aula.

O Centro Paula Souza possui uma vasta rede de formação continuada gerida pela Coordenadoria do CETEC, com uma oferta diversa de cursos de formação continuada para docentes e para servidores técnico-administrativo, sob diversas modalidades: presenciais, semipresenciais e a distância; possibilitando que os docentes busquem conhecimentos pedagógicos que possam contribuir com suas práticas docentes. Todavia, a partir dos dados coletados, percebemos que as formações referentes à proposta pedagógica da instituição ficam restritos aos ocupantes das funções de gestão escolar, sendo responsáveis por multiplicar as informações em suas unidades. A esse respeito, é relatado por dois docentes a ausência de espaços de formação e de troca de saberes que possam colaborar com o desenvolvimento de uma proposta de integração curricular, demonstrando a percepção dos docentes quanto à necessidade de aprofundamento de conhecimentos. Com destaque para o relato em que é apontada a ausência de espaços como o ATPC no Centro Paula Souza, além de minar o trabalho da instituição, ao permitir que os docentes e que servidores se capacitem, mas não garante que haja momentos para que multipliquem os conhecimentos adquiridos com os colegas.

Identificamos dificuldades institucionais quanto ao avanço na construção do ensino integrado e que, também, passa pelo campo da comunicação, já que as informações recebidas pela coordenação

pedagógica e que devem ser transmitidas a toda a equipe pedagógica não estão disponíveis a todos os receptores. A esse fenômeno a comunicação organizacional denomina de *ruído na comunicação* e “[...] refere-se a barreiras de diversas ordens, que prejudicam a comunicação, sejam elas obstáculos, erros ou distorções. Identificar e classificar esses ruídos permite a tentativa de tentar mitigá-los” (PIZZAIA; SANTANA, 2015, p. 1). As causas para o ruído na comunicação podem ser as mais diversas, dentre as mais comuns: (i) questões tecnológica, (ii) falhas na comunicação interna, (iii) ausência de conhecimentos a respeito, (iv) jornada de trabalho docente fragmentada, entre outras. Reforça o fato de se tratar de uma falha de comunicação, as falas dos próprios docentes que não tem muita familiaridade com a proposta curricular da instituição.

Com exceção de Rodolfo, os docentes demonstraram não possuir clareza quanto a participação de capacitações relacionadas ao desenvolvimento de competências, seja pela dificuldade em associar a temática com as capacitações ofertadas, ou então, com relação à falta de clareza a respeito.

A importância da interdisciplinaridade como ação fundamental para o desenvolvimento de uma proposta de integração, encontra-se bem destacada nos relatos de todos os docentes entrevistados. Destaca-se, na fala dos coordenadores pedagógicos, a dificuldade de trabalhar, a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, devido à resistência e/ou a falta de conhecimento dos docentes. Vemos relatado nas falas dos próprios docentes a necessidade de aprofundamentos a respeito, o que se materializa na dificuldade em desenvolverem atividades que integrem os componentes da Formação Geral e Profissional nos projetos relacionados à área técnica agrícola.

Observamos, também, uma relação entre a interdisciplinaridade e a integração enquanto sinônimos na fala dos docentes. A interdisciplinaridade é apontada pela Proposta Curricular como um princípio pedagógico que pode contribuir para o diálogo entre os conhecimentos. Pontuamos, ainda, que *integração* e *interdisciplinaridade* não são sinônimas. Segundo Rodrigues e Araújo (2017), a “interdisciplinaridade” promove a comunicação e a superação da fragmentação entre os diversos campos do conhecimento; enquanto a “integração” objetiva aumentar as possibilidades de integrar as diversas dimensões da existência humana através da organização do currículo escolar. Dessa forma, compreendemos que integração e que a interdisciplinaridade se relacionam e complementam-se, sendo, pois, um princípio pedagógico que contribui para o desenvolvimento da integração. Ramos (2011) ressalta a necessidade da prática interdisciplinar que, para além da transversalidade dos conhecimentos, adotar, também, a perspectiva epistemológica assumindo o trabalho como princípio educativo.

