

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALINE VALENTE NUNES BORRO

**A PEDAGOGIA SOCIALISTA E OS CURSOS INTEGRADOS EM
AGROPECUÁRIA DO CENTRO PAULA SOUZA: CONTRADIÇÕES E LIMITES**

**MARÍLIA
2018**

ALINE VALENTE NUNES BORRO

**A PEDAGOGIA SOCIALISTA E OS CURSOS INTEGRADOS EM
AGROPECUÁRIA DO CENTRO PAULA SOUZA: CONTRADIÇÕES E LIMITES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

**MARÍLIA
2018**

B737p

Borro, Aline Valente Nunes

A Pedagogia Socialista e os Cursos Integrados em Agropecuária do Centro Paula Souza : contradições e limites / Aline Valente Nunes Borro. -- Marília, 2018

97 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Julio Cesar Torres

1. Pedagogia socialista. 2. Educação Tecnológica. 3. Centro Paula Souza. 4. Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária. I. Título.

ALINE VALENTE NUNES BORRO

**A PEDAGOGIA SOCIALISTA E OS CURSOS INTEGRADOS EM
AGROPECUÁRIA DO CENTRO PAULA SOUZA: CONTRADIÇÕES E LIMITES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Cesar Torres – Orientador
IBILCE/UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri
FFC/UNESP – Câmpus de Marília

Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)

Marília, _____ de _____ de 2018

Ao meu filho, José Antônio Borro, por seus olhos serem o farol a me iluminar nos momentos de angústia e seu sorriso ser minha fonte de inspiração.
Ao meu esposo, Vinicius Borro, por sua compreensão, carinho e paciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me presentear com vida, saúde, familiares e amigos maravilhosos que tanto me apoiaram nesta árdua jornada de aprendizado.

À minha mãe, Aparecida Rosa, por todo seu incentivo, sua luta como educadora e sua superação como pessoa, me ensinando a nunca desistir de lutar e ser feliz.

Ao meu pai, Alaor, por seu exemplo de amor ao próximo e sua incansável luta como educador.

Aos meus irmãos Alisson e Ariele, por ouvir minhas lamentações, mesmo sem entendê-las completamente.

Ao meu esposo, Vinicius, por me apoiar com amor e carinho e compreender meus momentos de reclusão.

Obrigada ao meu amado filho, José Antônio, porque em seu sorriso e olhar inocente descobri minha fonte de inspiração e alento nos momentos difíceis.

À minha querida sogra, Carmem, por ter sido mãe do meu pequeno José nos momentos em que estava ausente ou reclusa.

Ao meu sogro, José, por seu incentivo e por todos os ensinamentos que o seu sábio silêncio me proporciona.

À minha cunhada Joana e amigos queridos, Ana Paula, Rodrigo, Mayumi e Gustavo, pela compreensão e incentivo.

A todos os meus colegas da Etec Prof. Eudécio Luiz Vicente que, direta ou indiretamente, me apoiaram neste desafio, professora Regina Zupirolli, minha diretora e amiga; professoras Raquel, Célia, Sandra e Maria Emília; professores Vilma, Hilton, Sérgio, Alceu, Evandro e Ilca; professora Thais Matsumoto, minha supervisora; aos funcionários Roseli, Juscelina, Iracema, Geisa, Fabiana, Marisa, Marcos e Roberto pelos dados fornecidos, paciência e incentivos.

Aos colegas da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa, Célia, Edna, diretor Geraldo, Ronaldo, meu muito obrigada.

Meus sinceros agradecimentos a todos os meus professores da Pós-Graduação em Educação de Marília, professores Graziela, Luciana e Henrique.

O meu muito obrigado às professoras da banca, Neusa e Érika, por suas contribuições. À professora Neusa, por seus ensinamentos nas disciplinas que cursei.

E meu especial agradecimento ao professor Júlio César Torres, meu orientador e mestre, por todos os seus ensinamentos, por ser esta pessoa admirável e inspiradora. Muito obrigada por seu exemplo, por sua paciência e incentivos incansáveis. Por tudo o que me proporcionou em termos de conhecimento pessoal e profissional.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar, com base nas obras de pensadores da tradição marxista, especialmente Pistrak (2000, 2009, 2015), contradições e limites entre os princípios da pedagogia socialista e a organização didático-pedagógica observada nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária, ofertados em escolas agrícolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Para tanto, realizou-se revisão bibliográfica e estudo documental acerca da Educação Técnica de Nível Médio no Brasil, no Centro Paula Souza e sua organização, e os princípios que orientam a pedagogia socialista. Embora a escola tecnológica supracitada insira-se no paradigma tecnocrata, eivada de procedimentos protocolares e burocráticos, por suas diversas especificidades, observou-se que os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária, se comparados a outros cursos técnicos e, especialmente, aos cursos de Ensino Médio Propedêutico e demais cursos integrados, apresentam especificidades que contradizem os princípios mercadológicos do Centro Paula Souza, porém não convergem com os princípios da pedagogia pensada pelos socialistas.

Palavras-chave: Pedagogia socialista. Educação tecnológica. Centro Paula Souza. Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária.

ABSTRACT

This research aims at analyzing, based on Marxist tradition thinkers, especially in Pistrak (2000, 2009, 2015), contradictions and limits between the principles of socialist pedagogy and the didactic-pedagogical organization in the course in Agriculture integrated with High School, offered in agricultural schools of Centro Paula Souza. For that, a bibliographical and documentary review was done about Technical Education in Brasil, at Centro Paula Souza and its organization, and principles that guide socialist pedagogy. Although that school is based on a technocratic paradigm, with protocol and bureaucratic procedures, by means of its various specificities, it is observed that the course in Agriculture integrated with High School, compared to other courses, would contradict the marketing principles of Centro Paula Souza, but do not converge with principles of pedagogy thought by the socialists.

Keywords: Socialist pedagogy. Technological Education. Centro Paula Souza. Integrated Education in Agriculture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEE/SP	- Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEETEPS	- Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEETSP	- Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
Cetec	- Coordenadoria do Ensino Técnico
Cotae	- Comissão Técnica de Apoio e Execução
CPS	- Centro Paula Souza
EaD	- Educação a Distância
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
Etec	- Escola Técnica Estadual
Etim	- Ensino Técnico Integrado ao Médio
Fatec	- Faculdade de Tecnologia
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
GSE	- Grupo de Supervisão Escolar
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPG	- Plano Plurianual de Gestão
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
SDECTI	- Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SEE	- Secretaria Estadual de Educação

- Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- UE - Unidade Escolar
- USAID - *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
- USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL	15
1.1 Breve análise histórico-legal do Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil	15
1.2 O Ensino Técnico no contexto da democracia restrita	20
2 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	28
2.1 As Escolas Técnicas Estaduais: estrutura e organização	30
2.2 Cursos de nível médio ofertados pelo Centro Paula Souza	35
2.3 O sistema de avaliação das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza	44
3 A PEDAGOGIA SOCIALISTA	47
3.1 Pedagogia socialista: conceito, origem e contribuições	47
3.2 A Escola Politécnica	49
3.3 A relação Ensino e Trabalho	51
3.4 A auto-organização dos alunos	55
3.5 A organização do programa de ensino segundo os complexos	57
4 PEDAGOGIA SOCIALISTA E REFLEXÕES ACERCA DAS CONTRADIÇÕES E LIMITES NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO EM AGROPECUÁRIA	59
4.1 O Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária do Centro Paula Souza	60
4.2 A organização curricular do Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária	62
4.3 Conhecimentos e componentes curriculares do Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária: contradições e limites do currículo integrado	64
4.4 A proposta de integração por meio de projetos interdisciplinares	70
4.5 Projetos produtivos das Cooperativas-Escola e aulas práticas da Formação Profissional: expectativas e limitações	77
4.6 A falácia da auto-organização de alunos nas Escolas Técnicas	80
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de minhas experiências e questionamentos como coordenadora e professora de escolas técnicas da Nova Alta Paulista, pertencentes ao Centro Paula Souza (CPS), especialmente as escolas agrícolas de Dracena e Adamantina, onde lecionei no curso Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária, objeto de estudo desta pesquisa.

O Centro Paula Souza é uma autarquia do estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Está presente em aproximadamente 300 municípios dos 645 do estado de São Paulo. Administra 221 Escolas Técnicas (Etecs) e 71 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), atendendo cerca de 290 mil alunos com oferta de Ensino Médio, Técnico, Técnico Integrado ao Médio (Etim) e Ensino Superior Tecnológico.

Na Nova Alta Paulista, encontramos escolas técnicas nos municípios de Adamantina (Etec agrícola e Etec urbana), Dracena, Tupã e Osvaldo Cruz. O Ensino Técnico Integrado em Agropecuária é um dos cursos na modalidade integrada disponíveis nas escolas agrícolas do CPS, em que os alunos egressos do ensino fundamental ou equivalente, após serem aprovados no processo classificatório (Vestibulinho), estudam componentes da formação profissional, Ensino Técnico Agrícola, de modo concomitante aos da formação geral, Ensino Médio. As escolas que oferecem esse curso são localizadas na zona rural, nas chamadas escolas-fazenda ou escolas agrícolas.

Foi em uma das escolas agrícolas da Nova Alta Paulista, a Etec Prof.^a Carmelina Barbosa, do município de Dracena, que entrei em contato pela primeira vez com o curso integrado – objeto de estudo deste trabalho. Desde o segundo semestre de 2008, ano em que ingressei no CPS, lecionei no curso de Etim Agropecuária na Etec em questão. Algum tempo depois, lecionei, também neste curso, na Etec Eng.^o Herval Bellusci, no município de Adamantina.

Em 2011, trabalhei como coordenadora do Etim Agropecuária na escola técnica agrícola de Adamantina e, a partir de então, pude observar com maior proximidade a vivência dos alunos internos, os trabalhos desenvolvidos por meio da Cooperativa-escola e as diversas metodologias utilizadas nas aulas práticas do curso integrado em questão. Concomitante a essas experiências nas escolas agrícolas, estava meu trabalho como professora na escola técnica urbana do

município de Adamantina, a Etec Prof. Eudécio Luiz Vicente. A convivência com essas realidades educacionais me levou a refletir sobre as diferenças existentes entre cursos de escolas que fazem parte da mesma instituição, no caso, o CPS; sendo duas delas localizadas na mesma cidade, porém, ainda assim, inseridas em contextos educativos e com um público tão distintos.

As possibilidades de experiências educacionais mais amplas dos alunos do Etim Agropecuária me chamaram a atenção, em virtude de algumas especificidades desse curso, tais como, o fato de serem oferecidos em escolas-fazenda que dispõem de uma infraestrutura para que jovens de outros municípios possam residir nela, compartilhar espaços de convivência, assim como participar da Cooperativa-escola e do trabalho de manutenção dos projetos produtivos; tudo isso somado à proposta de integração entre a formação geral e profissional, com desenvolvimento de aulas práticas.

Tendo em vista essa proposta diferenciada visível no Etim Agropecuária, decidi observar o referido curso à luz dos preceitos da educação socialista, pois nela são trabalhados os conceitos de ensino e trabalho, e é nela que encontramos a origem remota do conceito de formação integrada “que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2012, p. 86). A formação omnilateral só seria possível em um contexto de formação para e pelo trabalho, cujos conhecimentos científicos constituem a base para efetivar práticas manuais na realização de um trabalho produtivo, unindo-os para alicerçar os conhecimentos dos alunos e obter uma formação completa e complexa de modo não alienante. Sendo assim, nos propomos a observar os limites desses preceitos de educação socialista no Etim Agropecuária do CPS, analisando para isto a perspectiva adotada por esta instituição em sua proposta de ensino e trabalho.

Portanto, nosso objeto de estudo consistiu em discutir as concepções de Educação e Trabalho em Pistrak, evidenciando contradições e limites da Pedagogia Socialista nos cursos de Etim Agropecuária do CPS.

Para o desenvolvimento da investigação, com base nas concepções de Educação e Trabalho da Pedagogia Socialista, especialmente em Pistrak (2000, 2009, 2015), nos propusemos a responder à seguinte questão: Quais as contradições e limites presentes na organização didático-pedagógica do Curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária do Centro Paula Souza?

Nosso objetivo geral centrou-se em apontar e discutir as contradições existentes no curso de Etim, tendo em vista os demais cursos ofertados pelo CPS e a lógica capitalista desta instituição, bem como evidenciar limites entre este curso e os princípios que regem a pedagogia socialista.

Como objetivos específicos, visamos descrever e discutir a organização didático-pedagógica do CPS e do Etim Agropecuária; evidenciar as contradições históricas existentes no que tange ao Ensino Técnico Integrado, e identificar as contradições e limites da pedagogia socialista no curso objeto de estudo desta pesquisa: Etim Agropecuária.

Este estudo, reconhecidos os seus limites, pretende contribuir com o debate a respeito do tema Educação e Trabalho nos cursos de Etim Agropecuária, tendo como referencial teórico os pedagogos marxistas Pistrak e Krupskaya.

Para o desenvolvimento deste trabalho, procedemos à pesquisa de natureza documental e bibliográfica, contando com o depoimento pessoal da autora em seus dez anos de experiência no CPS. Foram levantadas e analisadas leis, decretos, livros e documentos que tratam da Educação Técnica de Nível Médio no Brasil e no CPS; livros e artigos que abordam as questões educativas de pensadores socialistas, tais como Pistrak e Krupskaya. Realizamos uma descrição sucinta do sistema de ensino em questão, a organização das escolas-fazenda onde são ministrados os cursos integrados em Agropecuária, valendo-nos dos documentos oficiais do CPS: Plano Plurianual de Gestão referente ao 1º semestre do ano de 2018 da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa; Plano de Curso do Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária, atualizado e homologado para o primeiro semestre de 2017; Regimento Comum das Etecs; site oficial do Centro Paula Souza e ofícios.

No capítulo 1, intitulado *O Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil*, tratamos sobre a origem dos cursos de nível médio em nosso país, com o propósito de resgatar aspectos históricos que possibilitem uma reflexão a respeito da finalidade desses cursos em sua origem no Brasil, o público ao qual têm sido destinados, e apontar continuidades e rupturas baseadas nas reformas e mudanças que ocorreram no ensino profissional no contexto da democracia restrita.

No capítulo 2, denominado *O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*, abordamos a história desta instituição, tendo em vista o contexto que se apresentava na época de sua criação, seus objetivos como instituição de ensino,

as formas de organização das escolas técnicas e seus cursos. Abordamos, também, as modificações realizadas frente à edição do Decreto nº 2.208/97, e suas implicações na atualidade.

No capítulo 3, intitulado *A Pedagogia Socialista*, discutimos os princípios da educação socialista por meio das contribuições de pensadores marxistas, especialmente Pistrak (2000, 2009, 2015), enfocando as questões acerca da relação entre ensino e trabalho, a proposta de auto-organização dos estudantes, e a organização do ensino por meio do sistema de complexos temáticos.

No capítulo 4, cujo título é *Reflexões acerca das contradições e limites no Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária à luz da Pedagogia Socialista*, apontamos e discorremos sobre os aspectos contraditórios existentes no CPS, considerando o curso objeto de estudo desta pesquisa, tomando como referência as concepções de Educação e Trabalho em Pistrak (2000, 2009, 2015).

1 O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

Para que possamos compreender a origem do Ensino Técnico no Brasil, propomos uma breve reflexão sobre os aspectos históricos do panorama nacional da Educação Técnica de Nível Médio. Analisamos os aspectos que antecedem a criação do Centro Paula Souza no estado de São Paulo, e os Decretos nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) e nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) que normatizam, recentemente, a organização do ensino profissional de nível médio no Brasil.

Não obstante o estudo de sua origem, primeiramente, conceituamos o que vem a ser Ensino Técnico de Nível Médio para que possamos promover uma discussão do papel dessa modalidade de ensino no Brasil.

A denominação Curso Técnico pode ser conceituada como um tipo de ensino classificado como de nível médio, que oferece a seu público-alvo – alunos que tenham concluído o ensino fundamental ou médio – ensino de ordem técnica, visando ao setor produtivo com o propósito de acesso imediato ao mercado de trabalho, ou reinserção/requalificação deste (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

1.1 Breve análise histórico-legal do Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil

Durante o período colonial, no Brasil, século XVI, os ofícios relacionados a atividades artesanais e manufatureiras, tais como a carpintaria, a serralheria, a construção e a tecelagem, eram considerados como atividades indignas para o homem branco e livre, e destinadas a escravos. Tal discriminação pelos trabalhos manuais e pelos profissionais que as desempenhavam levou muitos a rejeitarem determinadas profissões, o que resultou no trabalho e aprendizado compulsório desses ofícios por jovens delinquentes, crianças de rua e aqueles advindos da Roda dos expostos ou enjeitados¹ (CUNHA, 1978).

Embora o trabalho manual tivesse sido repudiado e destinado a pessoas que não tivessem escolha para desempenhá-lo, conforme a colônia se desenvolvia, a participação de homens livres ao lado de escravos aumentou. Com isso, o ensino do trabalho manual deixou de ser realizado apenas no interior das oficinas, onde ocorria

¹ Roda dos expostos ou enjeitados: instituições filantrópicas que continham uma “porta giratória” onde eram depositados recém-nascidos abandonados pelos pais em razão dos mais diversos motivos, geralmente decorrentes da situação de pobreza em que a família vivia (GALLINDO, 2017).

na época, e passou a ser ofertado em instituições com características de ensino, nas mais diversas artes, tais como alfaiataria, tipografia e encadernação, carpintaria e até mesmo nos meios militares.

Já no século XVIII, durante o ciclo da mineração brasileira, mais especificamente nas casas de fundição e moeda, o ensino de ofícios passou a ser destinado a homens de classes consideradas mais elevadas, tendo em vista a natureza do trabalho desenvolvido, pois os trabalhadores exerciam funções a serviço da metrópole, controlando o imposto de 20% cobrado pelo Império Português (FONSECA, 1961).

No ano de 1785, a rainha D. Maria I expediu alvará proibindo a existência de fábricas e manufaturas no Brasil, alegando, no referido documento, que havia na época um grande número de fábricas e manufaturas que se difundiram em diferentes Capitânicas do Brasil e, supostamente, estariam “causando um grave prejuízo” à lavoura e à exploração mineral, pois havia pouca mão de obra e população disponível no continente. Assim, a exploração das riquezas da terra e a prosperidade da agricultura nas sesmarias – promessas feitas àqueles que as receberam – ficaram prejudicadas. Da mesma forma, estariam os interesses da metrópole desejosa de vender manufaturas à colônia (FONSECA, 1961).

Tal situação somente viria a mudar no século XIX, em 1808, com a chegada ao Brasil da Família Real Portuguesa, elevando o país ao status de sede do Império Português, promovendo inúmeras mudanças no campo cultural, político e econômico. Com a abertura dos portos às Nações amigas, naturalmente, passou a circular no país um número maior de produtos manufaturados e, por conseguinte, nasceu a preocupação de se retomar a criação de fábricas e manufaturas no país; processo que fora suspenso com o alvará de 1785, e revogado por outro, editado por Dom João VI, em primeiro de abril de 1808 (FONSECA, 1961).

No citado alvará de 1808, o príncipe regente justifica que era desejo promover e adiantar a riqueza nacional, afirmando que um de seus mananciais seriam as manufaturas, que melhorariam os valores dos frutos da agricultura e das artes, abolindo, desse modo, as proibições antes impostas, e determinando que daquele momento em diante se estabelecessem todos os gêneros de manufaturas sem exceções no Brasil. Interessante salientar que, no citado documento, o príncipe regente, ao contrário de sua mãe, afirma que a presença de manufaturas propiciaria um aumento da população e daria “o que fazer” a muitos de seus vassallos, livrando-os dos “vícios da ociosidade” (FONSECA, 1961).

Após a edição do alvará de primeiro de abril de 1808, Dom João VI criou o chamado “Colégio das Fábricas”, instituição com o objetivo de promover educação técnica no Brasil, cuja menção é efetuada em decreto de 23 de março de 1809.

Ainda no período imperial, é importante ressaltar as palavras de Cordão (2005, p. 44):

Em meados da década de 1840, foram construídas as casas de educandos e artífices em dez capitais de províncias. Essas casas tinham como principal objetivo “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Na mesma linha, logo na década seguinte, o mesmo Governo Imperial criou estabelecimentos especiais para abrigar os menores abandonados e órfãos, os chamados “asilos da infância e dos meninos desvalidos”, onde esses menores aprendiam as primeiras letras e, a seguir, eram encaminhados ao trabalho em oficinas públicas e privadas, mediante contratos de trabalho fiscalizados pelo então Juizado de Órfãos.

Como podemos notar, a visão do Ensino Técnico de “livrar os jovens da marginalidade inerente à sua classe” remonta ao século XIX, persistindo no início do século XX, conforme observamos no Decreto nº 7.566/1909, em execução da lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, a fim de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1).

Com o fim do período imperial e início da República, o desenvolvimento do Ensino Técnico persistiu, sendo publicado o Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909), de 23 de setembro de 1909, que criou nas capitais dos estados “Escolas de Aprendizes Artífices, para o Ensino Profissional Primário Gratuito”.

Já no ano seguinte, o estado de São Paulo edita a Lei nº 1.214/1910, que autorizou o governo estadual a realizar uma operação de crédito destinada à construção de prédios escolares na capital e em municípios do interior do estado, bem como para estabelecimento de dois institutos de educação profissional, um para cada gênero, a serem construídos na capital. No ano seguinte, foi editado o Decreto nº 2.118-B, de 28 de setembro de 1911, que regulamentou a Lei nº 1.214/1910, que organizava as “escolas profissionais da capital”.

Segundo o citado decreto, deveriam ser criados, na capital do estado de São Paulo, dois institutos de Educação Profissional, sendo um para o gênero masculino,

sob denominação de “Escola Profissional Masculina”, e outro para o gênero feminino, sob a denominação de “Escola Profissional Feminina”.

