

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA

**Políticas e planejamento do ensino médio (integrado
ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem)
da politecnia e da integração**

São Paulo
2012

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA

**Políticas e planejamento do ensino médio (integrado
ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem)
da politecnia e da integração**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic

Versão Corrigida

(A versão se encontra disponível tanto na Biblioteca da Faculdade de Educação
quanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP)

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Bezerra, Daniella de Souza.

Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnia e da integração/ Daniella de Souza Bezerra; orientador: Vojislav Aleksandar Jovanovic- São Paulo, 2012.

203f.: il.

Tese (Doutorado-Programa de Pós-graduação em Educação.Área de concentração:Linguagem e Educação)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Ensino médio. 2. Ensino profissional e técnico. 3.Integração. 4. Língua inglesa. 5. Planejamento educacional.

I. Jovanovic, Aleksandar, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

BEZERRA, D.S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês):** na mira(gem) da politecnia e da integração. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Cynthia Regina Fischer

Instituição: IFSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Lívia de Araújo Donnini Rodrigues

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Magali Barçante

Instituição: FATEC –Indaiatuba

UnB

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Safa Alferd Abou Chahla Jubran

Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu esposo, Leandro e à minha filha, Magalli, por darem mais e mais sentido à vida e à
minha luta acadêmico-profissional.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic, pela afetuosa atenção, prontidão, dedicação e contribuições para minha jornada de doutoramento e para este trabalho.

Ao Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto, por ter acolhido e (a)creditado (n)a minha proposta de pesquisa na ocasião da seleção de ingresso.

Aos professores doutores Celso de Rui Beisiegel, Roberto da Silva e Teresa Cristina Rego de Moraes, por me ensinarem a transpirar amor à docência e à pesquisa.

Aos professores doutores José Carlos Paes de Almeida Filho e Lívia de Araújo Donnini Rodrigues pelas inestimáveis contribuições durante o exame de qualificação.

À Direção e ao Departamento de Áreas Acadêmicas do câmpus Jataí e ao Departamento Acadêmico I, em especial, à Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Instituto Federal de Goiás do câmpus Goiânia, por minimizarem as contingências laborais durante o período de impossibilidade de afastamento.

Às professoras Flomar (IFG-Jataí), Luciene (IFG-Jataí), Mara Rúbia (IFG-Jataí), e Neuda (UFG-Jataí) e ao professor Paulo Henrique (IFG-Jataí), por contribuído com a minha formação acadêmica e profissional das mais diferentes formas.

Aos meus (ex) (futuros) alunos, por justificarem minha formação continuada. Em especial, agradeço às minhas (ex-)alunas e sempre amigas, Nayra Medonça e Fernanda Silveira, por tornarem meus dias de isolamento social mais leves via Facebook.

Ao Instituto Federal de Goiás, pelo afastamento de cinco meses concedido.

À linha de pesquisa Linguagem e Educação, pela oportunidade de realização do curso de doutorado.

Aos funcionários da secretaria da FEUSP, pelo pontual e afetuoso atendimento.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Em especial, aos meus pais, Maria Lúcia e Calixto, aos meus irmãos, Calixto Júnior e Carlos César, e demais familiares, por cuidarem do meu bem mais precioso, minha filha Magalli, bem como por compreenderem minha ausência durante esta quase metade de década dedicada ao doutoramento.

E, por fim, registro, mais uma vez, o meu maior "obrigado" ao meu companheiro, Leandro, e à minha mais que encantadora filha, Magalli.

RESUMO

BEZERRA, D.S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês):** na mira(gem) da politecnicidade e da integração. 2012. 203 f. Tese de Doutorado-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Em resposta ao Decreto nº 5.154/04 e à Lei nº 11892/08, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), resgataram a opção de ofertar cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT). Partindo da hipótese de que a proposta de integração circunscrita a essa forma de articulação entre EM e EPT devia implicar de alguma forma em uma constituição idiossincrática das dimensões do ensino de seus componentes curriculares, recorre-se 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 curricular dos cursos de EMIEPT e do planejamento de ensino do Componente Curricular Língua Estrangeira-Inglês (CCLEI). Para tanto, este estudo se caracteriza como exploratório e descritivo (GIL, 1996) e faz uso das pesquisas bibliográfica e documental (CELLARD, 2008). No total, são analisados, quali-quantitativamente (FLICK, 2009), sessenta e duas matrizes curriculares, vinte e dois planos de cursos e quatorze ementários, os quais foram catalogados nos sítios eletrônicos de IFs. Os resultados da análise bibliográfica evidenciam que o EMIEPT 1) se singulariza pelos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos oriundos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária baseada no programa de educação de Marx (e Engels) e de Gramsci, pelos fundamentos de currículo integrado e pela missão de escamotear a dualidade de classes brasileira via superação da 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 politecnicidade acaba ficando a cargo das próprias instituições que o adota(re)m e 3) e o CCLEI podem se sincronizar 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 de línguas hegemônicas no Brasil. Já os resultados da análise documental mostram que o que é almejado e prescrito tanto para o EMIEPT quanto para o CCLEI não está sendo incorporado pelos planejamentos curricular e de ensino, respectivamente. No que tange ao planejamento curricular, vê-se que a maioria dos planos de cursos investigados não delimitou objetivos e organização curriculares que apontem para a politecnicidade por meio da integração entre formação geral e formação profissional. Já os planejamentos de ensino do CCLEI se furtam, majoritariamente, do compromisso com os objetivos educacionais de formação humana integral bem como da integração de seus conhecimentos com os outros de formação geral e com os de formação técnica. Esses documentos foram de fato influenciados por variáveis relacionadas às, também duais, tradições de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, quais sejam, as abordagens estrutural, comunicativa e instrumental. Conclui-se enfatizando o papel da adesão das comunidades escolares no que tange ao necessário aprofundamento nos construtos subjacentes ao EMIEPT de modo a poder materializar nas dimensões de ensino o que é almejado e prescrito com vistas a romper ao que foi historicizado.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino profissional e técnico. Integração. Língua inglesa. Planejamento educacional.

ABSTRACT

BEZERRA, D.S. **Policies and planning of the high school (integrated into technical) and of the (english as a) foreign language:** in the sight/mirage of the polytechnic and integration. 2012.203f. Doctorate Thesis- Education Faculty, University of São Paulo, São Paulo, 2012.

In response to the Decree 5.154/04 and to the Law 11.892/08, the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), rescued the option of offering courses to High School Integrated to the Technical Education (HSITE). Assuming that the proposed integration restricted to this form of relationship between HS and TE should result in a somewhat idiosyncratic constitution of the teaching dimensions of its curriculum components, it is resorted to 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 HSITE curricular planning and the teaching planning of one Curriculum Component-English as a Foreign Language English (CCEFL) . Therefore, this study is characterized as exploratory and descriptive (GIL, 1996) and makes use of bibliographical and documentary researches (CELLARD, 2008). In total, sixty-two grade sheet, twenty-two courses' plans and fourteen syllabi are analyzed qualitatively and quantitatively (FLICK, 2009), which came from the websites of the IFs. The results of the literature review showed that the HSITE 1) distinguishes itself by its epistemological, pedagogical and philosophical foundations on the omnilateral 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. The results of the documentary analysis showed that what is both desired and required by the HSITE and by the CCEFL are not being incorporated by the curriculum and teaching plannings, respectively. With regard to the curriculum planning, it is seen that most of the surveyed courses' plans are not delimited objectives and curricular organizations which point to the polytechnic through the integration between general education and vocational training. Yet, most teaching CCEFL's plannings is not commitment to the educational objectives of integral human formation as well as to integrating its knowledge to others from general education and from the technical training. These documents were in fact influenced by variables related to the, also dual, traditions of foreign language teaching in Brazil, namely, structural, communicative and instrumental approaches. It is concluded by emphasizing the role of the accession of school communities regarding to the need to deepen the constructs underlying the HSITE in order to materialize the dimensions of teaching to what is desired and required in order to disrupt what has been historicized.

Keywords: High school. Professional and technical teaching Integration. English as a foreign language. Educational planning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC- Abordagem Comunicativa
- AELE- Abordagem de Ensino de Língua Estrangeira
- AIEL-Abordagem Instrumental de Ensino de Línguas
- CCLEI- Componente Curricular Língua Estrangeira-Inglês
- CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEMIEPT- Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
- CEMIT- Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico
- DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Médio
- DCNEP- Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional
- ELFE- Ensino de Línguas para Fins Específicos
- EMIEPT- Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
- EMJEPT- Ensino Médio Justaposto à Educação Profissional Técnica
- EPTNM- Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- ESP- English for Specific Purpose
- ETFs- Escolas Técnicas Federais
- GEALIN- Grupo de Pesquisa Abordagem Instrumental e o Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos
- IFs- Institutos Federais
- LAEL- Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
- L-alvo- Língua alvo
- LC- Letramento Crítico
- OCNEMLE- Orientações Curriculares Nacionais de Ensino Médio- Língua Estrangeira
- PA- Plano de Aula
- PCN-LE- Parâmetros curriculares Nacionais-Língua Estrangeira
- PE- Plano de Ensino
- PNELFI- Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais
- PROELE- Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras
- PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- UFs- Universidades Federais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	16
2 Organização da tese.....	17
1 O PESQUISADAMENTE ELEITO: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A LÍNGUA ESTRANGEIRA	19
1.1 O contexto de coleta dos documentos curriculares: os Institutos Federais	23
2 A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO + EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	26
2.1 Desde as origens: Educação x Trabalho no Brasil	26
2.2 Brasil Império: Nos caminhos da Educação x Trabalho.....	28
2.3 Da Educação x Trabalho para a Educação e Trabalho no Brasil República.....	28
2.3.1 Da quase politecnicidade da LDB ao impossível do Decreto nº 2.208/97: A educação profissional como apêndice da Educação Básica.....	37
2.3.2 Horizontes do Decreto nº 5.154/2004: Dos CEFETS aos IFS.....	42
3 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA) E SEUS FUNDAMENTOS	44
3.1 Em Marx: a educação omnilateral e politécnica.....	44
3.2 Em Gramsci: a proposta de escola comum, única e desinteressada.....	48
3.3 Da tríade marxista-gramsciana à proposta brasileira de ensino médio integrado à educação profissional técnica	55
4 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) (À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA) E POLÍTICAS CURRICULARES	61
4.1 As novas DCNEM e o horizonte da formação humana integral	64
4.1.1 O currículo do ensino médio	66

4.2 Ensino médio (integrado à) educação profissional técnica e a formação humana integral e profissionalizante)	72
4.2.1 O currículo do/a (ensino médio integrado à) educação profissional técnica.....	77
4.3 Ensino médio (não) integrado à educação profissional técnica e a dualidade.....	80