[...] o trabalho como princípio educativo – mediação de primeira ordem entre o ser humano e o meio ambiente –, as estratégias pedagógicas adquirem ênfase no sentido de possibilitar a compreensão do processo social, cultural e histórico da ciência e da tecnologia mediado pelo trabalho (RAMOS, 2011, p. 71).

No que tange a percepção a respeito da integração curricular, constatamos não haver um discurso homogêneo, tampouco uma base teórica de conhecimentos que permitam a construção de concepção de ensino integrado. Podemos afirmar que a percepção dos docentes é bem incipiente, relacionada à complementariedade entre ambas as bases. Os

relatos das entrevistas demonstram que o movimento de construção de integração ainda é muito tímido e limitado a ações pontuais. Verificamos que há interesse em se avançar na construção do ensino integrado por parte dos docentes, mas que esbarra na falta de conhecimento e espaços para a sua construção.

Ao analisar as indicações do Plano de Curso (CEETEPS, 2017), com relação à construção da integração, verificamos que o “[...] ensino-aprendizagem nesta modalidade deverá priorizar a integração em todos os sentidos entre a Formação Profissional (Ensino Técnico) e a Educação Geral (Ensino Médio)” (CEETEPS, 2017, p. 131), de modo que se relacionem e complementem-se através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Segundo a proposta, a formação geral deverá prover a formação profissional, através do desenvolvimento das bases científicas, necessárias para o desenvolvimento das bases tecnológicas requisitadas para a formação profissional na Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária.

Segundo Ramos (2011), a construção do currículo integrado, sob a perspectiva de formação integral, deve ser pensada a partir da relação entre as partes e a totalidade.

Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 776).

Esteve ausente nos relatos das entrevistas, mesmo constando no Plano de Curso, o desenvolvimento de projetos produtivos, de visitas técnicas, de atividades práticas e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); modalidades de ensino que visam a integração. Os instrumentos pedagógicos citados são comumente desenvolvidos nas unidades escolares agrícolas e estimulados, principalmente, por conta do potencial de integrar os mais diversos componentes curriculares, demonstrando a dificuldade dos docentes em reconhecer essas práticas como integrativas. Além dessas, notamos a ausência de relatos a respeito dos projetos de HAE, nos quais os docentes submetem à Direção Escolar e à Supervisão Pedagógica Regional um projeto extraclasse, cuja finalidade pode ser diversa, mas que tenha como finalidade envolver o aluno no desenvolvimento de atividades em que possam aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, como, por exemplo, projetos relacionados a Olericultura Orgânica, Compostagem, bem-estar animal ou até mesmo a Cooperativa-Escola, por meio de projetos produtivos.

As Cooperativas-Escola possuem uma enorme importância na gestão financeira das unidades escolares, além de contribuírem para o desenvolvimento do aluno. Contudo, toda a proposta curricular do Centro Paula Souza está limitada aos interesses do capital, pouco desenvolvendo a autogestão, uma vez que o fio condutor que as reja seja composto “[...] de valores mercadológicos e, sem dúvida, as [...] [impeça] de possibilitar com efetividade a auto-organização dos alunos” (BORRO, 2018, p. 84).

O Plano de Curso oferece, também, uma lista de princípios pedagógicos, assim como na Proposta Curricular, além de procedimentos didáticos com propostas para desenvolvimentos de atividades.

Por sua vez, a percepção que os docentes têm a respeito da visão do aluno sobre a integração tende, também, a ser fragmentada e diversa, visto que os docentes carecem de uma construção conceitual mais elaborada a respeito do ensino integrado.

Gameleira e Moura (2018) realizam um valioso levantamento de categorias identificadas que se constituem como obstáculos para implantação do Ensino Médio integrado, as quais observamos, também, nos relatos das entrevistas realizadas para a presente pesquisa, a saber: “desconhecimento conceitual da proposta”; “falta de formação docente inicial e continuada”; “apoio pedagógico inconsciente”; “pouca e restrita discussão sobre a integração curricular”; “justaposição de disciplinas, ao invés de integração”; “sobrecarga de trabalho docente”; “práticas integradoras ineficazes ou pontuais e isoladas” e “falta de planejamento docente coletivo” (GAMELEIRA & MOURA, 2018, p. 17-18). Somando-se a essas, acrescentamos a categoria ruído na comunicação. Dessa forma, totalizam-se nove categorias em que se encontram os obstáculos para o avanço da construção do ensino integrado.