Com o advento da “Era Vargas”, e a revogação da Constituição de 1934 e instituição, de forma outorgada, da Constituição de 1937, observamos a obrigatoriedade do ensino secundário, o que, em tese, possibilitaria que os jovens da classe trabalhadora pudessem cursá-lo e galgarem o ensino superior. Porém, fica claro no caput do artigo 129, em seu segundo parágrafo, que o Ensino Profissional é destinado à classe trabalhadora. Observa Zibas (2005, p. 3-4):

Como desdobramento da Constituição de 1937, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu a dualidade do sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular – em dois ciclos, perfazendo 7 anos – destinado às “elites condutoras” e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos em 7 anos – para as classes populares. Enquanto o ensino secundário regular abria amplamente o ensino superior aos seus egressos, os concluintes do ensino profissionalizante industrial poderiam seguir estudos em nível de 3º grau somente dentro das áreas técnicas específicas.

A partir de tal período, houve uma reforma no sistema educacional brasileiro sob o comando do Ministro da Educação Gustavo Capanema, que ficou conhecida como *Reforma Capanema*. Das leis editadas fomentando o Ensino Técnico no país, podemos destacar o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai), e o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que, em seu artigo primeiro, eleva ou equipara o Ensino Técnico Industrial à categoria de ramo do ensino de segundo grau.

Além da equiparação ao nível médio durante a citada reforma, também passaram a ser exigidos exames de admissão para o ingresso no Ensino Técnico, conforme dispõe o artigo 30 do citado Decreto-Lei.

No governo João Goulart, foi aprovada e publicada a Lei nº 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – que, em seu artigo 47, eleva o Ensino Técnico ao grau de nível médio, ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial. Isso representou um grande avanço para o Ensino Técnico, pois tal medida possibilitou que os concluintes do segundo ciclo do Ensino Técnico pudessem, em igualdade de condições, concorrer ao ingresso no Ensino Superior. Esse avanço foi muito importante para a classe trabalhadora (ZIBAS, 2005).

Quatro anos após o golpe civil-militar de 1964, foi publicada a Lei nº 5.524/1968, que regulamentou a profissão do técnico de nível médio. Nesse contexto, o governo brasileiro, seguindo os ditames da *United States Agency for International Development* (USAID), deveria ampliar a formação técnica de mão de obra. No bojo desse processo, no ano de 1969, o estado de São Paulo criou uma entidade autárquica: o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, renomeado para Centro Paula Souza, posteriormente (DETREGIACHI FILHO, 2012).

Sob o jugo do regime militar, foi promulgada a Lei nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, considerando o ensino de primeiro grau incumbido de descobrir as aptidões e a iniciação para o trabalho, e o de segundo grau, de possibilitar a habilitação profissional do estudante. Podemos concluir que, com essa lei, o ensino de primeiro e segundo graus adquiriu obrigatoriedade na missão de profissionalizar os alunos e, por conseguinte, em tese, teria posto fim à velha dicotomia do Ensino Regular destinado às classes dominantes e dirigentes, e o Ensino Técnico Profissional relegado à classe trabalhadora (ZIBAS, 2005).

Tal obrigatoriedade profissionalizante do ensino, justificada pelo estreitamento com políticas estadunidenses, faria com que demandassem novos postos no mercado de trabalho brasileiro e, por conseguinte, geraria necessidade de maior formação de mão de obra trabalhadora para as elites; o que acabou por esbarrar em dificuldades da realidade do Ensino Técnico que já era ministrado no país. Tal fato aliava-se à burocracia estatal, tendo em vista que as escolas regulares teriam que se adequar ao ensino profissionalizante, encontrando dificuldades na boa formação de seus alunos, bem como as escolas técnicas já instaladas no país, especializadas na formação técnica, teriam que se adequar à nova realidade e, para tanto, em razão de proporcionarem maior nível de ensino, as escolas técnicas teriam que reduzir o nível de seus programas para se manterem coesas aos ensinos regulares que se adequavam à profissionalização. Nesse sentido, conforme observa Zibas (2005, p. 6-7):

Ao tornar o ensino de 2º grau compulsoriamente profissionalizante, o governo ignorou diversas dificuldades [...], a instalação de tais cursos, em todas as escolas secundárias brasileiras, demandava um volume de recursos não disponível [...] os antigos cursos técnicos de nível médio, que eram mais bem equipados [...] tiveram que se adequar aos novos cursos profissionalizantes, nivelando-se por baixo esse tipo de formação. [...] as camadas médias não se interessavam

pela profissionalização [...]. As escolas privadas [...] improvisavam pseudocursos profissionalizantes [...]. As escolas públicas, por falta de recursos, criaram também simulações de profissionalização [...]. (ZIBAS, 2005, p. 6-7).

Ante tais entraves, e pressão de muitas partes envolvidas, foi promulgada a Lei nº 7.044/82, que minimizou a situação, permitindo que a educação profissional não fosse mais obrigatória, porém, foi renovado o dualismo típico do Ensino Regular e Técnico no Brasil.

Podemos verificar, pelo histórico apresentado, que a Formação Geral, voltada ao preparo para o Ensino Superior, foi reservada às elites dirigentes, e à preparação para o trabalho – Formação Profissional –, para os órfãos, os desamparados e demais da classe trabalhadora. “No Brasil, o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual” (CIAVATTA, 2012, p. 87).

1.2 O Ensino Técnico no contexto da democracia restrita

Após longos anos de ditadura militar, o Brasil passa por um período de redemocratização na década de 1980. Em outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição e, segundo Zibas (2005), são esboçados princípios de uma reforma educacional, a fim de promover mudanças na educação que estava regulamentada por leis gestadas no período militar.

Em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), é anunciada a intenção de se realizar uma reforma no Ensino Técnico-Profissional do país. A reforma pretendida, segundo Christophe (2005 apud DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 36), estaria articulada com o “Projeto Político Estratégico 1995/1998”, firmado no Ministério da Educação.

De acordo com Sacristan (1996 apud GARIGLIO, 2002), ao seguir as orientações neoliberais, essa reforma seguiria os ditames do mercado de trabalho, evidenciando apenas o atraso, a crise e a inércia da escola frente à mobilidade social, estabelecendo, assim, um modelo de educação para os países periféricos nos quais

[...] poderes públicos, tanto quanto os interesses privados, ajustam adequadamente o sistema escolar às suas exigências. Quanto mais escasso for o mercado de trabalho, menos se aceitará que a educação faça outra coisa que não seja preparar para esse mercado. (SACRISTAN, 1996 apud GARIGLIO, 2002, p. 2).

Entre as justificativas para ser realizada a reforma, estavam “[...] os elevados custos de operação das Escolas Técnicas Federais [...], dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda (a esses cursos) e a duração muito longa dos cursos que, dessa forma, não atendiam às demandas dos setores produtivos” (DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 36).

A fim de concretizar a reforma do Ensino Profissional, em março de 1996, o governo FHC encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1.603/96. Nesse período, o Brasil estava vivenciando uma crise do emprego, restrição orçamentária e ideário educacional imposto pelo Banco Mundial. A reforma tinha como alguns de seus objetivos:

[...] transformar os Centros Federais de Educação Tecnológica, as escolas técnicas e agrotécnicas em instituições de formação apressada e barata, pela oferta de cursos modulares superficiais, e desvinculados da formação geral, agudizando a disparidade entre o saber e o fazer, ou seja, perpetuando a divisão da escola profissionalizante para os pobres e a escola propedêutica para os ricos. A proposta retroage, assim, à Reforma Capanema de 1942. (GARIGLIO, 2002, p. 2).

A apresentação do referido projeto causou muita polêmica e “[...] mobilizou um amplo debate com representantes de diversos setores da sociedade civil, envolvidos no processo para a regulamentação da área educacional, gerando enorme oposição ao documento apresentado” (DETREGIACHI, 2012, p. 37), pois estabelecia a separação entre o ensino acadêmico e o profissional.

Após a promulgação da Constituição de 1988 foi apresentado na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que refletia as discussões de setores da sociedade sobre a educação. A esse Projeto foram incorporados dois Substitutivos de autoria do deputado Jorge Hage, agregando projetos parlamentares e discussões realizadas em audiências públicas. Em 1992, os senadores Darcy Ribeiro e Marco Maciel, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), apresentaram no Senado Federal um novo Projeto de LDB, desconsiderando aquele Projeto em tramitação na Câmara dos Deputados. Por meio de manobras regimentais, o

senador Darcy Ribeiro, Relator da Comissão de Educação e da Comissão de Constituição e Justiça do Senado considerou inconstitucional o Substitutivo apresentado pela Câmara e elaborou o denominado Substitutivo Darcy Ribeiro. (DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 37).

Mesmo após seis meses de debates entre a sociedade civil e os parlamentares, no processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi o Substitutivo Darcy Ribeiro, aprovado pelo Congresso Nacional em 1996, transformando-se na nova LDB sancionada pelo Presidente da República, antes mesmo que o Projeto de Lei nº 1.603/1996 fosse encaminhado ao plenário da Câmara.

Em seu lugar, foi baixado o Decreto nº 2.208, em 17 de abril de 1997, com o objetivo de regulamentar a educação profissional, e que impôs à sociedade as grandes linhas do antigo Projeto de Lei que [...] não seria aprovado por meios democráticos. (DETREGIACHI FILHO, 2012, p. 38).

No Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional foi subdividida em níveis, entre eles: o básico, o técnico e o curso superior tecnológico. O nível básico seria “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (BRASIL, 1997). Podemos entender que este seria caracterizado como um curso de curta duração, pelo fato de não exigir pré-requisitos de escolaridade. O nível técnico seria destinado a alunos regularmente matriculados no ensino regular, ou a jovens e adultos concluintes desse nível de ensino. Ao passo que o nível tecnológico seria correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico.

Os objetivos da educação profissional seriam proporcionar uma sequência e direcionamento dos estudos de nível médio, a fim de propiciar a formação profissional, promover a transição entre a escola e o mercado de trabalho, e auxiliar na qualificação, reprofissionalização e atualização de jovens e adultos trabalhadores.

A articulação entre o Ensino Médio e Técnico de Nível Médio, estabelecida por esse decreto, vetava a possibilidade de realizá-los de modo integrado, sendo a educação profissional classificada, segundo interpretação do artigo 2º do referido decreto, como ensino não regular:

Artigo 2º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997).

Ainda analisando esse artigo 2º, podemos observar que a educação profissional poderia ser ofertada até mesmo nos ambientes de trabalho. Essa possibilidade de se ofertar o Ensino Técnico nos ambientes de trabalho nos sugere, guardadas as devidas diferenças e especificidades, um retrocesso ao tempo do Brasil Colônia, já mencionado neste trabalho, no qual, enquanto o ensino de ofícios era destinado somente a escravos, tínhamos as instruções em ambientes de trabalho, e a partir do momento em que homens livres começaram a participar mais do trabalho manual, iniciou-se o ensino em instituições semelhantes a escolas.

Além disso, ao “[...] distinguir as duas modalidades de educação, a técnica de formação profissional, do Ensino Médio de caráter propedêutico, veta a continuidade da educação técnica integrada ao Ensino Médio, existente no país” (DETRREGIACHI, 2012, p. 38), como observamos pela redação do artigo 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Assim, o estudante poderia, durante a realização do Ensino Médio Regular, optar por realizar um Curso Técnico; ou, para aqueles alunos que já concluíram o Ensino Médio de caráter propedêutico, poderiam optar por realizar um Curso Técnico. Ou seja, o aluno não tinha o direito de realizar um Curso Técnico Integrado. “O Decreto nº 2.208/97 [...] vem proibir a pretendida formação integrada, regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

Esse decreto oportunizou novamente a separação entre a educação profissional e a educação regular. Consta no referido decreto que, se o aluno tivesse cursado disciplinas de caráter profissionalizante na parte diversificada do Ensino Médio, tendo essa instrução profissional de nível básico “[...] até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderiam ser aproveitadas no currículo da habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos” (BRASIL, 1997). O aluno não precisaria sequer fazer uma prova para aferir seus conhecimentos sobre o tema; seria concedida a ele esta possibilidade de aproveitar

no Ensino Técnico, conhecimentos supostamente adquiridos na parte diversificada do currículo do Ensino Médio.

O artigo 7º do referido decreto discorre a respeito da elaboração das diretrizes curriculares para o Ensino Técnico, para os quais deveriam “[...] ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregados” (BRASIL, 1997). A atualização das competências seria regulamentada pelo Ministério da Educação e do Desporto, e deveriam ser criados mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores, a fim de promover a atualização.

O currículo do Ensino Técnico deveria ser estruturado por disciplinas que poderiam ser agrupadas sob a forma de módulos, e a conclusão destes módulos poderia dar direito a certificado de qualificação profissional; ou seja, sem a conclusão do Ensino Técnico, o aluno poderia receber uma certificação de auxiliar, por exemplo, somente por concluir módulos em um dado Curso Técnico.

Segundo o artigo 9º, qualquer profissional com experiência na função e certo preparo no magistério, poderia ministrar as disciplinas do currículo do Curso Técnico, não focando somente o cargo de professores, mas também de instrutores e de monitores. Observamos, no mesmo artigo, que a preparação para o magistério, supostamente exigida para lecionar, poderia ocorrer previamente ou em exercício da função, por meio de cursos regulares de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica.

Com o intuito de finalizarmos nossa sucinta descrição do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), abordamos os aproveitamentos de estudo. Trata o artigo 11 do referido decreto que os sistemas federal e estaduais de ensino deveriam implementar, por meio de exames, a certificação de competência. Esta poderia ser realizada por disciplinas ou módulos, o que ocasionaria a dispensa do aluno que a requisitou e realizou satisfatoriamente o exame de certificação de competência. O parágrafo único do referido artigo menciona que, no caso de o aluno obter certificações de competência que equivalham aos módulos que integram uma habilitação profissional, esta certificação de competências lhe dará o direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Podemos observar, pela breve descrição e comentários sobre esse decreto de 1997, o quanto o Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil foi desprestigiado e

utilizado como ferramenta para sanar os problemas e crises do capitalismo, iniciando a indústria de certificações que vivenciamos atualmente, tendo em vista resquícios de normas como as mencionadas, nas quais cursos com pouca duração e subordinados a opiniões de empregadores de diversos setores a serviço do Capital podem analisar o que deve ser ensinado a um jovem ou trabalhador em busca de qualificação, promovendo, assim, a estratificação social com a alienação proposta pela pedagogia de competências sugerida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2012, p. 74), as reformas conduzidas pelas políticas educacionais na década de 1990 foram orientadas interna e externamente pelos organismos internacionais, transformando-as em política oficial do governo sendo caracterizadas por “[...] processos diversos de privatização da educação e pela ampla regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo”. (DETREGIACHI, 2012, p. 38-39).

Após a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, aumentaram as críticas em relação ao Decreto nº 2.208/1997, o que culminou na revogação desse decreto e na imposição de um novo, o Decreto nº 5.154/2004: “Durante o processo de discussão que levou ao Decreto nº 5.154/2004 foram elaboradas sete versões de minuta de decreto, tendo sido a primeira versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004” (FRIGOTTO; CIVATTA; RAMOS, 2012, p. 26).

O Decreto nº 5.154/2004 mantém diversos aspectos que constam no Decreto nº 2.208/97, diferindo mais no aspecto semântico, com alterações de alguns termos, do que substancialmente em seu conteúdo e diretrizes. Acabam por ter o mesmo sentido ou, até mesmo, significados muito semelhantes. Primeiramente, podemos destacar a mudança nos termos que se referem aos níveis da educação profissional compreendidos no Decreto nº 2.208/1997: básico, técnico e tecnológico. No Decreto nº 5.154/2004, são alterados, respectivamente, pelos termos: formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

No Decreto nº 5.154/2004, como diferenças importantes, citamos o fato de que os objetivos da educação técnica de nível médio passam a estar contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, e não mais como constava no decreto revogado, a de promover a transição entre a

escola e o mundo do trabalho, por exemplo. Além dessa modificação, podemos mencionar como principais o fato de o Ensino Profissional poder ser articulado novamente de modo integrado com o Ensino Médio, e a educação profissional técnica de nível médio, ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, observadas as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto político-pedagógico. O ensino profissional não poderia mais ser desenvolvido nos ambientes de trabalho, somente em instituições de ensino.

Podemos inferir que, apesar de sutis, “[...] as alterações promovidas pelo novo Decreto, aparentemente pouco significativas, permitiam, quando fosse politicamente possível, a alteração dos rumos e o realinhamento das funções da educação profissional no Brasil” (DETRREGIACHI, 2012, p. 44). Segundo Frigotto, Civatta e Ramos (2012, p. 26):

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.

Embora percebamos que o Decreto nº 5.154/2004 mantenha nítidos ditames conservadores, podemos considerá-lo importante na luta da classe trabalhadora pelo direito a uma “base unitária de formação geral, como uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIVATTA; RAMOS, 2012, p. 43).

Na atualidade, continuamos com discussões sobre o Ensino Médio, especialmente em razão de a uma reforma proposta via medida provisória pelo governo conhecida como Novo Ensino Médio, que causou muitas manifestações negativas e polêmicas entre alunos, professores e governantes favoráveis às mudanças, mesmo antes da medida provisória tornar-se lei (nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017). Nesta reforma, a proposta é aumentar a carga horária de trabalho no Ensino Médio, porém, reduzindo o estudo de componentes curriculares como Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Inglês, Arte, Educação Física, Biologia, Física e Química. A proposta é que o estudo destes componentes seja

realizado, especialmente, por meio de projetos que podem ser selecionados pelos alunos, o que chamaram de itinerários formativos. Estes itinerários foram divididos em cinco áreas de estudo: linguagens e suas tecnologias; ciência da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; matemática e suas tecnologias; e formação técnica e profissional.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) estabelece que o currículo do novo Ensino Médio seja formado pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e matérias de áreas do conhecimento, estando aquelas ainda em processo de formulação pelo MEC.

2 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Neste capítulo, discorreremos sobre o contexto em que foi criado o Centro Paula Souza, quais seus principais objetivos como instituição de ensino voltada para a Formação Profissional, como são organizados seus cursos e as escolas técnicas e quais são as modalidades de cursos oferecidas. Essas informações têm por base o site oficial da instituição e o Regimento Comum das Etecs (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) é uma autarquia do estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Oferece ensino gratuito nas modalidades de Ensino Superior Tecnológico, Ensino Técnico de Nível Médio, Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim) e Ensino Médio Propedêutico (CENTRO PAULA SOUZA, 2017).

Criada pelo Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969, essa autarquia recebeu, inicialmente, a denominação de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEETSP), e foi gestada com o intuito de viabilizar cursos superiores de curta duração para atender de forma rápida às necessidades do mercado, da incipiente indústria brasileira, mas, em especial, da presença massiva das grandes corporações estrangeiras carentes de mão de obra qualificada (DETRREGIACHI FILHO, 2012). O cenário brasileiro era de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), e a educação estava sob grande influência das agências internacionais: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) havia firmado diversos convênios com a *United States Agency for International Development* (USAID) entre 1965 e 1967. Esses convênios ficaram conhecidos como MEC-USAID, e o objetivo era intensificar tentativas de “modernização” do ensino brasileiro na direção do modelo norte-americano, e visavam a uma reforma em todos os níveis da educação brasileira sob o pretexto de atingir o progresso e o desenvolvimento do país (FRANZON, 2015). Foi nesse contexto que, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia, com duração de dois e três anos, nasceu o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Desde sua criação, o referido Centro possuía personalidade jurídica e patrimônio próprio, com sede na capital paulista, e vinculado administrativamente à Secretaria de

Estado dos Negócios da Educação, e financeiramente à Fazenda Estadual (DETRREGIACHI FILHO, 2012).

O início de oferta de cursos pelo referido Centro iniciou pelas Faculdades de Tecnologia (Fatecs) nas cidades de Sorocaba e São Paulo, com três cursos ofertados na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios), e dois na área de Mecânica (Desenhista, Projetista e Oficinas) (CENTRO PAULA SOUZA, 2017).

Embora tenha sido pensado inicialmente para ser uma rede de cursos superiores de tecnologia de curta duração, que possibilitasse maior quantidade de mão de obra qualificada para a indústria brasileira, desde seu decreto de instituição, o Centro Paula Souza, na época ainda chamado Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, foi destinado a atender ao público de estudantes de nível médio. Podemos constatar o fato por meio do artigo 2º do Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969:

Artigo 2º - O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso:

I - incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho. (SÃO PAULO, 1969).

Assim, o citado Centro tinha por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica no grau de ensino médio também, desde sua instituição, e devendo incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional (SÃO PAULO, 1969).

Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado. (CENTRO PAULA SOUZA, 2017).

Foi somente em 1981 que ocorreu a integração das primeiras Etecs ao CPS. Essas escolas eram “conveniadas” e oriundas da Secretaria Estadual de Educação

(SEE), totalizando 14 unidades. O governador Sodré (apud DETREGIACHI FILHO, 2012), quando foi deputado, afirmava que, em suas visitas aos Estados Unidos e à França, pôde verificar a importância que se dava aos estudantes da área técnica e que, por isso, defendia que esta instituição era fundamental para o desenvolvimento do país. Ele foi um dos influenciadores de outros líderes governamentais para criarem escolas técnicas em vez de faculdades.

Posteriormente, o CEETSP viria a ser renomeado com o nome do engenheiro e professor Antônio Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). Paula Souza era conhecido como uma pessoa “à frente de seu tempo”, de ideais progressistas, defensor da República, do Brasil, militante do papel da escola como meio de formação de profissionais com capacidade técnica, que vislumbrava como saída para o desenvolvimento industrial do país. Não via a escola como um local somente para discussões acadêmicas, mas, sim, como formação técnica e cívica, características que estão presentes no CEETSP que, pode-se dizer, foi fruto da concretização de suas ideias. A fim de homenageá-lo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo passou a chamar-se Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (ESCOLA POLITÉCNICA, 2018).

2.1 As Escolas Técnicas Estaduais: estrutura e organização

As primeiras Escolas Técnicas foram provenientes da SEE e integralizadas ao CEETEPS a partir de 1994, sendo o processo de integração iniciado em 1982.