5 ABORDAGENS (CONTRA) HEGÊMONICAS DE (PLANEJAMENTO DO) ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....89

5.1 Abordagens de ensino de línguas: das origens ao construto teórico.....	89
5.2 Abordagens de ensino de línguas (contra) em hegemonia.....	95
5.2.1As abordagens hegemônicas.....	96
5.2.2 Um enfoque comunicativo hegemônico no Brasil: o instrumental.....	101
5.2.2 Elaboração de programas de ensino de Línguas e suas condições.....	108
5.2.2.1 A dimensão do planejamento e as abordagens/enfoque hegemônicos.....	110
5.2.2.1.1 Planejamento de programa formalista.....	111
5.2.2.1.2 Planejamento de programa comunicativo.....	112
5.2.2.1.3 A tradição brasileira no planejamento de programa comunicativo com enfoque instrumental.....	115
5.2.2 Uma abordagem hegemônica para o ensino de línguas estrangeiras nos documentos oficiais: o letramento crítico.....	116
5.2.2.1 De uma visão de educação a uma nova visão de educação linguística.....	117
5.2.2.2 Um sobrevoo nos pressupostos teóricos da proposta de (planejamento de) ELE das OCNEM.....	121
5.3 Abordagens de ensino de línguas e a formação politécnica: à guisa de conclusão.....	125

6 ENSINO MÉDIO (DES)INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISISONAL TÉCNICA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): NO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL.....127

6.1 O lugar da formação omnilateral nas matrizes curriculares.....	128
6.2 Planos de CEMITs.....	136
6.2.1 Os planos de cursos e seus objetivos.....	136
6.2.2 Os planos de cursos e organização curricular.....	141

6.3 O planejamento da língua estrangeira-inglês no ensino médio integrado à educação profissional técnica de IFs.	149
6.3.1 A língua estrangeira-inglês e seu lugar nas matrizes curriculares dos planos de cursos.....	150
6.3.2 A língua estrangeira-inglês nos ementários avulsos e planos de curso.....	154
6.3.2.1 Os programas de língua estrangeira-inglês nos ementários dos planos de cursos.....	156
6.3.2.2 Os programas de Língua Estrangeira-Ingês nos ementários avulsos.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	182
ANEXO A- Matriz O2.....	197
ANEXO B- Matriz D6.....	198
ANEXO C- Matriz D9.....	199
ANEXO D- Matriz curricular de ensino médio.....	200
APÊNDICE A-Ementários do CCLEI.....	201

INTRODUÇÃO

Há precisamente uma década tenho sido professora de Língua Estrangeira-Ingês (LEI) da Educação Básica, em especial, das séries de Ensino Médio (EM) brasileiro. Não obstante ter ingressado em uma instituição, então CEFET-GO, de educação básica, técnica e tecnológica em 2008, só passei a conhecer/atuar em uma das formas¹ de educação profissional técnica articulada² ao ensino médio em 2009, ano no qual os recém-institucionalizados³ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) começaram a funcionar.

Até então, eu atuava, no CEFET-GO, nas séries do Ensino Médio Regular (EMR) e em um curso superior de tecnologia, o que não me causou grandes inquietações, pois tais cursos já estavam, digamos, no meu rol de atuação docente. Contudo, a partir de 2009, passei, assim como inúmeros colegas de Norte a Sul, de Leste a Oeste do Brasil, a atuar em cursos de educação profissional técnica articulada de forma integrada com o ensino médio, também conhecidos como cursos de Ensino Médio Integrado, doravante EMI.

Na ocasião, não obstante os meus seis anos de experiência no ensino de LEI no EMR, além, é claro, de ter sido aluna de um curso dessa categoria, me senti fragilizada face ao desconhecimento acerca dessa forma de articulação do ensino médio com a educação profissional técnica e ao impacto de sua especificidade na delimitação da (s) abordagem/ns de ensino de LEI para tal contexto.

Na época, tal desconhecimento era tranquilamente justificável dado que a possibilidade de articulação integrada entre ensino médio e educação profissional técnica é resultante de acirrados embates históricos entre os estudiosos da Educação Média e da Educação e Trabalho com os agentes e atos políticos. Apenas em 2004, o Decreto nº 5.154, como será visto com mais profundidade na seção 2, possibilitou a retomada dessa forma de

¹ Segundo o Art. 36-B da Lei nº9394, a educação profissional técnica de nível médio poderá ser desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio e II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Ambos parágrafos foram incluídos pela Lei nº 11.741, de 2008, cujo objetivo era alterar dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

² Segundo o Art. 36-C da Lei nº9394, educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B dessa Lei, poderá ser desenvolvida de forma: I - *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; e II - *concomitante*, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso. O artigo em questão fora incluído também pela Lei nº 11.741, de 2008.

³ A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e deu outras providências.

articulação, o que impulsionou a reestruturação institucional dos então CEFETs e a tímida adoção dessa forma de articulação com o ensino médio por outras instituições de ensino não federais.

Na sequência, em 2005 e 2007, o Governo Lula lançou dois Planos de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os quais intencionavam aumentar mais duzentos e quatorze unidades às cento e quarenta unidades já existentes. E, no final de 2008 alinhavou a expansão com a promulgação da Lei nº 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) a partir dos CEFETs. Eles receberam a missão de ofertar educação profissional de nível médio à pós-graduação, com ênfase para os cursos de ensino técnico integrado de nível médio, para cursos os superiores de tecnologia, para as engenharias e também para as licenciaturas nas áreas das ciências naturais e das disciplinas técnicas e/ou profissionalizantes. Apesar de terem sido equiparados às Universidades Federais, os IFs conquistaram papel social diferenciado: ofertar pelo menos 50% de suas vagas para o ensino médio profissional técnico e continuar a atuar em modalidades da educação básica como a educação de jovens e adultos.

Antes da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), grande parte dos antigos CEFETs ofertavam ou EM na modalidade regular ou a formação técnica subsequente ou concomitante a ele. Entretanto, a partir de 2009, os IFs, em cada exercício, tiveram que garantir, para se tornarem IFs, 50% de suas vagas para “ministrar educação técnica de nível médio, preferencialmente na forma de *cursos integrados*, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (art.7, inciso I, GRIFO MEU). Nessa direção, os IFs firmaram o compromisso com a Educação Básica e, especialmente, com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT).

No entanto, dada a ausência, por exemplo, de um curso⁴ de formação para o ingresso na carreira de professor de Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico⁵ (EBTT) e/ou de uma política de formação inicial e/ou continuada (em) serviço acerca, especificadamente, dos pressupostos teóricos que fundamentam o EMIEPT e, conseqüentemente, como eles (deveriam) impactam os componentes curriculares tanto de formação geral quanto de formação técnica bem como dada a óbvia lacuna de estudos que mostram como de fato as

⁴ Nas Universidades Federais, por exemplo, os docentes, após serem aprovados, passam por um curso de preparação para o ingresso na Carreira de Magistério Superior.

⁵ Carreira na qual se inserem os professores dos Institutos Federais, o que, na verdade, não é o desejo da categoria, posto que os professores dessa carreira desejam, juntamente com os professores da carreira do Magistério Superior, uma carreira única, a de professores federais, no entanto, esse não é o entendimento da política atual. Esse posicionamento tem sido um dos itens da pauta da greve de ambas as categorias neste ano de 2012.

comunidades escolares de Institutos Federais tem lidado com a novidade do EMIEPT, este estudo adentra a história dual do ensino médio brasileiro (cf. seção 2), a literatura da área de Educação e Trabalho (cf. seção 3), o âmbito das políticas curriculares nacionais (cf. seção 4) e os construtos teóricos (contra) hegemônicos que orientam o ensino da língua estrangeira inglês no Brasil (cf. seção 5), no intuito de entender como a suposta especificidade da forma integrada de ensino médio com a educação profissional técnica deveria ser equacionada pelas instituições que optara/em, assim como os Institutos Federais, pela oferta dessa forma de ensino médio.

Outrossim, com vistas a entender como essa suposta equação idiossincrática tem se materializado nos cursos de EMIEPT e em um de seus componentes curriculares, a Língua Estrangeira-Inglês (LEI), serão explorados os documentos institucionais, quais sejam matrizes curriculares, planos de cursos, 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 enquanto “uma apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar” (PADILHA, 2001, p. 33).

A decisão de conhecer essa equação por meio dos produtos do planejamento institucional, os quais formalizam o processo de planejar, e não pelas outras dimensões do ensino, quais sejam, produção de materiais, método e avaliação (ALMEIDA FILHO, 1997) se justifica pelo fato de ser o ato de planejar, seja ele na esfera educacional⁶, escolar⁷, curricular⁸ e de ensino⁹ de um dado componente curricular, uma antecipação da ação ou conjunto de ações desejáveis para serem realizadas na prática (VASCONCELLOS, 2000).

Nesse sentido, portanto, ao aproximar dos produtos do planejamento curricular e de ensino, será possível ver de perto (uma miragem, talvez) como aquilo que foi/é historizado (cf. seção 2), almejado (cf. seção 3) e prescrito (cf. seções 5 e 6) para o EMIEPT e para o CCLEI pode (estar) vir/ndo à tona nos Institutos Federais.

⁶ O planejamento educacional é, segundo Vasconcellos (2000, p.95), o “de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais”.

⁷ O planejamento escolar constituiu um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto escolar” (LIBÂNEO, 1992, p. 221) .

⁸ O planejamento curricular constitui um “processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno” (VASCONCELLOS, 2000, p. 56).

⁹ O planejamento de ensino, por sua vez, é o “processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constantes interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos” (PADILHA, 2001, p. 33).

1 Objetivos e perguntas de pesquisa

O presente estudo pretende refletir 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 da dimensão do planejamento curricular e de ensino do Componente Curricular Língua Estrangeira-Inglês (CCLEI) ofertado em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Especificamente, têm-se os seguintes objetivos como timoneiros:

1. Compreender como (e se) os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica¹⁰ e de escola unitária influenciam a constituição dos novos objetivos educacionais tanto para o ensino médio quanto para o ensino médio integrado à educação profissional técnica;
2. Entender como a presença ou ausência desses pressupostos nas políticas curriculares nacionais refratam tanto os objetivos e organização curricular dos planos de cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica quanto o componente curricular Língua Estrangeira (Inglês);
3. Circunscrever os horizontes para a educação de línguas estrangeira (inglês) no ensino médio integrado à educação profissional técnica à luz das abordagens de ensino de línguas almejadas pelas políticas curriculares e pelos embutidos nos programas de língua estrangeira (inglês) do *corpus* de documentos de planejamento curricular coletado.

Diante desses objetivos, intenta-se responder aqui a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são e como os pressupostos teóricos subjacentes ao EMIEPT impactam as políticas curriculares e o planejamento curricular de cursos técnicos integrados e o planejamento de ensino do CCLEI de Institutos Federais?