Apesar da incipiência nos relatos dos docentes a respeito de uma concepção de formação integração e das categorias que constituem obstáculos para a materialização do ensino integrado, é preciso recordar que estamos diante de uma proposta curricular pautada em um paradigma pedagógico consonante aos interesses do capital, do qual não devemos esperar um grande aprofundamento. De modo geral, os relatos apresentados pelos docentes apresentam uma visão utilitarista em relação ao ensino integrado e que parece estar condizente com a perspectiva de um currículo pautado no desenvolvimento de competências.

O questionamento de Santos (2015) indaga sobre a reflexão com relação aos limites da Proposta Curricular adotada pelo Centro Paula

Souza. Essa proposta produz bons resultados com relação à colocação no mercado de trabalho e, até mesmo, quanto à inserção em universidades. Contudo, limita-se aos objetivos imediatos relacionados aos interesses do capital, ao qual interessa a formação aligeirada voltada para a preparação para o trabalho e estar apto para alimentar o mercado educacional do Ensino Superior.

A proposta do CPS, de tornar possível o trabalho com projetos interdisciplinares, sem que haja a dissolução dos componentes curriculares estruturados é válida, mas não contempla a crítica às relações sociais dos modos de produção econômica do Capitalismo, pelo contrário, busca formar profissionais com características que visem às expectativas do setor mercadológico, inclusive a polivalentes, formação de profissionais com muitas habilidades diferentes para sanar as necessidades do mercado de trabalho (BORRO, 2018, p. 76).

Embora o Plano de Curso empregue a categoria “polivalência” no sentido de transcender as atividades fragmentadas, buscando alcançar o conhecimento global da produção, esse se encontra em contradição, visto que o enfoque dos componentes curriculares é formar para atender ao Agronegócio (BORRO, 2019).

Após as discussões dos dados, verificamos os obstáculos e as dificuldades para a construção do Ensino Médio integrado em unidades escolas agrícolas do Centro Paula Souza. Há que se considerar a existência de aspectos positivos, principalmente, em relação à prática docente. O ETIM Agropecuária destaca-se das demais habilitações profissionais, oferecidas pelo Centro Paula Souza, por possibilitar ao aluno, além da formação profissional, a vivência na escola, a participação em atividades produtivas e a possibilidade de desenvolverem a auto-organização e a

convivência coletiva, demonstrando imenso potencial para o desenvolvimento do aluno em suas diversas dimensões. Conforme demonstra Borro (2018), a proposta de integração desperdiça todo o potencial existente, “[...] pois é parcial, fragmentada e artificial, tendo em vista que se trata de um ‘processo de trabalho’ sem método laboral, ou seja, sem organização” (BORRO, 2018, p. 79).

Por mais que o docente tenha boa vontade em aprofundar os conhecimentos a respeito da proposta curricular de integração, há, ainda, barreiras referentes à ausência de espaços de construção de conhecimento, além da própria jornada exaustiva, conforme verificamos nas falas dos participantes.

Constatamos que a Proposta Curricular adotada pelo Centro Paula Souza apresenta inúmeras contradições que a distância da possibilidade de construir um horizonte de “travessia”, conforme almejavam os formuladores do Decreto n. 5.154/2004, ao adotar os paradigmas da Pedagogia das Competências em uma proposta curricular direcionadas para os interesses do mercado, ignorando todo o potencial existente ao desenvolvimento de todas as potencialidades da existência humana.

Conclusão

A insatisfação com o Decreto n. 2.208/1997 culminou em sua revogação e substituição pelo Decreto n. 5.154/2004, possibilitando a oferta do Ensino Médio integrado a Formação Profissional, sendo retomada pelo Centro Paula Souza e nomeada como Ensino Técnico integrado ao Médio a partir de 2009. A Habilitação Profissional em Agropecuária foi pioneira, já em 2009 e completando dez anos de implementação em 2019.

