

A política educacional para a promoção do Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Centro Paula Souza: conquistas e contradições

Henrique Tahan Novaes

Como citar:

NOVAES, Henrique Tahan. A política educacional para a promoção do Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Centro Paula Souza: conquistas e contradições. *In*: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas: vol. 2.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 49-80. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p49-80>.



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

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

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

Capítulo 2

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A PROMOÇÃO DO ENSINO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO CENTRO PAULA SOUZA: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

Henrique Tahan Novaes

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de capitalismo dependente e associado. De acordo com Frigotto (2005) temos um capitalismo particular, *esquisito*, *ornitorrinco*, com um sistema educacional público frágil, desintegrado e relativamente pequeno, frente às imensas necessidades da população.

Para ele, as classes proprietárias brasileiras não quiseram ou não puderam (em função da sua inserção associada e dependente na divisão

internacional do trabalho) construir um sistema educacional público de qualidade, voltado para as maiorias.

Nosso país não fez reforma agrária e urbana. Boa parte dos nossos *cidadãos* moram em barracos, favelas, casebres e *puxadinhos* de baixa qualidade. Não conseguimos formar um sistema público de saúde de qualidade e transporte de qualidade. Cerca de metade da população em idade ativa não tem carteira assinada, vivendo de bicos, trabalhos temporários, na informalidade e mais recentemente em trabalhos terceirizados e uberizados (ANTUNES, 2019). Para piorar nossa tragédia, a mercantilização da educação e da saúde caminhou a passos largos nas últimas décadas de avanço do neoliberalismo. Diante disso, Frigotto (2005) observa que se a nossa república é frágil, nossa democracia também é frágil e restrita e supostamente a educação pública será frágil.

Uma rápida radiografia do Ensino médio nos mostra sua persistente crise e a baixa escolaridade do povo brasileiro. Há problemas crônicos, como subfinanciamento da educação pública, condições de trabalho docente inadequadas, falta de professores, plano de carreira insuficiente, não pagamento do piso salarial, formação inadequada dos mesmos para a disciplina, salas superlotadas, ausência de laboratórios, internet intermitente e computadores ruins (GERMANO, 2002; KUENZER, 2011; LEHER; LAMARÃO, 2020).

Inúmeras avaliações nacionais e internacionais têm mostrado que os alunos do 3º ano do Ensino médio não aprenderam os conteúdos deste ano. Eles adquiriram os conhecimentos do 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental (SHIROMA et. al, 2002). Além disso, uma parcela é obrigada a abandonar os estudos para sustentar a família (KUENZER, 2012; VENCO; BRAZOROTTO, 2018). No PISA o Brasil está classificado na posição número 66, o que significa um péssimo desempenho.

Venco e Brazorotto (2018) e Brazorotto (2020) destacam que apenas 10% da população brasileira concluiu o Ensino médio enquanto que países centrais como a Alemanha tem cerca de 40% da população com o ensino médio completo. De acordo com Nelson Piletti (2016, p. 1):

As sucessivas crises do ensino médio – acho que não seria incorreto falar de uma única e persistente crise, prolongando-se ao longo de toda a nossa história, alimentada até mesmo pelas frequentes mudanças a que foi submetido esse grau de ensino – conferem certa razão a Darcy Ribeiro quando afirma que “a crise da educação brasileira não é um problema, é um programa”.

Este artigo pretende analisar a política do Centro Paula Souza para promoção do ensino técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. Pretendemos verificar se há integração, como esta ocorre, as conquistas desta política educacional bem como suas contradições.

Nos apoiamos em parâmetros estipulados Gameleira e Moura (2018), bem como Ramos (2005) e Ciavatta (2005), para analisar se há integração no Centro Paula Souza e como esta se dá. Estes pesquisadores utilizaram os seguintes parâmetros : a) Conhecimento conceitual da proposta do Ensino Médio Integrado; b) Formação docente inicial e continuada; c) Existência de apoio pedagógico; d) Discussão sobre a integração curricular; e) Justaposição de disciplinas; f) sobrecarga de trabalho docente; g) Práticas integradoras ineficazes ou pontuais/isoladas; h) Rotatividade de professores da área técnica; i) concurso público para contratação de professores, j) planejamento docente coletivo.

Também procuramos identificar as correntes teórico-pedagógicas que defendem a educação integral e qual a concepção predominante do Centro Paula Souza.

Observamos também a grande influência de Institutos, Fundações e ONGs na concepção da política de integração do Centro Paula Souza. Como os resultados desta pesquisa já foram expostos em Novaes e Okumura (2022), cabe neste artigo apenas destacar os aspectos principais.

Historicamente a Educação Profissional tendeu a especializar/adestrar os trabalhadores tendo em vista a sua inserção, na melhor das hipóteses, no mercado de trabalho.

O decreto 5.154/2004 deu origem a inúmeras políticas educacionais por parte do Governo Federal e dos Governos Estaduais tendo em vista a implementação da integração, que pode ter resultado numa nova perspectiva de educação no Brasil ou a adaptação da educação profissional, sem grandes mudanças, tal como historicamente vem sendo feita no país.

Já existem estudos sobre a concepção da política educacional de integração, tanto por parte dos seus criadores e defensores, bem como dos seus críticos. Existem também alguns estudos principalmente sobre as políticas educacionais de integração nos Institutos Federais, escolas técnicas do Ceará, Paraná e Pernambuco, dentre outros, conforme destacamos nas páginas acima. No entanto, apesar de encontrar alguns estudos sobre o IFSP, não encontramos pesquisas sobre a política educacional de integração do Centro Paula Souza, muito menos para o curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio.

Dada a enorme importância do Centro Paula Souza para a educação profissional no país e a *novidade* da integração, acreditamos que essa pesquisa é imprescindível. Além disso, cabe destacar que o Curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio é realizado em 33 unidades do Centro Paula Souza, com cerca de 35 alunos em cada curso.

Sendo assim, em função a) da ausência de estudos sobre integração no Centro Paula Souza, b) da ausência de estudos sobre integração num curso bastante relevante para o interior paulista (agropecuária) e c) dada a quantidade de alunos formados no curso de agropecuária, é importante explorar este tema de pesquisa.

Adicionalmente, destacamos as nossas pesquisas realizadas nesta área, tendo em vista a compreensão da reestruturação do campo, impulsionada pelo avanço do agronegócio, sua incidência nos cursos técnicos, bem como as reações dos agricultores familiares, camponeses e movimentos sociais do campo tendo em vista a transição agroecológica e a criação de escolas técnicas de agroecologia (NOVAES; SANTOS, 2019; PIRES; NOVAES, 2016).