¹⁰ Apesar de alguns autores preferirem o termo *educação tecnológica* em vez de *educação politécnica* para aludirem a designação mais adequada à concepção marxista de educação, utilizaremos o argumento de Saviani (2003) para optar pelo segundo. Para ele, houve uma importante mudança no discurso econômico e pedagógico da burguesia no que concerne ao uso dos termos "tecnologia" e "politecnia". Por aquele ter sido apropriado pelo discurso dominante, o segundo "foi preservado na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante" (p.146)

2 Organização da tese

Este trabalho está organizado em seis 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 cursos técnicos integrados e 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.

Na primeira parte, são explicitados o paradigma, os tipos de pesquisa, os tipos de instrumentos bem como o contexto institucional que integralizam a metodologia escolhida para responder aos objetivos e pergunta de pesquisa.

A segunda parte traz uma retrospectiva histórica acompanhada das principais políticas educacionais voltadas à formação profissional no Brasil no intuito de mostrar como a dualidade histórica entre Educação e Trabalho pôde convergir para o que hoje se conhece como ensino médio integrado à educação profissional técnica.

A terceira parte trata dos princípios almejados pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho para o ensino médio (integrado à educação profissional técnica) e discute-se o porquê 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 quarta parte, adentra-se ao âmbito das políticas curriculares nacionais e problematiza-se como as antigas e 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, especialmente, da forma integrada.

Na quinta parte, percorrem-se, brevemente, a história e os construtos teóricos que subjazem às Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira (AELE) hegemônicas no contexto das escolas de nível médio no Brasil bem como à AELE contrahegemônica prescrita nos documentos oficiais com vistas a balizar como os planejamentos para o ensino de LEI sob a égide dessas abordagens podem (ou não) contribuir para o horizonte da proposta de educação politécnica e integrada almejada pelos especialistas da área de Educação e Trabalho e

hibridizada pelas políticas curriculares para o ensino médio (integrado à educação profissional técnica).

Na sexta parte, explora-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 de cursos e do planejamento de ensino do CCLEI.

Por fim, conclui-se problematizando como essas justapostas partes ao serem integralizadas podem colaborar com a compreensão das especificidades formativas almejadas, prescritas e planejadas para cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica e para o CCLEI (ofertados em Institutos Federais).

1 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA) E A LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): O PESQUISADAMENTE ELEITO

Tendo em vista os objetivos e pergunta elencados na Introdução, pode-se enquadrar esta pesquisa como exploratória e descritiva (GIL,1996), posto que, ao mesmo tempo que objetiva proporcionar maior familiaridade e visibilidade ao problema proposto, visa a descrever suas características.

Outrossim, alinha-se ao paradigma qualitativo (ERICSON,1986; FLICK, 2009), posto que sob sua égide a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) enfatiza-se o caráter processual e a reflexão; c) as condições “objetivas” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

Para cercar o objeto desta pesquisa, recorre-se às pesquisas bibliográfica e documental, uma vez que elas constituem vias de ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (CELLARD, 2008).

Para distinguir a pesquisa bibliográfica e documental, adota-se Oliveira (2007). Segundo o autor, a primeira se atrela aos textos que já foram trabalhados por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento. As seções 2,3 e 4 constituem os *loci* nos quais estão reunidos e discutidos os textos que ajudarão a entender, respectivamente, 1) a histórica dualidade entre a formação geral e a formação profissional no Brasil; 2) o porquê que o ensino médio integrado à educação profissional técnica constitui a proposta dos especialistas da área de Educação e Trabalho para superar, dentre outras coisas, essa dualidade bem como como ela é incorporada pelas políticas curriculares e 3) como as abordagens de ensino de línguas hegemônicas e contrahegemônica, as quais orientam a dimensão do planejamento curricular e do ensino do CCLEI dialogam com a proposta de educação politécnica presente na literatura da área de Educação e Trabalho (seção 3) e hibridizada na política curricular (seção 4).

A pesquisa documental, por sua vez, constitui uma modalidade de estudo e análise de documentos que ainda não receberam um tratamento científico frente à temática proposta (OLIVEIRA, 2007). Os documentos a serem analisados neste trabalho foram catalogados nos sítios eletrônicos de IFs. A primeira busca foi feita no segundo semestre de 2010 e a última no

primeiro semestre deste ano. O procedimento de coleta desses documentos foi acessar aos sítios dos trinta e oito Institutos Federais e de seus respectivos câmpus e catalogar todos os documentos disponíveis ao público que representassem a organização curricular de seus cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica. Como resultado, obtiveram-se sessenta e duas matrizes curriculares, vinte e dois planos de cursos e quatorze ementários.

Os primeiros documentos a serem analisados serão sessenta e duas matrizes curriculares catalogadas nos sítios eletrônicos de IFs. O Quadro 1 organiza esses documentos a partir dos cursos técnicos. Cada curso recebe uma letra para facilitar a discussão dos documentos na seção 6.

CÓD.	CURSO	IF-Câmpus
A	Agricultura	IFES-Câmpus Itapina
B	Agroecologia	If Sudeste de minas- Câmpus Murié
C	Agroindústria	IFSC- Câmpus São Miguel do Oeste IF- Sudeste de minas
D	Agropecuária	IFB- Câmpus Planaltina IFSC IF-Farroupilha 2011 Câmpus Júlio de Castilho IF-Farroupilha- Câmpus São Vicente do sul IFG-Urutaí IFRS- Câmpus Sertão IF-Farroupilha- Câmpus Júlio de Castilho 2012 IFRJ- Câmpus Nilo Peçanha 2012 ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO – PE 2010 IF-SUDESTE DE MINAS- Câmpus Barbacena 2009 e 2010 If-Sul de Minas- Câmpus Machado
E	Alimentos	If Sul de Minas IFRJ- Câmpus Maracanã IFRN 2010 If-Sul de Minas- Câmpus Machado 2010
F	Automação Industrial	IFRJ- Câmpus Volta Redonda
G	Biotecnologia	IFRJ- Nilópolis
H	Controle Ambiental	IFRJ- Nilópolis
I	Edificações	IFSC- Câmpus Criciúma
J	Eletroeletrônica	IFSC- Câmpus Joinville
K	Eletrotécnica	IFRJ- Câmpus Paracambi IFRN 2010
L	Eletromecânica	IFSC- Câmpus Araraquá
M	Eletrônica	IFSC- Câmpus Florianópolis IFRN 2010
N	Farmácia	IFRJ- Câmpus Maracanã
O	Informática	IF-SC - Câmpus de Chapecó IF-Farroupilha- Câmpus Júlio de Castilhos-2011 IFRJ- Câmpus Arraial do cabo * Antes e depois de 2012 IFRJ- Câmpus Nilo Peçanha 2012

		IFRJ- Câmpus Arraial do cabo 2011
		IFRJ - Câmpus Nilo Peçanha
		If Sul de minas
		If-Sul de Minas- Câmpus Machado
		IFRN 2010
		IF-Farroupilha-Júlio de Castilho
P	Mecânica	IFSC- Câmpus Joinville
		IFRJ- Câmpus Paracambi
		IFRN 2010
Q	Mecatrônica	IFSC - Câmpus Criciúma
R	Meio ambiente	IFRJ
		IFRJ- Câmpus Maracanã
S	Polímeros	IFRJ- Câmpus Duque de Caxias
T	Petróleo e gás	IFRJ- Câmpus Duque de Caxias
U	Química	IFSC- Câmpus Gaspar
		IFSC- Câmpus Jaraguá
		IFSC- Câmpus Florianópolis
		IF- Sudeste de minas - Câmpus Barbacena (2)
		IFRJ- Câmpus Duque de Caxias, Maracanã, Nilópolis e São Gonçalo 2008 e 2012
V	Refrigeração e Climatização	IFSC- Câmpus São José
W	Telecomunicações	IFRN 2010
Y	Turismo	IFRN
Z	Vestuário	IFSC- Câmpus Araranguá

Quadro 1- Origem e codificação das matrizes curriculares

Em seguida, serão analisados vinte e dois planos de cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica e seus programas de Língua Estrangeira-Inglês. O Quadro 2 codifica a origem, o curso técnico e o ano de publicação desses documentos

CÓD.	ORIGEM	CURSO	ANO
PC1	IFPE	Edificações	2006
PC2	IFPE	Saneamento Ambiental	2006
PC3	IFSC/São José	Refrigeração e Climatização	2009
PC4	IF-Farroupilha/Júlio de Castilhos	Agropecuária	2008
PC5	IF-Farroupilha/ Júlio de Castilhos	Informática	2011
PC6	IFES/Colatina	Agricultura	2009
PC7	IF-Farroupilha/ Júlio de Castilhos	Agropecuária	2012
PC8	IFG/Anapólis	Edificações	2010
PC9	IFRN	Agroecologia	2010
PC10	IFRN	Alimentos	2006
PC11	CETET-RN	Eletrônica	2008
PC12	CEFET-RN	Geologia e Mineração	2005
PC13	IFRN	Informática	2009
PC14	CEFET-RN	Mecânica	2005
PC15	CEFET-RN	Turismo	2005
PC16	IFSC-Chapécó	Informática	2010
PC17	IFSC-Joinville	Eletrotécnica	2011

PC18	IFSC-Joinville	Mecânica	2011
PC19	IFG /Jataí	Eletrotécnica	2008
PC20	IFG /Jataí	Edificações	2008
PC21	IFG /Jataí	Agrimensura	2008
PC22	IFG /Jataí	Informática	2008

Quadro2- Origem e codificação dos planos de cursos

A Figura 1 apresenta a origem dos planos de cursos catalogados conforme suas regiões de origem. Nesses documentos serão analisados o objetivo geral e a organização curricular do curso bem como as informações acerca da Língua Estrangeira-Inglês enquanto componente curricular.

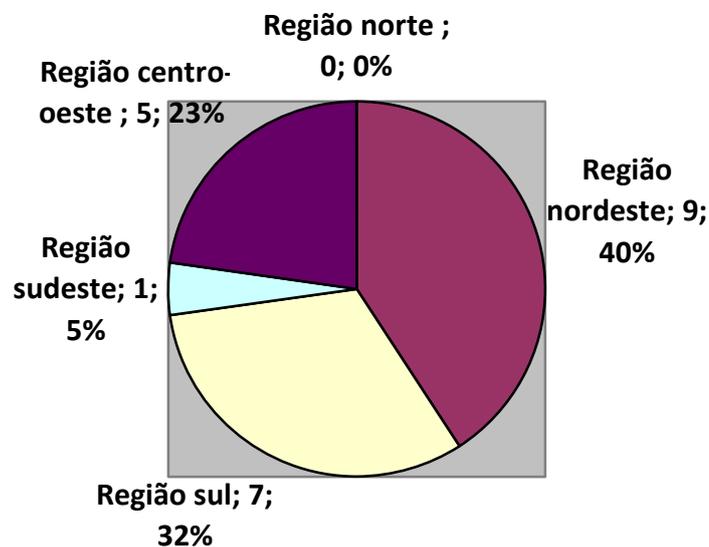


Figura 1-Distribuição dos planos de curso catalogados por região

Além desses planos de cursos, serão analisados quatorze ementários, os quais estavam disponíveis nos sítios eletrônicos dos câmpus do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). O Quadro 3 codifica esses documentos, cujas ementas para o componente curricular Língua Estrangeira-Inglês estão sintetizados no Apêndice A.

