

Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des)encontros no Ensino Médio Integrado ao Técnico

Work, integral formation and foreign language teaching: (des) meetings in the high school integrated with technical

7

Daniella de Souza Bezerra*
Aleksandar Jovanovic**

Resumo: Recorre-se aqui à história, aos construtos teóricos e às políticas curriculares com vistas a apreender como o que é historicizado, almejado e prescrito (deveria) impacta(r) a materialização desse conjunto na elaboração da dimensão do planejamento de ensino do Componente Curricular Língua Estrangeira-Inglês (CCLEI) do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT). Para tanto, o presente trabalho caracteriza-se como exploratório e descritivo (Gil, 1996) e faz uso das pesquisas bibliográficas e documental. (Cellard, 2008). No total, são analisados, qualitativa e quantitativamente (Flick, 2009), vinte e dois planos de cursos e quatorze ementários, que foram catalogados nos sítios eletrônicos de IFs. Os resultados da análise evidenciam que o EMIT: 1) singulariza-se pelos fundamentos oriundos da concepção de educação onilateral e politécnica e de escola unitária, pelos fundamentos de currículo integrado e mostra-se inclinado a superar a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional; 2) tem seus fundamentos hibridizados no âmbito das recentes políticas curriculares, de modo que o horizonte da politecnia acaba ficando a cargo das próprias instituições que o adotarem e; 3) e o CCLEI pode sincronizar-se, caso os objetivos linguísticos e instrumentais se conjuguem com os objetivos educacionais (específicos), o que pode ser feito à luz da abordagem de letramento crítico (Brasil, 2006), integrada (ou não) às outras abordagens de ensino hegemônicas no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação profissional técnica. Educação politécnica. Língua estrangeira (inglês).

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). *E-mail:* daniellabezerra@usp.br

** Doutor em Linguística Geral e Semiótica. Professor na Universidade de São Paulo. *E-mail:* jovanov@usp.br

Abstract: This paper resorts to the history, to the theoretical constructs and to the curriculum policies in order to grasp how what it is historicized, desired and required (should) impact the materialization of this set in the drafting of the the teaching planning of one Curriculum Component-English as a Foreign Language English (CCEFL). Therefore, it is characterized as exploratory and descriptive (GIL, 1996) and makes use of bibliographical and documentary researches (Cellard, 2008). In total, twenty-two courses' plans and fourteen syllabi are analyzed qualitatively and quantitatively (Flick, 2009), which came from the websites of the IFs. The results showed that the HSITE 1) distinguishes itself by its epistemological, pedagogical and philosophical foundations on the onilateral and polytechnic education and on the unitary school based on the education program of Marx (and Engels) and Gramsci, on the grounds of the integrated curriculum and by its mission of concealing the Brazilian duality of classes via overcoming the historical duality between general education and vocational training, 2) has its foundations hybridized within the recent curriculum policies so that the horizon of the polytechnic is left to the institutions which adopt it 3) and CCEFL can be synchronized if the linguistic and instrumental goals are combined with the educational goals (specific) what can be done in the light of the critical literacy approach (Brazil, 2006) integrated (or not) to other hegemonic approaches in language education in Brazil.

Keywords: High school. Professional and technical education. Polytechnic education. English as a Foreign Language (EFL).

Introdução

Este texto faz uma reflexão sobre a história, os construtos teóricos e as políticas curriculares que subjazem ao Ensino Médio (integrado à educação profissional técnica), bem como sobre a materialização desse conjunto na elaboração do planejamento do Componente Curricular Língua Estrangeira-Ingês (CCLEI), ofertado em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com vistas a entender como essa suposta equação idiossincrática tem se materializado no planejamento de ensino do CCLEI, serão explorados documentos institucionais, ementários e planos de ensino, nos quais estão registradas as decisões da comunidade escolar acerca do que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e com quem fazer. Em outras palavras, os documentos que se constituem como “uma

apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar.” (PADILHA, 2001, p. 33).