Em 1982, foi elaborado um primeiro arcabouço normativo comum e um anexo regimental para cada Etec que regulava as peculiaridades de cada escola. Nessa época, as escolas estavam subordinadas, para fins de supervisão escolar, portanto também para fins de aprovação dos respectivos regimentos, às Diretorias de Ensino da SE. Em 1994, foram incorporadas ao CEETEPS 82 (oitenta e duas) escolas da rede estadual e teve início a supervisão escolar delegada da SE para o atual Grupo de Supervisão Escolar (GSE) da Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC) do Centro Paula Souza. De 1998 em diante, com a edição da LDB de 1996 e do Decreto número 2208 de 1997, decidiu-se pela elaboração de um regimento comum para todas as unidades de ensino, sem anexos regimentais, que foi concluído em 1998. (MATSUMOTO, 2018).

Considerando a Deliberação CEETEPS nº 003/13, que aprovou o atual Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, essas escolas possuem cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio, e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, mantendo até mesmo classes descentralizadas mediante a celebração de convênio, a fim de atender às necessidades locais e regionais fora do âmbito dos seus “muros”, dentro das dependências de outras instituições.

Com o “Plano de Expansão”, iniciado em 2008, a oferta de vagas do ensino médio e técnico nas escolas do CEETEPS aumentou consideravelmente. Em outubro de 2008, por exemplo, foram criadas cinco novas unidades: Etec de Artur Alvim – Município de São Paulo, Etec de Vila Formosa – Município de São Paulo, Etec de Votorantim – Município de Votorantim, Etec de Suzano – Município de Suzano, Etec de São José dos Campos – Município de São José dos Campos, Etec de Cajamar – Município de Cajamar e Etec de Piracicaba – Município de Piracicaba. No ano seguinte, no segundo semestre, salas ociosas, no período noturno, em algumas escolas com cursos ministrados pelo CEETEPS. Essas salas, chamadas de “Classes descentralizadas”, foram parte integrante do “Plano de Expansão 2”, realizado na forma de convênio com a Secretaria de Estado da Educação e prefeituras locais. (BROTI, 2014, p. 7).

A rede de escolas que integram as Etecs caracteriza-se pela unidade de princípios e procedimentos pedagógicos/administrativos visando a políticas públicas de educação profissional definidas pelo CEETEPS (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

As Etecs são organizadas de forma técnico/administrativa pelo Conselho de Escola, pelos Órgãos de Administração e pela elaboração de um Plano Plurianual de Gestão (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

O Plano Plurianual de Gestão é o documento que traça, à direção da Escola, sua proposta de trabalho educacional. O Conselho de Escola consiste em órgão deliberativo composto por representantes da comunidade escolar e representantes da comunidade extraescolar. Os representantes da comunidade escolar são: o Diretor, que exercerá a presidência, e um representante das diretorias de serviços e relações institucionais, dos professores, dos servidores, dos alunos e pais, e das instituições auxiliares. Os representantes da comunidade extraescolar, por sua vez, são pessoas que representam: órgão de classe, empresários vinculados aos cursos oferecidos pela Etec, alunos egressos que atuem em sua área técnica de formação, o poder público municipal, instituições de ensino vinculadas aos programas da Etec

e demais seguimentos que porventura tenham interesse nas atividades da Etec (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

O Conselho de Escola delibera sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola, os problemas acadêmicos e pedagógicos que a escola possa vir a enfrentar, bem como quais as prioridades e onde serão aplicados os seus recursos. Além disso, também estabelece diretrizes e ações de integração da Escola com a comunidade, implantação ou extinção de cursos, aprova o Plano Plurianual de Gestão e avalia o desempenho da escola junto às diretrizes e metas estabelecidas. É importante frisar que as decisões do Conselho são tomadas por maioria simples e todos os membros têm direito a voto, numa gestão considerada democrática (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

Com relação a esse órgão colegiado, o Conselho de Escola, dispomos de uma pesquisa recente realizada na Etec Antônio Devisate, do município de Marília, na qual encontramos dados que comprovam a dificuldade de funcionamento desse órgão colegiado, seja por falta de interesse das pessoas em se candidatar seja pela ausência de representatividade por falta de representantes. Segundo a pesquisa, “a ausência de interessados obriga a Direção a realizar um arranjo de membros convidados e indicados para se fazer cumprir a legislação e o formalismo tão cobrado pelos aparatos burocráticos” (MATSUMOTO, 2018, p. 101). Sendo assim, não há representação significativa nem a prática real da gestão democrática por meio do Conselho de Escola. Por conseguinte, sugere-se ser essa a realidade de diversas escolas técnicas em todo o estado de São Paulo.

Os Órgãos de Administração da Escola são compostos pelos seguintes setores: Direção, Coordenação Pedagógica, Serviços Administrativos, Serviços Acadêmicos e Serviços de Relações Institucionais, cujas estruturas organizacionais, competências e responsabilidades são definidas por normas estabelecidas de acordo com a realidade, dimensão e proposta pedagógica de cada Etec (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

A Direção da Etec, função exercida por servidor ocupante de cargo de Diretor de Etec, emprego público em confiança, privativo de integrantes das carreiras de docentes do CEETEPS, é exercido em mandato de quatro anos, sendo possível recondução. Podem concorrer professores que se habilitem, realizando avaliação por prova escrita com entrevista e análise de currículo. Em seguida, entre os habilitados, sua designação ou recondução se dá por meio de um colégio eleitoral

composto por todos docentes, servidores técnicos, administrativos e auxiliares docentes em exercício na Etec, bem como todos os alunos matriculados naquela escola. Os votos desse processo de escolha do diretor possuem pesos diferenciados, sendo 60 para docentes, 20 para servidores técnicos, administrativos e auxiliares docentes, e de 20 para os alunos devidamente matriculados (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

A Direção é encarregada de administrar as atividades da Escola e servidores encarregados de cada função, devendo assegurar uma gestão democrática do ensino, dos recursos físicos, materiais, humanos e financeiros, coordenando o planejamento, a execução, o controle e a avaliação das atividades da Escola, além de promover a elaboração, o acompanhamento e a avaliação do Plano Plurianual de Gestão, garantindo o cumprimento dos conteúdos curriculares, das cargas horárias e dos dias letivos, bem como os meios para recuperação de alunos que se encontrem em situação de risco/fragilidade, com menor rendimento e/ou progressão parcial (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

Além do exposto, o Diretor deve também assegurar o cumprimento de todas as normas relativas à Escola, abrangendo toda a legislação, como regulamentos, diretrizes e demais normas superiores. Deve expedir diplomas, certificados e outros documentos emanados pela escola. Quando necessário, o Diretor deverá desenvolver ações visando ao aperfeiçoamento dos cursos oferecidos pela Escola, bem como também buscar melhorias nas instalações físicas, recursos materiais e humanos. No âmbito dos recursos materiais, é necessário especial cuidado em zelar pela boa administração do patrimônio da Escola (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

Entre as ações de integração da Escola com a comunidade e empresas anteriormente citadas, o Diretor é o responsável pela promoção da integração, coordenando e elaborando projetos para sujeição dos órgãos competentes, verificando seus frutos e desenvolvimento para poder avaliar os resultados obtidos, tudo em um constante processo de evolução e aprimoramento educacional, integrando ações sempre com transparência à comunidade. Nessa questão, a direção conta com a ajuda de órgão acessório, que são os serviços de relações institucionais (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

A Coordenação Pedagógica é o órgão responsável pelo processo didático/pedagógico, planejando e coordenando as atividades de ensino e pedagógicas, participando da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola,

promovendo sua avaliação e execução, bem como orientação ou assistência aos alunos, individualmente ou em grupo, visando sempre desenvolver a personalidade do aluno e sua orientação profissional. O coordenador pedagógico deve ser um docente do CEETEPS que passe no processo de qualificação por meio de uma avaliação escrita (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

A Coordenação de Curso é responsável pelas ações que visam planejar e fiscalizar o ensino, as atividades dos docentes e a otimização dos recursos disponíveis no âmbito da Etec. Esse coordenador está subordinado ao coordenador pedagógico e ao diretor, e cada área de conhecimento (eixo tecnológico) pode ter um professor responsável pela coordenação, ou seja, a mesma escola técnica pode ter sete coordenadores de curso diferentes, um que coordene os cursos de Recursos Naturais, outro para o Ensino Médio; isso depende de quantos cursos em diferentes áreas a escola administra. É possível que um docente que é coordenador no eixo tecnológico de Informação e Comunicação, por exemplo, coordene na mesma escola, todos os cursos desse eixo, tais como: Desenvolvimento de Sistemas; Informática para Internet; Redes de Computadores. Outra possibilidade é ser selecionado outro docente para trabalhar em conjunto, coordenando os cursos do mesmo eixo tecnológico (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

Os coordenadores de curso são eleitos pelos pares, após manifestação de interesse pela função. Esses docentes ocupam a função temporária de coordenador, porém, necessitam ministrar aulas nos cursos que coordenam. Os coordenadores de curso realizam os horários de aula, auxiliam os docentes na elaboração dos planos de trabalho de cada turma, agendam visitas técnicas, palestras; em algumas escolas, organizam semanas de avaliação; organizam e verificam o cumprimento dos projetos relacionados ao seu eixo tecnológico e auxiliam a direção em diversas áreas, como assistência de alunos, cumprimento das avaliações institucionais e do Projeto Político-Pedagógico da escola (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

O Conselho de Classe, por sua vez, é o órgão composto por um colegiado que visa analisar o desempenho, individual ou coletivo, dos alunos, propondo medidas pedagógicas ou disciplinares em relação àqueles, até mesmo decidindo sobre sua aprovação, retenção ou transferência compulsórias. As reuniões do colegiado ocorrem em datas previamente agendadas no calendário escolar ou de forma extraordinária. O Conselho de Classe é presidido pelo Diretor da escola; representantes do corpo discente da escola podem participar, mediante convite ou

convocação, das reuniões do Conselho. É dada a devida publicidade das decisões do conselho a toda a comunidade escolar (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

Os Serviços Administrativos são aqueles que desempenham funções executivas dentro da escola no âmbito da administração desta, gerenciando recursos humanos e físicos, bem como realizando a gestão financeira, patrimonial. Também zelam pela limpeza, pela organização e pela manutenção física das dependências e dos equipamentos da escola técnica, inclusive da segurança do seu perímetro interno (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

Os Serviços Acadêmicos correspondem ao setor que recebe documentações, seja da comunidade, de discentes seja de docentes e realiza a expedição de documentos relacionados à atividade da Escola Técnica. Está a cargo dos Serviços Acadêmicos toda a escrituração e o registro dos documentos, sendo de sua responsabilidade a guarda e o arquivo de toda documentação, sejam documentos internos sejam relativos à vida escolar dos alunos, bem como o fornecimento de informações para a comunidade e para o planejamento escolar. Além de zelar pelo estrito cumprimento das regras estabelecidas na Etec, os Serviços Escolares (Administrativos e Acadêmicos) também fornecem dados para a avaliação dos resultados do ensino e aprendizagem escolar (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

2.2 Cursos de nível médio ofertados pelo Centro Paula Souza

Para ser aluno de uma das Etecs, o candidato deve passar por um processo classificatório, denominado Vestibulinho. Na Fatec, o candidato deve prestar um vestibular (processo seletivo) para pleitear a vaga almejada. São provas cuja inscrição é paga, ainda que o ensino das Etecs e Fatecs seja gratuito. O CPS trabalha com um sistema de inclusão social denominado Sistema de Pontuação Acrescida, que concede bônus à nota final obtida no exame, sendo 3% a estudantes afrodescendentes e 10% a oriundos da rede pública. Caso o candidato se enquadre nas duas situações, obtém 13% de acréscimo em seus pontos da nota final (CENTRO PAULA SOUZA, 2018n).

Os cursos ofertados pelas Etecs têm durações diferentes uns dos outros. O Ensino Médio Propedêutico, também chamado de Ensino Médio Regular, funciona no período matutino ou vespertino, tem duração de três anos ou séries e é destinado aos candidatos que tenham concluído o Ensino Fundamental ou equivalente. No

Ensino Médio Regular oferecido pelas escolas técnicas do CEETEPS, fazem parte do currículo as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada. As disciplinas da Base Nacional Comum são aquelas tradicionalmente estudadas e direcionadas para a Formação Geral do estudante: Língua Portuguesa e Literatura, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, além dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia (CENTRO PAULA SOUZA, 2018h).

As disciplinas da parte diversificada objetivam ao desenvolvimento de capacidades e de condutas importantes na atualidade, visando à formação para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho. O oferecimento dessas disciplinas é diferenciado nas Etecs, que têm autonomia pedagógica para optar por projetos ou disciplinas de livre escolha. O inglês, que também integra a parte diversificada, é obrigatório no Ensino Médio. (CENTRO PAULA SOUZA, 2018h).

De acordo com o Anexo A da Matriz Curricular do Ensino Médio Regular, há três sugestões para trabalhar os conhecimentos de Filosofia e Sociologia. A primeira sugestão é desenvolver esses conhecimentos na forma de Componentes Curriculares da Base Nacional Comum, com 1h/semanal (uma hora/aula semanal) nas três séries do curso, havendo a possibilidade de ampliar a carga horária na segunda e terceira séries, diminuindo a carga horária das possíveis Disciplinas-Projeto selecionadas naquela escola. A segunda sugestão é desenvolver os conhecimentos de Filosofia e Sociologia nas Disciplinas-Projeto, no âmbito das linhas de orientação apresentadas no Anexo C do mesmo documento. A terceira sugestão do Anexo A da Matriz Curricular é mesclar, durante os três anos, o oferecimento dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia como Componentes Curriculares, e na forma de Disciplinas-Projeto (CENTRO PAULA SOUZA, 2018o).

As Disciplinas-Projeto, segundo as Linhas de Orientação do Anexo C da Matriz Curricular do Ensino Médio Regular, são seis. Na área de Ciências Humanas e Matemática, são Disciplinas-Projeto: Educação para Cidadania e Desenvolvimento Local – Trabalho e Práticas Sociais. Na área de Linguagens, são: Produções Artísticas e Serviços de Informação ou Comunicação em Diferentes Mídias e Códigos de Linguagem. Por fim, relacionadas às áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática, temos: Projetos Técnico-Científicos e Ações de Defesa e Proteção ao Meio Ambiente (CENTRO PAULA SOUZA, 2018o).

A Disciplina-Projeto de Educação para Cidadania tem como objetivo levar os alunos a conhecerem políticas públicas e aumentar a consciência crítica dos jovens

por meio do estudo e da reflexão do papel da Sociologia e das “leis básicas que constituem o Estado democrático, os direitos e deveres dos cidadãos e dos governos e as leis que disciplinam a administração pública” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018o, p. 5).

A Disciplina-Projeto de Desenvolvimento Local – Trabalho e Práticas Sociais visa “ao estudo das dinâmicas locais, tanto do ponto de vista econômico, que contempla o conhecimento das potencialidades do mercado de trabalho e geração de renda, como de aspectos sociais e culturais essenciais para a qualidade de vida” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018o, p. 5).

Na área de Linguagens, a Disciplina-Projeto de Produções Artísticas propõe o desenvolvimento de atividades relacionadas às manifestações artísticas, como teatros, festivais, entre outros; buscando a formação de valores, pertencimentos e identidades individuais e coletivas por meio da compreensão da sensibilidade, da ética, da estética e da poética do fazer artístico.

A proposta da Disciplina-Projeto de Serviços de Informação/Comunicação em Diferentes Mídias e Códigos de Linguagem parte do contexto social e cultural da realidade da Unidade Escolar (UE), em “busca de combinações entre os campos do saber reconhecidos pelo repertório local. Propõe a produção de jornais, revistas, quadrinhos, cartilhas, manuais, programas de rádio, vídeos, CD-ROM, entre outros” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018o, p. 6).

A Disciplina-Projeto denominada Projetos Técnico–Científicos está pautada na resolução de situações-problema que podem ser identificadas na comunidade ou UE, e que envolvam “pesquisa, análise, discussão e desenvolvimento de produtos ou processos, pautados em estudos de viabilidade técnica e econômica” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018o, p. 6).

A última Disciplina-Projeto, denominada Ações de Defesa e Proteção ao Meio Ambiente, envolve ações relativas ao combate ao desperdício de recursos naturais, alimentos e materiais de consumo. Visa analisar, discutir e propor sugestões para o desmatamento, assoreamento de rios e represas, poluição do ar e da água, reaproveitamento de lixo, entre outros (CENTRO PAULA SOUZA, 2018o).

Dependendo do perfil dos alunos e docentes da Etec, da região onde ela está inserida, os gestores podem optar por até três Disciplinas-Projeto diferentes, uma para cada série ou ano letivo do Ensino Médio Regular.

Além do Ensino Médio Regular, outro curso destinado a alunos que tenham concluído o Ensino Fundamental é o Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim), objeto de estudo desta pesquisa. Tal curso é ministrado em três séries (anos letivos), de modo integral (manhã e tarde ou tarde e noite), com, no máximo, oito aulas por dia. O aluno cursa de modo concomitante as disciplinas já supracitadas da BNCC, a Língua Estrangeira Moderna – Inglês, da Parte Diversificada; e as disciplinas da Formação Profissional do curso optado pelo candidato no processo classificatório. A Matriz Curricular do Ensino Integrado não contempla as Disciplinas-Projeto disponíveis no Ensino Médio Propedêutico, porém o aluno do Etim tem de cinco a sete componentes curriculares diferentes em cada série relacionados à Formação Profissional do curso técnico cursado. Ao finalizar o curso, o aluno recebe o diploma de técnico, que lhe garante o direito de exercer a habilitação profissional e, caso almeje, prosseguir os estudos em nível superior.

O CPS oferece os seguintes cursos nessa modalidade: Administração, Agropecuária, Agropecuária (Modalidade Alternância), Alimentos, Automação Industrial, Comunicação Visual, Contabilidade, Design de Interiores, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Eventos, Florestas, Hospedagem, Desenvolvimento de Sistemas (nova denominação do Curso de Informática), Informática para Internet, Logística, Marketing, Mecânica, Mecatrônica, Meio Ambiente, Modelagem do Vestuário, Nutrição e Dietética, Química, Segurança do Trabalho, Serviços Jurídicos e Secretariado (CENTRO PAULA SOUZA, 2018c).

O curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária na Modalidade Alternância é composto por três séries anuais, e o aluno, em cada uma delas, alterna sua permanência de algumas semanas, 30% do total previsto, na propriedade familiar ou meio profissional e 70% no centro de formação (escola). Esta Pedagogia de Alternância foi introduzida como um método pelo CPS em 1998. Consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos (sessão escola e sessão família), tendo como finalidade a formação profissional. No processo de seleção de candidatos para esta modalidade de ensino, além da avaliação do domínio de competências básicas relativas ao Ensino Fundamental, são critérios para a seleção dos alunos: 1. Residência do aluno em propriedade rural; 2. Distância máxima de até 50 km entre a propriedade rural e a

escola; 3. Contrato de formação assinado pelos pais ou responsável legal; e 4. Interesse pela atividade agropecuária (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Os cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio são oferecidos pelo CPS também na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), com o objetivo, segundo a instituição, de proporcionar a jovens e adultos trabalhadores “oportunidades de escolarização que aliem a educação básica em nível médio e a educação profissional” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018d). O tempo de duração dessa modalidade de ensino integrado é dividido em semestres, e não em anos letivos, e a carga horária de cada componente curricular é reduzida. A diferença de horas, considerando-se os dois primeiros semestres do Etim Administração EJA, e o primeiro ano do Etim Administração, de acordo com a Matriz Curricular de ambos, é equivalente a 520 horas a menos para o Etim EJA. Os cursos integrados nessa modalidade são em Administração, Calçados, Contabilidade, Cozinha, Edificações e Logística (CENTRO PAULA SOUZA, 2018d).

Estão sendo ofertados, em algumas Etecs do CPS, os cursos de Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional, que ocorrem em três séries anuais, com aulas em meio período (manhã ou tarde), assim como o Ensino Médio Regular, porém, a estrutura curricular desses cursos mescla disciplinas da BNCC com componentes da Formação Profissional (semelhante ao Ensino Técnico Integrado, porém com menos componentes, carga horária e conteúdos). Os alunos que concluem esses cursos também obtêm a certificação de conclusão do Ensino Médio, além de adquirirem o diploma de Técnico. Os cursos oferecidos nessa modalidade são: Administração, Cozinha, Hospedagem, Logística, Nutrição e Dietética, Programação de Jogos Digitais, Química, Recursos Humanos, Serviços Jurídicos e Serviços Públicos (CENTRO PAULA SOUZA, 2018a).

No site oficial do CPS, há a descrição de outra modalidade de Ensino Médio, que apresenta as mesmas características do Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional, porém com denominação diferente e outras especificidades. Trata-se do curso de Ensino Médio com Qualificação Profissional.

O CPS oferece também duas novas modalidades de Ensino Médio, além do regular: o Ensino Médio com Qualificação Profissional (com 3 opções de cursos) e o Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional (com 10 opções de cursos).

As duas alternativas de ensino, implantadas nos turnos da manhã ou tarde, visam atender quem deseja estudar em um único período para ter condições de fazer um estágio, trabalhar ou envolver-se em outras atividades. (CENTRO PAULA SOUZA, 2018e).