A partir das análises, verificamos que a concepção de ensino integrado, baseada no Decreto de 2004, almeja uma formação integral, tendo o trabalho como princípio educativo e o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, reconhecendo os limites dessa proposta. Limites esses que decorrem das condições materiais e da desigualdade social brasileira, que exigem uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho. Todavia, possui como horizonte uma travessia que não se confundem com educação politécnica e omnilateral, mas que contém os germens para sua construção. Santos, Ribeiro e Sabino (2020), em contraposição, afirmam que, ao cedermos a um modelo de formação alinhada aos interesses do mercado e ao colocarmos o ingresso no mercado de trabalho como justificativa para esse alinhamento, distanciamos-nos de uma proposta de formação humana em todas as suas dimensões.

Com relação à concepção presente na proposta do Centro Paula Souza, verificamos que está fundamentada sob o Paradigma da Pedagogia

das Competências, promovendo o deslocamento do trabalho pedagógico do campo de desenvolvimento de conhecimentos para o desenvolvimento de competências. As competências inserem-se em um contexto de reestruturação das forças produtivas do capital, de eliminação de postos de trabalho mediante aos avanços tecnológicos e de reordenamento de inúmeras profissões. Em meio a esse contexto, os diplomas perdem seu caráter de excelência, adquirindo importância a qualificação real do trabalhador. Requerer-se do trabalhador competências que estejam associadas aos postos de trabalho. As competências constituem-se como propriedades instáveis, colocando os trabalhadores como sujeitos a processos de avaliação constantes. Em contraposição a uma proposta que almeje uma formação integral, no sentido do desenvolvimento das potencialidades humanas, a proposta desenvolvida pelo Centro Paula Souza, apresenta-se como uma formação imediatista e, em sentido único, voltada para capacitação, visando ao mercado de trabalho, ou, propriamente, um modelo educacional a serviço do capital. Os elementos caracterizadores da Pedagogia das Competências reforçam as características tecnicistas dentro do contexto do Ensino Agrícola, apresentando-se como uma atualização do Sistema Escola-Fazenda.

As características supramencionadas materializam-se na análise do Plano de Curso. Fica nítida a preocupação em desenvolver uma formação alinhada às demandas do Agronegócio. O Componente Curricular de Cooperação e Associativismo não apresenta, por exemplo, o aprofundamento a temáticas relacionadas a Autogestão e ao Trabalho Associado. A válvula de escape encontra-se no Componente Curricular de Agricultura Orgânica, no qual apenas uma das bases tecnológicas está associada a Revolução Verde e ao mercado de trabalho, as demais encontram-se associadas a práticas de agricultura sustentáveis. Verificou-se que a base fundamental da integração no CPS, refere-se ao processo de

ensino-aprendizagem, pautado na interdisciplinaridade, no sentido de um determinado conteúdo ser abordado, simultaneamente, em dois ou mais componentes curriculares, tendo como resultado instrumentos avaliativos compartilhados.

A precarização da carreira docente, por sua vez, está associada a esse processo promovido pelas competências de deslocamento do domínio dos conhecimentos para o domínio das competências exigidas para o mercado; sujeito às instabilidades promovidos pelo processo, visto o aumento dos contratos temporários, promovendo a instabilidade na carreira docente e a possibilidade de descarte do docente que não absorve as competências exigidas pelo mercado.

Apesar de todo o retrocesso político pelo qual o Brasil tem se aprofundado desde 2016, a relevância do Ensino Médio Integrado tem crescido nos últimos anos, fato que se reflete no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2019, as matrículas, no EMI da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, alcançaram a marca dos 30% e, no Centro Paula Souza, o Ensino Técnico integrado ao Médio, a marca de 32%.

Com relação a concepção de integração apresentada pelos docentes, apesar de não ser homogênea, está marcada pela percepção de se tratar de uma junção das bases, sendo que a Base Comum do Ensino Médio deve fornecer as bases conceituais necessárias para o desenvolvimento dos componentes curriculares da formação profissional. A partir da compreensão de que se trata de uma escola agrícola, com um contexto diferente das demais, e tendo como base os relatos dos docentes, avaliamos ser necessária uma maior aproximação entre os docentes da formação profissional e da Base Comum do Ensino Médio, devendo ser estimulada, para que se possa aprofundar o processo de integração.