Partindo da definição de pesquisa documental, como uma modalidade de estudo e análise de documentos, que ainda não receberam tratamento científico frente à temática proposta (OLIVEIRA, 2007), o *corpus* que serviu de base para as presentes reflexões foi catalogado a partir dos sítios eletrônicos de Institutos Federais (IFs). A primeira busca foi realizada no segundo semestre de 2010 e a última, no primeiro semestre de 2012. O procedimento de coleta dos documentos consistiu em acessar os sítios dos trinta e oito Institutos Federais e de seus respectivos *campi* e catalogar todos os documentos colocados à disposição do público, que representassem a organização curricular de seus cursos de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica. Como resultado, obtiveram-se 62 matrizes curriculares, 22 planos de curso e 14 ementários, dos quais somente os dois últimos são analisados neste trabalho.

Este trabalho está organizado em quatro partes justapostas. A opção pela organização por justaposição constitui uma alusão ao que de fato está, ocorrendo no âmbito das políticas curriculares e dos documentos de planejamento dos programas de ensino do componente curricular língua estrangeira (inglês), de Institutos Federais, no que tange à sincronização com os pressupostos teóricos subjacentes à proposta de articulação do Ensino Médio com a educação profissional técnica de forma integrada.

A primeira parte traz breve retrospectiva dos princípios almejados pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho para o Ensino Médio (integrado à educação profissional técnica) e discute-se por que uma educação politécnica e a integração entre Ensino Médio e educação profissional técnica são os horizontes para a superação da dualidade educacional historicizada na segunda parte.

Na segunda parte, ingressamos no âmbito das políticas curriculares nacionais e problematiza-se como as recentes diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e para a educação profissional técnica equacionam (com base nos fundamentos de educação politécnica e de integração entre formação geral e formação profissional) prescrições, a serem observadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento tanto do Ensino

Médio quanto da educação profissional técnica de nível médio, em especial da forma integrada.

Na terceira, por seu turno, analisa-se como os planejamentos para o ensino de LEI, sob a égide das abordagens de ensino de línguas hegemônicas e contra-hegemônica, no contexto de Ensino Médio público brasileiro, podem (ou não) contribuir para o horizonte da proposta de educação politécnica e integrada e almejada pelos especialistas da área de Educação e Trabalho e hibridizada pelas políticas curriculares para o Ensino Médio (integrado à educação profissional técnica).

Na quarta parte, avalia-se em que medida os pressupostos de formação politécnica e integrada e as políticas curriculares para o Ensino Médio (integrado à educação profissional técnica) refratam o planejamento do ensino no CCLEI.

Por fim, conclui-se problematizando como essas justapostas partes, ao serem integralizadas, podem colaborar para a compreensão das especificidades formativas almejadas, prescritas e planejadas para o CCLEI (ofertados em Institutos Federais).

A proposta brasileira de Ensino Médio (integrado)

Desde o calor da Constituinte em 1937, entidades educacionais e científicas empreendem forte mobilização pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A bandeira defendida para a educação básica, principalmente pelos estudiosos que defendem a relação entre trabalho e educação, era a de um tratamento unitário inspirado nos escritos de Marx e Gramsci, que partisse da Educação Infantil e findasse no Ensino Médio. Desde então, “afirmava-se a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

Partindo do entendimento de que o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho que origina, o papel atribuído para a etapa final da educação básica brasileira deveria ser o de resgatar a relação entre conhecimento e a prática de trabalho, ou seja, o de explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. O alvo, portanto, não seria o adestramento em técnicas produtivas e sim a politécnica. Em outras palavras, é o domínio dos “fundamentos científicos que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI,

2003, p. 140). Ao Ensino Médio caberia a formação de politécnicos e não de técnicos especializados. Para tal, deveria centra-se nas modalidades que embasam a multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Posto que a noção de politecnia

está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p.140).