O Ensino Médio com Qualificação Profissional é ofertado em três opções de cursos: Administrador de Banco de Dados; Assistente de Recursos Humanos e Auxiliar Administrativo/ Finanças/ Marketing e Comercial. Tanto o curso de Ensino Médio com Qualificação Profissional, quanto o Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional são denominados pela própria instituição de M-Tec. Porém, analisando as matrizes curriculares e os planos de curso, verificamos que a diferença entre ambos é que o Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional confere ao aluno concluinte o título de Técnico, e qualificações de Auxiliar ou Assistente, em alguns casos, para alunos concluintes de primeiro e segundo anos (CENTRO PAULA SOUZA, 2018a). Ao passo que, no Ensino Médio com Qualificação Profissional, o aluno não tem certificação nos dois primeiros anos, considerando-se os cursos de Assistente de Recursos Humanos e Administrador de Banco de Dados. No curso de Auxiliar Administrativo/ Finanças/ Marketing e Comercial, por sua vez, o aluno sai com uma das qualificações descritas em cada finalização de ano letivo, ou seja, na primeira série ele se qualifica como Auxiliar Administrativo; ao final da segunda série, qualifica-se como Auxiliar de Finanças, e ao finalizar a terceira série, qualifica-se como Auxiliar de Marketing e Comercial (CENTRO PAULA SOUZA, 2018b) Em outras palavras, o curso de Ensino Médio com Qualificação Profissional não certifica seu aluno concluinte como técnico, como ocorre no curso de Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional. Este último equipara-se ao Ensino Técnico Integrado ao Médio, com carga horária reduzida, como supracitado (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

A fim de finalizarmos a descrição dos cursos oferecidos pelas escolas técnicas do CPS, destacamos os Cursos Técnicos presenciais e a distância. As habilitações dos Cursos Técnicos de Nível Médio oferecidas pelo CPS podem ser cursadas por concluintes de Ensino Médio ou equivalente, ou estudantes do Ensino Médio a partir da segunda série. São oferecidos nas modalidades presencial, semipresencial, *on-line*, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica, relacionados às áreas industrial, agropecuária e de serviços (CENTRO PAULA SOUZA, 2018e).

O CPS oferece mais de cem cursos técnicos presenciais com duração média de 1200 horas, divididas em três semestres. Alguns cursos têm duração mais extensa, de quatro semestres (dois anos). O objetivo desses cursos é formar profissionais, qualificando-os ou requalificando-os para serem inseridos ou reinseridos no mercado de trabalho. São alguns dos cursos técnicos oferecidos pelo CPS:

Açúcar e Alcool, Agenciamento de Viagens, Agente Comunitário de Saúde, Agronegócio, Agropecuária, Automação Industrial, Biblioteca, Bioquímica, Biotecnologia, Desenho de Construção Civil, Desenvolvimento de Sistemas, Design de Interiores, Design de Móveis, Edificações, Eletroeletrônica, Eletromecânica, Enfermagem, Eventos, Fabricação de Instrumentos Musicais, Farmácia, Finanças, Florestas, Guia de Turismo, Manutenção Automotiva, Manutenção de Aeronaves em Célula, Manutenção e Suporte em Informática, Marketing, Multimídia, Museologia, Nutrição e Dietética, Organização Esportiva, Órteses e Próteses, Paisagismo, Portos, Processos Fotográficos, Química, Recursos Humanos, Regência, Restaurante e Bar, Saneamento, Saúde Bucal, Secretariado, Segurança do Trabalho, Transações Imobiliárias, Transporte Metroferroviário, Transporte Rodoviário. (CENTRO PAULA SOUZA, 2018g).

Os cursos EaD (Educação a Distância) surgiram com a justificativa do avanço das tecnologias da informação, comunicação a distância e flexibilidade de horários. O CPS tem oferecido nessa modalidade os cursos técnicos de nível médio em Administração, Comércio, Eletrônica, Guia de Turismo, Informática e Secretariado (CENTRO PAULA SOUZA, 2018f).

Tais cursos podem ser trilhados em diversas modalidades, dependendo do perfil oferecido. Nas modalidades *on-line*, as turmas são amparadas por um tutor, mas todas as aulas ocorrem em ambiente de internet por meio de “Ambiente Virtual de Aprendizagem” (AVA), sendo somente o exame de certificação presencial. Na modalidade semipresencial, por sua vez, o aluno conta com um ambiente híbrido de aprendizagem, com aulas presenciais e a distância, tendo o suporte de um professor orientador e o AVA. O ingresso, tanto nas modalidades *on-line* como semipresencial ocorre por meio de vestibulinho (CENTRO PAULA SOUZA, 2018f).

Além das modalidades *on-line* e semipresencial, o estudante também pode cursar a EaD de uma terceira forma, denominada aberta. Nesse caso, o aluno participa individualmente do curso por meio de vídeo-aulas e atividades dos livros didáticos, realizando exame presencial no final do curso para obter certificação (CENTRO PAULA SOUZA, 2018f).

Além das modalidades descritas, o CPS ainda oferece o Telecurso TEC, um programa lançado no ano de 2007 que visa ampliar a “formação técnica” e “qualificação profissional” a distância no estado de São Paulo, oferecendo três cursos, sendo esses: Comércio, Secretariado e Administração (CENTRO PAULA SOUZA, 2018f).

O CPS dispõe também de cursos livres, alguns com certificação, na modalidade curso *on-line* aberto e massivo, com duração que varia de seis a trinta horas. Tais cursos são oferecidos nas seguintes especialidades AutoCad, Canvas, Mercado de Trabalho, Gestão de Conflitos, Gestão de Pessoas, Gestão do Tempo e Vendas, sendo necessário apenas um cadastro no sistema para que o aluno possa cursar (CENTRO PAULA SOUZA, 2018f).

Na modalidade supletiva, é ofertada a EJA, com público-alvo de pessoas maiores de idade que desejam obter a certificação de escolaridade em nível médio. O curso é composto de supletivo *on-line* com duração de três semestres, sendo presencial apenas o exame de certificação (CENTRO PAULA SOUZA, 2018d).

Cabe salientar que não abordamos os cursos de Ensino Superior neste trabalho, uma vez que não seriam contemplados no debate da discussão, pelo fato de o objeto de estudo desta pesquisa ser um curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Podemos correlacionar essas diferentes formas de ofertar e combinar cursos com as reformas ocorridas na Educação Profissional, ou em decorrência delas. Quando o Decreto nº 2.208/1997 entrou em vigor, o governo do estado de São Paulo o acolheu prontamente por meio da Portaria n.º 136, de 12 de novembro de 1997. Nessa época, havia no CEETEPS em torno de 69.639 alunos matriculados no Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio (HEMÉRITAS; MAIA, 2005, apud DETREGIACHI, 2012). Em cumprimento às determinações legais, as vagas para a primeira série do Ensino Integrado, chamado na época de segundo grau profissionalizante, foram bloqueadas, e houve a separação entre a Formação Geral (Ensino Médio) e a Formação Profissional (Ensino Técnico).

Segundo Ferretti (2005), para adequar-se à legislação federal, o CEETEPS apoiou-se na Resolução nº 119/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP), adotando a estruturação de matrículas separadas para o Ensino Médio e Técnico, baseada nos antigos cursos técnicos industriais. Para o Ensino Médio, foi

reservado o período matutino; para o Ensino Técnico, os períodos vespertino e noturno, sendo o período vespertino destinado aos alunos da própria escola que estivessem cursando o Ensino Médio na parte da manhã. O Ensino Técnico no período noturno ficou destinado aos alunos que já tivessem concluído o Ensino Médio e/ou que trabalhassem durante o dia (FERRETTI, 2005).

Foi a partir da nova legislação que o CPS teve que assumir a Educação Propedêutica, pois as escolas da Secretaria da Educação não poderiam receber todos os alunos advindos do extinto Curso Médio Integrado. Segundo Ferretti (2005), as escolas estaduais de segundo grau na época que antecedia a aprovação do Decreto nº 2.208/97 ofertavam Ensino Técnico que contemplava tanto a Formação Geral (com a denominação de núcleo comum do currículo) quanto a Formação Técnica (com a denominação de disciplinas específicas), situação que se altera após a nova legislação (FERRETTI, 2005).

Os currículos passaram por mudanças para adequação em decorrência da lei. O currículo do Ensino Médio passou a ser composto por três tipos de componentes curriculares: os da BNCC; os componentes que integravam a parte diversificada do currículo, que eram subdivididos entre componentes curriculares profissionalizantes de caráter geral, ou seja, comuns a todas as habilitações técnicas (ética, gestão, meio ambiente, leitura e produção de textos, estatística), e os componentes curriculares profissionalizantes específicos para cada área técnica (FERRETTI, 2005).

Houve a possibilidade de serem mantidas no currículo algumas disciplinas da área profissionalizante, em razão da justificativa de que os parâmetros curriculares do Ensino Médio não estariam definidos no momento.

Mostra-se interessante ressaltarmos a similaridade entre o currículo do Ensino Técnico Integrado e do Ensino Técnico modular, com a base curricular proposta como adequação à nova legislação de 1997: em ambos os cursos do CPS, são mantidos componentes curriculares profissionalizantes considerados de caráter geral, no caso atual, continuamos com Ética e Leitura e Produção de textos, sendo esse componente ou seus conhecimentos contemplados em Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional para o Etim; Linguagem, Trabalho e Tecnologia para os Cursos Técnicos modulares do CEETEPS. Foram retiradas as demais, e acrescentadas no currículo atual às disciplinas de Aplicativos Informatizados

(conhecimentos básicos de Informática), Inglês e Comunicação Profissional (Etim), e Inglês Instrumental para os cursos modulares, ambas consideradas, também, como parte dos componentes curriculares da Área Profissionalizante de caráter geral.

Para adequação das mudanças legais previstas, após o Decreto nº 2.208/1997, foram incorporadas pelo CEETEPS as propostas de modularização da Formação Técnica via cursos de Qualificação Profissional, para oferta concomitante ou sucessiva ao Ensino Médio. Cada semestre no Ensino Técnico corresponderia a um ciclo. Nesse período de adequações, o CEETEPS começou a modificar-se para ofertar, também, cursos de curta duração. Modificações estas que, mesmo após a revogação do Decreto nº 2.208/97, persistem na organização curricular do CPS, com cursos modulares de Qualificação Profissional, outros de curta duração, como verificados na descrição dos diferentes cursos ofertados por esta instituição.

Este trabalho está sendo realizado em período de discussões sobre novas reformas no Ensino Médio, conforme já mencionamos no primeiro capítulo. Porém, haja vista o fato de não sabermos como o CEETEPS irá se organizar frente às alterações propostas, tal debate não fará parte da discussão deste trabalho.

2.3 O sistema de avaliação das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem nas escolas técnicas do CEETEPS visa, precipuamente, diagnosticar competências prévias e adquiridas, assim como as dificuldades e o rendimento escolar dos educandos. Além disso, as avaliações orientam os alunos a fim de sanar suas dificuldades no processo de aprendizagem. A análise diagnóstica das avaliações permite subsidiar as decisões do Conselho de Classe e das Comissões de Professores acerca dos processos regimentalmente previstos de classificação, reclassificação e aproveitamento de estudos (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

A avaliação como proposta de acompanhamento e redirecionamento do processo de desenvolvimento das competências, segundo o plano de curso do Etim Agropecuária, deverá estar voltada para a construção dos perfis de conclusão estabelecidos para a habilitação profissional em questão, assim como as qualificações previstas para os mesmos (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

A proposta é realizar um processo contínuo e permanente de avaliação, tendo por base instrumentos diversificados – textos, provas, relatórios, autoavaliação, roteiros, pesquisas, portfólio, projetos, entre outros – que permitam ao professor analisar de forma ampla o desenvolvimento de competências dos diferentes indivíduos em situações de aprendizagem diversas. Essas situações são analisadas por critérios escolhidos pelos professores em meio àqueles elencados pela equipe escolar, em concordância com as orientações do CPS. Os critérios de avaliação são separados por três classificações: conhecimentos, habilidades e atitudes. São alguns dos critérios de conhecimentos: assimilação de conteúdo, criticidade, relacionamento de ideias, clareza; critérios de habilidades: manuseio de equipamentos, destreza, argumentação consistente; critérios de atitudes: participação, interesse, responsabilidade, respeito, pontualidade. (NSA²-Professor – Adicionar avaliação). Por meio desses critérios, os instrumentos de avaliação são analisados no processo avaliativo.

Além da verificação do aproveitamento escolar do aluno, é realizada a apuração da frequência, a qual se processa de modo independente do rendimento escolar. O aluno deve obter frequência mínima de 75% do total de horas de efetivo trabalho escolar, considerando o conjunto dos componentes curriculares. O acompanhamento desse processo é realizado pelo coordenador de curso da habilitação profissional.

As sínteses de avaliação do rendimento do aluno, parciais (referentes aos bimestres intermediários) ou finais (conclusão de ano letivo no caso do Etim Agropecuária), devem ser elaboradas pelo professor, tendo em vista aspectos qualitativos da aprendizagem e expressos em menções correspondentes a conceitos: MB (Muito Bom), B (Bom), R (Regular) ou I (Insatisfatório). O aluno que obtém MB como conceito parcial ou final, é aquele que obteve desempenho excelente no desenvolvimento das competências. O aluno que é avaliado com menção B obteve um bom rendimento das competências do componente curricular do período. O aluno avaliado com R desempenhou regularmente as competências. E o aluno avaliado com I não obteve rendimento satisfatório na avaliação de competências do componente curricular em processo (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

² NSA (Novo Sistema Acadêmico) é um projeto que informatizou o trabalho da área acadêmica das Etecs do CPS. Foi fruto de um trabalho de TCC de aluno do CPS e hoje é propriedade da empresa EL SOLUTIONS DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARES LTDA., e encontra-se implantado em diversas Etecs do CPS (CENTRO PAULA SOUZA, 2018p).

Ao aluno que obtém menção parcial insatisfatória é realizado pelo professor um acompanhamento individual com diagnóstico das principais dificuldades detectadas e são indicados os meios para recuperação de sua aprendizagem (CENTRO PAULA SOUZA, 2013). Esse processo é acompanhado pelo coordenador de curso, que registra, ao final de cada bimestre, o resultado da avaliação de cada aluno, em cada componente em que obteve menção insatisfatória (OBSERVAÇÕES DE CAMPO).

As avaliações por competências, expressas pelas menções, são uma complexa e subjetiva forma de avaliar o aluno. É complexo explicar aos alunos como o processo de avaliação ocorre: eles realizam avaliações por temáticas trabalhadas em sala de aula (conhecimentos); são avaliados em seu comportamento (atitudes) e pelas habilidades que venham a adquirir nas aulas. A avaliação por competências é um complexo sistema avaliativo que, por meio de grande parte das atividades teóricas e/ou práticas desempenhadas pelos alunos, assim como sua participação, interesse, e atitudes em geral, levam a uma síntese de suas competências adquiridas (OBSERVAÇÕES DE CAMPO).

3 A PEDAGOGIA SOCIALISTA

Neste terceiro capítulo abordamos o conceito de pedagogia socialista e suas características, segundo os autores de referência que a construíram e a implementaram na práxis do contexto educacional vivenciado.

Os três aspectos centrais objeto de enfoque da pedagogia socialista que nos propomos a apresentar neste capítulo são: as reflexões a respeito da relação entre ensino e trabalho; a proposta de auto-organização dos estudantes; e a organização do ensino por meio do sistema de complexos temáticos.

3.1 Pedagogia socialista: conceito, origem e contribuições

A pedagogia socialista é aquela centrada na ideia do coletivo e vinculada ao propósito de promover uma educação politécnica e omnilateral, baseada no trabalho produtivo. Uma das formuladoras e construtoras da pedagogia socialista no interior da Revolução Russa foi Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. Revolucionária bolchevique, Krupskaya tornando-se a primeira pedagoga marxista. Participou ativamente da construção do que seria um sistema público de educação vinculado ao projeto de sociedade socialista (PISTRAK, 2000, p. 8). Krupskaya, após a Revolução Socialista de outubro de 1917, foi Comissária do Povo (Ministra) da Educação e, ao longo de sua vida, produziu mais de três mil publicações, entre livros, folhetos, artigos e críticas. Conseguiu combinar, habilmente e com eficácia, seu trabalho no governo, no partido e na educação, graças a seus esforços científicos e literários.

Outro importante educador socialista, cujas ideias são enfocadas neste trabalho, é Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940):

Sobre sua biografia quase não existem registros. O que se sabe é que suas reflexões pedagógicas, elaboradas a partir de sua própria prática de professor e de militante socialista, tiveram bastante influência na educação da República Soviética, especialmente no final da década de 20 deste século que se despede, em pleno processo de construção da sociedade revolucionária. Numa fase posterior, sob a condução stalinista, a obra de Pistrak deixou de ser divulgada, o que talvez explique porque sabemos tão pouco sobre ele por aqui. (CALDART, 2000, p. 7).

Um de seus livros mais conhecidos é *Fundamentos da Escola do Trabalho*, no qual Pistrak relata sua experiência na Escola Lepechinsky e o contato com outras

escolas primárias de sua época, entre 1918 e 1924, “buscando traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética” (CALDART, 2000, p. 8). Além desse, compõem a produção do autor, os seguintes livros editados em português: *Ensaio sobre a Escola Politécnica* e *A Escola-Comuna*.

A pedagogia socialista é baseada nas ideias das obras de Marx e Engels, entre as quais destacam-se *O Capital*, particularmente no capítulo XIII – “A maquinaria e a indústria moderna” (MARX, 1994), *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2002) e *Crítica ao Programa de Gotha* (MARX, 1975).

Segundo Manacorda (2006), Marx destacava a necessidade e grande importância da instrução politécnica na formação geral, que abrangeria os trabalhos agrícolas, os técnicos e o artístico-artesanal. É consenso entre os pesquisadores da área de trabalho e educação que o conceito de “educação politécnica” teria sido esboçado primeiramente por Karl Marx, em meados do século XIX. Sendo assim, de acordo com as *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, de 1868, Marx escreve sobre educação politécnica: aquela “[...] que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso e na capacitação de manejar os instrumentos elementares de todas as profissões” (MARX; ENGELS, 1983, p. 60 apud MANACORDA, 2011, p. 10).

Para Marx, essa união entre instrução e trabalho expressa o objetivo de formação do homem omnilateral: o desenvolvimento de todas as potencialidades físicas e culturais do homem, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação humana (ABREU, 2009). A omnilateralidade é uma possibilidade, uma

[...] chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 96 apud MAROTTA, 2012, p. 6).

O conceito citado, embora não tenha sido precisamente definido por Marx, foi compreendido em suas obras, especialmente pela leitura de seus Manuscritos de 1844, como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade

capitalista burguesa. Esse conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral burguesa provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho – pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual e pela especialização da formação –; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, ao egoísmo, entre outros aspectos.

Além dos temas supracitados, Marx e Engels abordaram o conceito de ensino-instrumento para conhecer e transformar o mundo: “Um ensino desse tipo deve, antes de mais nada, englobar o conhecimento das leis da natureza e da sociedade. No estudo dessas leis há que se pôr em plano a sua interdependência dialética” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 62 apud ABREU, 2009, p. 4).

Deste modo, para Marx, além da ligação entre a educação e o trabalho, o conteúdo essencial do processo de ensino deve ser constituído pela compreensão do processo histórico, no qual se ligam o desenvolvimento das forças produtivas do domínio do homem sobre a natureza ao conhecimento da própria natureza e das relações sociais que o homem pode dominar. (ABREU, 2009, p. 5).

3.2 A Escola Politécnica

A escola cuja educação está sob a égide do marxismo/socialismo, segundo Krupskaya (2017d, p. 33), deve apresentar as exigências democráticas da classe operária:

- 1) educação geral, gratuita e obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos, com duração até os 16 anos de idade; além disso, a escola deve propiciar às crianças o desenvolvimento físico mais amplo e multilateral (requisito obrigatório para isso é o fornecimento de alimentação saudável e roupas para as crianças); do trabalho (na base do qual está a participação das crianças no trabalho produtivo, desde idade precoce, em ligação com ampla educação politécnica, com início no jardim de infância, durando até a escola superior); mental, que prepara as crianças para o trabalho intelectual independente; social (que visa ao desenvolvimento das predisposições sociais, hábitos para o trabalho coletivo, hábitos de auto-organização e assim por diante);
- 2) escola laica, isto é, com total separação e independência entre escola e igreja;

- 3) organização democrática e não burocrática do trabalho escolar, com a mais ampla participação e controle da população, com a eleição de comitês escolares que acompanham as suas atividades;
- 4) garantia plena de liberdade de opinião e direito de associação aos professores; e,
- 5) direito da população de receber educação em sua língua nativa, sem qualquer tipo de privilégio para qualquer língua. (KRUPSKAYA, 2017d, p. 33).

Com relação aos itens mencionados, podemos perceber que o principal objetivo da proposta de educação socialista é proporcionar ao estudante o direito de aprender de fato, de ser participativo e ativo nas atividades, podendo contar com o ambiente propício para aprender, com roupa e alimentação adequadas; uma linguagem condizente com sua realidade de modo que lhe favoreça o aprendizado; e o incentivo à independência física e, especialmente, intelectual, por meio do trabalho produtivo realizado em grupo.

A escola não deve ser um lugar somente das elites, mas, sim, um local de formação do povo, para prepará-lo para uma atuação social mais ativa e crítica. Pistrak (2000) defendia que a escolarização do povo era a base das transformações culturais, pois trabalhadores conscientes consolidariam a revolução a fim de construir uma nova sociedade: “Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia e declarar abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia” (PISTRAK, 2000, p. 2), assim falava Lenin no I Congresso do Ensino (25-8-1918).

A escola para Pistrak e Krupskaya é a escola da classe trabalhadora, é uma escola que vai além dos conteúdos: “É preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida” (PISTRAK, 2000, p. 11). Sendo assim, a escola deveria ser um centro de vida infantil, com foco em atividades produtivas, onde trabalho, estudo e atividades culturais e políticas fizessem parte do programa de formação. Nesse prisma, os educadores deveriam ser dinâmicos, de modo a ajustar esse programa às necessidades apresentadas pelos educandos e dos processos sociais em cada momento.

Acrescido a isso, a escola deveria ser construída pelos educadores, juntamente com seus educandos e suas comunidades. Para isso, os educadores deveriam dominar a teoria pedagógica revolucionária, porque, sem ela, não há prática pedagógica revolucionária. “A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2000,

p. 30). Nesse sentido, o educador deveria ser criativo, capaz de tomar suas próprias decisões e não ser um mero reproduzidor de manuais simplificados. A nova escola deve nascer de suas contradições internas:

Certas concepções, certa terminologia, certas formas exteriores e secundárias podem transmitir-se da antiga para a nova escola; mas o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos; suas ideias e os métodos relativos ao trabalho, à autodireção, que a nova escola herda da pedagogia burguesa, devem ser esclarecidos, comentados e interpretados sob uma nova luz que se enraíza nos novos objetivos da educação, que, por sua vez, dependem inteiramente dos problemas e dos objetivos da construção revolucionária considerada em seu conjunto. (PISTRAK, 2000, p. 31).