CÓD.	ORIGEM	CURSO
EM1	IFRJ/Nilo Peçanha	Agropecuária
EM2	IFRJ/Duque de Caxias	Polímeros
EM3	IFRJ/São Gonçalo	Química
EM4	IFRJ/Pinheiral	Ensino Médio ¹¹

¹¹ Este ementário reúne as ementas de todas as disciplinas da formação geral que são iguais para todos os cursos técnicos integrados.

EM5	IFRJ/Maracanã	Alimentos
EM6	IFRJ/Maracanã	Biotecnologia
EM7	IFRJ/Maracanã	Meio Ambiente
EM8	IFRJ/Maracanã	Farmácia
EM9	IFRJ/Nilópolis	Controle Ambiental
EM10	IFRJ/Duque de Caxias	Química
EM11	IFRJ/Paracambi	Eletrotécnica
EM12	IFRJ/Maracanã	Química
EM13	IFRJ/Paracambi	Mecânica
EM14	IFRJ/Duque de Caxias	Petróleo e Gás

Quadro 3- Origem e codificação dos Ementários catalogados

Por fim, apresenta-se na próxima subseção, a instituição da qual os documentos supramencionados foram catalogados.

1.1 O contexto de coleta dos documentos curriculares: os Institutos Federais

Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de sessenta e quatro novas unidades de ensino. Em 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta, entregar à população mais cento e cinquenta novas unidades, perfazendo um total de trezentos e cinquenta e quatro unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país.

A partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi instituída e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados.



12

Figura 2- Linha do tempo da história dos Institutos Federais

No seu centenário, a RFEPC, deflagrada a partir da criação de dezenove escolas de Aprendizagem e Artífices, permutou, com vistas à melhor atingir condições necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico do país (SETEC, 2010), seus trinta e um Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), suas setenta e cinco unidades descentralizadas de ensino (Uneds), suas trinta e nove escolas agrotécnicas, suas sete escolas técnicas federais e suas oito escolas vinculadas às universidades em trinta e oito IFs¹³.

Ademais, tal rede vivenciou o maior crescimento de sua história, conforme estava previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De 1909 a 2002, foram construídas cento e quarenta escolas técnicas no país, contudo, os últimos anos testemunham a entrega pelo Ministério da Educação (MEC) de várias unidades das duzentos e quatorze previstas no seu plano de expansão, que alcançou em 2010, mais de trezentos e cinquenta e quatro escolas, as quais tencionavam gerar quinhentas mil vagas em todo Brasil.

A transformação dos CEFETs em Institutos Federais, dez anos depois que esses foram criados a partir das escolas técnicas federais, ocorreu em função da necessidade de adequação à nova realidade da Rede Federal de Educação Profissional e ao estatuto atribuído aos Institutos Federais, que passaram a ter plena autonomia administrativa, financeira e pedagógica, equiparando-se às universidades federais.

Os IFs possuem como um de seus fundamentos, uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior. Foram incumbidos de ofertarem cursos técnicos (50% das vagas), preferencialmente na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas

¹² Disponível em

<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27> Acesso em 08/08/2012.

¹³ Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, vinte e cinco escolas vinculadas às universidades e uma universidade tecnológica.

(20% das vagas) e graduações tecnológicas (30%), podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Nessa direção, os IFs, em cada exercício, impulsionados pelo Decreto nº 5.154/2004, sobre o qual se tratará na seção 2, deverão garantir 50% de suas vagas para “ministrar educação técnica de nível médio, *preferencialmente na forma de cursos integrados*, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (ART.7, INCISO I, LEI nº 11.892 GRIFO MEU). Não obstante o fato de que o Parecer CNE/CEB Nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, ter deixado claro que o decreto em questão não obrigaria as instituições de ensino a adotar qualquer uma das três formas de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio, quais sejam, concomitante, concomitante na forma e integrada¹⁴.

A lei de criação dos IFs usou de sua autonomia para definir que a forma integrada melhor se coadunaria com a proposta política pedagógica dessa instituição. Foram esses os motivos, portanto, que justificam a opção de discutir o (planejamento de) de cursos de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica e o do componente curricular Língua Estrangeira-Inglês de IFs, posto que outras instituições também podem ofertá-lo¹⁵. Não obstante o fato de nosso *corpus* de análise ser oriundo de IFs, muitas de nossas reflexões poderão servir para se pensar o (planejamento) de ensino de Língua Estrangeira (Inglês) no ensino médio (integrado) à educação profissional técnica de todos os contextos educacionais brasileiros que o adotarem.

¹⁴ Na seção 4, problematizaremos acerca dessas três formas de articulação reformuladas no âmbito das possíveis novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP).

¹⁵ Apesar que no âmbito das novas DCNEP a forma integrada entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica não é prioritária, como será visto na seção 4, na verdade o fato dela estar escamoteada no meio das várias possibilidades de diversificação do Ensino Médio, implicará possivelmente pela não eleição dessa forma de articulação nas instituições de ensino vinculadas aos Estados e municípios.

2 A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO + EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com vistas a situar a trajetória da formação profissional relacionada ao que atualmente constitui o ensino médio e a educação profissional neste nível, em especial dos Institutos Federais, traz-se aqui uma retrospectiva histórica acompanhada das principais políticas educacionais voltadas à formação profissional no Brasil. Será mostrada como a dualidade histórica¹⁶ entre Educação¹⁷ e Trabalho¹⁸ pôde convergir para o que hoje se conhece como ensino médio integrado à educação profissional técnica. Para tanto, esta seção está organizada em três partes, as quais representam os três períodos da História do Brasil, quais sejam, colonial, imperial, e republicano.

2.1 Desde as origens: Educação x Trabalho no Brasil

A educação no Brasil devota suas origens aos jesuítas. Sob a égide deles, a finalidade educacional era cristã para os indígenas e humanístico-intelectual para os filhos dos senhores de engenho e colonizadores, espelhando, portanto, a cultura dos nobres lusitanos. A presença jesuíta foi determinante para a construção de escolas para os setores da elite do Brasil Colônia. Assim como em Portugal, "os colégios jesuítas se dedicavam, sobretudo, à formação de indivíduos para ocupar posições de direção e de mando na sociedade" (WERMELINGER, 2007, p.213).

O primeiro encontro entre Educação e Trabalho no Brasil remonta às atividades de desenvolvimento da economia de subsistência e particularmente de incremento à extração de minérios em Minas Gerais. Para tal, Casas de Fundição e de Moeda foram criadas e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa. Estabelecia-se, outrossim, pela primeira vez, "uma

¹⁶ Recorrente nos estudos da área de educação (KUENZER,1997), o termo "dualismo educacional" remete às diferenças de qualidade entre a educação ofertada aos filhos da elite e aos filhos dos pobres no Brasil, desde o Brasil colonial até a contemporaneidade.

¹⁷ Pelo fato da primeira modalidade de educação ter dado origem à escola, é válido recuperar seu significado etimológico. A palavra escola advém do grego e denota o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desde então, uma forma específica de educação foi desenvolvida, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. No entanto, foi ela quem passou a ser identificada como educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007).

¹⁸ É oportuna aqui uma nota etimológica sobre a palavra trabalho, a qual é derivada do termo latino *tripalium*, designativo de um instrumento de tortura feito de três paus, de confecção semelhante à canga que se punha nos bois para propiciar a tração de carga (CUNHA, 2000).

banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação" (MEC, 2009,p.1).

As "escolas-oficinas" com sede nos colégios e residências dos padres jesuítas constituíram os primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios. Alguns religiosos europeus trazidos pela Companhia de Jesus colaboraram na preparação da mão-de-obra especializada no período colonial, pois, além de praticarem suas especialidades profissionais, ensinavam seus misteres aos escravos e homens livres¹⁹ aptos a aprender (MANFREDI, 2002). Ademais, os Centros de Aprendizagem de Ofícios foram criados nos Arsenalis da Marinha no Brasil, nos quais trabalhavam, além dos operários especializados de Portugal, pessoas recrutadas pelas ruas bem como presidiários "que tivessem alguma condição de produzir" (MEC, 2009, p.1).

Desde o berço político e filosófico catequizador jesuíta, a educação brasileira começa sendo um "instrumento para a compreensão de uma visão de mundo segundo o poder de quem a faz. Esta tradição se mantém, hoje, mais aparelhada, a fim de garantir os interesses de uma minoria influente e decisiva nos poderes do nosso Estado" (LIMA, 1991 p. 48).

Temendo a independência do Brasil por meio do Alvará de 5 de janeiro de 1785, os portugueses proibiram a existência de fábricas no Brasil e, por extensão, o desenvolvimento tecnológico foi paralisado. Dona Maria I, Rainha de Portugal da época, escreveu que:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil. (ALVARÁ DE 05.01.1785 apud FONSECA, 1961)

A chegada da família real ao Brasil determinou a anulação do Alvará em questão; a inauguração da primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros, chamada de Colégio das Fábricas, que foi considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000), bem como a criação dos primeiros cursos superiores, museus, bibliotecas, imprensa,

¹⁹ Após a radical ruptura do modo de produção comunal, surge a escola que na Grécia se desenvolveu como *paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia*, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Essas duas palavras gregas denotam, respectivamente, educação enquanto inserção da criança na cultura e educação enquanto conformação do escravo à sua condição.

enfim, toda uma infra-estrutura cultural de que necessitava a Corte para viver na Colônia. Segundo Cunha (2000),

a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, deu ao Brasil status de nação soberana, extinguindo-se as trocas econômicas que caracterizavam as relações MetrÓpole-Colônia. Com isso, iniciou-se o processo de formação do Estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura. (p. 59)

Em virtude na ênfase no preparo da elite local para dirigir a sociedade, desde então, houve pouca evolução do ensino científico profissional. A associação do trabalho manual como próprio para os escravos, uma herança da Antiguidade clássica, ainda persistia. Aos menos favorecidos foi reservado o trabalho, como um legítimo *tripalium*.

Em suma, a dualidade histórica do ensino médio e da educação profissional brasileira teve no Brasil Colônia seu ponto de partida (FONSECA, 1986). O *tripalium* adentrou (e perdura n) a história sócio-educacional brasileira de forma negativa e preconceituosa, influenciando tanto uma visão de educação profissional enquanto *duléia* (CORDÃO, 2006) quanto o imaginário social que atribui à escola a função de preparação para o ingresso no mercado de trabalho (MANFREDI, 2002). No entanto, a história do Brasil nos deixa bem claro que a constituição de nossa escola não esteve atrelada à formação para o trabalho e sim à preparação de grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social.

