

Dez anos de integração do ensino técnico ao médio na habilitação profissional de agropecuária do Centro Paula Souza

158

Bruno Michel da Costa Mercurio¹
Henrique Tahan Novaes²

Resumo

O presente artigo propõe-se a apresentar uma síntese dos resultados apresentados na dissertação *Integração do Ensino Técnico ao Médio na Habilitação Profissional de Agropecuária do Centro Paula Souza*, defendida junto ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp. A pesquisa buscou avaliar como ocorre a integração na referida habilitação profissional, após 10 anos de implantação. Tendo como métodos investigativos aplicados, a pesquisa documental, pesquisa bibliográfica; com relação a pesquisa empírica, foram realizadas observações assistemáticas e entrevistas semiestruturadas com docentes de duas unidades agrícolas do Centro Paula Souza. Conclui-se que a Proposta Pedagógica desenvolvida pela instituição está alicerçada em uma abordagem da Pedagogia das Competências que privilegia o desenvolvimento das competências voltadas ao mercado de trabalho, alerta-se para os potenciais desperdiçados ao se negligenciar as demais dimensões da existência humana; além das percepções dos docentes entrevistados com relação ao processo de integração.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino Integrado; Ensino Agrícola.

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010), graduação em Gestão Pública - FATEC São Paulo (2020) e mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus Marília (2021). Atualmente é orientador educacional - ETEC Deputado Paulo Ornellas Carvalho de Barros e pesquisador vinculado ao grupo de pesquisa Organizações e Democracia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. | bmercurio@gmail.com

² Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP - Marília. | hetanov@gmail.com



Resumen

El presente artículo se propone presentar una síntesis de los resultados presentados en la disertación Integración de la Enseñanza Técnica y Media en la Calificación Profesional de la Agricultura en el Centro Paula Souza, defendida por el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Unesp. La investigación buscó evaluar cómo ocurre la integración en la referida cualificación profesional, después de 10 años de implementación. Teniendo como métodos investigativos aplicados, la investigación documental, la investigación bibliográfica; En cuanto a la investigación empírica, se realizaron observaciones asistemáticas y entrevistas semiestructuradas con profesores de dos unidades agrícolas del Centro Paula Souza. Se concluye que la Propuesta Pedagógica desarrollada por la institución se fundamenta en un enfoque de Pedagogía de las Competencias que privilegia el desarrollo de competencias dirigidas al mercado laboral, alerta sobre el potencial desaprovechado al descuidar las demás dimensiones de la existencia humana; además de las percepciones de los profesores entrevistados respecto al proceso de integración.

Palabras clave: Educación Profesional; Enseñanza Integrada; Educación Agrícola.

Abstract

This article presents a synthesis of the results obtained in the dissertation Integration of Technical and High School Education in Professional Qualification in Agriculture at the Paula Souza Center, defended by the Post-Graduate Program in Education at the Faculty of Philosophy and Sciences at Unesp. The research sought to assess how integration in professional training takes place after 10 years of implementation. Having as investigative methods, documental research, bibliographical research; in relation to empirical research, unsystematic observations and semi-structured interviews were carried out with teachers from two agricultural units at the Centro Paula Souza. It is concluded that the Pedagogical Proposal developed by the institution is based on an approach of the Pedagogy of Competences that privileges the development of competences aimed at the labor market, alerting to the wasted potentials when neglecting other human existences; in addition to the perceptions of the interviewed professors in relation to the integration process.

Keywords: Professional Education; Integrated Education; Agricultural Education.

Introdução

A publicação do Decreto n. 5.154/2004 em substituição ao Decreto n. 2.208/1997, marca 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. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) retoma o Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM) a partir de 2009, através da Habilitação Profissional em Agropecuária, que por sua vez, constituiu-se no objeto desta pesquisa. O presente artigo, apresenta uma síntese dos resultados apresentados na



dissertação *Integração do Ensino Técnico ao Médio na Habilitação Profissional de Agropecuária do Centro Paula Souza* a respeito dos dez anos da adoção da integração nessa Habilitação Profissional, defendido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp.

De forma geral, objetivamos analisar se e como ocorre a integração da Formação Técnica de Nível Médio e a Base Nacional Comum do Ensino Médio na Habilitação Profissional em Agropecuária do Centro Paula Souza. Enquanto objetivos específicos, objetivamos analisar a concepção de integração, presente no Decreto n. 5.154/2004 e nos documentos norteadores; analisar a concepção de integração presente na proposta adotada pelo Centro Paula Souza; e, por fim, analisar como docentes e como gestores pedagógicos compreendem a integração no contexto escolar.

Revisão de Literatura

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República em 2002, o debate em torno da Educação Profissional é retomado, em meio às perspectivas de um governo progressista, 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.

A estratégia adotada, frente as dificuldades de articulação e sinalizações de que o governo Lula (2003-2010), viu-se a necessidade de caminhar em direção da construção de um novo decreto.

[...] sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e

conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

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; CIAVATTA; RAMOS, 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.

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). Além de manter a possibilidade de oferta do Ensino Técnico subsequente e concomitante.