Os métodos a serem utilizados pelos educadores devem partir de um ensino unificado e da concentração do ensino por complexos, para demonstrar a essência dialética de tudo o que existe. Tudo isso se torna necessário para educar os combatentes a serviço dos ideais da classe operária, dos construtores da nova sociedade (PISTRAK, 2000).

3.3 A relação Ensino e Trabalho

A relação entre trabalho e ensino é de fundamental importância para os pedagogos socialistas. É por meio do trabalho, segundo Marx (2009 apud MAROTTA, 2012), que o homem se torna humano, e é da relação criativa com a natureza que satisfaz suas necessidades materiais de sobrevivência. A relação do homem com a natureza é diferente daquela estabelecida pelos animais. O homem manipula a matéria por meio do trabalho e constrói o conhecimento sobre a realidade, transforma atividade vital em vontade consciente e passa essas experiências de inter-relação criativa com a natureza de geração a geração (MAROTTA, 2012).

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso, é fundamental da vida humana. Podemos até afirmar que sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1990 apud ABREU, 2009, p. 6).

O trabalho, para Pistrak (2009), é uma junção de diversos fatores em congruência: a atualidade do ensino, a auto-organização dos alunos e o caráter revolucionário que devem orientar o sentido dado ao trabalho produtivo, e ter este como o fio condutor de todas as ações educativas e formativas da escola, tanto da teoria, aspecto essencial para pensar os planos de vida, quanto da prática, em atividades politécnicas nas quais o trabalho manual e o intelectual convergem para um só fim.

Nessa perspectiva, o trabalho, segundo Pistrak (2000), não tinha o propósito de ser uma mera atividade pedagógica ou ilustração de um trabalho isolado. As crianças deveriam construir na escola materiais úteis. Nessa perspectiva, até mesmo os trabalhos domésticos são importantes quando “racionalizados” e analisados do ponto de vista de seu valor social: a sujeira, a falta de higiene, o desprezo pela organização na vida cotidiana devem ser vencidos na escola.

O estudo do complexo, definido como “salvaguarda da saúde”, seria uma introdução ao trabalho doméstico, especialmente no que tange à higiene pessoal (trato do corpo, dos dentes, das roupas, da cama, dos livros, da caneta, dos cadernos, etc.) (PISTRAK, 2000). O resultado esperado seria um hábito sólido no que tange a essas questões de higiene, de modo que seria impossível voltar à sujeira e às condições de vida antissanitárias.

Esse resultado poderia ser alcançado sem que houvesse necessidade de o aluno executar todas as tarefas domésticas porque, segundo Pistrak (2000), algumas necessitam de especialização, caso contrário, seriam mal executadas; outras seriam nocivas à saúde do estudante, e seria perdido muito tempo que deveria ser dedicado ao estudo, além do fato de perderem o despertar do amor ao trabalho pela obrigatoriedade e dificuldade das tarefas. Os trabalhos domésticos coletivos deveriam limitar-se “à limpeza dos quartos, [...] à participação nas tarefas da cozinha e no serviço das refeições (distribuição de alimentos, etc.)” (PISTRAK, 2000, p. 54).

É preciso, portanto, que todas as tarefas domésticas úteis e que podem ser feitas pelas crianças sejam organizadas do ponto de vista de sua utilidade e necessidade sociais. Mas não se pode perder de vista – e isto é igualmente importante – a explicação científica das diferentes fases do trabalho. Geralmente, esta questão nem sequer chega a ser colocada. Lavamos, limpamos, varremos, mas será que perguntamos por que fazemos isto, e como poderíamos tornar estas fases do trabalho mais fáceis, mais higiênicas, etc.? É preciso

suscitar todas estas questões entre as crianças, fornecendo-lhes as respostas correspondentes; é preciso que o cérebro delas trabalhe no sentido da explicação científica do trabalho doméstico. (PISTRAK, 2000, p. 55).

Outro tipo de trabalho que pode ser executado pelos alunos nas escolas, que não necessita de conhecimentos especiais, segundo Pistrak (2000), são os trabalhos sociais, considerados pelo autor como uma ampliação dos trabalhos domésticos e concebidos como algumas das formas mais importantes de trabalho coletivo: limpeza e conservação de jardins e parques públicos, plantio de árvores, conservação das belezas naturais, participação na preparação de clubes de operários ou de jovens, campos de jogos e esportes, entre outros. São atividades extraescolares que podem ser desenvolvidas pelos alunos, no campo do trabalho social, que não têm uma frequência periódica, como ocorre com os trabalhos domésticos, mas que são atividades que levam o aluno a sentir necessidade de se instruir, tendo em vista um objetivo social determinado.

O trabalho social que deve ter maior enfoque na escola do trabalho, seja ela localizada na cidade seja no campo, deve ser aquele que melhore constantemente a agricultura, a economia rural e as condições de vida do camponês de modo geral. Pistrak (2000) acreditava ser necessário aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesas. Por isso, segundo o autor, todo aluno deve participar diretamente e conhecer o que é o trabalho agrícola. As atividades escolares devem variar de acordo com as estações do ano e, na escola de verão, os alunos devem desenvolver trabalhos agrícolas e compreender a ligação que existe entre a cidade e o campo para compreender os problemas contemporâneos principais.

A agricultura na escola pode permitir o desenvolvimento da ideia de cooperação, do aperfeiçoamento da exploração agrícola, da intensificação da agricultura, da eletrificação, etc.

A escola urbana não tem grande importância como centro cultural, obscurecida no contexto de outros centros, enquanto, no campo, a escola com sua exploração rural é o centro cultural mais importante. (PISTRAK, 2000, p. 74).

Além dos trabalhos domésticos e sociais, Pistrak (2000) menciona as oficinas escolares como forma de não limitar um estudo puramente teórico do trabalho humano à escola.

O trabalho numa oficina escolar pode estar ligado ao estudo dos ofícios artesanais urbanos e rurais, seu valor específico no conjunto de nossa economia, da ideologia do artesão, etc. A oficina aparece, portanto, não como uma etapa inferior no caminho da grande indústria, mas como um campo imediato de experiência e de comparações. (PISTRAK, 2000, p. 59).

No intuito de as oficinas escolares funcionarem de modo a contribuir como uma teia de fios que leva à produção real, elas precisam ter produtos conhecidos do ponto de vista técnico e da vida corrente, e que estejam de acordo com a idade de quem irá manuseá-los. Em segundo lugar, os métodos e as ferramentas a serem utilizados nas oficinas devem ser variados, a fim de que o aluno obtenha mais dados para compreender a mecânica. Como terceiro quesito para as oficinas escolares alcançarem sua finalidade, os objetos a serem manipulados devem ser diferentes e numerosos, possibilitando combinar e variar materiais e instrumentos diversos, dando liberdade à criação técnica do aluno.

“O trabalho imediato numa oficina, em si mesmo, na medida em que proporciona o contato direto entre o aluno e as ferramentas e as matérias, prepara o terreno para um real estudo comparativo das formas de trabalho mais complexas” (PISTRAK, 2000, p. 64).

As oficinas escolares devem garantir um estudo completo e suficiente da técnica geral da produção moderna, e ensinar a organizar cientificamente o trabalho, que deve ser de caráter produtivo.

Os trabalhos domésticos, sociais e as oficinas escolares têm finalidades práticas e são muito importantes e até preparam, de uma forma ou de outra, para a concepção de indústria. Segundo Pistrak (2000), é no trabalho na fábrica que o aluno teria múltiplas possibilidades de aprendizado, já que nela a realidade atual se desemboca. A fim de aprender de fato com as múltiplas possibilidades da fábrica, o aluno deveria trabalhar lado a lado com o operário, realizar o trabalho produtivo, participar de todas as atividades da vida da fábrica, tais como assembleias, cooperativas, clube, festas, entre outras. Seria com essa vivência, além do contato com a vida dos operários da fábrica, seus anseios, problemas, interesses e preocupações, que o aluno aprenderia. Naturalmente, pela própria complexidade desse aprendizado, Pistrak (2000) comenta a respeito da melhor idade para que o aluno tenha essa vivência e analisa que o trabalho prévio nas oficinas escolares seria considerado como propedêutico ao trabalho da fábrica.

3.4 A auto-organização dos alunos

De acordo com Pistrak (2000), por auto-organização dos educandos entende-se: participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola. A auto-organização deve basear-se na existência de um coletivo infantil, e este não é somente uma reunião acidental de certa quantidade de alunos em uma escola. O coletivo é uma concepção integral, um grupo consciente, reunido por determinados interesses que lhe são próximos. Para que esses interesses em conjunto sejam despertados entre os educandos, é necessário mudar o ensino escolar, pois, normalmente, da forma como é apresentado para o aluno, é desinteressante. “A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação” (PISTRAK, 2000, p. 177).

Essa formação mencionada por Pistrak (2000) deve ser o auxílio de que a criança necessita até ser autônoma e assumir sua própria educação, tornando-o simplesmente uma “influência” educativa do pedagogo. As emoções e os interesses individuais das crianças devem ser transformados e direcionais em fatos sociais, em iniciativa coletiva, em responsabilidade sobre suas atividades ou pela tentativa de resolução de um problema enfrentado pelo grupo. A partir do momento em que existir de fato o coletivo infantil, a auto-organização passará a existir por necessidade, pela prática de uma determinada ação, e não por influência do professor, sem a qual o grupo deixa de ser organizado e coeso.

Na auto-organização dos educandos, pretende-se desenvolver: “1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização” (PISTRAK, 2000, p. 41).

A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo; trata-se, portanto, de um problema que a escola terá de enfrentar. Mas a aptidão para trabalhar coletivamente significa também que se sabe dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso. Para atingir este objetivo é preciso, na auto-organização das crianças, que todos, na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas. (PISTRAK, 2000, p. 42).

Na escola do trabalho, assim como em outros aspectos da vida, a organização é essencial. As funções organizacionais da escola, segundo Krupskaya (2017b), devem ser ancoradas nos estudantes, devendo haver diferentes cobranças para cada nível de ensino. No primeiro nível, no qual o trabalho e as tarefas são mais simples e a função da criança é mais limitada, as formas de organização devem ser mais elementares. No segundo nível de ensino, no qual as atividades e o trabalho são mais complexos em virtude da especialização do estudante, a auto-organização deve ser mais clara e complexa. Por observação e reflexão, os mais jovens entram em contato com as formas de organização dos mais velhos e aprendem com elas.

O papel do educador no processo de construção da auto-organização é muito importante, pois os educandos podem até organizarem-se sem auxílio de um adulto, porém, não teriam capacidade de desenvolver amplamente o que está na base da auto-organização, isto é, necessitam de auxílio para formular e desenvolver seus interesses sociais. O educador não deve intrometer-se na vida das crianças, tampouco deve ser estranho à vida delas. Ele deve ser sutil, auxiliando os alunos de forma indireta e sem oprimir com sua autoridade (PISTRAK, 2000).

Seja qual for a situação de aprendizagem, nas aulas, em excursões, com o manuseio de máquinas ou na cozinha, o educador deve dirigir a atenção das crianças para as questões organizacionais, demonstrando a importância de estabelecer objetivos e como atingi-los sem desperdício de tempo e energia, avaliar resultados, dividir as tarefas, entre outros. Aos poucos, os estudantes vão aprendendo e incorporando em seu dia a dia as questões de organização, e isto auxiliará na resolução de problemas em suas vidas (PISTRAK, 2000).

Para Makarenko (2005, p. 651 apud BUENO, 2008), educar é socializar por meio do trabalho coletivo em razão da vida em comunidade. Seu método pedagógico basicamente estava centrado na organização coletiva das atividades, na disciplina e na luta em defesa de uma sociedade livre, fraterna e igualitária. Acreditava que a ideia do coletivo surge do respeito à individualidade de cada aluno, oposta à missão de massificação que despersonaliza a criança ou o jovem. Entendia que não deveria existir um coletivo dos professores e outro dos alunos. Deveria existir um único coletivo pedagógico formado pelos educandos e educadores, e é a partir desse coletivo que a educação de fato se efetiva. Para Makarenko (1989 apud ABREU, 2009), não é necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo é o caminho correto para a educação.

3.5 A organização do programa de ensino segundo os complexos

A proposta de ensino para os pensadores soviéticos é baseada numa pedagogia revolucionária e, para isso, deve partir de uma prática pedagógica revolucionária, ou seja, todo o ensino deve sofrer uma revisão de valores à luz da pedagogia social. Desse modo, a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação. O marxismo traz em si a filosofia da práxis, a teoria do conhecimento materialista histórico-dialético, assim como o projeto histórico comunista que implicam, além da formulação de premissas teóricas, premissas programáticas, ou seja, um programa de transição. A raiz da filosofia marxista é o ser humano e sua emancipação, a explicação sobre o conhecimento e a crítica radical às relações sociais dos modos de produção econômica do Capitalismo.

A finalidade da escola deve ser proporcionar ao aluno a compreensão da realidade atual, penetrá-la e vivenciá-la, baseada na proposta de ensino pelo trabalho. Porém, isso não implica que na escola não se deva estudar os fatos passados. Eles devem ser estudados e compreendidos sob a perspectiva da luta, para superar e transformar a vida, conhecendo para poder liquidar as influências do passado no presente. É necessário, dessa forma, reinventar os métodos e o ensino tradicional, estabelecer as relações existentes entre os fenômenos na vida real e distinguir o essencial do secundário.

Os complexos, formulação da didática socialista, visam operacionalizar a escola do trabalho. Na experiência russa, eles são entendidos como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou idéia central” (NARKOMPROS, 1924, apud FREITAS, 2009, p. 36). A definição do complexo de estudo não ocorre apenas pela aproximação à realidade do educando, mas pela centralidade social que a questão comporta. Na perspectiva materialista histórica dialética, a realidade é complexa, constituindo-se como totalidade. Local e geral se encontram em relações recíprocas e interdependentes. (DALMAGRO, 2016, p. 104).

Para Freitas (2009 apud DALMAGRO, 2016, p. 104), “a complexidade concreta dos fenômenos remete à vida, e esta à questão do trabalho”. Para esse autor, os complexos são a tentativa de superar a escola verbalista clássica, de conteúdos abstraídos do real, cujo ensino não dialoga com o estudante. O Complexo

não se resume somente a um tema que será desenvolvido e, sim, a uma articulação entre a atualidade, a autogestão e o trabalho.

Nessa perspectiva, os denominados planos escolares da escola burguesa deveriam se tornar planos de vida e serem pensados pelos educadores, juntamente com os educandos, de tal forma que garantissem temas socialmente significativos e que pudessem fazer o educando interpretar a mesma realidade de modo diferente, com uma interpretação dialética da realidade atual.

Trata-se agora de uma revisão completa do próprio objeto do ensino, da introdução no programa dos estudos necessários à boa compreensão da realidade atual, da introdução de novas disciplinas desconhecidas da escola até então: a concepção marxista dos fenômenos sociais, o programa de história necessário à compreensão e à explicação da realidade atual, as ciências econômicas, as bases da técnica, os elementos da organização do trabalho [...] o ensino das ciências naturais, da física, da química, deve ser concebido de uma forma completamente diferente, visando a novos objetivos; o estudo dos fenômenos passará a ter como objetivo principal sua utilização pelo homem na indústria e na produção. A antiga atitude contemplativa adotada para estudar as ciências naturais deve ser superada. (PISTRAK, 2000, p. 34).

Nesse prisma, torna-se imperativo que os conteúdos do ensino sejam organizados em complexos ditados pela vida, tendo como base o trabalho, a natureza e a sociedade (KRUPSKAYA, 2017h). A formação básica (ensino elementar), segundo Pistrak (2000, p. 117), deve compreender “a soma de conhecimentos ou de hábitos e o grau de técnica adaptados a uma determinada idade, que conduzam direta e plenamente à compreensão marxista da vida moderna”.

Para que essa mudança ocorra, é imperativo que o professor assuma os valores de um militante social ativo, atue com criatividade e no coletivo para enfrentar os problemas encontrados. E o conhecimento do método marxista significaria, nessa perspectiva, grande parte do conhecimento necessário à sua reeducação e implementação das concepções comunistas sobre a educação.

A fim de alcançar esses propósitos, as atividades escolares não podem ser resumidas ao ambiente de sala de aula. São necessárias as saídas de campo, as viagens de estudos, as atividades em laboratórios, os grupos de estudo, o estudo individual, incluindo as aulas (gabinete de estudo) que favoreçam a percepção da sociedade e dos indivíduos em sociedade.

4 PEDAGOGIA SOCIALISTA E REFLEXÕES ACERCA DAS CONTRADIÇÕES E LIMITES NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO EM AGROPECUÁRIA

Neste capítulo descrevemos e analisamos a organização didático-pedagógica do curso de Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária, evidenciando limites acerca das tentativas de integração entre formação geral e profissional no currículo deste curso, tais como: alterações nos conhecimentos de alguns componentes da base comum; trabalho com projetos interdisciplinares; aulas práticas e projetos produtivos da Cooperativa-Escola. Além disso, discorreremos sobre como ocorre a participação dos alunos nas atividades escolares por meio do Grêmio Estudantil e projetos produtivos da Cooperativa-Escola.

Nossa concepção de integração advém do “seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2012, p. 84). A origem remota do conceito de formação integrada “está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2012, p. 86). No caso do Etim, seria pensar nos componentes da BNCC – formação geral – como parte integrante e inseparável da educação técnica, tendo em vista a preparação para o trabalho nos processos produtivos, educativos; como formação inicial ou técnica (CIAVATTA, 2012).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente 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. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

A ideia de educação na modalidade de ensino integrado no Brasil, com o objetivo de buscar a superação do tradicional dualismo existente entre trabalho intelectual e manual, ocorreu com a tentativa de redemocratização do ensino na década de 1980. Porém, a forma integrada como uma das possibilidades de articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional só foi possível por intermédio do Decreto nº 5.154/2004, já mencionado neste trabalho.

Neste capítulo, detalhamos como a proposta de ensino e trabalho no curso objeto de estudo desta pesquisa, cujo nome nos sugere a busca por uma formação integrada, mas que se distancia substancialmente da proposta de formação integrada de sua gênese, a pedagogia socialista.

4.1 O Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária do Centro Paula Souza

O Etim ofertado pelo CPS destina-se aos candidatos que tenham concluído o Ensino Fundamental ou equivalente e desejam cursar o Ensino Médio – formação geral – concomitante a um curso técnico, visando à preparação para o trabalho. O ingresso em tal modalidade ocorre por meio de processo classificatório (Vestibulinho). Há possibilidade de ingresso, também, a partir do segundo ano (módulo), no caso de evasão da primeira para a segunda série. Nesse caso, por ocupação de vagas remanescentes para a qual o ingresso ocorre por meio de avaliação de competências, adquiridas no trabalho, por aproveitamento de estudos realizados ou reclassificação³ (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

São 28 cursos oferecidos na modalidade de Ensino Integrado em diversas áreas e habilitações profissionais ofertados pelo CPS; entre elas o curso de Agropecuária, que funciona em escolas-fazenda, também conhecidas como escolas agrícolas (CENTRO PAULA SOUZA, 2018c). Estas escolas se apresentam com as seguintes características:

[...] possuir uma fazenda-escola, de tamanho variável; serem unidades que precisam de manutenção perene dos espaços físicos e locais de funcionamentos dos projetos produtivos, mesmo em períodos de recesso escolar; possuir máquinas, equipamentos e implementos agrícolas com finalidades de aprendizagem, que requerem o domínio de métodos e procedimentos adequados de manuseio, a fim de garantir a segurança dos alunos e professores envolvidos nas atividades pedagógicas; realizar parcerias com uma

³ Processo pelo qual o candidato a vagas remanescentes ou aluno retido (em módulos ou séries não finais de curso) solicita uma nova oportunidade de classificação para a série ou módulo subsequente. A reclassificação definirá a série ou módulo em que o aluno deverá ser matriculado, a partir do parecer elaborado por comissão de professores, designada pela Direção da Escola. A avaliação para reclassificação pode ser realizada por meio de avaliação de competências ou por documentos comprobatórios de estudos anteriores concluídos com êxito, na própria escola ou em outros estabelecimentos (no caso do aluno solicitante requerer o ingresso por meio de vagas remanescentes). A comissão pode utilizar-se de outros instrumentos para reclassificação, tais como entrevistas, relatórios, a critério da Etec (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

Cooperativa-Escola, empresa organizada e reconhecida sob o ponto de vista jurídico e financeiro, com fins pedagógicos; e contar com alojamentos para alunos residentes em regime integral ou parcial, oriundos de outros municípios e estados, variando atualmente de 8 até 240 residentes em algumas Etecs. (CONSTANTINO; OLIVEIRA; POLETINE, 2015, p. 1721-1722).

Diferentemente de outros cursos integrados, o curso de Ensino Técnico Integrado em Agropecuária deve ser cursado em uma escola localizada na zona rural, uma fazenda, que tenha condições de abrigar os alunos que necessitem e tenha espaço e condições de funcionamento dos projetos produtivos. São requisitos necessários o funcionamento da Cooperativa-Escola e a manutenção diária desses projetos. É por meio da Cooperativa-Escola que advêm os recursos necessários para a manutenção dos projetos, diante da necessidade da compra de insumos, maquinários, entre outros.

Com base no art. 1º do Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993 (SÃO PAULO, 1993), foram transferidas da rede estadual de ensino mais de 30 escolas agrícolas para o CPS. Nas 34 existentes atualmente, o curso de Etim Agropecuária teve aumento na oferta, especialmente entre 2012 e 2015, já que houve diminuição na demanda desse mesmo curso técnico na modalidade modular⁴, na qual podiam cursar pessoas de diversas idades.