Sob a égide da politecnia, o Ensino Médio não deve ser profissionalizante na perspectiva do “adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.” (SAVIANI, 1997, p. 40). O objetivo é escamotear a dualidade entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos. Defende-se um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Nessa linha, caso o Ensino Médio tivesse também um objetivo profissionalizante, a finalidade não teria um fim em si mesma, tampouco acenaria para os interesses do mercado, mas configurar-se-ia numa possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que seria possível pela garantia de uma formação ampla e integral.

A formação humana integral/onilateral constitui o alvo do Ensino Médio integrado à educação profissional técnica. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ciavatta (2005), com a expressão *formação humana* busca-se “garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (p.85). E por formação integral almeja-se superar a divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.

Nesses termos, a perspectiva brasileira de uma educação politécnica para o Ensino Médio inspira-se na perspectiva de educação politécnica (proposta por Marx e Gramsci), por conter os princípios para a sua construção, constituindo-se, portanto, um projeto para o futuro, cuja travessia seria possibilitada pelo Ensino Médio integrado ao ensino técnico, posto que a conjuntura real do Brasil não permite a construção imediata de um Ensino Médio unitário e politécnico.

As novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica

A análise das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2012) e das Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP) (BRASIL, 2011), permite-nos dizer que há duas propostas para o Ensino Médio, mas ambas visando a formação humana integral. A proposta para educação profissional integrada ao Ensino Médio e para as outras formas de articulação contida nas DCNEP, é a de uma “profissionalização *stricto sensu*”, que não exclui a formação unitária e politécnica também garantida para a outra proposta de Ensino Médio. Essa proposta visa a contemplar “o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões.” (BRASIL, 2011, p. 24).

Outrossim, nas DCNEM foi apresentada uma proposta de Ensino Médio, que não conduz a uma habilitação ou qualificação profissional, mas que se propõe a garantir uma formação unitária e politécnica. Toma o trabalho como princípio educativo, articulando ciência e tecnologia, trabalho e cultura, configurando, portanto, uma proposta de profissionalização *lato sensu*.

A proposta de Ensino Médio integrado à educação profissional, bem como as outras formas de articulação com a educação profissional técnica constituem, na perspectiva oficial, uma possibilidade de diversificação curricular que oferece um *plus*, na formação dos que não podem dar-se ao luxo de ingressar diretamente no Ensino Superior.

A adoção da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como eixos estruturantes faz com que essas perspectivas para o Ensino Médio integrado, ou não, contemplem as bases em que se possa desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, “uma

formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país” (p. 24, grifos nossos). A proposta de diversificação curricular via profissionalização *stricto sensu* constituiria, segundo o discurso das diretrizes, um *plus* para os que precisam (ou querem) adquirir uma profissão nesse nível educacional. Isso não acontece na práxis, tendo em vista que pode haver um aligeiramento na formação de base geral por conta, por exemplo, do achatamento de carga horária, uma vez que a carga horária da formação geral para um Ensino Médio integrado à educação profissional técnica é de 2.400 horas e para o Ensino Médio Inovador a carga horária mínima é de 3.000 horas. (BRASIL, Parecer CNE/CP N° 11/2009).

No entanto, a ideia que se deseja passar é a de que ofertar *profissionalização stricto sensu* no Ensino Médio constitui um ato de preocupação e solidariedade por parte do Estado com os filhos da classe trabalhadora, mesmo que a formação profissional não seja ofertada nas instituições de ensino. Na verdade, o que se percebe é a permanência de uma política de educação assistencialista e neoliberal que interessa e serve ao capital e não aos jovens que dela dizem demandar. Está dito que ao integrar a formação de base politécnica com a profissionalização *stricto sensu* a dualidade entre propedêutico e profissionalizante será superada bem como esse tipo de diversificação curricular de Ensino Médio não é para todos. Para os que não demandam por *profissionalização stricto sensu* será ofertado outro tipo de diversificação curricular no Ensino Médio não integrado, qual seja, um currículo inovador, flexível, criativo e aberto. Isso, por si, já não seria um ato de permanência da histórica dualidade? Para os que não precisam de *profissionalização stricto sensu*, a liberdade para suas escolas e sistemas de ensino prepararem um currículo que vá ao encontro de suas “aspirações e sonhos” e que esteja “em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias do seu alunado, permitindo percursos formativos de opção dos alunos.” (BRASIL, Parecer CNE/CP N°11/2009).