1. *Formação Integrada no 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 proposta curricular apresenta as competências que os alunos deverão desenvolver ao final de cada série e ao final do curso. Estas, por sua vez, serão desenvolvidas a partir dos componentes curriculares, a partir da divisão 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).

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 são compreendidas por Ramos (2001) 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).

As competências emergem em um contexto de reestruturação das forças produtivas do capital, marcado pela eliminação de postos de trabalho e de redefinição de seus conteúdos mediante aos avanços tecnológicos, promovendo um reordenamento de inúmeras profissões.

[...] é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo de eliminação de postos de trabalho e redefinição de seus conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, e nele fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social (PAIVA, 1997, p. 22 apud RAMOS, 2012, p. 535).

Em meio a este contexto, a pedagogia das competências sugere um leque de modelos inovadores, que contam com o apoio de diversos organismos internacionais, adaptados a novos paradigmas educacionais, impostos aos trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal.

Segundo Ramos (2001), a pedagogia das competências produziu 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). Por sua vez, 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. 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).

Além das competências cognitivas, relacionadas ao conteúdo dos componentes curriculares, há, ainda, uma segunda vertente que trata das competências socioemocionais (ou ainda individuais e pessoais), que não constam no currículo formal. 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).

Adotada e multiplicada nos espaços de formação continuada do Centro Paula Souza, a abordagem tem sido a desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna (2019), instituição parceira do grupo *Todos pela Educação*, cujo modelo adotado subdivide as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (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).

Segundo Freitas (2018) 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 colocando 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.

2. O ETIM em Agropecuária

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. Ao concluir o curso, o aluno recebe o diploma Técnico em Agropecuária em Nível Médio, habilitado ao exercício profissional, junto ao conselho da categoria e ao ingresso no Ensino Superior.

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 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.

O Plano de Curso apresenta de forma sucinta a metodologia sugerida para adoção da Integração. 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), de modo a otimizar o tempo e os esforços de professores e alunos e os recursos disponíveis, para o mesmo objetivo de trabalhar as competências de formação geral com as de formação profissional de tal modo que elas se complementem e se inter-relacionem, por meio de projetos interdisciplinares e de diferentes tipos de atividades, nas quais as habilidades, conhecimentos e valores desenvolvidos nos componentes curriculares referentes à formação geral (Ensino Médio) sejam contextualizados e exercitados nas práticas de formação profissional.

Os componentes curriculares da Formação Geral (Ensino Médio) devem prover a Formação Profissional (Ensino Técnico) com as Bases Científicas necessárias ao desenvolvimento das Bases Tecnológicas requisitadas pela formação profissional na Habilitação Profissional de TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, e as atividades práticas dos componentes profissionalizantes devem ser encaradas, também, como laboratórios de experiências para demonstração de teorias científicas na área das ciências humanas e da percepção e compreensão da importância de suas aplicações na produção e na geração de tecnologias diversas. Além disso, elas poderão contribuir muito com os componentes curriculares profissionalizantes, compartilhando contextos históricos e geográficos, cenários, problemas e projetos (CEETEPS, 2017, p. 131).

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, com o intuito de aproximar os alunos da realidade das empresas, contribuindo para moldar um profissional que seja útil aos seus interesses.

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).

Análise e discussão dos resultados

166

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. 6). Entretanto, alerta, para “[...] a ideia de reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade” (MARINHO, 2003, p. 202 apud SANTOS, 2017, p. 233).

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; RIBEIRO; SABINO, 2020). Introjetando, no trabalhador, o conformismo e a aceitação a perda de direitos, como sendo partes do processo de formação “resiliente” do trabalhador.

A proposta adotada pelo CEETEPS, fundamentada na Pedagogia das Competências e seus desdobramentos em Competências Socioemocionais, tende a despertar um alerta, a partir da perspectiva pela qual vem sendo desenvolvido, compreendidas através do referencial adotado como padronização de comportamentos e de atitudes exigidas pelo mercado de trabalho.

[...] educar para as competências determinadas pelo capital é promover a subsunção humana ao capital pelas vias da educação. Nestes rumos, a educação escolar assume um sentido único que exclui os sentidos críticos construídos ao longo de intensas disputas acerca do caráter da educação e de seu papel na sociedade (PEÇANHA, 2014, p. 295).

A partir das análises apresentadas acima 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.

A respeito do processo de integração no ETIM Agropecuária, realizamos entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), que nos permitiram o aprofundamento em questionamentos que se fizessem necessário, bem como dar voz aos sujeitos da pesquisa. Para a coleta de dados, escolhemos duas unidades escolares. Com o intuito de evitar comparações e preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, a fim de permitir com que se manifestassem com total liberdade, utilizamos nomes fictícios na redação, tanto para menção aos docentes entrevistados quanto para as unidades utilizadas como campo para coleta de dados. Nomeamos as unidades, como ETEC Ouro Negro e ETEC dos Eucaliptos: aquela, uma das mais antigas escolas agrícolas em funcionamento no estado de São Paulo, tendo sido umas das primeiras unidades a adotar o ETIM em Agropecuária, ainda em 2009, em vigor, há 10 anos; a segunda, por sua vez, adotou a modalidade apenas em 2013. Devido à necessidade de garantir o distanciamento social, realizamos entrevistas remotas, por meio de videochamadas, através do aplicativo *Microsoft Teams*.