O Etim Agropecuária tem como itinerário formativo três séries (anos letivos) e, ao final do curso, o aluno recebe o diploma de técnico, que lhe dará o direito de exercer a habilitação profissional cursada e, caso almeje, prosseguir os estudos em nível superior. Após concluir os dois primeiros anos letivos no curso Integrado em Agropecuária, 3004 horas, o aluno sai qualificado como Agente de Produção Agropecuária. Caso finalize o curso, cumprindo um percurso de 4172 horas, ele recebe o diploma de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Segundo o Plano de Curso do Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária, documento que traz as diretrizes do curso em questão, atualizado de acordo com a matriz curricular homologada para o 1º semestre de 2017, a

⁴ Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderão ser organizados por módulos e estruturados em etapas com terminalidade, articulados entre si, compondo itinerários formativos construídos a partir de perfis profissionais de conclusão (CENTRO PAULA SOUZA, 2013).

justificativa para se oferecer o curso em questão é o fato de a “atividade agropecuária no Brasil representar 8% do PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro e gerar emprego para pelo menos 10% da população economicamente ativa do país” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i, p. 8).

O objetivo da produção agropecuária é destinar seus produtos para abastecer o mercado interno e, especialmente, o externo. 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. Outra temática que compõe os itens supracitados do Plano de Curso é a importância do agronegócio e agricultura industrial. Nos itens “Atribuições ou responsabilidades”, e nas “Áreas de atividade do técnico agrícola”, é notória a preocupação em se formar um profissional na perspectiva da agroindústria capitalista. Segundo Gliessman (2008, p. 599 apud CALDART, 2017, p. 299), a agricultura industrial tem esse nome “exatamente por buscar estabelecer uma correspondência estreita de procedimentos em relação à indústria fabril, modelo básico da produção capitalista”. Subordinam a agricultura às exigências de reprodução do capital.

4.2 A organização curricular do Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária

A organização curricular da Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio está organizada de acordo com o Eixo Tecnológico de Recursos Naturais, e estruturada em séries articuladas, com terminalidade correspondente às qualificações profissionais técnicas de nível médio identificadas no mercado de trabalho (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

A matriz curricular é composta de duas partes específicas: os componentes curriculares da Formação Geral (Ensino Médio) e os da Formação Profissional (Ensino Técnico). Os componentes curriculares da Formação Geral são divididos entre Base Nacional Comum e Parte Diversificada. As disciplinas da Base Nacional Comum estudadas são: Português, Arte, Educação Física, História, Geografia,

Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia e Sociologia, em todas as séries; exceto Arte, que só consta na primeira série. O componente curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, assim como o Espanhol, constam como componentes da Parte Diversificada do Ensino Médio (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

As disciplinas da área técnica são anuais e, no primeiro ano, são as seguintes: Agricultura Orgânica; Cooperativismo, Associativismo e Economia na Agropecuária; Ética Organizacional, Extensão e Trabalho Rural; Microbiologia e Botânica Agrícola com Práticas em Olericultura e Especiarias; Reprodução e Seleção Animal com Práticas com Animais de Pequeno Porte. No segundo ano: Gestão Ambiental; Instalações Rurais, Mecânica e Mecanização Agrícola; Nutrição Animal, Alimentos e Alimentação com Prática em Reservas Forrageiras e Animais Monogástricos; Nutrição Vegetal, Adubos e Corretivos com Práticas em Culturas Anuais; Plano de Negócios Agropecuários; Processamento de Produtos Agropecuários; Saúde e Segurança no Trabalho Rural. No terceiro ano, são estudados os seguintes componentes curriculares: Fitossanidade de Proteção de Plantas com Práticas em Culturas Perenes, Semiperenes, Paisagismo e Silvicultura; Levantamento e Representação Topográfica; Sanidade e Bem-estar Animal com Práticas em Pastagens e Animais Ruminantes; Uso Sustentável do Solo e da Água; Viveiricultura e Cultivo Protegido e Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Agropecuária (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Entre os componentes curriculares da formação profissional, os que chamam atenção pelo nome que recebem são “Agricultura Orgânica” e “Cooperativismo, Associativismo e Economia na Agropecuária”, pois sugerem um estudo na perspectiva socialista. No próximo tópico deste trabalho analisamos os conteúdos de tais componentes e de outros que constam no plano de curso do ETIM Agropecuária.

Na proposta de currículo por competências da Formação Geral para o Ensino Médio Integrado são propostas competências e suas respectivas habilidades, valores e atitudes para cada uma das três funções: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; e Contextualização Sociocultural; semelhante ao que encontramos na Legislação do Ensino Médio Propedêutico (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

As competências a serem desenvolvidas na Formação Geral são as mesmas para todos os componentes curriculares e os conhecimentos requeridos para a construção de cada uma delas podem ser também os mais diversos, pois todas as

funções e competências dessa área são direcionadas, de acordo com o plano de curso, para o desenvolvimento do aluno em seus aspectos físico, intelectual, emocional e moral; para a formação da sua identidade pessoal e social; para sua inclusão como cidadão participativo nas comunidades onde atuará; para a incorporação dos bens do patrimônio cultural da humanidade em seu acervo cultural pessoal; para a fruição das artes, da literatura, da ciência e das tecnologias; para a preparação a fim de escolher uma profissão e formas de atuar produtiva e solidariamente na sociedade; e para a aquisição de bases científicas requisitadas pelas bases tecnológicas que constituem a organização curricular da parte técnica (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Para cada competência constam habilidades, valores e atitudes diferentes. As habilidades elencadas no plano de curso para cada competência dos componentes da Formação Geral são, em sua maioria, de natureza intelectual, sendo assim, de modo geral, são sugeridos instrumentos de avaliação mais propícios a avaliar conhecimentos (teoria) do que habilidades (prática). Os temas⁵ que poderão ser trabalhados em cada componente curricular são listados de modo que possam ser selecionados a fim de contribuir com a proposta de integração por projetos interdisciplinares de acordo com a proposta de cada escola, tendo por base os conhecimentos da Formação Profissional (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Para a Formação Profissional são selecionadas competências específicas para cada componente curricular e, juntamente com as mesmas, são elencadas habilidades e bases tecnológicas específicas. Em torno de 90% dos componentes da área técnica são compostos por aulas integralmente práticas. Sendo assim, os instrumentos de avaliação são direcionados para avaliar as habilidades (práticas), direcionadas pelas atribuições e responsabilidades do profissional constantes no plano de curso (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

4.3 Conhecimentos e componentes curriculares do Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária: contradições e limites do currículo integrado

Com base no plano de curso do Etim Agropecuária, são descritas e discutidas tentativas e dificuldades de integração entre os componentes curriculares da

⁵ Também denominados Conhecimentos ou Bases Tecnológicas (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Formação Geral e Profissional, assim como o distanciamento de práticas integradoras propostas pela Pedagogia Socialista pensando-se na educação para o trabalho.

De acordo com Krupskaya (2017h, p. 126), ao abordar os complexos, “a finalidade da escola é proporcionar (ao aluno) compreensão da realidade viva” e, para que isso ocorra, os conteúdos devem ser ditados pela vida, tendo ligação com as três colunas que devem ser foco do aprendizado: o trabalho (coluna central), a sociedade e a natureza (KRUPSKAYA, 2017h).

Desse modo, reunimos e analisamos os conhecimentos e os componentes curriculares do Etim Agropecuária, tendo em vista as três colunas que devem alicerçar os estudos, segundo o referencial teórico deste trabalho; e apontamos aspectos contraditórios, considerando o caráter mercadológico do curso em questão.

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

Pela análise dos componentes do plano de curso da Formação Geral, pensando na relação com a sociedade, considerando e refletindo sobre os aspectos culturais promovidos pelas relações entre os indivíduos por meio do trabalho, encontramos relação com os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História e Sociologia.

Em Língua Portuguesa, ao trabalhar sobre a construção do patrimônio cultural nas leituras de textos e livros dos diferentes períodos literários, considerando sua contextualização, encontramos, assim como no componente de Arte, uma possível reflexão a respeito das aquisições culturais da sociedade, na luta dos indivíduos por formas diferentes de representações e expressões artísticas e literárias. Em Educação Física, identificamos conhecimentos que buscam tratar da cultura

corporal, e como a mídia influencia na visão do indivíduo sobre si mesmo, conceitos que tratam sobre o corpo, os desvios comportamentais gerados pela influência de outros indivíduos e da própria mídia. Em Sociologia, notamos que todos os conhecimentos são voltados à reflexão acerca da sociedade: instituições sociais, organização da sociedade e formação da identidade individual, estratificação e mobilidade social; preconceito, segregação e movimentos por mudanças sociais são alguns dos temas que constam no plano de curso.

Os conteúdos do componente curricular de História chamaram-nos a atenção no currículo do Ensino Técnico Integrado e Ensino Médio Propedêutico do CPS, pois podemos observar a proposta de não se estudar simplesmente os aspectos da História da Humanidade como, em tese, é realizada pelos alunos do Ensino Médio Propedêutico nas demais redes de ensino público ou particulares. Na proposta do CPS para o componente curricular de História, notamos a intenção de se realizar uma formação crítica do aluno, levando-o a refletir sobre as mudanças nas relações do trabalho nos diferentes períodos da história da humanidade. O que nos leva a tal conclusão é o eixo temático do estudo da história nos três anos do curso: Trabalho, Cultura e Cidadania. A título de exemplificação, selecionamos um dos tópicos dos conteúdos de História referente ao 1º ano:

A importância do trabalho na construção da cultura e da história: - os diversos significados do trabalho; - o trabalho na sociedade tecnológica, de consumo e de massa; - trabalho, emprego e desemprego na sociedade atual; - o trabalho como produtor de cultura e a cultura do trabalho. (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i, p. 37).

Assim como nos conteúdos da disciplina de História, em Sociologia, podemos identificar a preocupação de se estudar a sociedade pensando em suas relações com o trabalho. Selecionamos, do plano de curso do Ensino Integrado em questão, alguns exemplos:

O fazer humano: - descobrir, inventar, criar; - trabalho; - a evolução da técnica; - trabalho e alienação; - tecnocracia. O trabalho e a sociedade: - o trabalho em diferentes tempos e sociedades; - repercussões das mudanças sociais no mundo do trabalho; segregação socioespacial e vulnerabilidade social; - expansão urbana e meio-ambiente; - relações homem-natureza e sustentabilidade. Raízes agrárias e a constituição da sociedade brasileira; - formação e transformações do espaço agrário brasileiro; - relações e conflitos sociais no campo; -

campesinato e agricultura familiar; - modernização da agricultura: mudanças sociais, degradação social, êxodo rural e a agroindústria; (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i, p. 39).

Entendemos que, mesmo constando no plano de curso, os conteúdos podem ser trabalhados sob uma perspectiva que enfoca o trabalho apenas em sua particularidade histórica, reduzindo-o “a uma de suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações” (CIAVATTA, 2012, p. 92).

Alguns docentes podem tangenciar os conteúdos previstos no plano de curso e enfatizar aqueles que, segundo a política de meritocracia do Estado, auxiliam um maior número de alunos a passar neste ou naquele vestibular, ou alcançar uma quantidade de acertos elevados em provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outras. Essa preocupação é considerada válida pelos gestores, pois os docentes são cobrados pelos resultados de seus alunos, até porque avaliações como a do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) são parte das exigências da política de meritocracia. São índices para recebimento de bônus pelos professores, quando um rendimento ruim afetaria até mesmo o “nome” da escola, por seus resultados em provas de vestibulares e Enem.

No Ensino Técnico Integrado, os componentes de Língua Portuguesa e Inglesa têm nomes diferentes dos seus correspondentes no Ensino Médio Propedêutico. No Etim, o nome do componente de Língua Portuguesa e Literatura é Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, e o componente de Língua Estrangeira Moderna – Inglês é Inglês e Comunicação Profissional.

A alteração da nomenclatura ocorre em razão de alguns acréscimos de conteúdos nesses componentes que pretendem dialogar com a Formação Profissional. São estudados textos técnicos (ofício, ata, memorando, procuração, recibo, entre outros) e vocabulários específicos da área técnica. Além dessa proposta diferenciada, objetivando a integração com a Formação Profissional, consta no currículo do Etim a necessidade de estudar todos os conhecimentos comuns ao Ensino Médio Propedêutico. A fim de exemplificarmos, destacamos um dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, referente ao 1º ano: “Conceitos de coerência e de coesão aplicadas à

análise e à produção de textos técnicos específicos da habilitação Agropecuária: ofício; memorando; comunicado; carta; aviso; declaração; recibo” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i, p. 35).

A proposta de integração é válida, porém, os docentes de Língua Portuguesa e Inglês não são especialistas na Formação Profissional e, além dessa, encontram diversas outras dificuldades, entre as quais: pouca carga horária do componente curricular para contemplar todos os conteúdos do Ensino Médio e os afins com a Formação Profissional; poucos encontros entre docentes das diferentes áreas com tempo hábil para compartilhar experiências e informações⁶, – este fator dificulta na adaptação de novos docentes de Português e Inglês⁷ –; escassas capacitações sobre como trabalhar de forma integrada – a concentração de cursos de capacitação presenciais que, quando existentes na área, ocorrem na cidade de São Paulo, com preferência de vagas para docentes com contrato indeterminado; e a escassez de materiais e recursos nas escolas para desenvolver os trabalhos direcionados à área técnica.

É imprescindível ressaltar que não somos a favor de livros didáticos ou apostilas que engessam o trabalho docente e impossibilitam a produção de materiais didáticos, que podem e devem ser produzidos de acordo com a realidade de cada escola, de modo participativo com a comunidade escolar. Ao mencionarmos os materiais e recursos, estamos nos referindo às produções dos próprios docentes, à assinatura de diferentes revistas e jornais da área para auxílio do trabalho docente e ao uso da internet como ferramenta de pesquisa.

Em análise minuciosa dos conhecimentos exigidos pela Formação Profissional do Etim Agropecuária em seu plano de curso, podemos esboçar uma tentativa de resumir o que um futuro egresso do Técnico Integrado deve ter conhecimento: aprender sobre botânica agrícola, microbiologia, animais de pequeno e grande porte;

⁶ No CPS, os docentes não têm a ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) como os professores da rede pública atrelada à Secretaria da Educação. O docente do CPS recebe 30% do valor da aula para preparação de aulas e afins, que podem ser cumpridas em casa. As reuniões pedagógicas e de planejamento; até mesmo reuniões de professores do curso com seus coordenadores, são realizadas pela equipe de gestão (direção, coordenação), sendo disponível pouco tempo para a troca de experiências entre os docentes.

⁷ Há muitas substituições de docentes nas Etecs. Quando há aulas em caráter de substituição, e não há interesse por parte de professores contratados por prazo indeterminado da Etec, ou de outra unidade do CPS, são realizados processos seletivos para contratação de novos docentes. Esses contratados, por sua vez, podem permanecer somente por dois anos na escola, mesmo que ainda existam aulas em substituição, porque, assim como os demais, são celetistas. Em muitas escolas, há trocas frequentes de docentes por esse motivo; o que compromete o andamento das aulas nos cursos que necessitam de professores contratados por tempo determinado no CPS.

utilizar-se de conhecimentos de topografia e engenharia para desenhar plantas baixas; ter noções de alvenaria, hidráulica, elétrica; conhecer e saber utilizar os diversos equipamentos agrícolas destinados a manuseio de animais, uso do solo e processamento de produtos. Esse técnico deve conhecer todos os processos para correção e adubação do solo, plantio, cuidados com a plantação, colheita e melhor armazenamento, inclusive práticas em olericultura e especiarias. Esse técnico deve saber fazer a instalação dos animais, presar pela saúde e bem-estar animal, prestar primeiros socorros, trato e até fertilização *in vitro*. Além disso, deve saber pesquisar, utilizar-se de softwares e aplicativos, conhecer o mercado de trabalho, o agronegócio local, regional, nacional e mundial; ter conhecimento do perfil do profissional que as empresas desejam; conhecer posturas éticas e legislações sobre a área agrícola; e ter conhecimento de como empreender nessa área.

À vista do exposto, podemos perceber que, pelos conhecimentos a serem transmitidos e possivelmente aprendidos pelo egresso do curso técnico integrado, os componentes curriculares da Formação Profissional são, em sua maioria, voltados à temática do trabalho, direta ou indiretamente, na prática ou na teoria. Com exceção dos componentes de Ética e Aplicativos Informatizados, todos os demais se referem à natureza. Embora possamos constatar essa relação entre trabalho e natureza, não temos a mesma perspectiva encontrada no exposto por Krupskaya (2017h), haja vista a imposição dos conceitos, o caráter mercadológico do CPS e, principalmente a ausência de reflexão e combate no contexto das lutas de classes. No componente curricular de “Cooperativismo, Associativismo e Economia na Agropecuária”, que consta para ser trabalhado na primeira série do Etim Agropecuária, estão presentes sete das onze competências exigidas no componente, abordando conceitos econômicos, mercadológicos e relativos ao agronegócio (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i). Das quinze habilidades desse mesmo componente, oito delas são transcritas nesse mesmo viés, ou seja, as bases tecnológicas desse componente são trabalhadas tendo em vista a relação com o que é exigido pelo mercado de trabalho, e não para refletir criticamente, analisar e superar esses preceitos a fim de se pensar no cooperativismo e associativismo, mencionados no nome do componente, tendo em vista preceitos de cooperativas baseadas na autogestão e no trabalho associado (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Em análise do plano de curso do Etim Agropecuária, podemos considerar que somente um dos componentes curriculares propõe estudo baseado na preocupação

com o solo, as plantas e o ser humano, numa perspectiva semelhante a dos socialistas: o componente de “Agricultura Orgânica”. Observamos, ainda, que, das doze bases tecnológicas, somente uma trata de princípios da revolução verde⁸ e mercado. Os demais conteúdos são condizentes com princípios de sustentabilidade, propondo a utilização de defensivos alternativos, como plantas defensivas e produtos auxiliares orgânicos para proteção da planta; a minhocultura e rotação de culturas para proteger o solo; entre outros tópicos que, pelo descrito no plano de curso do Etim Agropecuária, são contra os princípios da revolução verde.

4.4 A proposta de integração por meio de projetos interdisciplinares

No plano de curso do Etim Agropecuária, há a descrição de aspectos relativos à importância da integração entre os componentes da Formação Geral e Profissional que foram intitulados de “Metodologia da Integração” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i). Analisamos esta proposta com o objetivo de averiguar a efetividade da integração, que deveria ser possível nessa modalidade de ensino.

Um dos aspectos que constam na “Metodologia da Integração” como orientação ao trabalho integrado na modalidade de ensino em questão é que não haja separação de período para Ensino Médio e Técnico no Etim. O horário de aulas semanais deve contemplar disciplinas da Formação Geral e Técnica para que haja maior possibilidade de relações entre si, ao compartilharem do mesmo período de aula (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Outra orientação proposta pela “Metodologia da Integração” é que os componentes da Formação Geral possam prover as Bases Científicas⁹ necessárias ao desenvolvimento das Bases Tecnológicas da Formação Profissional, assim como propõe que essas sejam oportunidades de colocar em prática o que é aprendido nos componentes da Formação Geral (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

⁸ Revolução verde: programa que surgiu com o propósito de aumentar a produção agrícola por meio do uso de agrotóxicos, sementes modificadas em laboratório, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo. O programa surgiu utilizando o discurso ideológico de acabar com a fome no mundo, porém, além disso não ter acontecido, outros problemas sociais ocorreram após a adesão deste programa por países em desenvolvimento como o Brasil, tais como a expulsão do pequeno produtor de sua propriedade (FRANCISCO, 2018).

⁹ Bases Científicas são os conhecimentos abordados pelos componentes da Base Nacional Comum e que darão suporte para o entendimento de conceitos trabalhados por cada componente técnico (COSTA; FUJITA; DUARTE, 2017).

As propostas da “Metodologia da Integração” instruem, também, que os docentes da Formação Geral e Técnica devem planejar e replanejar seus trabalhos em conjunto; avaliar os resultados alcançados e propor novas estratégias àqueles que demandam mais esforços para que sejam atingidos (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Após as orientações da “Metodologia da Integração”, são elencados dez princípios pedagógicos pelos quais devem ser orientadas todas as atividades docentes e discentes, e os componentes curriculares do curso. Entre eles, destacamos o princípio da “Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de profissionais polivalentes”, pois trata da integração proposta para o curso (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

Segundo esse princípio pedagógico, “[...] na interdisciplinaridade, os diversos conhecimentos sobre um objeto – inter-relacionados por um eixo integrado e sob perspectivas e enfoques específicos – dialogam entre si, questionam-se, complementam-se [...]”, sem perder a autonomia, continuando com suas fronteiras bem marcadas (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i, p. 135). É o que supostamente ocorre nos projetos interdisciplinares.

Antes de pensarmos na definição de projeto interdisciplinar, conceituamos a interdisciplinaridade que, segundo o *Dicionário Houaiss*, refere-se à “qualidade do é interdisciplinar”, ou seja, “estabelece relações entre ramos de conhecimento e que é comum a duas ou mais disciplinas” (INTERDISCIPLINARIDADE, 2018).

À vista do exposto, podemos concluir que um projeto interdisciplinar é aquele em que, a partir de um tema comum, diferentes componentes curriculares estabelecem relações entre si. Seu intuito é promover o estudo de uma realidade em destaque, escolhida com o auxílio dos alunos, a fim de lhes assegurar o protagonismo e o incentivo para o desenvolvimento da criatividade (COSTA; FUJITA; DUARTE, 2017).

Os projetos interdisciplinares podem ser desenvolvidos a pequeno, médio ou longo prazos. Em geral, são realizados semestral ou anualmente, por várias escolas técnicas. Nas escolas-fazenda supomos que sejam ligados à área técnica e, por intermédio deles, os alunos possam ter a possibilidade de trabalhar em grupo, de modo colaborativo e cooperativo, a fim de desenvolverem pesquisas em fontes convencionais ou eletrônicas, trabalhos manuais, teatros, danças, paródias, cartazes, leituras, análises e produções de textos de natureza diversa, eventos,

trabalhos comunitários, entre outras atividades que visam ao maior contato com o tema do projeto pelo aluno, utilizando-se de diferentes meios e informações, segundo os “pontos de vista” de cada professor especialista e do próprio aluno.