Cabe observar se a lei de 5.154/2004, mesmo com suas positivities, pode ter resultado em algumas contradições, isto é, em propostas de integração baixa ou nula no Centro Paula Souza e no aprofundamento da dualidade estrutural da educação brasileira, que pesquisas como esta poderão desvendar.

Numa perspectiva mais geral, cabe aprofundar os estudos que verificam se a Reforma do Ensino Médio atual e o decreto 5.154/2004 conceberam o ensino médio integrado dentro de uma nova relação entre escola e mundo do trabalho, no contexto da *sociedade do conhecimento* e das *inovações*.

A proposta de Gaudêncio Frigotto (2005), Marise Ramos (2005) e Maria Ciavatta (2005) de formação de um “cidadão integral”, que compreenda (e transforme) as “relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”, pode estar se transmutando, dentro dos marcos do paradigma da *sociedade do conhecimento*, na formação de *colaboradores* flexíveis, que *vistam a camisa*, adaptados a nova realidade da sociedade, mais líquida, instável, dinâmica e intensa, que requer *colaboradores* que criem inovações.

No que se refere à integração, esta pode estar se transformando em sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo do curso técnico em agropecuária do Centro Paula Souza, sem a construção da “relação entre conhecimentos gerais e específicos” de forma contínua “ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122).

O artigo foi estruturado da seguinte forma. A primeira seção retoma o decreto 5.154/2004. A segunda seção aborda as distintas matrizes teóricas que reivindicam a educação integral. A terceira seção analisa a política de integração do Centro Paula Souza, suas conquistas e contradições, a partir dos parâmetros estipulados pelo levantamento bibliográfico.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, realizamos 2 entrevistas com professores e obtivemos informações através de questionários com coordenadoras pedagógicas e orientadores educacionais nas ETECs de Garça, Presidente Prudente, Quatá e Paraguaçu Paulista.

O DECRETO 5.154/2004: A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DO LULISMO

No governo Lula, o decreto 5.154/2004 resultou na criação dos cursos técnicos integrados ao médio, que se desdobraram em inúmeras políticas educacionais em todos os estados da federação. A mais importante certamente é a criação dos Institutos Federais.

Para os Estados da federação foram destinados fundos públicos significativos para expandir as escolas técnicas estaduais ou criar cursos de ensino médio integrado. Neles, foram criadas inúmeras escolas técnicas ou cursos integrais, subsequentes ou concomitantes ao médio nas escolas já existentes. Pereira (2020) e Belmino (2020) analisaram a política de integração no Ceará.

Brazorotto e Venco (2018) e Brazorotto (2019) estudaram o IFSP e o CEFET-MG. Ferreira e Garcia (2005) analisaram as experiências do Paraná e Espírito Santo e Garcia (2009) aprofundou a análise da experiência do Paraná.

Lima et al. (2022) estudaram a rede pública estadual de escolas profissionais no Espírito Santo. Duarte (2022) estudou a educação profissional na Bahia. Moura e Damascena (2022) analisaram os avanços e desafios na formação dos professores para a educação profissional: uma análise do IFRN. Hora e Sousa (2022) pesquisaram a educação profissional no Maranhão no contexto das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino. Carvalho et. al (2022) pesquisaram a preparação da força de trabalho nas escolas estaduais de educação profissional do Ceará.

Acácia Kuenzer (2017), no artigo “Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível” faz inúmeras ponderações sobre o regime de acumulação flexível e as incidências do *novo* mundo do trabalho na política educacional, e vice-versa.

No que se refere à quantidade de vagas de ensino integrado, é preciso destacar que a proposta da Reforma de Ensino Médio estipula somente 25%, o que pode ser interpretado como um baixo investimento em termos de promoção de escolas de qualidade (KUENZER, 2017).

No que se refere à qualidade da integração, Kuenzer (2017) observa que esta nova proposta está, na melhor das hipóteses, adequada a nova fase da *sociedade do conhecimento*, tendo em vista a formação de *colaboradores pró ativos* e que a proposta de integração não rompe com a dualidade estrutural da educação brasileira.

Na melhor das hipóteses forma de acordo com as competências e atitudes demandadas pelo mercado de trabalho, pois sabemos que historicamente o Brasil tende a *excluir* muito mais que *incluir*, tende a deixar de fora, muito mais do que *inserir* jovens no mercado de trabalho.

As empresas demandam da educação profissional as chamadas competências, atitudes e habilidades, tais como: flexibilidade, colaboração, cooperação, vestir a camisa, ser pró-ativo, trabalhar em equipe, integrar conhecimentos para inovar, etc.

Esta nova forma de inclusão é chamada pela autora de *inclusão excludente*. Ao que tudo indica, boa parte da população continuará vivendo no desemprego ou subemprego, sem carteira assinada, onde estas novas pedagogias não fazem muito sentido.

Outros autores acreditam que as escolas de ensino integral são de melhor qualidade, pois há seleção dos alunos, os alunos ficam o dia inteiro, os prédios são melhores, há algum tipo de integração entre a educação geral e a educação técnica, há laboratórios ou estes são melhores e os professores com concursos. São também vitrine política de uma educação pública de qualidade, que certamente rende muitos votos, pois muitos dos seus alunos passam nos vestibulares das universidades públicas ou encontram melhores oportunidades de emprego que os estudantes da escola pública em geral (BELMINO, 2019).

Nossas pesquisas mostraram que essa tendência também faz parte da realidade do Centro Paula Souza. Parcelas das camadas intermediárias veem no Paula Souza a oportunidade de colocar seus filhos numa escola melhor, tendo em vista a entrada no vestibular. De fato, as escolas técnicas do Paula Souza não se comparam com a média das escolas estaduais.

Kuenzer (2012, 2017) já observou que historicamente a educação profissional sempre foi direcionada para os filhos da classe trabalhadora. No entanto, com a queda da qualidade da escola pública em geral e a queda da renda das camadas intermediárias, parcelas destas classes e destas camadas têm colocado seus filhos nas escolas técnicas, por terem uma qualidade melhor.

INTEGRAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE, SISTEMA DE COMPLEXOS E JORNADA DE DIA INTEIRO: AS DISTINTAS MATRIZES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Edgar Morin (2000) é um dos autores mais conhecidos no debate sobre as teorias da complexidade e da integração entre ensino geral e técnico. Seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” tem sido bastante utilizado pelos adeptos da integração.