Abordagens de ensino de línguas e a formação politécnica e integrada

Diante de abordagens de ensino de línguas, que chamaremos aqui de hegemônicas (estrutural, comunicativa e instrumental) e a formação humana integral/onilateral/politécnica almejada, pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho e pelos documentos oficiais do Ensino Médio (integrado à educação profissional técnica), evidencia-se que a proposta

de letramento crítico para o Ensino de Línguas Estrangeiras (integrada ou não às outras abordagens de ensino de línguas, tais como a comunicativa, como proposto por Mattos; Valério [2010] com base nas OCNEMLE), atende muito bem o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos.

Sob a perspectiva da politecnia, vislumbra-se um Ensino Médio que: 1) integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas; 2) garanta “ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA et al., 2005, p. 85) e 3) ajude a superar a divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar.

De outro lado, sob o horizonte da abordagem de ensino de línguas pelo letramento crítico das Ocnemle, firma-se o compromisso de colaborar com a formação dos alunos como cidadãos críticos, sem, no entanto, negligenciar (sem se restringir a) o mercado de trabalho. Nessa direção, podemos dizer que essa abordagem torna-se uma abordagem politécnica de ensino de línguas estrangeiras por contribuir com a formação humana integral dos alunos.

Examinaremos, brevemente, na próxima seção, se o objetivo de formação humana integral almejada pelos documentos oficiais do Ensino Médio bem como o objetivo da educação em/pelas línguas estrangeiras prescrita pelas Ocnemle (BRASIL, 2006), constituem uma realidade ou, apenas uma miragem, no conjunto de documentos de planejamento de cursos e do CCLEI de Institutos Federais.

A politecnia e a integração no planejamento de ensino do CCLEI

Partindo da premissa de que “dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (GIL, 1996, p. 166), discutiremos, aqui, como os pressupostos de formação politécnica e integrada e as políticas curriculares para o Ensino Médio (integrado à educação técnica) profissional refratam-se no planejamento do Componente Curricular Língua Estrangeira-Inglês (CCLEI) de Institutos Federais. Portanto, serão problematizados ementários e programas de LEI.

O CCLEI e os planos de cursos

Na parte de organização curricular dos planos de cursos, é comum a aparição de uma seção denominada ementários. Nela são reunidas as Ementas, e em alguns casos até os objetivos e conteúdos, de todos os componentes curriculares que compõem um dado curso. É nelas que os professores devem pautar-se para elaborar um outro documento institucional, o plano de ensino. No âmbito de um plano de curso, a Ementa constitui uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual/ procedimental de um componente curricular.

Dada a importância institucional dos elementos presentes nos ementários, ao elaborarem seus planos de ensino os professores não podem alterá-los, uma vez que eles integram a proposta pedagógica de todo um curso. Logo, o ementário é o documento institucional que nos diz sinteticamente o que um dado curso espera de cada um de seus componentes curriculares, para que seu objetivo geral seja atingido.

Geralmente, a apresentação sucinta das ideias gerais a serem abordadas no componente curricular é apresentada sob a forma de um fichamento (frases soltas, de forma bem sintética). Ao analisar os ementários adiante, não discutiremos se estão ou não elaborados segundo esse gênero discursivo.

O CCLEI nos ementários dos Planos de Curso

O quadro 1 sintetiza tanto as abordagens de ensino de línguas que orientam, integradas ou não entre si, os vinte e um programas de LEI, bem como se apontam para a almejada formação politécnica para o Ensino Médio (integrado à educação profissional).