Devemos ter em conta, também, a jornada de trabalho docente, que faz com que leccione em mais escolas, passando pouco tempo na escola agrícola, não permitindo com que este vivencie o ambiente escolar, carecendo de mais repertório para promover o diálogo mais aprofundado entre os diversos campos do saber e as dimensões da existência humana.

Compreendemos, por fim, que a proposta curricular adotada pelo Centro Paula Souza, encontra-se distante de uma perspectiva de travessia para a educação politécnica e a formação omnilateral, limitando-se a uma junção de componentes curriculares que busca formar o aluno de acordo com as demandas do capital. Por outro lado, a ausência de uma concepção bem formulada entre os docentes, demonstra que a Integração do Currículo é um campo em aberto, por conta das falhas da instituição em capacitar os educadores para que os educadores trabalhem em acordo com a proposta curricular da instituição, assim como do olhar crítico dos docentes, que compreendem que o papel da escola e do docente, vai muito além de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, por sua vez, cabe ao docente, a partir das contradições em que está submetido, promover estratégias que possibilitem a integração a partir de um olhar crítico; condição necessária para uma formação que vá além dos limites impostos por um modelo baseado na inserção da lógica de produção capitalista, formando pessoas com capacidade crítica para compreender as relações sociais e de produção a qual estão submetidas.

Referências

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

ATIÉ, L. **Gestão do Currículo.** O que precisamos discutir. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2017.

BELEZIA, E. C. **Cooperativa-Escolar: Metodologia para a construção de uma cultura escolar cooperativa?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2006.

BORGES, A. P. N. D. S. **O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: Desafios e Perspectivas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Pública) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista, Franca, 2018.

BORRO, A. V. N. **A Pedagogia Socialista e os cursos integrados em Agropecuária do Centro Paula Souza: Contradições e Limites.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 38.042**, de 10 de Outubro de 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38042-10-outubro-1955-335142-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 8.319**, de 20 de outubro de 1910. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.614**, de 20 de agosto de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9614-20-agosto-1946-452597-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional: concepções, experiências e propostas**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 39/2004**. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Transtornos mentais são a 3ª principal causa de afastamentos de trabalho. **Blog da Saúde**, 11 de outubro de 2017. Disponível em: http://www.blog.saude.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52979&catid=579&Itemid=50218. Acesso em: 25 jul. 2020.

CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPONEZ, S. A. B. **Interdisciplinaridade em favor do Currículo Integrado**: Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). **Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio**. São Paulo: CEETEPS, 2011.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). **Mapeamento de Totais de alunos. Banco de Dados Cetec**. 2020. Disponível em: www.cpscetec.com.br/bdctec/. Acesso em: 1 jun. 2020.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).
Memorando n. 163 – CETEC/GFAC, de 5 de agosto de 2019. São Paulo: CEETEPS, 2019a.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).
Plano de Curso para Habilitação Profissional em Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. São Paulo: CEETEPS, 2009.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).
Plano de Curso para Habilitação Profissional em Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. São Paulo: CEETEPS, 2017.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).
Plano de Curso para Habilitação Profissional em Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio. São Paulo: CEETEPS, 2019b.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).
Portaria CEETEPS n. 21, de 7 de janeiro de 2009. Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 21 de janeiro de 2009.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).
Portaria CEETEPS n. 754, de 10 de setembro de 2015. Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 11 de setembro de 2015.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).
Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio. São Paulo: CEETEPS, 2006.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).
Proposta do Centro Paula Souza Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. São Paulo: CEETEPS, 2019c.

Clavatta, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

Clavatta, M.; Ramos, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **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. *In*: WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA SISTEMAS PRODUTIVOS E INOVAÇÃO, 8., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: CEETEPS, 2013. p. 506-515.

Escott, C. M.; Moraes, M. A. C. D. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1492-1508.

Farias, R. D. A.; Ramos, M. N. Currículo integrado no chão da escola: concepções em disputa na sua materialidade. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 6, p. 21-32, jan/jun 2019.

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

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

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente. *In*: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. *In*: CALDART, S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 274-281.

FRIGOTTO, G. **Efeitos cognitivos da escolaridade do SENAI e da escola acadêmica**: existe uma escola para cada classe social? 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

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**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005.