Santomé (1998) é outro autor que tem grande influência no campo educacional. Seu livro “Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado”. No Brasil, o livro de Ivani Fazenda (1979) “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?” e suas pesquisas mais recentes fizeram bastante sucesso nas últimas décadas.

No regime de acumulação flexível, fala-se em *colaborador* que saiba *ver o todo*, romper as *gavetinhas* do conhecimento, saber ligar *especialização* com uma *análise abrangente* - sempre tendo em vista a inovação/ soluções dos problemas da empresa capitalista.

Bemvindo (2016) e Vitor Bemvindo e Cosme Maciel (2020) identificaram três matrizes de educação integral: a) a das escolas politécnicas pensadas pelos revolucionários franceses, b) a matriz anarquista, c) a matriz marxista.

A matriz marxista no Brasil tem duas principais correntes: a pistrakiana, conforme veremos mais à frente, e gramsciana.

Poderíamos complementar a concepção de Bemvindo e Maciel (2020) com uma quarta matriz, a matriz de integração na perspectiva de uma jornada de dia inteiro. Se estivermos certos, a concepção de jornada de dia inteiro é a que *pegou* a partir de 2004 no Brasil e no Centro Paula Souza.

O estudo de Nívea Vieira (2020) mostra a grande influência das Fundações na determinação da concepção de jornada de dia inteiro, como parte das novas pedagogias do capital. Veremos na próxima seção – mas já cabe adiantar aqui - o papel decisivo do chamado Terceiro Setor na contrarreforma neoliberal da educação brasileira. Como parte dos Aparelhos Privados de Hegemonia, eles participaram na concepção, implementação e avaliação da educação brasileira.

Mas existem – ou ao menos existiam – outras concepções nesta disputa pela direção da educação brasileira. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2009), as pedagogas e pedagogos do Movimento Sem Terra têm dado sua contribuição prática e teórica para a questão da integração, com outra perspectiva epistemológica. Já existem no Brasil, principalmente no Sul e sob controle do Movimento Sem Terra (MST), escolas que implementaram parcialmente ou integralmente o sistema de complexos ou de educação integral. Ao que tudo indica a Pedagogia do MST tem uma certa influência da perspectiva marxista. Já a perspectiva de Morin e Santomé parecem derivar da concepção da Revolução Francesa.

A pedagogia do MST é herdeira dos pedagogos soviéticos dos anos 1910-1920, precursores da necessidade de integração e alteração substantiva dos objetivos da escola pública. Krupskaya (2017), Pistrak (2002), (2009) e (2013) e Shulgin (2013) deram suas contribuições para a teorização e materialização dos sistemas de complexos. Para desenvolver a teoria dos complexos, estes intelectuais fizeram uma crítica radical à escola estatal como simplificadora, anti-dialética, positivista, voltada para a dominação, naturalização e fragmentação da realidade, que é fundamentalmente complexa, dinâmica e contraditória. Nos termos de Gramsci (1982), a fragmentação da realidade e o obscurecimento da mesma são fundamentais para a manutenção da hegemonia do capital.

Ao que tudo indica, a escola pública tem que em alguma medida produzir alienação e obscurecimento dos principais determinantes dos fenômenos sociais. Nos dias de hoje, seu objetivo é manter as crianças e os jovens trabalhadores alienados dos grandes problemas da humanidade, mesmo sabendo que a escola tem que transmitir algum conhecimento específico e internalizar os valores hegemônicos para a classe trabalhadora.

Combatendo o *marxismo positivista*, Moisey Pistrak (2002) e Nadezdha Krupskaya (2017), dentre outros, defendiam a necessidade de construção de uma teoria que explicasse a realidade de forma dialética, dinâmica, contraditória, que ajudasse os trabalhadores a compreender os principais determinantes de um fenômeno socioambiental, para transformá-lo.

O *coração* do sistema de complexos, que une a teoria com a prática, é o trabalho. Diferente da ligação abstrata, meramente fenomenológica, idealista, da interdisciplinaridade, é no trabalho que se dá a ligação entre teoria e prática. É no trabalho, na luta concreta, *real*, que se dá a relação teoria e prática, e não na “interdisciplinaridade abstrata da academia” (FREITAS, 2009).

Sendo assim, a pedagogia do meio social, diferente de uma pedagogia única e exclusivamente centrada no conhecimento, considera a escola como parte de um sistema de agências formativas e o trabalho como o elo do materialismo.

O sistema de complexos temáticos pressupõe os professores como trabalhadores coletivos, pensando juntos, planejando juntos e avaliando juntos. Em muitas escolas experimentais da primeira fase da revolução russa, as professoras e professores viviam no mesmo espaço, moravam juntos, cultivavam a terra, debatiam textos, o que certamente facilitava a organização dos complexos temáticos. Se isso é verdade, o sistema de complexos pressupõe a retomada do controle dos sistemas escolares pelos professores, isto é, retomar o controle do processo produtivo da escola (o que ensinar, como ensinar, como avaliar, como dividir o trabalho educacional, os fins/sentido da escola e os métodos escolares, etc.)

Cabe lembrar que o sistema de complexos não extingue as disciplinas, ao contrário do que diz o senso comum. Krupskaya e Pistrak, dentre outros, diziam que o professor continua sendo fundamental para o ato educativo. Nos primeiros anos do que chamamos hoje ensino fundamental, tem apenas uma professora, “integrando” os conhecimentos de diferentes áreas. No que chamamos hoje ensino fundamental II, já temos um corpo de professores especializados, que planejam como *integrar* as diferentes áreas do conhecimento a partir de um complexo escolhido (NOVAES, 2022).

Outra corrente bastante influente – que chegou a estar presente no Ministério da Educação mas não teve força para ganhar a disputa hegemônica é a gramsciana, representada por Gaudência Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta.

Marise Ramos (2005) é enfática ao diferenciar sobreposição e adição de integração. Marise Ramos é uma das principais expoentes da perspectiva de integração gramsciana e participou – ainda que indiretamente – da concepção da política de integração do lulismo. Para ela:

Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005, p. 122).

E Maria Ciavatta (2005), que tem uma visão bastante alinhada com a Marise Ramos, afirma que:

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

leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.23).

Já é possível ponderar que, a partir de Mészáros (2005), sem alterações concomitantes na forma como se organiza o trabalho e a sociedade em geral, a política educacional de integração, por mais bem intencionada que seja, tende a formar um *trabalhador de luxo* para o mercado de trabalho. Em última instância terá que vender sua força de trabalho, flexível, engajada e pró-ativa tendo em vista as inovações necessárias para a acumulação de capital.