2.2 Brasil Império: nos caminhos da Educação x Trabalho

Durante o período imperial, apesar de ainda estigmatizada, a educação profissional compulsória foi ampliada. Houve, primeiramente, a criação do Colégio das Fábricas no 1º Império, em 1809, por meio de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI. Posteriormente, um Decreto Real organizou, em 1861, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro do qual os diplomados gozavam de preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

Na direção do amparo das crianças órfãs e abandonadas foram criadas várias sociedades civis chamadas de Liceus de Artes e Ofícios, dentre elas, a do Rio de Janeiro (1858), a de Salvador (1872), a do Recife (1880), a de São Paulo (1882), a de Maceió (1884)

e a de Ouro Preto (1886). Mesmo não sendo instituições estatais, os Liceus usufruíram de recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu no regime republicano. Para Santos (2003), isso exemplifica que destinar verbas públicas para o ensino privado constitui uma prática que não é nova no cenário educacional brasileiro.

Durante o Brasil imperial, essas instituições marcaram a "organização do trabalho no País, e da aprendizagem, embora assistemática, de artífices naturais da terra" (FONTES, 1985, p. 14) e de ocupações industriais (REGATTIERE; CASTRO, 2010). Não obstante à adoção de padrões de hierarquia e disciplina do militarismo da época, os liceus, tidos mais como "obras de caridade" do que "obras de instrução pública" (MANFREDI, 2002, p. 77), se caracterizavam pela finalidade assistencialista e moralizadora uma vez que eram destinados ao atendimento dos órfãos e dos "demais desvalidos da sorte". Cunha (2000b, p.4) reforça que:

as iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres da condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros.

A orientação assistencialista da formação profissional, ainda estigmatizada, até o período imperial, dará lugar, em contrapartida, à preparação de operários para o exercício profissional, já desde os primeiros anos do período republicano, como será visto na subseção seguinte.

2.3 Da Educação x Trabalho para a Educação e Trabalho no Brasil República

Em 1889, um ano após a abolição legal do trabalho escravo no Brasil, a quantidade de fábricas instaladas no Brasil somavam "seiscentos e trinta e seis estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas" (MEC, 2009, p.2).

Ainda mantendo o caráter assistencialista e "destituída de intenções pedagógicas de desenvolvimento intelectual pleno" (WERMELINGER et al., 2007, p.214), a educação

profissional da Primeira República passou por uma reconfiguração decisiva. Por meio do Decreto nº 439/1890 foram estabelecidas as bases da organização da assistência à infância desvalida²⁰. A título de regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados no crescente número de fábricas da então capital federal, Rio de Janeiro, o Decreto nº 1.313/1891 proibiu o trabalho dos menores de doze anos nas fábricas, com ressalva para fins de aprendizagem. Já os menores de doze a quatorze anos podiam trabalhar até sete horas por dia, e os de quatorze e quinze anos até nove horas. A exposição dos menores às atividades de risco de vida e de contato com substâncias nocivas à saúde foi também proibida (BRASIL, 1891).

Via Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906, Nilo Peçanha, na ocasião governador do Estado do Rio de Janeiro, iniciou o ensino técnico no Brasil, criando quatro escolas profissionais nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola. Além disso, nesse mesmo ano, o ensino profissional passou a ser atribuído ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o que implicou a consolidação de uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola (VIEIRA, 2005).

Em 1909, Nilo Peçanha, então presidente da República, criou nas capitais dos estados por meio do Decreto nº 7.566/1909, as dezenove escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional, primário e gratuito, no intuito de possibilitar os meios para que os filhos das classes proletárias e dos desfavorecidos conseguissem o preparo técnico-intelectual que garantisse a subsistência bem como a distância do ócio, da escola e da criminalidade (BRASIL, 1909). Tais escolas constituem o germe da atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, por conseguinte, dos Institutos Federais.

Semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios, essas escolas eram voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado. Outrossim, nesse ano, o ensino agrícola foi reorganizado a fim de formar chefes de cultura, administradores e capatazes (BRASIL, 1909).

As escolas de aprendizes e artífices atendiam ao público entre dez e treze anos, que não sofresse de moléstia infecto-contagiosa e que não tivesse deficiências que impossibilitassem o aprendizado de ofício. A oferta de cursos primários era obrigatória para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, e cursos de desenho, obrigatórios para os

²⁰ Por desvalidos eram cunhadas as crianças e jovens abandonados, órfãos, ou que não podiam ser mantidos e educados física ou moralmente pelos pais (BRASIL, 1890).

alunos que necessitavam dessa disciplina para o exercício do ofício (BRASIL, 1909). Embora bem amparadas legalmente, essas escolas eram ineficientes, pois, segundo Santos (2003), além de terem sido instaladas em edifícios inadequados e com oficinas apresentando precárias condições de funcionamento, sofriam com escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados.

Nessa época, o ensino profissional era visto pelas duas principais correntes do pensamento da República nascente – o liberalismo e o positivismo – como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva:

Enquanto pedagogia preventiva propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas. (CUNHA, 2000 b, p. 24)

O ensino de caráter elitista, com ênfase em letras e humanidades, predominou no Brasil, até a década de 30. Em 1927, o Decreto nº 5.241/1927 estabeleceu o ensino profissional obrigatório (BRASIL, 1927) nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, assim como no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados. Porém iniciativas para sistematizar e tornar o ensino profissional compulsório não surtiram tanto efeito, em especial pelo fato de que, "em uma economia essencialmente agroexportadora, à população trabalhadora era suficiente um nível de escolaridade baixo" (WERMELINGER et al., 2007, p.214). No entanto, o ensino profissional na era republicana,

foi objeto de importantes iniciativas, das quais a maioria frutificou em instituições duradouras. Mudaram os quantitativos, os destinatários, os métodos de ensino e os produtos do ensino profissional no Brasil. [...] As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e até de particulares. Os destinatários já não eram apenas os miseráveis [...], aqueles que não tinham opção nem eram capazes de se livrar do destino que lhes era imposto, mas, sim, os escolhidos mediante testes psicotécnicos, de modo que os mais aptos dentre os candidatos que se multiplicavam fossem os beneficiados pelo ensino profissional. Os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos, ou espontâneos, que consistiam na reprodução das práticas artesanais da aprendizagem, foram também objeto da racionalização que, de modo semelhante ao taylorismo, concorreu para a redução dos custos. As séries metódicas de ofício foram a resposta fabril ao problema da formação de um número crescente de operário. (CUNHA, 2000b, p. 196)

Durante a década de 30, a educação profissional brasileira inicia sua trajetória de consolidação. Primeiramente, em 1931, foi realizada tanto a reforma educacional Francisco Campos, a qual regulamentou o ensino secundário e o profissional comercial, quanto foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Já em 1937, foi promulgada a Constituição que responsabilizou o Estado em colaboração com as empresas e sindicatos pela organização de "escolas vocacionais e pré-vocacionais" para "classes menos favorecidas. No seu artigo 129, essa Constituição, pela primeira vez, estabelecia que

o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (GRIFOS MEUS)

O alto crescimento da industrialização nessa década e nos períodos subsequentes provocou mudanças estruturais no Estado o que resultou na adoção de novas estratégias para a capacitação da força de trabalho. Nesse contexto,

são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil. (SANTOS, 2003, p. 216)

Em 1937, pela Lei nº 378, a Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, foram transformadas em *lyceus*, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos (BRASIL, 1937).

Já no Estado Novo, o ensino profissional recebeu prioridade no intuito de formar "trabalhadores capazes de se adequarem à organização científica do trabalho, princípio que se ajustava à inspiração taylorista-fordista de organização do trabalho na produção industrial" (KIRSCHNER, 1993, p. 14). A criação dos primeiros serviços nacionais de aprendizagem, o

Industrial (Senai), em 1942, e o Comercial (Senac), em 1946, liberou as empresas e sindicatos da responsabilidade exclusiva da educação profissional de seus operários.

No mesmo período, as antigas escolas de aprendizes artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais e o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, Reforma Capanema, delineou o caminho, a partir de 1942, do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942); do industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942); do comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943); do primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946); do normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).

Enquanto o ensino secundário e o normal, os quais estavam sob a competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, objetivavam “formar as elites condutoras do país”, o ensino profissional, anteriormente afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, persistia na missão de dar “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Até então, “o ensino secundário e o normal, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos” (REGATTIERE; CASTRO, 2010, p.18).

Nessa direção, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, conferem organicidade legal à dualidade das classes sociais brasileiras e, por extensão, à dualidade educacional. Ao determinarem a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos e ao associar os currículos enciclopédicos à formação geral, essas leis legitimam uma “distinção social mediada pela educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.29).

A instituição de um sistema educacional dualista no Brasil se aprofunda aqui posto que formava, por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais), estabelecendo-se a denominada dualidade estrutural” (SALES; OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Por meio do Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 e do Decreto-Lei nº 7.121, de 4 de dezembro de 1944, os Liceus foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, passando a ofertar formação profissional em nível equivalente ao do secundário, fato que demarca o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo.

Na década de 50, duas importantes leis foram promulgadas. Primeiro, a Lei nº 1.076/1950 assegurou aos estudantes que concluíssem o curso de Primeiro Ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos Clássico e Científico. Segundo,

pela Lei nº 1.821/1953, os estudos profissionais se equiparam aos acadêmicos, posto que os egressos de cursos profissionais ganharam o direito de prosseguir em estudos superiores, se aprovados nos exames das disciplinas necessárias para completar o curso secundário (BRASIL, 1953), medida essa que foi, posteriormente, incorporada por nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), cunhada a “meia vitória, mas vitória” pelo educador Anísio Teixeira (1962).

A primeira LDB se singulariza por ter equiparado o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, ao ensino acadêmico, acabando, pelo menos do ponto de vista formal, com a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”.

A partir do Plano de metas do governo Kubitschek (1956-1961), o Brasil se desprende da feição agrária e assume a industrialização e a internacionalização da economia. Pela primeira vez, a educação foi contemplada com 3,4% do total de investimentos previstos (MEC, 2009).

No ano de 1959, as escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas, ganhando autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificaram-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização, fato que implicou a predominância da função profissionalizante do nível secundário sem alterar, no entanto, a tensão com sua função propedêutica.

Em contrapartida, os anos 50, são exemplares no que tange à luta dos setores populares organizados. Nessa década, as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB– Lei nº 4.024/1961) derivam da luta popular (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A formação técnico-profissional passa a ser sinônimo de modernização e a tendência de racionalidade ganha espaço (WERMELINGER et al., 2007). Seguindo a tendência tecnicista e ancorada em uma suposta demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio em decorrência do "milagre econômico", o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória (cursos técnicos integrados, ou na terminologia atual, ensino médio integrado) é instituído, da noite para o dia, pela Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), a qual modificou no tocante ao ensino de primeiro e segundo graus (atual Educação Básica), a LDB de 1961. Como resultado, um novo paradigma se estabeleceu: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos.

Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p.30), "enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado".

Para Regattiere e Castro (2010), a profissionalização compulsória, supostamente, visava a

eliminar o dualismo existente entre uma formação acadêmica – clássica e científica, destinada à preparação para estudos superiores – e outra, profissional – industrial, comercial e agrícola, destinada ao exercício de profissões –, além da normal, destinada à preparação de professores para as quatro séries iniciais do primeiro grau (antigo ensino primário), então em franco processo de universalização. (p.19)

Segundo Oliveira (2003), a Lei nº 5.692 teve, na verdade, a função principal de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores. Além disso, a autora aponta que essa política de profissionalização no sistema público de ensino não obteve êxito, principalmente, por razões estruturais e conjunturais, tais como, falta de estrutura para implantação de cursos técnicos e de pessoal docente habilitado para lecionar. Não conseguiram, em sabatina, ofertar um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país, num universo cada vez mais globalizado e competitivo.

Sem contar que, segundo Regattiere e Castro (2010), a implantação da profissionalização compulsória trouxe efeitos retroativos considerados negativos para o ensino público que ecoam até a contemporaneidade. Foi nessa época que o hoje Ensino Médio perdeu "qualquer identidade que já tivera no passado, seja a acadêmica e propedêutica para o ensino superior, seja a de terminalidade profissional" (p.20).

Para minimizar a tentativa malsucedida de superação da dualidade entre o ensino médio propedêutico e o ensino médio profissionalizante criada pela Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), o Parecer 76/75 do CFE (BRASIL, 1975) regulamentou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização, mudando no texto o termo "preparação para o trabalho" por "qualificação para o trabalho". Posteriormente, a Lei nº 7044/82 (BRASIL, 1982) tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, o que de certa forma restringiu a formação profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino.

Por isso, as escolas técnicas, segundo Santos (2003, p. 220),

gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais.

Em 1978, o governo deu início à política de transformação de três escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Para tanto, eles assumiram mais uma função, a saber, a de formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estendeu às outras instituições, pela Lei nº 8.948, em 1994, a qual instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e as então Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, foram também transformadas em CEFETs (BRASIL, 1994).

A esse respeito, Wermelinger et. al. (2007, p.216) critica que

o duplo papel das escolas federais e dos CEFETs, de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário, estaria contribuindo para diminuir as oportunidades às novas ocupações e promovendo o distanciamento progressivo entre o que as escolas técnicas ofertam e as preocupações de trabalhadores e de empresários, no tocante à formação profissional, instalando um dilema.

As críticas às escolas federais e aos CEFETs feitas pelos empresários e políticos se justificavam nesse descumprimento da função social, tida por eles como primordial, qual seja, "formar técnicos de nível médio para os setores produtivos" (KIRSCHNER, 1993, p. 16). Por outro lado, endossavam alegando que essas instituições estavam mais voltadas para as elites por formar profissionais que, em grande parte, não chegavam a ingressar no mercado de trabalho.

Data dos anos 1980, a luta dos estudiosos da Educação e Trabalho para a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação. Desde então, teve início a defesa pela educação unitária, *omnilateral* e politécnica. Outrossim, com o fim do regime militar, acirrou-se o embate entre os progressistas favoráveis ao ensino público e os conservadores defensores do ensino privado, o que pode ser verificado na Constituição Federal de 1988. Dela podem se destacar: 1) a consagração da educação e o trabalho como direitos fundamentais do cidadão (art.227); a formação para o trabalho como

um dos resultados a serem obtidos pelo Plano Nacional de Educação (inciso IV do art. 214); a ordem econômica que deve estar fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tendo por finalidade assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social, observando como princípios, entre outros, a função social da propriedade, a redução das desigualdades regionais e sociais e a busca do pleno emprego (art. 170); e a previsão de que é assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente da autorização da Constituição Federal.

Nas duas próximas subseções, será visto, então, como a defesa pela educação unitária, *omnilateral* e politécnica (des) adentrou a legislação educacional brasileira.

2.3.1 Da quase politecnia da LDB ao impossível do Decreto nº 2.208/97: a educação profissional como apêndice da Educação Básica

A ideia de politecnia, que subjaz ao que hoje se conhece como ensino médio integrado à educação profissional técnica, é desde a década de 1990, tributária das contribuições do professor Dermeval Saviani²¹, um dos mais importantes representantes brasileiros da teoria marxista no campo educacional. Para ele,

a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. (SAVIANI, 1989, p. 17)

Nesse alinhamento, a educação escolar, particularmente o 2º grau (Ensino Médio hoje), deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (des)(re)construção dos princípios científicos gerais sob os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), nessa proposta, o papel do 2º grau estaria orientado para a recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que

²¹ Seu livro “Sobre a Concepção de Politecnia”, de 1989, é tido como um dos documentos fundamentais para que a politecnia passasse a ser considerada na organização curricular do ensino do então segundo grau, conceito que esteve presente em boa parte da discussão que antecedeu a promulgação da LDB de 1996.

denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Dessa forma,

seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35)

Em função do embate de forças acerca da educação pública e privada, a perspectiva de formação integral foi esmaecendo de tal maneira que a LDB da época, que havia sido alterada pelo projeto aprovado na Câmara do Deputado Octavio Elísio, foi substituída por manobra, pelo projeto do Senador e educador Darcy Ribeiro, o qual resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), uma lei que ignorou toda a discussão e anseios da sociedade brasileira, os quais haviam sido incorporados no projeto de Otávio Elísio, cujo artigo 35 estabelecia como objetivos para o Ensino Médio: 1) propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica; e 2) a prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

Lamentavelmente, dessa ideia só restou na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) o inciso IV do art. 35 que proclama como finalidade do ensino médio “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...]”, reiterando no inciso I do parágrafo primeiro do art. 36 “[...], o domínio dos princípios científico-tecnológicos que premedem a produção moderna”.

Acerca disso, Saviani (2000) confessa que não fora ingênuo ao ponto de esperar que sua contribuição fosse incorporada à lei. Sua intenção, ao lançar a proposta de organização do ensino médio com base na noção politécnica, era a de contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino.

Castro e Garrossino (2010) também entendem que o texto da LDB nº 9394/96, em analogia ao primeiro projeto submetido à Câmara, diluiu

o pequeno avanço representado pelo esforço em explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual, deixando algum espaço para encaminhar a organização desse grau de ensino com a base na perspectiva da politecnia .(p.93)

Nesse caminho, ao tratar do Ensino Médio no inciso II do artigo 36, a LDB n° 9394/96 possibilitava que esse nível pudesse, atendida à formação geral do educando, "prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" (BRASIL, 1996). Vale ainda pontuar que a terceira seção foi destinada para tratar da Educação Profissional, separadamente da Educação Básica, posto que aquela ao ser "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (BRASIL, 1996, Art. 39). Ao se estruturar em dois níveis (educação básica e educação superior) e ao alocar a educação profissional fora dessa estrutura da educação regular brasileira, o texto da LDB assumiu uma concepção de dualidade que implica uma visão de educação profissional como algo que vem em paralelo ou como um apêndice.

Ao enfatizar a preparação para a vida, e não mais para o trabalho, a LDB e demais discursos da era do governo Fernando Henrique Cardoso atribuem ao ensino médio a missão de "desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo" (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.30).

A partir da LDB, a educação escolar brasileira passou a ser composta por dois níveis, a educação básica e a educação superior. Apesar de ser constituída por três etapas, quais sejam a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a educação básica não era toda garantida pelo Estado até 11 de novembro de 2009. Até então, somente o ensino fundamental era obrigatório e gratuito, até para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Quanto ao Ensino Médio, era dever do Estado garantir a progressiva extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade, conforme inciso II, do art. 4. Foram estabelecidas como finalidades para essa etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (ART. 35, LDB, BRASIL, 1996)

Na mesma direção, em 1997, o Decreto n° 2.208²² veiculou a oferta de nível técnico a uma estrutura curricular própria e independente do ensino médio, sendo previstas as formas concomitante e sequencial a ele. Essa desvinculação do ensino médio da educação profissional resultou em uma reforma curricular circunscrita em suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) nas quais os currículos baseados em competências descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho ganharam premência.

Análises tecidas acerca das DCNEM de 1998, tais como Kuenzer (2000), objetivavam desmascarar o caráter ideológico do discurso oficial e as contradições entre a visão de ensino médio presente nas diretrizes e as demais políticas colocadas em prática pelo governo. As DCNEM de 1998 iludiam por meio de um discurso sedutor e inovador, da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar baseado em competências e habilidades. Contudo, segundo Moehleck (2012),

ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais. (p.47)

Não obstante o argumento acerca da necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou, segundo Ciavatta e Ramos (2011, p.30) "a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. Para Ciavatta e Ramos,

as DCN, inauguradas no governo Fernando Henrique Cardoso, tornam-se instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia. O caráter estratégico dessa disputa é, em certa medida, determinado por contradições surgidas com a reestruturação produtiva e a mudança da base técnico-científica da produção em direção à especialização flexível. Essas transformações têm uma dimensão tanto cínica quanto perversa que,

²² Para melhor conhecer a crítica ao decreto em tela, sugere-se: Bueno (2000); Cunha (2000); Frigotto e Ciavatta (2002); Ferretti(2011); Kuenzer (1997, 2000) e Martins, (2000).

contraditoriamente, aponta para a necessidade de ampliação da escolaridade e de requalificação dos trabalhadores. (2012,p.33)

Percebem-se aqui as marcas do Estado afiançando a consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses. A política e a gestão da educação dos trabalhadores, no Brasil, foram historicamente entregues aos homens de negócios, ao capital (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Infelizmente, levando em consideração as possíveis novas DCNEP, como veremos na seção 4, não há perspectiva de mudança desse direcionamento.

O movimento de reformas na educação brasileira teve seu marco inicial na aprovação da LDB em 1996 e tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional - no caso da educação profissional, o Decreto nº 2.208/97 - e outras no campo conceitual, objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível técnico.

Para Lopes (2008), a reforma curricular brasileira se alinha a um movimento internacional, o qual se justificava pela crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). Acrescentamos a essas, ainda, a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL) e, particularmente em relação à educação profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em especial por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR). Segundo a autora,

parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado. (LOPES, 2008, p. 21).

Outrossim, esse movimento de reforma curricular recebeu influência do relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO. Nele estavam formuladas as quatro grandes necessidades de aprendizagem ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e

aprender a ser. Os princípios das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidos pela Resolução nº 03/1998 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), instituídas pela Resolução nº 04/1999, ambas baseadas em competências, constituem uma releitura desses quatro pilares. Os documentos oficiais de então que orientaram as reformas traziam a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta contemporânea como a principal finalidade da educação.