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. **Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, 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**, Joinville, v. 14, n. 4, p. 394-406, out/dez 2014.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUBUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. *In*: CALDART, S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 59-67.

IANNI, O. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **BNCC**: construindo um currículo de educação integrada. 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html>. Acesso em: 1 dez. 2019.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida.

Retratos da Escola, Brasília, v. V, n. 8, p. 43-55, jan/jun 2011.

KUSSLER, L. M. Técnica, Tecnologia e Tecnociência: da filosofia antiga à Filosofia contemporânea. **Kínesis**, Vol. VII, nº 15, p. 187-202, dezembro 2015.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, edição 3, artigo 3, p. 19-30, fev 1999.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. D. Agronegócio. *In*: CALDART, S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

LINS, E. C.; JACOMELI, M. R. M. Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7., 2006, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Ed. Unicamp, 2006. p. 1-15.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, F. J.; ALMEIDA, J. A. D. M. Movimento Social e Educação: o caso do fórum nacional em defesa da escola pública: um

movimento? *In*: ANPED SUL, 9., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em:

http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3_FERNANDO-JOS%C3%89-MARTINS-JANAINA-APARECIDA-DE-MATTOS-ALMEIDA.pdf.

Acesso em: 18 fev. 2021.

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

MIZOGUCHI, S. Escola-Fazenda: um sistema brasileiro onde o jovem aprende, trabalha e ganha. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGO NAS PERIFERIAS URBANAS, 1980, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: 1980.

MENNUCCI, S. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo, 1946.

MÉSZÁROS, István. A Crise Estrutural do Capital. **Revista Outubro**, v.2, n. 4, p. 7-15, 2000.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. V. III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NAWROSKI, A. O amor à terra e a função social da educação rural no Brasil (1910-1964). **Revista del CESLA**, n. 23, p. 333-354, 2019.

NICOLINI, E. H. **Desafios da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental na educação profissional**: estudo de caso em escola técnica agrícola do Estado de São Paulo. 2016.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2016.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 137-151, 2007.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Mental health**. World Health Organization, 2017. Disponível em:

https://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day/2017/en/#. Acesso em: 25 jul. 2020.

PEÇANHA, V. Pedagogia das Competências: a nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 12., 2014, Caxias. **Anais [...]**. Caxias: [s.n.], 2014. p. 285-302.

PEREIRA, M. C. D. B. Revolução Verde. *In*: CALDART, S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 687-691.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMAL, C. T. O Ruralismo Pedagógico no Brasil: Revisitando a História da Educação Rural. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 10.,

2011, Vitória da Conquista. **Anais** [...]. Vitória da Conquista: [s.n.], 2011. p. 1-23.

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

RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul/set 2011.

RAMOS, N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, S. **Relação entre Educação e Trabalho no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 34. 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.

SANTOS, D. **Educação Profissional: crise e precarização**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SANTOS, D. Pedagogia das Competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Trabalho Necessário**, Niterói, n. 21, p. 79-110, 2015.

SANTOS, J. D. D. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez 2017.

SANTOS, J. D. G.; RIBEIRO, E. C. G.; SABINO, T. C. As Oscilações em torno do conceito de Técnica e de Tecnologia na precarização da Educação Profissionalizante. *In*: MAGALHÃES, D. R.; DIAS, J. A. (orgs). **Memória com História da Educação: desafios eminentes**. 1ª ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto Estadual n. 37.735/1993**.

Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/14724>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto Estadual n. 5.206/1931**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/132445>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto Estadual n. 7.073/1935**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/122709>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto Estadual n. 7.510/1976**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/149783>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969**.

Disponível em:

[https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.l
ei-0-06.10.1969.html](https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.l
ei-0-06.10.1969.html). Acesso em: 1 jun. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Deliberação CEETEPS n. 003**, de 18 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/regimento-comum-etec/>. Acesso em: 1 jan. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). **Lei n. 2.521**, de 12 de janeiro de 1954. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/32597>. Acesso em: 1 jun. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Portaria CETEC n. 21**, de 7 de janeiro de 2009. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Seção 1, São Paulo, 21 de janeiro de 2009. p. 35-36.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Limite, trajetória e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. D.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

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. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, D. B. D. **A construção da Hegemonia Burguesa na Educação Técnica de nível médio da ETEC**: os limites da educação para a

cidadania e a perspectiva da educação emancipadora. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, M. L. D.; MARQUES, W. A trajetória política e histórico-normativa do ensino técnico da área de agropecuária no estado de São Paulo: a história política de transição por decretos (de 1882 a 2001). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 16, p. 81-104, 1º sem 2014.