Em outras palavras, se os partidos políticos ou os blocos no poder não tem uma proposta de alteração radical do trabalho e da educação, é muito provável que a formação de um “cidadão integral” (CIAVATTA, 2005) não se realize. Ela pode facilmente se transformar numa jornada de dia inteiro para atender as necessidades de reprodução do modo de produção capitalista.

PARTICULARIDADES DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

BREVE HISTÓRICO DO CENTRO PAULA SOUZA, DOS CURSOS TÉCNICOS EM AGROPECUÁRIA E DA REESTRUTURAÇÃO DO CAMPO

O Centro Paula Souza foi criado em 1969 para atender as demandas de qualificação de mão de obra da indústria nos anos 1960-70. No contexto do avanço das políticas de geração de emprego e renda dos anos 2000, ele mais que duplicou suas vagas. Por sua vez, João Doria declarou num artigo da Folha de São Paulo de 2020 que pretendia aumentar em 25% o número de vagas (DORIA, 2020).

Voltando um pouco no tempo, Ianni (2019) nos mostra que nos anos 1960, especialmente após o golpe de 1964, há o início de uma grande

e longa reestruturação do campo e da cidade. Tudo leva a crer que a criação do Centro Paula Souza tem a ver com esta reestruturação e que os cursos de agropecuária são fruto da mesma.

Os militares chamaram o avanço destrutivo do capital de *nova fronteira agrícola* e, no caso da Amazônia, adotam o slogan *Integrar para não entregar*. Octavio Ianni (2019), no livro *A ditadura do grande capital*, nos mostra o avanço destrutivo do capital rumo a novas regiões e fronteiras. Mostra também o surgimento de novas corporações no Sul e Sudeste, dedicadas ao abate de porcos, frangos e bois, além da instalação de grandes corporações transnacionais produtoras de agrotóxicos, adubos sintéticos, tratores e implementos agrícolas — os pilares da chamada revolução verde. Novas rodovias são criadas, assim como portos, aeroportos e usinas hidrelétricas, tendo em vista a criação das condições de produção do grande capital. O autor mostra ainda a convivência de formas de trabalho arcaicas no campo (como o trabalho análogo ao escravo) e o surgimento de um novo proletariado rural.

Era para ter havido um salto industrializante no período ditatorial, mas os estudos de Ianni (2019), Prado Jr. (2014) e Campos (2012) nos mostram que os traços coloniais persistiram como marca do nosso capitalismo, algo que se acentuou especialmente nos anos 1990, a ponto de Sampaio Jr. afirmar que estamos vivendo uma reversão neocolonial (SAMPAIO JR, 2013).

Mesmo assim, é possível afirmar que o Estado de São Paulo foi o que mais se industrializou, criando necessidades educacionais e de qualificação que não se comparam com os demais estados da federação.

Em perspectiva histórica, o Estado de São Paulo sempre se colocou a frente dos demais Estados da federação, oferecendo *modelos* de como a educação do país deveria ser conduzida (SOUZA, 2008). O Centro Paula Souza é tributário desta *tradição*, se antecipando em relação ao resto dos centros de educação técnica e tecnológica do país, ao guiar o padrão de educação profissional e tentar difundir sua concepção de educação para o resto do país.

De acordo com informações oficiais obtidas no site do Centro Paula Souza,

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Presente em 365 municípios, a instituição administra 224 Escolas Técnicas (Etecs) e 75 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 323 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos.

Nas Etecs, mais de 226 mil estudantes estão matriculados nos Ensinos Médio, Técnico integrado ao Médio e no Ensino Técnico, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. As Etecs oferecem 224 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados.

Já as Fatecs atendem mais de 96 mil alunos matriculados em 86 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras.

Além da graduação, o CPS oferece cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

A instituição também é reconhecida como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), uma organização sem fins lucrativos de administrações públicas ou privadas, que têm como principal objetivo a criação e o incentivo a pesquisas científicas e tecnológicas. O reconhecimento se deu por unanimidade em reunião do Conselho das Instituições de Pesquisa do Estado de São Paulo (Consip), realizada em 14 de setembro de 2021. (CENTRO PAULA SOUZA, 2022).

De fato, trata-se de uma das maiores redes de educação profissional e tecnológica da América Latina. Nenhuma rede estadual se compara com o Centro Paula Souza, muito provavelmente por ser o estado mais populoso e *industrializado* da federação.

A implantação do Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) de Agropecuária nas Escolas Técnicas Rurais do Centro Estadual de Educação

Tecnológica Paula Souza, por meio da Portaria nº 21 de 2009, durante a Gestão de José Serra (PSDB), buscava atender principalmente a uma demanda de alunos que cursavam o ensino médio concomitante ao técnico.

Com a aprovação do Decreto Federal 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/1997, percebeu-se a possibilidade de atender a demanda de alunos dos cursos agrícolas, principalmente os semi-internos e internos, que passam grande parte do dia ou todo o dia na mesma escola e fazem, concomitantemente, o Ensino Médio e o Ensino Técnico, com carga horária, duração e horários diferentes, quando não em escolas diferentes também. (CENTRO PAULA SOUZA, 2009, p. 4).

Hoje o Centro Paula Souza possui 33 unidades com cerca de 35 alunos cada, oferecendo o ensino médio integrado ao técnico em agropecuária. A adoção da modalidade integrada, de imediato resultou na redução de turmas na modalidade concomitante, acentuando o processo de exclusão ao acesso à educação profissional para o trabalhador do campo; além de reduzir custos da instituição, visto que as unidades ofereciam tanto o ensino médio quanto a habilitação profissional em Agropecuária, ambos com carga horária semanal de 25 horas aulas, totalizando 50 horas aulas semanais; ao unir Ensino Médio e Técnico em Agropecuária a carga horária é reduzida para 40 horas aulas semanais (MERCURIO, 2019).

O perfil do Curso oferecido no portal do Centro Paula Souza, oferece alguns dados importantes para orientar a análise a ser desenvolvida,

Forma o profissional que planeja, executa, acompanha e avalia projetos agropecuários e agroindustriais, em suas diversas etapas e atividades, supervisionando a produção agropecuária. Administra empresas rurais e promove a industrialização e a comercialização de produtos. Experimenta, testa, desenvolve e melhora métodos e tecnologias de produção sustentável. Executa pesquisas e análises laboratoriais. Presta assistência e consultoria técnica, orientando sobre a produção, a comercialização e a biossegurança do setor. Promove diferentes formas de organização social, extensão e capacitação rural e o desenvolvimento da visão de sustentabilidade da produção agropecuária. (CENTRO PAULA SOUZA, 2017, p.19).