Quadro 1- Síntese da incidência das abordagens de ensino e da mira(gem) politécnica nos programas de LEI

CÓD.	ABORDAGENS DE LEI	MIRA(GEM) DA POLITECNIA
PC1 PC2	Abordagens comunicativa, instrumental e gramatical (desintegradas)	Miragem
PC3	--	-
PC4	Abordagens comunicativa e letramento crítico (integradas)	Miragem
PC5	Abordagens comunicativa e instrumental (integradas)	Miragem
PC6	Abordagens de letramento crítico, estrutural e instrumental (desintegrada)	Miragem
PC7	Abordagens estrutural e comunicativa (desintegrada)	Miragem
PC8	Abordagens comunicativo, instrumental e o de letramento crítico (integradas)	Mira
PC9/P PC10 PC11 PC12 PC13 PC14	Abordagens comunicativo-instrumental e estrutural (desintegradas)	Miragem
PC15	Abordagem comunicativa	Miragem
PC16	Abordagem comunicativo-instrumental e letramento crítico (integradas)	Mira
PC17	Abordagem comunicativo-comunicativa e de letramento crítico (integradas)	Mira
PC18	Abordagens comunicativa e instrumental (integradas)	Mira
PC19	Abordagens comunicativa e estrutural (integradas)	Miragem
PC20	Abordagens comunicativa	Miragem
PC21 PC22	Abordagem comunicativa	Miragem

Além disso, quatro (18%) programas de LEI são orientados exclusivamente pela abordagem comunicativa. No entanto, se observarmos bem o quadro 1, constataremos que a abordagem comunicativa incide também, de forma integrada ou desintegrada, com as demais em todos os outros programas, o que a torna hegemônica no planejamento de LEI dos PCs analisados. A abordagem de letramento crítico, por seu turno, não incidiu de forma exclusiva em nenhum programa. Em apenas quatro (18%) deles incidiu de forma integrada, em três, e desintegrada, em um.

No que compete à sintonia dos programas de LEI, com o objetivo formativo politécnico almejado para o Ensino Médio (integrado à educação profissional técnica), constatamos (orientados pelos pressupostos discutidos anteriormente) que apenas quatro (19%) dos programas analisados trazem evidências de que miram a educação politécnica como horizonte da prática. Por outro lado, apenas quatro (19%) mencionaram algum tipo de diálogo da LEI com os componentes curriculares da formação profissional dos educandos.

O CCLEI nos ementários avulsos

Os 14 programas de LEI analisados aqui foram todos encontrados nos sítios eletrônicos de sete diferentes *campi* de um mesmo Instituto Federal. No entanto, não estavam disponibilizados dentro de seus respectivos Planos de Curso.

Estes ementários limitam-se a listar num quadro os componentes curriculares e suas respectivas ementas. Ao analisar a denominação recebida pelo componente curricular correspondente à língua inglesa, nota-se que metade o denomina de Inglês Instrumental (43%) ou Inglês para fins específicos (7%). Isso constitui uma evidência de que a abordagem de ensino de línguas subjacente ao planejamento do programa de LEI é a instrumental.

No entanto, ao analisar as ementas, percebe-se que todas (são treze documentos para esse componente curricular), independentemente de terem recebido, ou não, a denominação de Inglês Instrumental ou Inglês para fins específicos, foram elaboradas sob a égide da abordagem instrumental de ensino de línguas. Diferem somente pelo grau de detalhamento e origem dos conteúdos conceituais e/ ou procedimentais elencados, como podem exemplificar o EM1 e o EM3 do quadro 2.