Foram analisados os projetos do Plano Plurianual de Gestão referente ao 1º semestre de 2018 da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa, o Colégio Agrícola de Dracena. O Plano Plurianual de Gestão (PPG) apresenta a proposta de trabalho da Etec, sendo um eixo norteador, com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), no qual são explicitados os valores, as crenças e os princípios pedagógicos da escola. O Plano Plurianual de Gestão tem vigência de cinco anos, porém é realizado um replanejamento anual, com a inclusão de projetos pelos quais as metas da escola são avaliadas com os indicadores “cumprimento total, parcial ou não cumpridas”. Essas metas são pensadas e elaboradas em reuniões com a equipe escolar, e partem de situações-problema da Etec. Além das metas e situações-problema, constam no Plano Plurianual de Gestão: a equipe do conselho de escola e demais membros colaboradores (professores e funcionários) para o desenvolvimento e avaliação do cumprimento das metas e projetos do PPG; os níveis e modalidades de ensino (perfil dos cursos em andamento na Etec); agrupamento discente (informações dos cursos em andamento, turno, série ou módulo, quantidade de classes); avaliação do cumprimento das metas do ano anterior; e os projetos do ano corrente, 2018 (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m).

Para fins de análise no âmbito deste trabalho, investigamos os projetos nos quais constam como público-alvo os alunos do Etim Agropecuária, objeto de estudo desta pesquisa. São 106 alunos, estudantes do Etim Agropecuária da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa, sendo 40 alunos do 1º ano; 37 do 2º ano e 29 do 3º ano. Há uma classe de cada série na Etec em questão. Dos 27 projetos que constam no Plano Plurianual de Gestão, nove são destinados ao trabalho com todos os alunos, de todos os cursos da escola, inclusive o Etim Agropecuária; e dois projetos são especificamente destinados aos alunos do Etim Agropecuária (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m).

O projeto intitulado “Grupo de Estudos sobre Produção Animal – GEPA” objetiva promover grupos de estudo, discussões e trabalho em equipe a respeito do tema produção animal, e refletir sobre soluções para os problemas dos produtores rurais, para favorecer o desenvolvimento profissional e pessoal dos integrantes. A proposta de reuniões é semanal, envolvendo estudo teórico e prático

supervisionado por um dos professores colaboradores do projeto (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m). Percebemos, neste projeto, pela breve descrição, o princípio da interdisciplinaridade, e supomos o aprofundamento dos conhecimentos a respeito dos componentes curriculares de “Reprodução e seleção animal com práticas com animais de pequeno porte” (1º ano), “Nutrição animal, alimentos e alimentação com prática em reservas forrageiras e animais monogástricos” (2º ano), e “Sanidade e bem-estar animal com práticas em pastagens e animais ruminantes” (3º ano). Todos componentes da Formação Profissional do técnico em Agropecuária (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i). Entretanto, não foi possível identificar relação com algum componente curricular da Formação Geral; além disso, as reuniões propõem auxílio aos problemas dos produtores rurais sem que haja a presença desses trabalhadores da comunidade, para acrescentar seus problemas reais e experiências às propostas de resolução de problemas pelos alunos para as questões elencadas. Ao que parece, pela redação do projeto, é o professor coordenador do projeto que traz as problemáticas para serem discutidas e analisadas pelo grupo. Além desses aspectos, podemos mencionar que evidentemente os alunos não têm liberdade de atuação, como vimos na proposta da Pedagogia Socialista, sendo o trabalho desenvolvido neste projeto, muito distante da proposta socialista de trabalho por complexos.

O segundo projeto que consta no Plano Plurianual de Gestão da Etec citada, cujo público-alvo destina-se aos alunos do Etim Agropecuária, denomina-se “Produção de Produtos Lácteos”. O objetivo desse projeto é promover uma atividade envolvendo os alunos do técnico em Alimentos e do técnico em Agropecuária, visando agregar valor aos produtos *in natura*, utilizando o leite pasteurizado para fabricação de queijos. A justificativa do projeto é o fato de a Etec possuir intensa atividade agropecuária com a produção de ovos, leite, carnes, grãos, olerícolas e café, e esses produtos serem comercializados somente *in natura*. Considera-se, portanto, que o processamento do leite e a elaboração do queijo possam agregar valor ao produto, e isso incentive os alunos a exercitarem os conhecimentos prévios de componentes curriculares já estudados (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m). Nesse projeto interdisciplinar, não há a indicação de quais são as turmas dos técnicos em Alimentos e Agropecuária que poderão participar, tampouco quais são os componentes curriculares que possam estar envolvidos nessa atividade. O que podemos analisar, com base na descrição sucinta do projeto, é que haverá uma

ação conjunta de modo interdisciplinar entre dois cursos diferentes que têm possibilidade de realizar atividades em comum, de modo que os conhecimentos de um grupo complementem os do outro. Foi possível estabelecermos relação com o componente curricular “Processamento de Produtos Agropecuários”, referente ao 2º ano do Etm Agropecuária, de acordo com seu plano de curso (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i), pois esse componente trata exatamente do processamento dos produtos, matéria-prima, higiene, resíduos e efluentes, normas técnicas para boas práticas de produção, princípios de conservação de produtos agropecuários, princípios de processamento do leite: “indicadores de qualidade do leite, análises realizadas em indústrias, processamento de queijos” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i, p. 85), entre outros assuntos. Novamente, não identificamos relações explícitas entre os componentes curriculares da Formação Geral. Podemos supor que alguns conhecimentos de Biologia, Física e Química poderiam colaborar ou, até mesmo, serem conhecimentos prévios para a atividade do projeto, porém não há descrição de trabalho conjunto com esses componentes. Na descrição do projeto está evidente que o professor coordenador do projeto estará sempre presente durante o desenvolvimento das atividades, não havendo possibilidade de auto-organização dos alunos. Sendo assim, não verificamos relações com a proposta de estudo por meio dos complexos, como propõe a Pedagogia Socialista.

Sobre os demais projetos em que constam como público-alvo todos os alunos da Etec, dois apresentam como principal finalidade oportunizar a melhoria dos relacionamentos na comunidade escolar: o projeto “TEAL” (Treinamento Experimental ao Ar Livre), e o projeto “Bullying no Ambiente Escolar” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m). Neste, há um cronograma com o desenvolvimento de algumas atividades em cada componente curricular da Formação Geral que colaborará com o projeto. Outros dois focam no desenvolvimento solidário do aluno, sendo um denominado “Brincando e Reciclando”, que busca, segundo o Plano Escolar, multiplicadores de carinho, respeito ao próximo e ao meio ambiente, tendo em vista a importância e conhecimento com relação à reciclagem para produção de brinquedos para crianças carentes (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m). O outro, nessa mesma perspectiva, chamado “Um olhar com amor”, busca realizar visitas mensais a idosos (instituição não citada), tentando promover ações de cultura, lazer e culinária aos idosos. No projeto, consta a preocupação com o desenvolvimento pessoal, com foco na solidariedade dos alunos e o propósito de colocar no mercado

de trabalho indivíduos que respeitem as diferenças do próximo e saibam trabalhar em equipe (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m).

Podemos verificar um projeto destinado à área científica, chamado “3ª feira das habilidades criativas”, que busca a construção de conhecimentos de modo interdisciplinar com base no desenvolvimento de projetos científicos, bem como a realização de um evento para a mostra desses projetos (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m). O outro projeto em que consta como público-alvo todos os alunos da Etec é o “Projeto Biblioteca Ativa”, que busca, por meio de atividades diferenciadas, tais como gincanas, grupos de estudos e rodas de leitura, estimular as visitas à Sala de Leitura, empréstimos de livros, revistas e jornais e, assim, estimular o hábito de leitura para melhorar o ensino e a aprendizagem em todos os aspectos (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m).

Por fim, citamos o projeto “Cooperativa-Escola”, que é abordado no item 4.5 deste mesmo capítulo, ao tratarmos da integração por meio dos projetos produtivos, e o “Plano de Coordenador de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio”, o qual não aprofundamos nesta pesquisa, haja vista que nesse plano constam as atribuições do profissional incumbido nessa função, que trata do gerenciamento do curso junto aos professores, colaborando com o desenvolvimento das aulas e projetos relacionados ao curso coordenado da UE.

Podemos constatar, por meio da análise do Plano Plurianual de Gestão da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa e da descrição dos projetos destinados aos alunos do Etec Agropecuária, a dificuldade para se realizar um trabalho que integre os componentes da Formação Geral e Profissional nos projetos relacionados à área técnica agrícola, “Grupo de Estudos sobre Produção Animal – GEPA” e “Produção de Produtos Lácteos”, mesmo a Etec em questão sendo tradicional no ensino agrícola na Nova Alta Paulista¹⁰.

Nos demais projetos mencionados, cujo público-alvo inclui todos os alunos da Etec, observamos a preocupação em transmitir princípios solidários, que visam à melhora na convivência e nos relacionamentos da comunidade escolar; além dos projetos que buscam incentivar o hábito de leitura e pesquisa científica. Temáticas muito importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos e que, provavelmente, foram alvo de discussões e sugeridas como temáticas de projeto

¹⁰ Consta como data de criação da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa o dia 11 de novembro de 1970, pelo Decreto nº 52.553 do governo do estado de São Paulo (ETEC PROFESSORA CARMELINA BARBOSA, 2018).

para tentar solucionar situações-problema encontradas na Etec. Entretanto, com base nas breves descrições dos projetos, não é possível identificarmos princípios de auto-organização dos alunos ou outro aspecto que pudesse evidenciar um aprendizado no sentido omnilateral, como na proposta socialista por meio dos complexos.

A fim de concluirmos a respeito do processo de integração no Etim Agropecuária por meio dos projetos, citamos um trecho que consta nos princípios pedagógicos já citados neste capítulo, “Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de profissionais polivalentes”, segundo o qual as práticas diferenciadas auxiliam no desenvolvimento da formação de profissionais polivalentes (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (1999), polivalência é o “atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação”. (CENTRO PAULA SOUZA, 2018i, p. 135).

A proposta do CPS, de tornar possível o trabalho com projetos interdisciplinares, sem que haja a dissolução dos componentes curriculares estruturados é válida, mas não contempla a crítica às relações sociais dos modos de produção econômica do Capitalismo, pelo contrário, busca formar profissionais com características que visem às expectativas do setor mercadológico, inclusive a formação de profissionais polivalentes¹¹, com muitas habilidades diferentes para sanar as necessidades do mercado de trabalho. Ainda que a terminologia referente à polivalência, no plano de curso do Etim Agropecuária, se mostre com a finalidade de transcender as tarefas fragmentadas e possibilitar o conhecimento global da produção, essa afirmação é infundada, sendo, portanto, uma contradição existente. Isso porque, como citamos, o enfoque dos componentes curriculares é formar para o mercado de trabalho, com base em princípios do agronegócio.

¹¹ Segundo Ciavatta (2012, p. 88), o “sentido de polivalência pretende levar o trabalhador a aumentar sua produtividade pelo desempenho de várias funções em um campo de trabalho”.

Sendo assim, não podemos considerar que a formação de profissional polivalente seja semelhante à educação politécnica e omnilateral proposta pela Pedagogia Socialista; ou que o trabalho desenvolvido nas Etecs com os projetos interdisciplinares seja semelhante aos complexos, pois estes não se resumem somente a um tema que será desenvolvido, mas sim, a uma interpretação dialética da mesma realidade e uma articulação entre a atualidade, a autogestão e o trabalho.

4.5 Projetos produtivos das Cooperativas-Escola e aulas práticas da Formação Profissional: expectativas e limitações

O Projeto Cooperativa-escola foi iniciado nas escolas técnicas do CPS após a instituição do Decreto CEETEPS nº 17, de 14 de setembro de 1994, e esta implantação contribuiu para a gestão e integração das escolas agrícolas ao modelo pedagógico do Paula Souza (REVISTA CENTRO PAULA SOUZA, 2014). Segundo o Plano Plurianual de Gestão da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa, analisado neste trabalho, o Projeto Cooperativa tem como um de seus objetivos promover um trabalho coletivo e integrado entre os alunos, fazendo-os entrar em contato com determinada matéria-prima desde a produção até a comercialização da mesma por meio da Cooperativa-Escola (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m).

As receitas obtidas pela comercialização são importantes tanto para custeio de seus projetos (compra de insumos para as lavouras e de peças para os implementos agrícolas, por exemplo) como para investimentos nos alojamentos de alunos residentes e na infraestrutura de instalações, como as salas de agroindústria, onde são processadas carnes, leite e frutas, entre outros produtos. (REVISTA CENTRO PAULA SOUZA, 2014, p. 6).

A comercialização de excedentes da produção agrícola da escola-fazenda é possível por meio da cooperativa e acontece no município e região onde está inserida a escola. Quando realizadas parcerias com produtores locais, estas cooperativas “[...] funcionam como polo de difusão de novas técnicas e de melhoramento genético de matrizes reprodutoras e variedades agrícolas, contribuindo com o desenvolvimento da produção regional” (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m, p. 5).

A base de cooperados das Cooperativas-Escola é constituída, sobretudo, de alunos, pais de alunos, professores e gestores ligados à escola. A presidência da

cooperativa, em geral, é ocupada por um estudante e sua estrutura organizacional conta com vários comitês para a participação dos cooperados nas decisões e com um professor orientador, nomeado pela direção da Etec, pelo período de um ano.

Na Etec agrícola analisada, o nome fantasia da cooperativa é “COESDRA Cooperativa Escola dos Alunos da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa” (COOPERATIVA, 2018), e possui como ferramenta para sistematização de controle dos projetos produtivos gerenciados, o sistema Bem-te-vi de Apoio à Gestão. Esse sistema de apoio pedagógico foi implantado em diversas cooperativas a partir de 2014, a fim de ampliar a transparência das atividades das cooperativas para direção, comunidade escolar, cooperados e administração do CPS. Além disso, outra justificativa de implantação desse sistema é o “[...] monitoramento das ações e a análise dos resultados dos projetos de produção, contribuindo para aprimorar a gestão das atividades e o planejamento de novas iniciativas” (REVISTA CENTRO PAULA SOUZA, 2014, p. 4).

O projeto Cooperativa-Escola da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa conta com a Comissão Técnica de Apoio e Execução (Cotae) e Monitoria Voluntária Extraclasse. Ambas são compostas por grupos de alunos organizados para auxiliar nas atividades da cooperativa. Os alunos que aderem ao grupo da Monitoria Voluntária Extraclasse são supervisionados pelo grupo de alunos que faz parte da Cotae. Todos auxiliam nas pesquisas e sistematização dos projetos produtivos, alimentando o sistema Bem-te-vi de Apoio à Gestão, gerenciado pelo professor orientador da cooperativa (CENTRO PAULA SOUZA, 2018m).

Os projetos citados, em geral, estão relacionados ao manejo de animais de pequeno e grande portes, piscicultura, horta orgânica, produção de ovos, cronogramas de semeadura de lavouras, colheita de pomares e outras práticas de produção e gestão de atividades integradas em propriedades rurais (REVISTA CENTRO PAULA SOUZA, 2014).

Os alunos aprendem a comercializar alimentos *in natura* e processados (embutidos, queijos e conservas – produzidos por eles mesmos):

“Em geral são cinco alunos por projeto que participam do planejamento das atividades e administram a cooperativa com a diretoria eleita. Outros estudantes desempenham as atividades mais técnicas e práticas”, conta Sonia Machado, coordenadora pedagógica da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa. Ela explica que essas atividades são além das aulas práticas previstas no plano de curso,

reforçando a imersão do estudante. É ele quem vai definir seu grau de envolvimento com as atividades extra aula, que depois vão constar do certificado emitido pela cooperativa-escola. (REVISTA CENTRO PAULA SOUZA, 2014, p. 5).

Por meio dos projetos produtivos desenvolvidos por alunos do Etim Agropecuária nas referidas escolas agrícolas, os conteúdos estudados em diversos componentes curriculares da Formação Geral ou Profissional são colocados em prática pelos alunos que se dispõem a serem voluntários da Cooperativa.

Mesmo para os alunos que não participam ativamente do Projeto Cooperativa, durante as aulas práticas dos componentes curriculares da Formação Profissional, obrigatoriamente, os alunos entram em contato com a prática de serviços do setor agrícola, pois dos 19 componentes da Formação Profissional, 14 são compostos por aulas práticas, sendo um total de 1360 horas/ aula de práticas e técnicas relacionadas à Agropecuária durante os três anos de estudo do Ensino Integrado.

A proposta de trabalho na Etec agrícola, seja por meio da Cooperativa-Escola seja por aulas práticas no desenvolvimento dos componentes da área técnica agrícola, no campo ou laboratórios, é relevante e permite que o curso objeto de estudo deste trabalho, o Etim Agropecuária, se destaque entre os demais cursos do CPS, mesmo em relação àqueles com proposta integrada; pois, especialmente em virtude da possibilidade de trabalho pelos projetos da cooperativa, o fato de morarem na escola e terem certa viabilidade de se auto-organizarem durante os trabalhos de manutenção dos projetos das cooperativas, inclusive aos fins de semana e feriados. Embora essa proposta se destaque e seja relevante, ela não se aproxima da concepção de trabalho da Pedagogia Socialista, pois é parcial, fragmentada e artificial, tendo em vista que se trata de um “processo de trabalho” sem método laboral, ou seja, sem organização; com o objetivo de ilustrar partes fragmentadas de um trabalho num processo educativo. Segundo Pistrak (2009), este tipo de concepção de trabalho é necessário no âmbito escolar como forma de ilustrar processos, porém não pode estar sozinha.

A verdadeira concepção de trabalho no âmbito escolar, para esse pedagogo, é uma junção de diversas perspectivas do trabalho, mas, especialmente, o trabalho como essência, como ponto de partida para todo conhecimento, toda e qualquer atividade proposta, até mesmo fazendo parte do principal complexo da escola;

segundo ele, denominado complexo laboral, com base no qual deveria ser pensado todo o sistema de ensino. A compreensão de trabalho nessa perspectiva, ainda assim, não seria suficiente. Sendo assim, Pistrak (2009, p. 206) considera outra perspectiva de trabalho por meio da qual a personalidade humana seria formada, “[...] como um meio de criar a pessoa com aptidões coletivas, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos”.

Mesmo tendo em vista essas três perspectivas diferentes de trabalho mencionadas, Pistrak (2009) afirmava que o trabalho sozinho não poderia de fato solucionar o problema básico escolar. Ele precisaria ser tomado na perspectiva da revolução social, orientada pelos princípios comunistas, e unidos à atualidade e à auto-organização, caracterizadas por ele como princípios básicos da escola moderna (PISTRAK, 2009).

É com base em todos esses preceitos que o autor caracteriza o trabalho como o solo fértil que pode germinar um “trabalho educativo-formativo da escola, como um todo único inseparável” (PISTRAK, 2009, p. 206).

Sendo assim, as atividades propostas como forma de trabalho nas Etecs agrícolas não caracterizam o trabalho na amplitude esboçada por Pistrak (2009), especialmente em razão da perspectiva de ensino e trabalho sem diálogo próximo, e ditado por preceitos capitalistas encontrados nas Etecs, como o agronegócio.

4.6 A falácia da auto-organização de alunos nas Escolas Técnicas

Na maioria das sociedades ocidentais, crianças e jovens têm pouco ou nenhum direito de se expressar ou opinar sobre assuntos de seu interesse. Segundo a legislação, criança é categorizada como “menor” e “incapaz”, e o termo infância, de acordo com o *Dicionário Michaelis*, deriva do latim *infantia* que significa “mudez”, “dificuldade ou incapacidade de falar” (BOLEIZ JUNIOR, 2008, p. 10).

Muitas têm sido as iniciativas para que o jovem e a criança tenham direito de participar de discussões e tomadas de decisões quando o assunto seja de seu interesse; porém, a realidade demonstra que, apesar de importantes, essas iniciativas, em sua maioria, não podem dar efetiva garantia de respeito ao direito de voz dos adolescentes e crianças, mesmo que esta garantia seja prevista por lei. Tomemos como exemplo a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprovada em 20 de novembro de 1959, pela Assembleia Geral da ONU. Nesta declaração, em seu

7º Princípio, é mencionado ligeiramente o direito de voz das crianças ao referir-se ao respeito dos direitos ao desenvolvimento de aptidões que assegurem às crianças desenvolver a capacidade de “emitir juízo” (BOLEIZ JUNIOR, 2008).

No caso do Brasil, podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo II; Lei Federal nº 8.069/90: Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, nos artigos 15 e 16, que outorgam, entre outros aspectos, o direito à criança e ao adolescente de opinar e expressar-se. No campo educacional, citamos o Plano Nacional de Educação (PNE), que garante a participação dos estudantes nos Conselhos Escolares, e a Lei Federal nº 7.398/85, que garante a organização dos educandos em Grêmios Estudantis.

Em se tratando das escolas técnicas do CPS, podemos destacar as seguintes tentativas de participação dos alunos: em conselhos de escola e conselhos de classe; grêmios estudantis e cooperativa-escola.

No Regimento Comum das Etecs, em seu Capítulo II – Dos Princípios e das Finalidades, no artigo 3º, observa-se que:

Artigo 3º - Os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da Etec, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, **tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia**. Parágrafo único - A participação deverá possibilitar a **todos** os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de **tomada de decisões** para a organização e para o funcionamento da Etec e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos das Etecs. (CENTRO PAULA SOUZA, 2013, p. 2, grifos nossos).

O direito ao diálogo coletivo e à autonomia para que todos os membros da escola possam participar da tomada de decisões está regulamentado, porém, como em tantos outros documentos, inclusive naqueles já mencionados neste trabalho, a expectativa de direito não garante oportunidades para que o jovem e a criança sejam ouvidos.