As entrevistas foram realizadas com 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, definidas segundo o *Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*.

A partir da coleta de dados nas entrevistas, identificamos 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. Demonstrando, que há um conhecimento maior com relação a estes, por parte dos docentes que exercem as funções



da coordenação pedagógica, mas que há dificuldades em multiplicar os instrumentos e dados expressos nos documentos aos demais docentes. 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).

Cabe ressaltar que o Centro Paula Souza possui uma vasta rede de formação continuada gerida pela CETEC (Unidade de Ensino Médio e Técnico), com uma oferta diversa de cursos para docentes e para servidores técnico-administrativo, possibilitando que estes busquem conhecimentos pedagógicos que possam contribuir com suas práticas docentes e de gestão escolar. Todavia, 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. Com destaque para o relato em que é apontada a ausência de espaços como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) no Centro Paula Souza, contribuindo para minar o trabalho da instituição, ao oferecer a possibilidade de docentes e servidores se capacitarem, mas não proporcionar espaços suficientes para multiplicação dos conhecimentos adquiridos.

A interdisciplinaridade enquanto 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 necessidade de aprofundamentos a respeito. Está, por sua vez, tende a se materializar na dificuldade em desenvolverem atividades que integrem os componentes da Formação Geral e Profissional nos projetos relacionados à área técnica agrícola.

Na fala dos docentes observa-se que há uma relação entre a interdisciplinaridade e a integração enquanto sinônimos. A interdisciplinaridade é apontada pela Proposta Curricular como um princípio pedagógico que pode contribuir para o diálogo entre os conhecimentos. 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. Portanto, ressaltamos que não se trata de



sinônimos, mas que a interdisciplinaridade e a integração se relacionam e complementam-se, sendo, a primeira, um princípio pedagógico que contribui para o desenvolvimento da integração.

Verificamos que a percepção dos docentes ainda é bem incipiente, relacionada à integração 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 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).

Notamos a ausência nos relatos colhidos juntos aos docentes, menções ao desenvolvimento de projetos produtivos, como os relacionados a Agricultura Orgânica, Compostagem, bem-estar animal ou até mesmo a Cooperativa-Escola; da realização de visitas técnicas, de atividades práticas e o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); modalidades de ensino interdisciplinares e que contribuem para a integração. Os instrumentos pedagógicos citados são comumente desenvolvidos nas unidades escolares agrícolas e estimulados, justamente, por conta do potencial de relacionar os mais diversos componentes curriculares,



demonstrando a dificuldade dos docentes em reconhecer essas práticas como interdisciplinares e integrativas.

Considerações Finais

170 Após as discussões dos dados, verificamos os obstáculos e as dificuldades para a construção do Ensino Médio integrado em unidades escolares agrícolas do Centro Paula Souza. O ETIM Agropecuária destaca-se das demais habilitações profissionais 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. Entretanto, por mais que os docentes tenham 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 e que, para muitos docentes, exige a sua complementação em diversas unidades escolares.

A ausência de uma concepção bem formulada entre os docentes, demonstra que a Integração do Currículo é um campo em aberto, ressaltando a necessidade da instituição em capacitar os educadores a respeito dos princípios pedagógicos que regem a proposta curricular de integração.

Assim como do olhar crítico dos docentes, através da compreensão de que o papel da escola técnica, em meio as contradições em que se insere, vai muito além de formar mão-de-obra apta aos interesses do capital. Devendo buscar promover estratégias que possibilitem a integração a partir de um olhar crítico, formando cidadãos aptos a ocuparem posições de destaque em nossa sociedade, com capacidade crítica para compreender as relações sociais e de produção a qual estão submetidos, e assim, tornarem-se agentes de transformação.

Referências

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

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_re_de_parecer392004.pdf. Acesso em 20 fev 2021.

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). 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). **Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio**. São Paulo: CEETEPS, 2006.

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

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

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.

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.; GRABOWSKI, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Natal, v.6, p. 22-32, 2016.



- MERCURIO, B. M. C. **Integração do Ensino Técnico ao Médio na Habilitação Profissional em Agropecuária do Centro Paula Souza: Limites e Contradições.** 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.
- 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.
- PIZZAIA, A. F. L.; SANTANA, A. Educação a Distância e os Ruídos na Comunicação. As distorções na comunicação entre emissor e receptor. In: **IX EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar**, n.9, 2015, Maringá. Anais [...] Maringá [s.n.], 2015, p. 4-8.
- 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, Marise. Pedagogia das Competências. In: CALDART, S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 535-540.
- RAMOS, N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, D.D; ARAÚJO, M.C.P. A integração curricular na concepção dos docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, Bogotá, v.12, n. 1, p.13-26, 2017.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- 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.

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

Recebido em 07 mar. 2022 | aceite em 02 jun. 2022

173