Quadro 2- Exemplos de ementas menos e mais detalhadas

ID	DISCIPLINA	EMENTA
EM1	Inglês para fins específicos	<p>I-Abordagem instrumental de leitura; Gêneros textuais; Estudo linguístico; Leitura de interesse; Leitura de temas transversais.</p> <p>II- Abordagem instrumental de leitura; Gêneros textuais; Estudo linguístico; Leitura de interesse; Leitura de temas transversais; Estudo Gramatical Contextualizado; Trabalho Transdisciplinar.</p> <p>III- Idem II</p>
EM3	Inglês Instrumental	<p>I.Unidade I – Introdução à abordagem instrumental de leitura. a) Conscientização do processo de leitura em língua inglesa; b) Identificação de estratégias de leitura para a compreensão de textos em língua inglesa: Reconhecimento de palavras cognatas e palavras-chave; Utilização do conhecimento prévio sobre um determinado assunto; Inferência contextual (identificação do significado de palavras desconhecidas a partir do contexto); Reconhecimento de elementos não-verbais e tipográficos; c) Utilização de diferentes níveis de compreensão: skimming (leitura rápida visando à informação geral); scanning (leitura rápida visando à compreensão de informações específicas); leitura de pontos principais; leitura detalhada; d) Caracterização de gênero textual: Identificação do contexto e da função sociocultural; Estudo da organização textual; Estudo da gramática e do léxico característicos de textos da área de Química.</p> <p>Unidade II – Estudo Linguístico. Tempos verbais – simple present e simple past; sintagmas nominais; noções de afixos; pronomes pessoais; pronomes e adjetivos possessivos.</p> <p>Unidade III – Fundamentos científicos. Tabela periódica; elementos, compostos e misturas; A matéria e seus estados; acidez e alcalinidade.</p> <p>Unidade IV – Aspectos Básicos da Química.</p> <p>Unidade V – História da Química.</p> <p>II-Unidade I – Aplicação da abordagem instrumental de leitura. a) Aprimoramento do processo de leitura em língua inglesa; b) Identificação e utilização de estratégias de leitura para a compreensão de textos em língua inglesa; c) Utilização de diferentes níveis de compreensão; d) Caracterização de gênero textual;</p> <p>Unidade II – Estudo Linguístico. Estudo de afixos; Modais; marcadores do discurso; Grau dos adjetivos e advérbios; voz passiva; Pronomes relativos.</p> <p>Unidade III – Fundamentos científicos Atividades em laboratório; Aplicações químicas.</p> <p>Unidade IV – Processos químicos.</p> <p>Unidade V – A Química e o Meio Ambiente</p> <p>III-Unidade I – Estudo linguístico. Grau dos adjetivos e advérbios; voz passiva; marcadores do discurso; afixos.</p> <p>Unidade II – Procedimentos de segurança no trabalho.</p> <p>Unidade III – Propriedades e usos dos elementos químicos.</p> <p>Unidade IV – Aplicações da Química.</p>

Dada a eleição unânime da abordagem instrumental como a timoneira do planejamento dos programas de LEI desses *campi*, é possível conjecturar que o Instituto Federal em tela tenha sido um dos centros multiplicadores do projeto “Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de nível técnico” (FREIRE; RAMOS, 2009).

Ao observarmos o Quadro 2, podemos afirmar que os programas de LEI dos cursos de EMITs do Instituto Federal em questão somaram a tradição brasileira (derivada dos esforços do Projeto ESP) de ensino de leitura em LEI, por meio de estratégias e habilidades e gramática mínima do discurso, com a proposta de aplicação de gêneros de Ramos (2005).

Assim, os pontos elencados por quase todos esses ementários podem ser reunidos em três partes: 1) listagem das estratégias e habilidades de leitura; 2) listagem dos pontos gramaticais e 3) listagem dos gêneros/temas/fundamentos científicos, que variam, exclusivamente, conforme o eixo tecnológico e/ou na área profissional nos quais os seus cursos de EMITs se inserem.

Os programas de LEI das ementas EM1 e EM11 são, portanto, exceções pelo fato de o primeiro mencionar o trabalho com temas transversais e leitura de interesse dos alunos, ao invés dos atinentes à área profissional, e o segundo mencionar tanto o trabalho com textos técnicos quanto com circunscritos a outras práticas sociais do aluno. Cabe observar que apenas o gênero música é apontado.