A respeito dos Conselhos Escolares das escolas técnicas do CPS, encontramos:

CAPÍTULO I – Do Conselho de Escola Artigo 10 - A Etec terá, como órgão deliberativo, o Conselho de Escola, integrado por representantes da comunidade escolar e da comunidade extraescolar, cuja composição será:

I - pela comunidade escolar: a) Diretor, presidente nato; b) um representante das diretorias de serviços e relações institucionais; c) um representante dos professores; d) um representante dos servidores técnico e administrativos; e) um representante dos pais de alunos; **f) um representante dos alunos**; g) um representante das instituições auxiliares.

II - pela comunidade extraescolar: a) representante de órgão de classe; b) representante dos empresários, vinculado a um dos cursos; **c) aluno egresso atuante em sua área de formação técnica**; d) representante do poder público municipal; e) representante de instituição de ensino, vinculada a um dos cursos; f) representantes de demais segmentos de interesse da escola. (CENTRO PAULA SOUZA, 2013, p. 13, grifos nossos).

De acordo ainda com esse documento, os representantes mencionados no inciso I, alíneas de “b” a “g”, são escolhidos pelos seus pares, e os mencionados no inciso II, são convidados pela direção da escola. Isso significa que a representatividade dos educandos fica comprometida, haja vista que, para representante discente, só pode ser escolhido um aluno de toda a escola pelos seus pares – em geral, este aluno é do Ensino Técnico modular, estudante do noturno e maior de idade, ou seja, não representaria, mesmo que quisesse, todos os alunos de outros cursos e de períodos distintos, pois, possivelmente, possuem necessidades diferentes; o outro, aluno egresso, ou seja, que já concluiu seus estudos na escola e atua na área do curso que estudou na Etec, é convidado pela direção. Se compararmos o número de alunos nas escolas, e o número de representantes discentes, fica evidente a discrepância.

Outro aspecto importante a ser destacado é que, no terceiro parágrafo do mesmo documento, consta que “os representantes cumprirão mandato de um ano, permitidas reconduções” (CENTRO PAULA SOUZA, 2013, p. 3). Essa decisão, segundo análise de documentos internos das Etecs, fica a cargo do presidente nato do conselho: o diretor da unidade. Portanto, considerando que o representante discente deve ser eleito pelos educandos, cabe a eles o diálogo e a decisão de recondução, ou não, desse representante.

Essa seria a análise fria do documento, haja vista as informações da pesquisa de Matsumoto (2018) na Etec Antônio Devisate de Marília, já mencionada neste trabalho; essa pesquisa reflete a dificuldade em conseguir representantes nos Conselhos de Escola, entre outros aspectos que comprometem a efetividade da gestão democrática nas escolas técnicas estaduais do CEETEPS.

Com relação à participação discente no Conselho de Classe nas Etecs, esta é opcional. Os representantes de classe de toda a escola são reunidos, em seus respectivos períodos de aula, e convidados a participar do conselho de sua turma. Os alunos representantes de classe que participam são meros espectadores, ouvem somente e observam como funciona o conselho. Quando lhes é dada a palavra, em meio a todos os docentes que lhes ministram aulas, esses alunos não se pronunciam. Quando participam do conselho, não têm o direito, que os demais alunos têm, de pedir esclarecimento ou requerer mudança de menção lançada equivocadamente por algum professor após a reunião.

Outra tentativa de participação discente nas escolas técnicas é por meio do Grêmio Estudantil. A lei que regulamenta o Grêmio no estado de São Paulo é a nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015 (SÃO PAULO, 2015). Em cada novo ano letivo, os alunos podem formar chapas e candidatar-se a cargos do Grêmio. Quando há mais de uma chapa formada, é realizado cronograma para exposição das propostas nas salas e, em data previamente agendada, ocorre a eleição entre os alunos. No caso de ser formada somente uma chapa, esta já está eleita. Geralmente, os alunos não querem candidatar-se a cargos do Grêmio Estudantil porque sabem que, na verdade, serão requisitados para ajudar em eventos promovidos pela escola, como a festa junina, por exemplo, e não poderão realizar de fato o que gostariam em termos de mudança nas escolas.

Se não foi possível mencionarmos formas efetivas de participação dos alunos na chamada gestão democrática nas Etecs, tampouco podemos mencionar auto-organização dos alunos. Possivelmente o único órgão que possibilita efetivamente a participação de alunos é a Cooperativa-Escola. Esse projeto encontrado nas escolas técnicas agrícolas tem como um de seus objetivos possibilitar o envolvimento do aluno com a gestão, aproximando-o da realidade das empresas agrícolas.

As cooperativas-escolas que funcionam nas Etecs agrícolas têm a base de cooperados constituída principalmente de alunos, pais de alunos, professores e gestores ligados à escola. A presidência da cooperativa, em geral, é ocupada por um estudante e sua estrutura organizacional conta com vários comitês para a participação dos cooperados nas decisões e com um professor orientador, nomeado pela direção da Etec, pelo período de um ano. Na cooperativa-escola de Dracena, por exemplo, semestralmente são constituídos grupos de estudantes que atuam como monitores voluntários dos projetos (REVISTA CENTRO PAULA SOUZA, 2014, p. 5).

Ocorre, entre os próprios alunos, uma rotatividade de funções no trabalho da Cooperativa-Escola, de acordo com a eleição em cada ano e grupos de trabalho formados no cotidiano, para a devida manutenção dos projetos. Os alunos se auto-organizam nas escalas de trabalho realizadas aos finais de semana, pois por residirem na escola-fazenda, eles mesmos cuidam dos projetos produtivos.

Podemos verificar que o objetivo de aproximar os alunos das empresas agrícolas e fazê-los entrar em contato com a gestão da cooperativa, de modo geral, é cumprido. Os alunos que têm interesse em participar da Monitoria Voluntária Extraclasse, já mencionada neste trabalho, apoiam o professor orientador e os demais alunos que auxiliam com os trabalhos da cooperativa.

Segundo as reflexões de Pistrak (2000), a respeito da auto-organização, podemos considerar esse tipo de auto-organização dos alunos por meio da Cooperativa-Escola como sendo moldada pelo padrão de escola burguesa, em que o aluno deve, acima de tudo, cumprir as leis; no caso escolar, adequar-se às normas internas da escola, realizar o que lhe foi solicitado. A Cooperativa-Escola é inegavelmente importante para as escolas agrícolas, gestores e alunos dessas Etecs. Porém, o fio condutor que as rege compõe-se de valores mercadológicos e, sem dúvida, as impede de possibilitar com efetividade a auto-organização dos alunos.

CONCLUSÃO

A proposta deste estudo foi discutir as concepções de Ensino e Trabalho no curso Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária do Centro Paula Souza, evidenciando contradições e limites das práticas e currículo deste curso integrado, tendo como referência os princípios da Pedagogia Socialista, especialmente nas obras de Pistrak (2000, 2009, 2015).

Com a discussão levada a cabo no capítulo 1, *O Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil*, foi possível refletir, com base nos marcos históricos relativos ao ensino de ofícios no Brasil, a respeito de como surgiu o Ensino Técnico em nosso país. Foi possível perceber, pelos aspectos históricos apontados, leis e decretos mencionados, que foram muitos os impasses até que essa modalidade de ensino fosse considerada como etapa por meio da qual o aluno pudesse ingressar no ensino superior. Entretanto, a dualidade entre trabalho manual e intelectual continua existindo, sendo o trabalho manual e a Formação Profissional destinada aos filhos da classe trabalhadora, e o trabalho intelectual e a Formação Geral, ou Propedêutica, aos filhos da classe dirigente.

Ainda neste primeiro capítulo, discorreremos a respeito das transformações pelas quais passou o Ensino Técnico após os longos anos de ditadura militar. Na sequência, abordamos o período considerado de redemocratização, no qual podemos constatar que continuamos em meio a muitos retrocessos com a reforma promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, com a edição do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), pois ao analisarmos o referido documento, no tocante ao ensino ofertado pelo CEETEPS, constatamos que diversos aspectos refletem os retrocessos ocasionados por esse decreto mantidos até hoje na instituição, tais como: a oferta de cursos de curta duração, modulares, *on-line*, fragmentados, com certificações por competências, com proposta de rápida inserção no mercado de trabalho, sem integração entre Formação Geral e Profissional e com currículos orientados pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo.

Verificamos, então, que mesmo com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e edição do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), por intermédio do qual foi resgatada a possibilidade de integração entre a Formação Geral e a Profissionalizante, que a proposta de currículo integrado que visa à formação pelo trabalho, buscando uma formação politécnica e omnilateral não é efetiva.

Verificamos, pela pesquisa realizada e descrita no capítulo 4, a dificuldade de integração entre a Formação Profissional e Geral entre os conhecimentos dos componentes curriculares, nos projetos interdisciplinares, projetos produtivos da Cooperativa-Escola e das aulas práticas propostas para este curso integrado.

Valendo-nos da descrição da estrutura e dos cursos das escolas técnicas do CEETEPS, no capítulo 2, intitulado *O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*, foi possível conhecermos os objetivos dessa instituição, baseado em estudo focado na estrutura organizacional e nos cursos das escolas técnicas estaduais, onde é ofertado o Etim Agropecuária. Embora, desde sua origem, essa instituição tenha sido destinada à classe trabalhadora, via oferta de Ensino Profissionalizante, com a proposta de Ensino e Trabalho, constatamos que ela atrela-se a princípios mercadológicos nos quais a meta de produtividade exacerbada pelo mercado torna-se parâmetro de preparação para o trabalho (CIAVATTA, 2012).

Após análise dos cursos de nível médio oferecidos pelas Etecs, elaboramos um breve apanhado histórico de como ocorreram as alterações nas escolas técnicas, com a devida separação da Formação Geral e Profissional, incorrendo na impossibilidade de integração entre ambas, ou seja, com a extinção dos cursos integrados, a partir da edição do Decreto nº 2.208/1997. Com a análise dos cursos fragmentados, e sem relação com a Formação Geral, identificamos pontos de convergência entre a estrutura atual do CPS, tendo em vista a realidade das Etecs, em consonância com o já revogado Decreto nº 2.208/1997, que tanto prejudicou, e pelo que analisamos, ainda é nocivo à Educação Profissional no Brasil.

No capítulo 3, cujo título é *A Pedagogia Socialista*, abordamos os preceitos dessa pedagogia valendo-nos das concepções de ensino e trabalho, auto-organização e sistema de ensino baseado em complexos, por meio das reflexões acerca dos temas baseados, em especial, nas obras de Pistrak. Assim, no capítulo 4, intitulado *Reflexões acerca das contradições e limites da Pedagogia Socialista no Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária*, esclarecemos os limites e as contradições existentes ao dialogarmos com o referencial teórico e com a proposta dos cursos de Etim Agropecuária do CPS.

Foi possível, com este estudo, demonstrarmos que, mesmo com as especificidades do curso objeto desta pesquisa, a proposta de ensino e trabalho nas Etecs é muito distinta daquela que dá origem aos cursos integrados, a Pedagogia Socialista. Os alunos moram na escola, aprendem na constante convivência e

divisão de espaços com outros alunos, precisam realizar trabalhos domésticos simples, como limpar os apartamentos, arrumar a cama; organizam-se nos estudos sem os responsáveis por perto e, além disso, podem realizar atividades práticas mais condizentes com a realidade da profissão, pois estão em uma escola-fazenda que dispõe de laboratórios e ambientes com equipamentos e maquinários destinados à aprendizagem.

Apesar dessas possibilidades de aprendizado por meio das diferenças, do trabalho doméstico, do trabalho no campo como fonte de conhecimento pelos projetos produtivos da escola; ainda com a possibilidade de atuação em conjunto com outros alunos, auxiliando nos trabalhos da Cooperativa-Escola, mesmo em face desses aspectos, a proposta de ensino e trabalho voltada à lógica do mercado, a falta de integração entre os componentes da Formação Geral e Profissional, atrelada à ausência do aspecto revolucionário de embate e combate a um sistema falido no sentido de efetividade do ensino, “ausência de um projeto que permita uma trajetória formativa organicamente estruturada” (FERREIRA; GARCIA, 2012), compõem a impossibilidade de qualquer aproximação entre a pedagogia socialista e o Curso Integrado em Agropecuária.

Sendo assim, observamos que, mesmo em se tratando de um curso com possibilidades e práticas escolares diferenciadas, e mantido oficialmente pelo Estado, este se coloca ainda como muito distante das premissas de uma educação para a emancipação e a integralidade, pois o vínculo com o trabalho, mesmo no contexto deste curso em específico, tem a finalidade de formar mão de obra capacitada para o mercado de trabalho; “a relação entre a escola e o mundo do trabalho não é direta, mas encontra-se mediada pelo mercado” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 1390).

REFERÊNCIAS

ABREU, M. da G. R. Princípios da Pedagogia Socialista: primeiras aproximações. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, IV., 2009, São Luís, MA. **Anais...** São Luís, MA: UFMA, 2009. p. 1-8. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/principios-da-pedagogia-socialista-primeiras-aproximacoes.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BOLEIZ JÚNIOR, F. **Pistrak e Makarenko**: pedagogia social e educação do trabalho. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Decreto, de 23 de março de 1809. Dá providências a bem do serviço da casa denominada colégio das fábricas. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A3_11.pdf#page=3>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://normativos.confed.org.br/downloads/2208-97.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. (Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI). Brasília, 1942a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, 1942b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.524, de 5 de novembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L5524.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BROTI, M. P. O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, Experiências e Currículos (1969-1976). Santos: Max Limonad, 2014.

BUENO, G. M. G.; BEZERRA NETO, L. A relação entre trabalho e educação nas obras de Makarenko, Pistrak e Kerschensteiner. In: JORNADA DO HISTEDBR, VIII., 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2008. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../txt.../Giuliana%20Bueno.doc>. Acesso em: 16 jun. 2018.

CALDART, R. S. Apresentação. In: PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, J. H. et al. (Org.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 3, p. 263-328.

CENTRO PAULA SOUZA. Conselho Deliberativo. Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/Etec/regimento-comum/regimento-comum-2013.pdf>> Acesso em: 01 out. 2017

_____. **Cursos de Ensino Médio com Habilitação Técnica Profissional do CPS**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/ensino-medio-com-habilitacao-tecnica-profissional/>>. Acesso em: 22 jun. 2018a.

_____. **Cursos de Ensino Médio com Qualificação Profissional do CPS**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/ensino-medio-com-qualificacao-profissional/>>. Acesso em: 22 jun. 2018b.

_____. **Cursos Integrados do CPS**. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/Etec/integrados.asp>>. Acesso em: 22 jun. 2018c.

_____. **Cursos Integrados na modalidade EJA**. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/Etec/eja.asp>>. Acesso em: 22 jun. 2018d.

_____. **Cursos oferecidos nas Etecs**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/cursos-oferecidos-nas-Etecs/>>. Acesso em: 22 jun. 2018e.

_____. **Cursos Técnicos a Distância do CPS**. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/Etec/cursos-a-distancia.asp>>. Acesso em: 22 jun. 2018f.

_____. **Cursos Técnicos Presenciais do CPS**. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/cursos/Etec/>>. Acesso em: 22 jun. 2018g.

_____. Deliberação CEETEPS nº 8, de 2 de agosto de 2007. Sistema de Pontuação Acrescida, para afrodescendentes e egressos do ensino público, nos exames seletivos para ingresso nas unidades de ensino do CEETEPS. Disponível em: <<http://fatweb.s3.amazonaws.com/vestibularfatec/documentos/deliberacao-8-2007.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018n.

_____. Deliberação CEETEPS nº 17, de 14 de setembro de 1994. Autoriza o funcionamento de Cooperativas-Escola de Produção e Serviços junto às ETAEs do CEETEPS. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 set. 1994, Seção I, p. 47.

_____. Deliberação CEETEPS nº 32, de 20 de outubro de 2016. Autorização de funcionamento de cursos novos nas Etecs.

CENTRO PAULA SOUZA. **Ensino Médio Regular**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/ensino-medio-regular/>>. Acesso em: 22 jun. 2018h.

_____. **Ensino Técnico Integrado ao Médio em Agropecuária – Plano de Curso – 2017**. Disponível em: <<http://cpscEtec.com.br/gfac/>>. Acesso em: 22 jun. 2018i.

_____. **Manual de Sistemas de NSA – Professor**. Disponível em: <<http://home.etecalcidido.com.br/dsacademica/Manual%20do%20NSA%20Professor.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018p.

_____. **Matriz Curricular do Ensino Médio ofertado pelas Etecs**. Disponível em: <<http://www.cpscEtec.com.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2018j.

_____. **Organização Curricular do Ensino Médio**. Anexo A: Filosofia e Sociologia; Anexo B: Língua Estrangeira Moderna e Anexo C: Disciplinas – Projeto. Disponível em: <www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geped/matriz/2017/modelo.doc>. Acesso em: 23 jun. 2018o

_____. **Plano de Curso do Ensino Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.cpscEtec.com.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2018k.

_____. **Plano de Curso do Ensino Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.cpscEtec.com.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2018l.

_____. **Plano Escolar 2018 – ETEC Professora Carmelina Barbosa**. Dracena, 2018m.

_____. **Sobre o Centro Paula Souza**. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em: 01 out. 2017.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO et al.(Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortes, 2012. p. 83-106.

CONSTANTINO, P.; OLIVEIRA, A. C. O.; POLETINE, M. R. O. Residência nas escolas agrícolas de ensino técnico: alternativa para a educação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, IV., 2015, Bauru. **Anais...** Bauru: UNESP, 2015. p. 1719-1730.

COOPERATIVA Escola dos Alunos da Etec Prof.^a Carmelina Barbosa – COESDRA. **Consultas CNPJ**. Disponível em: <<http://www.consultascnpj.com/coesdra-cooperativa-escola-dos-alunos-da-etec-profa-carmelina-barbosa/02836053000172>>. Acesso em: 01 set. 2018.

CORDÃO, A. F. A Educação Profissional no Brasil. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (Org.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-109.

COSTA, T. C.; FUJITA, M. L. Z.; DUARTE, M. **A interdisciplinaridade do ETIM**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

CUNHA, L. A. Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil colônia. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 31-65, out./dez. 1978. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60494/58745>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22625.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

DALMAGRO, S. L. Formação Escolar e Complexos de Estudos: Considerações a partir das Escolas Itinerantes do MST. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 100-109, 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/16981/13064>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

DETRREGIACHI FILHO, E. **A evasão escolar na educação tecnológica: estudo de uma Unidade do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 2012. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104852>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ESCOLA POLITÉCNICA. **Prof. Dr. Antônio Francisco de Paula Souza (1893-1917)**. São Paulo. Disponível em: <<https://www.poli.usp.br/institucional/diretoria/galeria-de-diretores/prof-dr-antonio-francisco-de-paula-souza>>. Acesso em: 01 set. 2018.

ETEC PROFESSORA CARMELINA BARBOSA. **Quem Somos?** Dracena. Disponível em: <<https://etedracena.wixsite.com/Etec/quem-somos>>. Acesso em: 01 set. 2018.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. O.O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G. et al. (Org.). **Ensino Médio Integrado, concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 149-174.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino ante as reformas no ensino médio e no ensino técnico. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 153-176.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sEtec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FRANCISCO, W. de C. Revolução Verde. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/revolucao-verde.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

FRANZON, S. Os Acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968 - As Garras da Águia na Legislação de Ensino Brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, XII., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCpr, 2015. p. 40619-40632. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G. et al. (Org.). **Ensino Médio Integrado, concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GALLINDO, J. Roda dos expostos. **História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)**, Campinas. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

GARIGLIO, J. A. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 10, p. 64-84, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7391/5743>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

INTERDISCIPLINARIDADE. In: Dicionário Houaiss. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#6>> Acesso em: 09 set. 2018.

KRUPSKAYA, N. K. A Questão da Educação Comunista. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017a. p. 81-88.

_____. Auto-Organização Escolar e Organização do Trabalho. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017b. p. 117-124.

_____. Educação Pública e Democracia. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017c. p. 35-60.

_____. O Congresso dos Professores Públicos. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017d. p. 31-34.

_____. Sobre a Questão da Educação Comunista da Juventude. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017e. p. 89-96.

_____. Sobre a Questão da Escola Socialista. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017f. p. 65-80.

KRUPSKAYA, N. K. Sobre a questão do Trabalho Socialmente necessário na Escola. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017g. p. 131-138.

_____. Sobre os Complexos. In: FREITAS, L.C.; CALDART, R. S. (Org.). **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017h. p. 125-130.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Marx e a formação do homem. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira e Paolo Nosella. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. espec., p. 6-15, abr. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/USer/Downloads/8639891-10449-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MAROTTA, E. P. B. Reflexões acerca da Escola Única do Trabalho: Contribuições de Pistrak e Gramsci. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", IX., 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos...** João Pessoa: UFPB/HISTEDBR, 2012. p. 3914-3931. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.15.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MATSUMOTO, T. Y. **A participação do conselho escolar na elaboração do plano plurianual de gestão da Etec Antônio Devisate**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/153223>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MARX, K. A maquinaria e a grande indústria. In: _____. **O Capital**. Crítica da Economia Política. São Paulo: Boitempo, 1994. Cap XIII, p.303-380. (Livro I). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1975. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução de Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

_____. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão popular, 2015.

_____. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

REVISTA CENTRO PAULA SOUZA. São Paulo, ano 8, n. 41, 2014. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/publicacoes/revista/2014/edicao-41-julho-agosto.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SALES, P. E.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional e aprendizagem no Brasil:** trajetórias e impasses. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO_PROF_E_A.>. Acesso em: 04 jul. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação. Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e da providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Lei nº 1.214, de 24 de outubro de 1910. Auctoriza o Governo a realizar uma operação de credito até a quantia, de 10.500:000\$000, destinado á construcção de predios escolares e dá outras providencias. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1910/lei-1214-24.10.1910.html>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Decreto nº 52.553, de 06 de novembro de 1970. Cria Colégios Técnicos na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1970/decreto-52553-06.11.1970.html>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - CEETPS e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1993/decreto-37735-27.10.1993.html>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15667-12.01.2015.html>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

ZIBAS, A. F. Breves Anotações sobre a História do Ensino Médio no Brasil e a Reforma dos anos de 1990. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (Org.). **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal:** raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-14.