NEOLIBERALISMO, CONTRARREFORMA DO ESTADO, TERCEIRO SETOR E EDUCAÇÃO

O mundo do trabalho tem passado por profundas transformações desde os anos 1970. Trabalho precário, flexibilizado, uberizado, dentre tantas outras denominações estão sendo usadas para caracterizar as mudanças no mundo do trabalho. Essas mudanças no mundo do trabalho vão em grande medida determinar mudanças no complexo educacional. Se é verdade que determinação da política educacional não pode ser reduzida mecanicamente às necessidades do mundo do trabalho, também não é possível ignorar o imenso papel do mundo do trabalho nas concepções de educação de um país.

Em termos gerais, o regime de acumulação flexível pressionou os governantes para a realização de uma reforma do Estado. Com a ascensão de governos neoliberais, as empresas estatais passam a ser privatizadas e as funções do Estado que permanecem em suas mãos passam a ganhar um novo significado, cada vez menos público e cada vez mais mercantilizado. Políticas de privatização direta e indireta, multiplicação das parcerias público-privadas, políticas de contratação precária de servidores públicos fazem parte da contrarreforma do Estado.

O complexo educacional passa ao mesmo tempo a assimilar esta tendência geral de contrarreforma do Estado e impulsionar todas estas mudanças. Municipalização da educação, gestão privada de escolas públicas, vouchers, trabalho voluntário, empreendedorismo, ONGs assumindo a educação infantil, multiplicação de contratos precários nas escolas estatais e universidades, princípios da gestão privada na escola pública passam a fazer parte do cotidiano educacional.

Foi possível constatar um avanço da mercantilização da vida como resultado da contrarreforma do Estado. Serviços públicos e direitos públicos que de alguma forma funcionavam (ainda que com problemas típicos do Estado capitalista brasileiro) foram mercantilizados e agora se tornaram mercadorias (regidas pelo lucro, eficiência, etc.) da empresa capitalista.

Neste cenário de contrarreforma do Estado, a educação se tornou um grande negócio rentável. Em outras palavras, o Estado aperfeiçoou as condições gerais de produção e reprodução desta mercadoria especial chamada educação.

As consequências da mercantilização de serviços públicos educacionais são bastante conhecidas: aumento do número de empresas educacionais, municipalização da educação e desresponsabilização do Estado pela educação pública de qualidade, precarização dos serviços e do trabalho docente, encarecimento dos serviços privatizados, multiplicação de ONGs, pressão por cobrança de mensalidades, oportunidades de negócios para pequenas e médias empresas contratadas pelo Estado, dentre outras, conforme veremos nas páginas seguintes.

O Brasil sempre teve aparelhos privados de hegemonia (APHs), tais como a Sociedade Rural Brasileira (SRB), a Confederação Nacional de Agricultura (CNA), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), dentre tantas outras que poderíamos destacar (NOVAES; OKUMURA, 2021).

Porém, desde os anos 1980, como parte da contrarreforma do Estado, estamos assistindo a uma ascensão do chamado Terceiro Setor, como parte da contrarreforma do Estado. Nesse contexto, a esfera estatal passa a ser satanizada como burocrática, ineficiente, desfinanciada, corrupta para justamente ocorrer a santificação de um setor supostamente mais ágil, eficiente democrático e popular. Do nosso ponto de vista, novos personagens entram em cena na concepção, implementação e avaliação das políticas educacionais.

O primeiro ciclo de mercantilização de serviços estatais se deu com Collor e Fernando Henrique Cardoso, através de amplos processos de privatização, mercantilização e de uma nova concepção de Estado, especialmente do estatuto do servidor público. Lula da Silva e Dilma realizaram uma privatização mais complexa e difícil de entender, seja através do PROUNI, seja através da melhoria das condições de acumulação para as empresas educacionais. No entanto, a política educacional do lulismo

não é puramente neoliberal, ainda que reproduza contraditoriamente alguns dos seus traços. Os traços mais típicos do neoliberalismo voltam à cena nos governos Temer e Bolsonaro, agora com uma roupagem muito mais radical, a do ultraneoliberalismo, que deu origem a um novo ciclo de mercantilização da educação.

Ao que tudo indica, a ascensão das grandes corporações transnacionais e seus braços como Fundações, Institutos e ONGs estão nos levando a um controle cada vez maior da concepção, implementação e execução da política educacional por parte do capital.

No caso do Centro Paula Souza, é possível identificar o papel do chamado Terceiro Setor na concepção e implementação da política de integração do ensino técnico ao médio.

Estudos como o de Nívea Vieira (2020) observaram, da mesma forma que nós, que há um poder cada vez maior do chamado Terceiro Setor na determinação das políticas educacionais em geral e nas políticas de integração do ensino médio ao técnico, em particular.

Vieira (2020, p. 19) destaca o papel do Centro de Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) na formulação da política de educação integral no Brasil. O CENPEC foi criado em 1987 pelo Banco Itaú. O Cenpec vem inserindo seu projeto de políticas públicas tanto via assessoria às prefeituras quanto em políticas federais, como no programa “Mais educação”.

Vieira (2020, p. 21) observa que o número de projetos cujo “mote é a ampliação da jornada escolar cresceu no Brasil sob a hegemonia da concepção que vincula “educação integral” à “educação em tempo integral”.

Nívea Vieira (2020) dá um grande destaque às propostas de educação integral impulsionadas pelos sistemas estatais. Esse não é exatamente o caso estudado por nós, mas certamente é possível afirmar que a educação integral do Centro Paula Souza faz parte desta tendência geral de concepção e implementação de políticas de educação em tempo integral por parte dos Estados da federação.

De qualquer forma, inúmeros estudos têm mostrado que a tragédia educacional persiste no século XXI: esvaziamento do currículo, falta de professores nas escolas, professores sem formação adequada, ausência de laboratórios, quadras, banheiros, internet, etc. (NOVAES; OKUMURA, 2022).