Nesse contexto, o ensino médio, a partir do Decreto nº 2.208/97, resgata no plano legal a orientação puramente propedêutica. Os cursos técnicos, por outro lado, obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas: 1) concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos ou integrado, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa); e 2) sequencial (também conhecido como subsequente), destinada a quem já concluiu o ensino médio.

O afastamento definitivo das instituições federais da educação básica pode ser ainda endossado pela publicação da Portaria nº 646/97, cujo fim era estabelecer a oferta máxima de 50% das vagas do ensino médio para as instituições federais a partir do ano de 1998. Essa medida, que perdurou com plenitude até 2003, culminou, inconstitucionalmente, na redução da oferta de ensino médio no país.

Pelo exposto, percebe-se o quanto as políticas públicas do final dos anos 1990, foram nocivas à educação brasileira, em especial, à educação básica, uma vez que o ensino médio e a educação profissional passaram a ser considerados legalmente duais.

2.3.2 Do resgate do Ensino Médio Integrado à miragem da politecnia

A partir de 2003, o cenário político brasileiro se altera em razão da ascensão à presidência de um candidato, Luis Inácio Lula da Silva, que se fez pela luta sindical e cujo projeto de governo condensava históricas reivindicações populares. Para a educação, uma das primeiras e mais emblemáticas medidas foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a subsequente promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o qual permitiu o retorno da possibilidade de integração da educação profissional técnica ao ensino médio. Isso reavivou a discussão acerca de uma educação politécnica, sobre a qual trataremos na seção 3.

Na sequência, a Lei nº 11.741/2008²³ alterou a alocação da educação profissional técnica de nível médio na LDB/1996. Antes, conforme anteriormente foi visto, ela estava alocada fora da estrutura da educação regular brasileira. A partir de então, ela recebeu um capítulo dentro da seção que trata da Educação Básica, passando a ser integrante desse nível de ensino o que implicaria, é claro, sua inserção no âmbito das políticas públicas bem como a superação, ao menos neste documento legal, da dualidade entre a formação geral e profissional, o que já é um grande avanço, dada a histórica assincronia entre a Educação e o Trabalho no Brasil, conforme discutimos ao longo desta seção.

Na próxima seção, continuaremos nos debruçando sobre o ensino médio integrado à educação profissional técnica (EMIEPT), especificamente, no que tange à explicitação dos princípios almejados pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho para essa etapa da educação básica. Já que o Decreto nº 5.154/2004 possibilitou o resgate do EMIEPT precisamos, antes de ver, na seção 4, a política do Estado materializada nas novas diretrizes para o ensino médio e para a educação profissional técnica, compreender como e porquê os especialistas da área de Educação e Trabalho no Brasil veem o EMIEPT como o horizonte para a superação da dualidade educacional pela dualidade de classes, objeto desta seção que se finda.

²³ As alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do Ensino Médio”, foi acrescentada a seção IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao art. 37, já na seção V, que trata “da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos artigos 39 a 42 da LDB.

3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E SEUS FUNDAMENTOS

Após a travessia pelo percurso histórico e político que possibilitou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT) nos Institutos Federais, sem a qual ficaria prejudicada a compreensão acerca da dualidade e das dificuldades intrínsecas a essa forma de articulação entre a etapa terminal da educação básica e a educação profissional técnica, trataremos, nesta seção, dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária baseados no programa de educação de Marx (e Engels) e de Gramsci. É com base neles que se fundamenta a proposta de educação para o EMIEPT dos especialistas da área de Educação e Trabalho do Brasil.

3.1 Em Marx: a educação omnilateral e politécnica

De fundamental importância para a reflexão em torno da questão da educação em Marx, o conceito de omnilateralidade remete a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas entranhadas (SOUSA JÚNIOR, 2009).

Para Marx (2004), a educação no capitalismo se organiza de modo a separar a formação manual da intelectual, o que culmina no desenvolvimento das capacidades humanas de forma desigual e excludente e na ampliação do processo de exploração e dominação. Formar mão-de-obra barata e alienada é o objetivo da escola sob a lógica capitalista, pois não possibilita as condições de compreensão da realidade em que vivem os indivíduos, servindo, portanto, aos interesses do capital, não indo, portanto, além dessa condição unilateral. Nas palavras de Marx e Engels (1978),

enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado.
(p. 62)

Nesse sentido, Marx fala da necessidade da omnilateralidade, ou seja, do chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidade e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de

capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalho tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. O homem, portanto, pode ser um Ser unilateral ou omnilateral, em outros termos, pode ser um ser parcial ou completo. No lugar da formação unilateral,

a indústria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função do conjunto da sociedade, implica homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão à altura de possuir uma clara visão de todo o sistema de produção. (MARX; ENGELS, 1978, p. 109)

A compreensão do homem enquanto omnilateral pressupõe proporcionar condições para que ele possa, diante das atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma, como ser demandante de direitos e deveres, mas que compreende a ação praticada na sociedade capitalista. Segundo Sousa Júnior (2009), o homem omnilateral

não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades- as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (p.1)

Caberia, portanto, à educação dar aos homens as ferramentas de aglutinação social e escolar, o inter-relacionamento entre o pensar e o agir, possibilitando, inclusive, conhecimentos para além da estrutura dominante do capital, com vistas a emancipá-los em sua omnilateralidade. O princípio de uma teoria educacional marxista comporta um ensino omnilateral que leve o indivíduo multifacetado à humanização tendo no horizonte a totalidade. Nas palavras de Assunção (2007),

para a reintegração ao homem de suas plenas capacidades, há que reunificar as estruturas da ciência com as da produção. Isso se traduziria em uma interligação entre ensino e produção que não significaria necessariamente escola-fábrica e nem a orientação praticista e profissional do ensino, a qual Marx atribuía ao próprio capital. É necessário fazer chegar às classes trabalhadoras as bases científicas e tecnológicas da produção e da capacidade de manejar instrumentos essenciais de várias profissões, ou seja, unir o trabalho intelectual e o trabalho manual. (p.360)

Nas obras em que Karl Marx abordou a temática pedagógica, em *O Capital* (MARX, 1994), particularmente no capítulo intitulado "A Maquinaria e a indústria moderna", em A

Ideologia Alemã (MARX; ENGELS, 1987) e em A Crítica ao Programa de Gotha (MARX; ENGELS, s.d.), podemos encontrar o esboço do conceito de educação politécnica, o qual também é conhecido como a concepção marxista de Educação.

Partindo da afirmação de que a sociedade deve proibir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a não ser que se combine o trabalho produtivo com a educação, Marx e Engels entendem que a educação deva compreender a:

1. Educação intelectual
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (1983, p.60)

Para eles, a combinação de trabalho com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica possibilitará a ascensão da classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática e a transformação radical da sociedade, numa etapa final, a qual será fruto do trabalho entendido como princípio educativo, "tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas" (NOSELLA, 2007, p.138).

Para Machado (1994),

a formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo. (p. 19-22)

Nessa direção, os principais direcionamentos dados pela concepção marxista de educação são:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todos as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.

4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. (RODRIGUES, 2009,p.1)

A educação politécnica, em Marx, não é utopia da criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Mas é antes, dialeticamente e ao mesmo tempo, "uma virtualidade posta pelo desenvolvimento da produção capitalista e um dos fatores em jogo na luta política dos trabalhadores contra a divisão capitalista do trabalho" (SOUSA, 2009,p. 1). Seu objetivo é, segundo Lemme (2004),

iniciar os alunos nos princípios fundamentais dos processos essenciais dos ramos mais importantes da produção moderna e os dotar de noções sobre o emprego dos principais instrumentos de produção, será dado através das matérias de cultura geral (Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Desenho Técnico) e por meio do ensino do trabalho e de excursões aos centros de trabalhos (canteiros de construções, usinas, fábricas, parques automobilísticos, centrais elétricas, cooperativas, fazendas, etc.). (p. 131)

Apesar do termo politecnia denotar, literalmente, múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas o que pode culminar no risco de compreender esse conceito como "a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas" (SAVIANI, 2003), politecnia está na literatura da área de Educação e Trabalho do Brasil para se referir ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

3.2 Em Gramsci: a proposta de escola comum, única e desinteressada

Os construtos teóricos do intelectual italiano e militante político do Partido Comunista da Itália, Antonio Gramsci, derivam das categorias marxistas, posto que incorporam em suas formulações as "origens materiais e históricas de classe, os antagonismos presentes na luta de classes (dominantes/exploradores/burguesia e dominados/explorados/proletariado), bem como a importância da luta pela consciência de classe no processo de transformação da sociedade capitalista" (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 275-276).

A partir da leitura de Marx, Gramsci viu na escola pública uma das possibilidades concretas de se alcançar a consciência de classe em associação à ideia do processo de trabalho

como um princípio educativo. Sua proposta de escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente aos níveis fundamental e médio.

Retomando a dimensão ontológica de Marx e Engels (1986, p.28), os quais consideram que "o que os indivíduos são, depende das condições materiais de sua produção", Gramsci entende o "ser" a partir de sua infindável procura por satisfazer suas necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la. É, portanto, por meio do "trabalho" que o homem se diferencia dos animais. Através dele, TODOS (posto que o trabalho deveria ser comum a todos) os seres humanos obtêm sua subsistência. Para Marx e Engels (2004), ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico educativo. (SAVIANI, 2007, p.174)

Nessa linha, se o existir humano não é nem salvaguardado pela natureza, nem tampouco uma dádiva natural, o homem é quem o produz, sendo, pois, um produto do trabalho, em outras palavras, o homem não nasce homem, logo não nasce sabendo produzir-se como homem. Isso implica que o homem precisa aprender a ser homem, a produzir sua própria existência. Destarte, segundo Saviani, "a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo" (2007, p.174). Aqui, encontramos, afinal, os fundamentos histórico²⁴-ontológicos²⁵ da relação trabalho-educação.

Para Marx e Engels (2004), a exploração de um minoria a partir do trabalho da maioria é inaceitável, uma vez que enquanto uns produzem os bens de subsistência para todos, uma parcela da sociedade desfruta do ócio.

É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um princípio educativo. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de

²⁴ São históricos por fazerem referência a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens.

²⁵ São ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo. (FRIGOTTO, 2001, p. 41)

No entanto, alicerçado no princípio da propriedade privada dos meios de produção pela classe burguesa e da força de trabalho com única propriedade da classe trabalhadora, o sistema capitalista nutre a dicotomia entre capital e trabalho assalariado. Para garantir que os poucos detenham a propriedade e muitos continuem destituídos dela, o Estado firma contrato com seus cidadãos. Aquele, por representar os interesses da burguesia, faz uso de seu poder coercitivo e ideológico para preservar o antagonismo entre os interesses de classes bem como para garantir que a burguesia garanta tanto sua hegemonia econômica (detenção dos meios de produção: *estrutura* para Gramsci) quanto sua hegemonia cultural (influências intelectuais e culturais: *superestrutura* para Gramsci).