Apesar do mérito das ementas em questão, no que tange à definição de uma única abordagem de ensino de línguas para orientar de forma equânime (institucionalmente falando), os programas de LEI de todos os *campi*, falham porque limitam-se ao trabalho com apenas uma habilidade (letramento) e por ignorarem o papel educacional desse componente curricular, no que compete à formação humana integral dos educandos. Outrossim, a abordagem de ensino de línguas instrumental não dá conta sozinha da formação politécnica almejada para o Ensino Médio e muito menos da formação integrada almejada para o Ensino Médio integrado à educação profissional técnica.

De maneira geral, pode-se afirmar que os documentos curriculares dos Institutos Federais que analisamos aqui (planos de cursos técnicos integrados e programas do CCLEI) incorporam muito timidamente as contribuições da literatura da área de Educação e Trabalho e das prescrições dos documentos curriculares nacionais no que diz respeito à

pertinência do objetivo de formação politécnica, unilateral e integrada para seus cursos de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica.

Considerações finais

Entendemos que a forma integrada, mais do que qualquer outra articulação entre Ensino Médio com a Educação Profissional Técnica (EPT), pressupõe e requer o trabalho integrado da comunidade escolar e interdisciplinar da comunidade docente. Caso isso não ocorra, o EMIT será na verdade um Ensino Médio justaposto à educação profissional técnica, uma vez que os seus componentes curriculares continuarão eter(n)izando um trabalho estritamente disciplinar, que não favorece suficientemente sua integração nem com os outros componentes curriculares pertencentes à área específica de conhecimento, nem com os de formação geral, e muito menos com os de formação técnica. É o que exemplificam os planejamentos de Língua Estrangeira-Inglês enquanto componente curricular de cursos de EMIT.

A análise dos documentos do planejamento de ensino do CCLEI evidencia que se furtam, majoritariamente, do compromisso com os objetivos educacionais de formação humana integral bem como da integração de conhecimentos com as outras áreas – formação geral e formação técnica.

As variáveis externas (LOPES, 1987), relacionadas aos fundamentos e à política de EMIT, não interferiram no planejamento de ensino do CCLEI. As evidências de interferência são de variáveis relacionadas às tradições de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, isto é, as abordagens que aqui denominamos de hegemônicas: estrutural, comunicativa e (o enfoque) instrumental. As ementas, os objetivos e os conteúdos programáticos revelam que o planejado para as aulas de LEI no EMIT é um ensino que, indiscriminadamente, está sob a égide de concepções de língua enquanto forma, comunicação e/ou instrumento. A concepção de língua, como prática social circunscrita à abordagem de letramento crítico hibridizada nas OCNLE (BRASIL, 2006) foi a menos recorrente nos objetos de planejamento de ensino investigados.

A priorização de objetivos e conteúdos linguísticos-comunicativos por parte dos planejamentos de ensino testemunham a perpetuação de uma dualidade histórica no ensino de línguas no Brasil: a existente entre

as abordagens estruturais e comunicativas. Apesar de existir um documento (OCNLE) orientador que, desde 2006, prescreve que o objetivo da LEI no currículo de Ensino Médio (seja ele articulado ou não à educação profissional técnica) não deve limitar-se aos objetivos linguísticos (disciplinares), os documentos de planejamento do CCLEI sinalizam que não foram pensados para atender a especificidade formativa de um EMIEPT. Deveriam, no entanto, contemplar também objetivos educacionais (no caso do EMIT seria trabalhar em prol da integração entre formação geral e formação técnica com vistas a escamotear as dualidades de classe e educacional).

Quando se tentou atender à mencionada especificidade, demonstrou-se desconhecimento no tocante aos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação onilateral e politécnica e de escola unitária, baseado no programa de educação de Marx (e Engels) e Gramsci, bem como acerca do currículo integrado. A tentativa foi circunscrever o horizonte das outras dimensões do ensino, sob o domínio de uma abordagem/enfoque instrumental aos moldes antigos e com ênfase em textos da área ou do eixo tecnológico, no qual o curso técnico integrado em questão se insere.