Lamosa (2020) identificou que a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a educação (Reduca), lançada em 2011:

Tem tido grande relevância para a definição das diretrizes da reforma educacional, possuindo uma composição em que se destacam distintas frações do capital, com grande protagonismo da fração financeira e empresas de telecomunicação, e uma atuação que lhes confere o papel de partido, no sentido ampliado, conforme formulação gramsciana, sendo decisivo para a produção do consenso, passivo e ativo da sociedade. (LAMOSA, 2020, p. 8).

No bojo da contrarreforma do Estado, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) do Estado de São Paulo, dentre outras, firmam convênios com inúmeras entidades do chamado Terceiro Setor.

Gisele Dantas (2013) identificou a Mckinsey, o Instituto de Corresponsabilidade (ICE), o Todos pela Educação, como entidades *parceiras*. A Mckinsey chegou a ter uma secretaria especial na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sem que muitos funcionários soubessem disso.

Em nossa pesquisa identificamos o imenso papel do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na determinação das reformas da educação profissional no Brasil. O site do ICE menciona a parceria com 21 Estados da Federação, e o Estado de São Paulo é um deles.

No caso do Centro Paula Souza, foram feitos convênios com Instituto Ayton Senna, Fundação Bradesco, Itaú Social e Instituto Alair Martins, especialmente para a difusão do empreendedorismo e da pedagogia das competências.

INTEGRAÇÃO: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES

Vimos na Introdução que Gameleira e Moura (2018), bem como Ramos (2005) e Ciavatta (2005) estipularam alguns parâmetros para analisar a política de integração: a) Conhecimento conceitual da proposta do Ensino Médio Integrado; b) Formação docente inicial e continuada; c) Existência de apoio pedagógico; d) Discussão sobre a integração curricular; e) Justaposição de disciplinas; f) sobrecarga de trabalho docente; g) Práticas integradoras ineficazes ou pontuais/isoladas; h) Rotatividade de professores da área técnica; i) concurso público para contratação de professores, j) planejamento docente coletivo.

Acreditamos que a política de integração do ensino médio ao técnico de alguma forma proporcionou uma escola *melhor* para uma parcela da classe trabalhadora e das camadas médias. A política de integração no Brasil reproduz uma tendência histórica do nosso país. A educação pública de melhor qualidade sempre é para poucos. Não assistimos no século XX e também não vimos nas duas décadas do século XXI uma proposta de educação de qualidade para as majorias.

A educação integral veio acompanhada de inúmeras contradições, tais como aumento do apartheid social, falsa integração, ausência de uma intensa formação ou requalificação dos docentes, ausência de infraestrutura e recursos, conforme veremos nas páginas seguintes.

Neste momento, iremos analisar cada um dos parâmetros levantados por pesquisadores experientes da educação profissional integrada ao ensino médio e aplicá-los para o caso do Centro Paula Souza. Vejamos:

a) Conhecimento conceitual da proposta do Ensino Médio Integrado;

As entrevistas realizadas nos levam a crer que há baixo ou nulo conhecimento conceitual da proposta de integração por parte de diretores, coordenadores, orientadores e professores das escolas técnicas do oeste paulista.

Nossos informantes afirmaram que não houve uma política de formação dos supervisores, diretores e docentes por parte da administração

central que levasse ao estudo e pesquisa dos conceitos, princípios e métodos da proposta de integração.

Além disso, existem condições objetivas que pesam no desconhecimento da proposta, conforme veremos nos parâmetros seguintes: docentes super atarefados, contratos temporários levam a um baixo conhecimento da proposta de ensino médio integrado.

Alguns docentes relatam saber que a proposta de integração existe formalmente, outros chegam a citar o conhecimento da proposta, mas isso não significa que haja uma apropriação e aplicação sistemática da mesma no cotidiano da escola.

b) Formação docente inicial e continuada;

Não houve no Centro Paula Souza uma política de formação tendo em vista a atualização dos docentes na perspectiva da integração. Não encontramos cursos de formação de grande envergadura ou uma verdadeira *força-tarefa* para requalificar o seu corpo docente na perspectiva da integração. Ao contrário disso, os dirigentes tendem a ver os docentes com desconfiança.

Conforme relato dos nossos informantes, não estão sendo realizadas atividades de formação docente inicial ou continuada. Tudo indica que a política de integração foi mais uma das tantas que chegaram na escola, sem provocar transformações na sala de aula. Pedagogia do empreendedorismo, pedagogia do amor, pedagogia das competências, pedagogias disso e daquilo, tal como a moda, ou o modismo educacional, chegam e rapidamente somem como fumaça no ar.

c) Existência de apoio pedagógico;

O Centro Paula Souza conta com coordenadores pedagógicos. Mas estes não foram formados na perspectiva da integração.

Diante da avalanche de problemas estruturais que as escolas enfrentam, a integração é geralmente deixada de lado ou ganha pouca importância. Entrevistamos dois coordenadores pedagógicos e um deles foi meu orientando. Ele nos informou que a integração não é prioridade do Centro Paula Souza e muito menos dos diretores.

d) Discussão sobre a integração curricular;

Não há discussão no chão da escola sobre a integração curricular. Ela não faz parte da rotina de docentes – em geral com vínculo bastante baixo ou baixo – com as escolas onde atuam. A necessidade de se reproduzir – em troca de um salário para sobreviver – em geral acumulando outros trabalhos em outras ETECs, escolas particulares, etc. impedem uma discussão sobre a integração curricular.

e) Justaposição de disciplinas;

Essa é a tendência mais geral observada pelos docentes e coordenadores entrevistados por nós. No Centro Paula Souza a justaposição de disciplinas é chamada de “sombreamento” ou “repetição”. Os conteúdos aparecem de forma repetida na disciplina geral e na disciplina técnica, sem a devida integração. Há um baixo diálogo ou nulo entre os docentes na perspectiva da integração.

f) *Sobrecarga de trabalho docente;*

Este parâmetro foi o mais destacado por todas as informantes e informantes. Tudo indica que a precarização do trabalho docente no sistema educacional estatal faz parte da estratégia neoliberal. Quanto maior a precarização, mais degradada a oferta de educação pública, induzindo a ida de parte da clientela para escolas privadas ou universidades privadas. Em outras palavras, o sucateamento da educação estatal é fundamental para a indução de parte da clientela para a educação privada.

As entrevistas realizadas com docentes e coordenadores do Centro Paula Souza confirmam a existência de novas modalidades de precarização do trabalho como parte da política neoliberal no Centro Paula Souza.

Temos cada vez menos docentes com “carga completa” nas ETECs, alta rotatividade de docentes, uma vez que os contratos agora são para apenas 2 anos.