SILVA, R. M. D.; ANDRIONI, I.; MACHADO, I. F. Ensino Médio Integrado: acirrar contradições e abrir brechas. **Revista Labor**, Fortaleza, edição especial, v, 2, n. 17, p. 78-92, nov. 2017.

SILVA, V. M. D. A Pedagogia Tecniciста e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez 2016.

SILVEIRA, Z. S. D. Concepção de Educação Tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico. **Jornada do HISTEDBR**, v. VII, p. 1-23, set 2007.

SOARES, A. M. D. Formação de técnicos em Agropecuária: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: UFRJ, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t092.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SOBRAL, F. J. M. Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 2, p. 78-95, 2009.

STÉDILE, J. P. Reforma Agrária. In: CALDART, S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 659-668.

STRIEDER, C. C. **As Escolas Multisseriadas do Município de Iguape: 1980-2008**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VIANA, N.; NEVES, R. O FBI e a Lava Jato. **Agência Pública**, 1 de julho de 2020.

Disponível em: <https://apublica.org/2020/07/o-fbi-e-a-lava-jato/>. Acesso em: 3 jul. 2020.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. D. A Educação Profissional no Brasil. **Interacções**, Santarém, v. 12, n. 40, p. 152-169, 2016.

VIEIRA, J. A.; DEITOS, M. L. M. D. S. Educação Profissional e o Desafio da integração no Ensino Médio, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2368-8.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac, 2003.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforni
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Essa articulação, sob o respeito a alguns pressupostos assegurados pelo marxismo clássico, permite que o autor, como o metal, consiga uma redação com fluidez e desenvoltura discursiva. Isso é muito importante e até certo ponto, raro. Mas, para as principais investigações que lhe sustenta, não basta. É preciso, no plano da ciência, ir além! Tomar partido. Dizer de que lado da trincheira se posiciona. Bruno Mercurio, para que não haja confusão nem com o metal, tampouco com a entidade romana, visto que a fluidez precisa dizer o que defende, não esconde em que lado da luta de classes está.

Com base em uma sólida empiria acerca das ETIM em agropecuária, o livro apresenta consistentes inferências. A mais importante delas, é delatar como as atuais políticas públicas educativas, sobretudo profissionalizantes, procuram atender, em primeiro termo, as necessidades do capitalismo periférico brasileiro em sua versão paulistana.

Para quem vive sobre as asas de cera do irracionalismo que, lamentavelmente, impregnou os corredores acadêmicos, isso pode parecer pouco. Ao contrário, asseguro que não.

Tomar partido em um cenário de medo político-sanitário, em que as rodas de conversa, presenciais e principalmente digitais, discutem a possibilidade de um golpe de Estado, defender a educação omnilateral é um ato de coragem.

JOSÉ DERIBALDO GOMES DOS SANTOS
Setembro de 2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



CAPES

Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

Resultado de uma rigorosa pesquisa, *Dez anos de integração do Ensino Técnico ao Médio no Centro Paula Souza: um estudo a respeito da Habilitação Profissional em Agropecuária*, de Bruno Michel da Costa Mercurio, apresenta análises sobre o Curso de Habilitação Profissional em Agropecuária, na modalidade de Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM), do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). A obra traz problematizações e discussões acerca do processo histórico de desenvolvimento da educação profissional no Brasil, contemplando as principais reformas educacionais e a expansão e a reordenação da educação profissional e tecnológica, que levaram à constituição do ensino médio integrado. As reflexões efetuadas têm como mediações a prática do pesquisador em Escolas Agrícolas e experiências vivenciadas com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Convido as pessoas interessadas no debate sobre a temática do Ensino Técnico integrado ao Médio à leitura desta obra, pois se trata de um estudo significativo e relevante, especialmente no atual cenário educacional brasileiro.

NEUSA MARIA DAL RI