Se, por um lado, tal fato constitui uma tentativa de o CCLEI integrar-se com a formação técnica, por outro sinaliza o descompromisso com a formação humana integral. Ao privilegiar o trabalho com textos da área profissional do curso, o planejamento de ensino do CCLEI furta-se ao objetivo de colaborar com a formação politécnica dos educandos de EMIT, bem como de integrar os conhecimentos disciplinares com os de outros componentes de formação geral.

O simples fato de o ensino de línguas estar sob a égide de um(a) abordagem/enfoque instrumental pode acenar para finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, não indicando, portanto, a colaboração do CCLEI com o objetivo educacional do EM (IT), de levar os alunos a compreenderem “o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Se sob a égide da politécnica, o Ensino Médio não deveria ser profissionalizante na perspectiva do “adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.” (SAVIANI, 1997, p.40). O ensino do CCLEI no contexto do

EMIT não deveria, na mesma direção, perpetrar a forma de adestramento para a habilidade de leitura, ainda mais quando e se restrita aos textos de domínio técnico-profissional.

Se pensarmos que o objetivo do EMIT é de escamotear a dualidade entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos, o objetivo de ensino do CCLEI não deve prescindir de integralizar seus objetivos disciplinares com esses objetivos educacionais. Para tanto, sugerimos a pertinência da adoção da abordagem de letramento crítico, prescrita nas OCNEMLE (BRASIL, 2006), integrada (ou não) às outras abordagens de ensino de línguas hegemônicas no Brasil no intuito de sincronizar as contribuições da literatura da área de ensino de línguas com a literatura da área de Educação e Trabalho.

Prósperas pesquisas poderão, portanto, abarcar propostas interventivas nas várias dimensões da operação global de ensino de línguas (ou seja, planejamento, produção de materiais, método e avaliação), com vistas a sincronizar os objetivos de formação politécnica e integrada do EMIT, com os objetivos linguísticos, instrumentais e educacionais a serem alcançados pelo CCLEI, por meio da integração entre suas tradicionais abordagens de ensino de línguas com a contra-hegemônica abordagem de letramento crítico.

Consideramos que o presente trabalho exemplifica que o fato de a lei assegurar a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica não garante a travessia para a politecnia almejada. Dada a desintegração e o parcelamento das políticas de Estado, será realmente imprescindível, conforme já haviam antecipado Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que haja, de fato, a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica. Isso pressupõe, primeiramente, discussões acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração, para que, em seguida, o que foi planejado seja experimentado na prática e avaliado na perspectiva do horizonte da politecnia e da integração.

As bem possíveis dificuldades que surgirão não devem desestimular as comunidades escolares a ponto de substituir a oferta da forma integrada entre Ensino Médio com a educação profissional técnica, por outra forma de articulação (ou até a sua anulação). A mira da politecnia via integração entre formação geral e formação profissional não pode concretizar-se e perpetuar-se na recente história do EMIT, no Brasil, enquanto miragem.

Se, por acaso, conjecturar-se desistir dessa forma de articulação entre Ensino Médio e educação profissional técnica, sugerimos todos que recordem de que:

a integração do Ensino Médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 44-45).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Parecer CNE/CEB. *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE. CEB, 2011.

_____. MEC. Parecer CNE/CEB. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE. CEB, 2012.

BRASIL. CNE/CP. Parecer n. 11, de 30 de outubro de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004804.pdf>>.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; A. RAMOS, M. (orgs). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São. Paulo: Cortez, 2005.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LOPES, E. P. Moita. Elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras: um modelo operacional. *Revista Perspectiva*, n. 8, 1987.
- MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- RAMOS, R.C.G.; FREIRE, M.M. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A.A.; FREIRE, M.M.; RAMOS, R. C.G (Orgs). *Abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2009. p. 17-31.
- RAMOS, R, C, G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In. FREIRE, M, M.; ABRAHÃO, M, H, V.; BARCELOS, A, M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. p. 109-124.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Submetido em 6 de abril de 2014.
Aprovado em 9 de novembro de 2014.