Em outras palavras, a ausência de vínculo empregatício duradouro, a ausência de salários decentes ou remuneração inadequada, plano de carreira inadequado e ausência de vínculos exclusivos com as ETECs bloqueiam o florescimento da integração curricular

No nosso entendimento, certamente a precarização do trabalho docente impossibilita ou dificulta a integração entre o ensino médio e técnico. Afinal, como ela poderia existir se as docentes e os docentes têm relação com a escola? Se eles não têm tempo disponível para planejar coletivamente, como poderá haver integração

Ainda que haja uma tendência geral de precarização do trabalho docente no mundo, no Brasil, no Estado de São Paulo – como parte das políticas educacionais neoliberais - a precarização do trabalho docente nas ETECs do Centro Paula Souza é mais acentuada que nas universidades públicas. Evidentemente que ela não pode ser comparada à degradação estrutural da escola estatal, mas as escolas técnicas sofrem de problemas parecidos, numa menor intensidade.

Se pudéssemos estabelecer uma gradação, é muito provável que as condições de trabalho nas ETECs são inferiores às dos Institutos Federais mas levemente superiores às condições de trabalho da escola estatal.

Nas ETECs, em média 10% dos docentes têm “carga completa”, o que lhes permite fazer projetos com as alunas e alunos. Nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) cerca de 20% dos docentes têm dedicação integral, nas ETECs este número não chega a 10%. Na USP, UNESP e UNICAMP, cerca de 70% dos docentes têm Dedicação Exclusiva.

Na USP, UNESP e UNICAMP é notável a precarização do trabalho docente (NOVAES, 2022b). Há uma segmentação cada vez maior da comunidade científica das três universidades públicas paulistas, como resultado das políticas educacionais neoliberais. No topo dessa pirâmide, docentes que não estão muito preocupados com a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade. Precisam do selo da Universidade Pública, que lhes dá prestígio, mas não irão se engajar na defesa das mesmas. Ganham rios de dinheiro em consultorias, consultórios, cursos de especialização pagos etc. Uma camada intermediária quer que a Universidade Pública lhes dê as condições de desenvolvimento de pesquisa e de ensino (laboratórios, fundos de pesquisa, bolsas etc.) como nos países centrais. Percebem que isso não está acontecendo, mas não conseguem ligar essa demanda à necessidade de uma luta mais profunda pela defesa da universidade pública e seu sentido social.

Lá embaixo, professores com jornadas de trabalho cada vez mais extensas, com uma vida precarizada (sem reposição salarial, plano de carreira, dando cada vez mais aulas, assumindo inúmeras tarefas de gestão etc.). Os últimos estão acompanhados de uma nova tendência – os professores substitutos e, no caso da UNESP, bolsistas.

Cálculos da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Marília indicam que estamos com metade dos servidores-técnico administrativos necessários para o bom funcionamento das seções, e as contratações iniciadas em 2022 não serão suficientes. De acordo com informações obtidas na reitoria, teremos a contratação de 350 docentes e 350 servidores técnico-administrativos, mas estas contratações não conseguem suprir um longo período de congelamento de contratações (2014) e uma grande quantidade de docentes em processo de aposentadoria.

g) Práticas integradoras ineficazes ou pontuais/isoladas;

As entrevistas realizadas nos levam a crer que as práticas integradoras são realizadas por iniciativas pontuais de docentes, mas não fazem parte de uma política da instituição ou dos diretores das ETECs, conforme vimos

nas páginas anteriores. Nossos informantes relataram que nas suas escolas existem práticas pontuais de integração. Elas dependem da motivação individual de cerca de um ou dois professores, mas não há algo além disso.

h) Rotatividade de professores da área técnica;

Os docentes observaram que há alta rotatividade da área técnica, especialmente em função do tipo de contrário com tempo determinado. Uma das coordenadoras observou que “Com certeza [a rotatividade] contribui para o impedimento de ações integradoras, visto que a rotatividade não possibilita o professor a melhorar a cada ano sua prática com base nas experiências anteriores. Com a rotatividade os professores têm que se preparar constantemente para assimilar o conteúdo do componente.

i) *Concurso público para contratação de professores,*

Abordamos este ponto nas páginas anteriores. Cabe destacar aqui que não foram contratadas docentes e contratados docentes na perspectiva da integração. Ver parâmetro f.

j) Planejamento docente coletivo.

A maior parte dos docentes destacou a existência de planejamento coletivo, mas para pensar questões mais gerais, sem destaque para a questão da integração.

k) Formação integrada ou acesso ao ensino superior via ETECs?

Este parâmetro apareceu especialmente nos estudos de Kuenzer (2012) e (2017). Não é possível afirmar categoricamente nem comprovar quantitativamente, mas as ETECs têm sido apropriadas por uma parcela

das classes trabalhadoras e das camadas médias que vislumbram para seus filhos o Ensino Superior, ao contrário do que ocorreu até os anos 1970.

As entrevistas realizadas nos mostram a tendência observada por Kuenzer (2012) e (2017). No caso do Centro Paula Souza da região oeste paulista, mais da metade das estudantes e dos estudantes entram no médio integrado tendo em vista a entrada no ensino superior.

Há algum problema nisso? Em grande medida não, mas se o objetivo principal da clientela das escolas é passar no vestibular, é possível supor que pode predominar nestas escolas uma formação voltada para a entrada no ensino superior, em detrimento da formação técnica ou técnica integrada ao ensino médio.

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DO CENTRO PAULA SOUZA: INTEGRAÇÃO OU SOBREPOSIÇÃO E FORMAÇÃO PARA O VESTIBULAR?

A publicação do Decreto nº 5.154/2004 em substituição ao Decreto nº 2.208/97, iniciou um novo ciclo na Educação Profissional de nível médio no Brasil, reestabelecendo o oferecimento da formação profissional técnica integrada ao ensino médio, produzindo um vasto campo de debates, projetos políticos em nível estadual e políticas educacionais para a implementação do ensino médio integrado.

Enquanto a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Lei 11.892/2008) adota o modelo de Ensino Técnico integrado ao Médio, o Centro Paula Souza inicialmente resistiu à adoção dessa nova modalidade, optando por oferecer o ensino médio e técnico concomitantes, passando a adotar as primeiras habilitações profissionais sob a modalidade integrada a partir de 2009, com cursos piloto oferecidos em algumas unidades.

Retomando aqui a citação de Ciavatta (2005) de que a

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.23).

Em nossa pesquisa, não encontramos grandes indícios de uma formação integral do ser humano no Centro Paula Souza. Os parâmetros abordados nas páginas anteriores indicam que a política de integração do Centro Paula Souza não permite uma formação completa. A política de integração do ensino técnico ao médio pode ter resultado em algumas conquistas, mas sugere também que esta veio acompanhada de inúmeras contradições em relação à concepção original dos intelectuais orgânicos que formularam esta política.

Pesquisas futuras poderão nos permitir comparações com outras realidades do Centro Paula Souza, com outras Escolas Estaduais de Educação Profissional e especialmente com a Rede de Educação do Instituto Federal.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BELMINO, W. G. **Um estudo ontomaterialista sobre a função social das escolas estaduais de educação profissional do Ceará**. 2020. 196f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, 2020.
- BEMVINDO, V. **Contraescola**: apontamentos introdutórios. *In*: BEMVINDO, V.; MACIEL, C. **Contraescola**: a experiência do Instituto Politécnico de Cabo Frio (org.). Marília: Lutas Anticapital, 2020. p.15-30.

BEMVINDO, V. **Por uma história da Educação Politécnica**: concepções, experiência e perspectivas. 2016. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRAZOROTTO, C. **Origem e destino**: o ensino médio profissionalizante no Brasil e na Alemanha. 2020. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2020.

CAMPOS, F. **A arte da conquista**: o capital internacional no desenvolvimento capitalista brasileiro (1951-1992). Tese (Doutorado) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARVALHO, A.; QUEIROZ, F. SANTOS, J. Relação capital-estado e a preparação da força de trabalho nas escolas estaduais de educação profissional. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v.2. [no prelo].

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Perfil dos Cursos 2017 Etec e Fatec**. 2017. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/publicacoes/perfis-de-cursos-etecs-fatecs/2017/2017-perfil-cursos-cps.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Plano de Curso da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2009.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. **Sobre o Centro Paula Souza**. 2022. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, R.; PAREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular-Fiocruz, 2012.

DANTAS, G. **Política Educacional paulista (1995-2012)**: dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial. 2013. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2013.

DORIA, J. São Paulo e a agenda necessária para o Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 jan. 2020.

DUARTE, R. Educação Profissional da Bahia: uma concepção emancipatória. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v.2. [no prelo].

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, E.; GARCIA, S. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná. *In*: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 148 – 174.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 8-100.

FREITAS, L. C. Escola única do trabalho. *In*: CALDART, R.; PAREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular-Fiocruz, 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57- 82.

GAMELEIRA, E. F. A.; MOURA, D. H. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Educ. Anál.**, Londrina, v.3, n.1, p.7-26, jan./jun. 2018.

GARCIA, S. R. O. A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

HORA, L.; SOUSA, A. Educação profissional no Maranhão no contexto das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v. 22. [no prelo].

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

KRUPSKAYA, N. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

KUENZER, A. Ensino Médio e Educação Profissional na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, 2012.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.139, p.331-354, 2017.

KUENZER, A.; MOURA, D. *et. al.* **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

LAMOSA, R. Fundamentos históricos da atuação do partido do capital na defesa do direito à educação na América Latina. *In*: VIEIRA, N.; LAMOSA, R. (org.). **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020. p. 7-18.

LEHER, R.; LAMARÃO, M. A disputa pelos recursos educacionais e o movimento Todos pela Educação: antigas e novas formas de privatização. *In*: VIEIRA, N.; LAMOSA, R. (org.). **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020. p. 129-146.

LIMA, M.; PAZOLINI, M.; PETERLE, T. Escolhas políticas privatizantes e o cenário de inviabilização da rede pública estadual de escolas profissionais no Espírito Santo. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v. 2. [no prelo].

MERCURIO, B. **A política educacional de integração do ensino técnico e médio na habilitação profissional em agropecuária do Centro Paula Souza**. 120f. 2020. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília; Unesco, 2000.

MOURA, D.; DAMASCENA, E. Avanços e desafios na formação dos professores para a educação profissional: uma análise do IFRN. *In*: LIMA FILHO, D.; SANTOS, J.; NOVAES, H. T. (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**: políticas, críticas e perspectivas. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. v. 2. [no prelo].

NOVAES, H. T. **Da universidade necessária à universidade para além do capital**. Marília: Oficina Universitária-Cultura Acadêmica, 2022. [no prelo].

NOVAES, H. T. Las Contribuciones de Krupskaya, Pistrak y Mészáros para la construcción de la Educación para más allá del capital en el Siglo XXI. *In: SEGUNDO, M. D.; MORAES, B.; CARMO, F. (org.). Fundamentos onto-históricos, educación y emancipación humana en discusión.* Marília: Lutas anticapital, 2021. v. 1. p. 277-298.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie.** Marília: Oficina Universitária-Cultura Acadêmica, 2021.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. O papel das Fundações, ONGs e Institutos na destruição da educação pública na América Latina. Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2021. *In: NOVAES, H. T. (org.). Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina.* Marília: Oficina Universitária-Cultura acadêmica, 2022. p. 33-60.

NOVAES, H. T.; SANTOS, L. As Escolas de Agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *In: DAL RI, N. et al. Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).* São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, Lutas Anticapital, 2019. v. 1. p. 213-240.

PEREIRA, G. **A Educação Profissional e o Ensino Médio no Brasil:** meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 2020.

PILETTI, N. Reforma do ensino médio: lições da História. **Blog da Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, 4 nov. 2016.

PIRES, J. H. S.; NOVAES, H. T. Estudo, Trabalho e Agroecologia: a proposta política pedagógica dos cursos de Agroecologia do MST no Paraná. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 110-124, dez. 2016.

PISTRAK, M. (org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. **Ensaio sobre a escola politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PRADO JR, C. **A revolução brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SAMPAIO JR, P. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. *In: STEDILE, J. P. (org.). Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000.* São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 189-240.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária seriada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora UNESP, 1998.

VENCO, S. B.; MATTOS, R. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, p. 381, 2019.

VENCO, S.; BORGHI, R.; BRAZOROTTO, C. A quem se destina a política de educação profissional nos Institutos Federais? *In*: VENCO, S; ASSIS, A. E. (org.). **Brasil e Alemanha**: diálogos sobre educação. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. p. 69-84.

VIEIRA, N. A ampliação da jornada escolar no Brasil sob a hegemonia do capital: o voluntariado e a intensificação do trabalho precário. *In*: VIEIRA, N.; LAMOSA, R. (org.). **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba: Appris, 2020. p. 19-38.