Avançando no pensamento marxista de sociedade civil, Gramsci considerou que as relações ideológico-culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas são a chave para a compreensão do desenvolvimento capitalista, ou seja, configuram a superestrutura (CARNOY, 1994).

Gramsci captou que no final do século XIX o Estado deixou de governar pela força e opressão e passou a incorporar as reivindicações dos trabalhadores. Nessa fase, por meio da luta pela "hegemonia", o Estado, assegurando os interesses dos organismos privados, procurou convencer a classe trabalhadora a continuar submissa às condições de dominação e subordinação à elite burguesa.

Face ao exposto, a educação, para Gramsci, desempenha papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contrahegemonia, posto que a escola se constitui num dos canais onde se dá a produção e a difusão da ideologia. Nesse sentido, "a escola é o instrumento para formar intelectuais de vários níveis" (1979, p. 117).

No fervor das discussões na Europa do século XIX acerca da obrigação do Estado democrático em prover uma "escola comum, única e desinteressada", Gramsci se preocupou com escamotear a dualidade educacional italiana, que por sinal se assemelha à brasileira, entre a formação científica e humanista destinada à elite burguesa, cujo destino era a escola clássica que a preparava para comandar, dominar, governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês, e a formação técnica voltada à classe trabalhadora, cujo destino era a escola profissional que a preparava para o trabalho assalariado, a submissão e exploração pelo capital (GRAMSCI, 1979). Sob falsos princípios

democráticos, o modelo de escola profissional de sua época apenas cumpria a função de perpetuar as divisões de classes e a pré-destinação da maioria ao trabalho alienante.

Criticando a dualidade entre o ensino técnico e humanista italiano, Gramsci concebe o processo de trabalho como princípio educativo. Para ele, a escola deveria proporcionar as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (2001, p. 50).

A proposta gramsciana é de uma escola “comum, única e desinteressada”. Pelo termo “comum”, Gramsci quer dizer que a escola deveria ser comum à todos, ou seja, com oportunidades de acesso equânimes. Já o termo “única” denota que a escola não deve ser hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que preparem de maneira igual os indivíduos dando as mesmas oportunidades profissionais (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008). Já o termo “desinteressada” remete à uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. Logo,

[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo” isto é, rico de noções concretas. (GRAMSCI, 2001, p. 49, aspas do autor)

A escola formativa e “desinteressada” proposta por Gramsci não convém ao Estado capitalista que, não sendo “ético” e “educador”, não trabalha na direção de oferecer a todos “cidadãos” as mesmas condições de se tornarem governantes. Para ele, a escola profissionalizante, por ofertar uma formação que obedece à lógica do capital e da produção e que, por consequência, eterniza o abismo econômico entre as classes, construía uma estratégia do Estado supostamente democrático causar a impressão de estar oferecendo a todos as mesmas oportunidades de acesso à educação e, conseqüentemente, uma suposta condição de igualdade de oportunidades em relação aos educandos da elite, receptora de uma educação formativa, intelectual, humanista e geral, ou seja, uma educação previamente planejada para formar aqueles que irão governar (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008).

Com vistas a dismantelar a crise existente entre o esquema de formação de alunos com destino pré-determinado pelas escolas profissionais especializadas de sua época e desvalorização das escolas desinteressadas, Gramsci expôs que uma solução deveria seguir esta linha:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p. 118)

Nessa linha, para Gramsci, o processo de trabalho como princípio educativo seria imprescindível para a formação de novos intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora que, organizada, concretize o ideal de uma sociedade emancipadora, na qual tanto o trabalho material quanto o trabalho imaterial absorva uma visão crítica da realidade, uma visão coerente e unitária, que leve em conta a racionalidade, a totalidade e a historicidade das relações sociais. O trabalho como princípio educativo, portanto, advém da compreensão de que é através do processo do trabalho que o homem humaniza-se e através dessa unidade ele se constitui. Tal princípio unitário dá vazão à "escola unitária" que se refere tanto a escola como instituição quanto à luta social pela igualdade, pela superação dos antagonismos de classe, bem como contra a separação do que significa trabalho industrial e trabalho intelectual e governantes e governados.

Ademais, a proposta de escola gramsciana enxerga o que hoje conhecemos como ensino médio, como a etapa educativa crucial para a emancipação humana e a aquisição de maturidade intelectual. Por não concordar com o modelo do ensino nos liceus, a última fase escolar antes da universidade em sua época na Itália, Gramsci (1991) critica o dogmatismo e o autoritarismo dos liceus em face da suposta autodisciplina intelectual e autonomia moral que este nível de ensino deveria desenvolver nos alunos, que só eram efetivamente alcançados no âmbito das universidades. Diante desse quadro, ele considerou o ensino médio como a fase decisiva da escola unitária, em que os alunos poderiam desenvolver disciplina intelectual, autonomia moral e definir as inclinações para a orientação profissional.

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] Assim, a escola criadora não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação

(mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1991, p. 124-125, aspas do autor)

A atenção dada pela história à produção de mercadorias fez com que os valores fundamentais do modelo industrial para o qual o trabalho intelectual, a rigor, nem fosse considerado trabalho. A proposta marxista de formação omnilateral, ou de escola unitária, *para todos*, supera a dualidade entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. Gramsci soube captar a questão da unitariedade educacional marxista, por isso considerava que "todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos" (NOSELLA, 2007, p.148).

A fórmula marxista de formação omnilateral ou de escola unitária, *para todos*, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. Obviamente, a ênfase que a história deu à produção de mercadorias refletiu os valores fundamentais do modelo industrial para o qual o trabalho intelectual, a rigor, nem trabalho era.

Com base nas reflexões gramscianas acerca do trabalho como princípio educativo da escola unitária, que faz referência à educação básica brasileira, especificamente nos níveis fundamental e médio, Saviani (2007) traça um esboço de como deveria ser a organização do sistema de ensino brasileiro, especificamente.

A escola unitária de Gramsci corresponderia aos níveis fundamental e médio da educação básica do Brasil contemporâneo. No que tange ao ensino fundamental, a referência para sua organização seria a própria organização da sociedade deste tempo, cujo nível de desenvolvimento atingido demanda de cidadãos a posse de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos para que possam participar ativamente da vida social. Sua base, portanto, deveria ser o princípio educativo do trabalho. Para Gramsci (1968, p.130) "o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho". O fato, então, do princípio do trabalho ser imanente à escola elementar, a relação entre trabalho e educação no ensino fundamental é, segundo Saviani (2007), implícita e indireta, em outras palavras, o trabalho é quem orienta e determina o caráter do currículo escolar em virtude da incorporação dessas exigências na vida da sociedade.

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender 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).

Em termos de currículo do ensino fundamental,

o acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2007, p.160)

Por outro lado, no ensino médio, será necessário transcender o domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. O alvo agora será explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Outrossim, nesse nível de ensino deve-se centrar nas modalidades fundamentais que dão sustentação aos múltiplos processos e técnicas de produção existentes, ou seja, deverá promover a politecnicidade, ou melhor, a especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (SAVIANI, 2007, p. 161)

Destarte, o ensino médio, que deverá ser progressivamente generalizado para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade, estará sustentado sobre uma base explícita entre trabalho e educação que possibilitará que os educandos passem da anomia à autonomia, pela mediação da heteronomia. Na proposta educacional de Gramsci, a escola unitária seria destinada aos jovens até os 18 anos e deveria resgatar o princípio da cultura desinteressada, específico da escola humanista ou de cultura geral, e o integrar com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, ou seja, com o trabalho técnico-profissional. Somente após os 18 anos (o que corresponde ao término do 2º grau), o princípio da cultura formativa desinteressada perderia a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva. Nessa fase, é que a escola tomaria o caráter eminentemente profissionalizante que seria a universidade (destinada ao ensino das profissões intelectuais) ou a academia (destinada ao ensino das profissões práticas).

Em síntese, são os fundamentos da educação politécnica, omnilateralidade e escola unitária que ajudaram os educadores da área de Educação e Trabalho a alicerçar a concepção de currículo integrado, cuja formulação incorporou tanto as contribuições já existentes sobre o mesmo tema, quanto pressupôs a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira.

3.3 Da tríade marxista-gramsciana à luta pela proposta brasileira de ensino médio integrado à educação profissional técnica

No calor da Constituinte em 1937, entidades educacionais e científicas empreenderam 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 se detinham na relação entre trabalho e educação, era a de um tratamento unitário de inspiração nos pressupostos marx-gramscianos, explicitados na subseção anterior, 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).

Assim, na proposta de LDB de 1988, quando se tratava de organizar o ensino médio sobre a base da politecnia, não se pretendia multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade, mas sim de incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Foi com esse espírito que o projeto de LDB do deputado Otávio Elísio definiu, como objetivo para o ensino médio "propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo". (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.42)

Partindo do entendimento de que o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho que se 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 politecnia, em outras palavras, 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 que? 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, p140)

Sob a égide da politecnia, 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 objetivo era o de escamotear a dualidade entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos. Defendia-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 e nem 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.

Com isto se fazia a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei n. 5.692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. Em face dessa realidade e buscando resgatar a função formativa da educação, os projetos originais da nova LDB insistiam que o ensino médio, como etapa final da educação básica, seria composto de, pelo menos, 2.400 horas. A formação profissional, que nunca substituiria a formação básica, poderia ser acrescida a este mínimo, preparando o estudante para o exercício de profissões técnicas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005,p.36)

Fundamentado nessa perspectiva o projeto da nova LDB, apresentado pelo deputado Octávio Elízio em 1988, incorporava a perspectiva politécnica para o ensino médio o qual não apresentava objetivos adicionais de formação profissional para o ensino médio. Contudo, esse projeto por manobra foi substituído por um novo projeto do Senador Darcy Ribeiro, cujo texto culminou na Lei n° 9.394 em 1996. E, na sequência, o Decreto n° 2.208/97 impossibilitou que o ensino médio garantida a formação geral do educando pudesse prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (Lei n° 9.394/96, inciso 2°, art.36).

Revogando o Decreto n° 2.208/97, ao tratar da educação profissional técnica de nível médio, o texto do Decreto n° 5.154/2004 resgata a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de forma integrada de modo a possibilitar "a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.37). O horizonte para o ensino médio era a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Nesses termos, a perspectiva brasileira de uma educação politécnica²⁶ para o ensino médio se inspira na perspectiva de educação politécnica marx-gramsciana por conter os

²⁶ O termo politécnico é mais adequado do que tecnológico, posto que a educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, para o manejo social dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa perspectiva culminou em modalidades específicas voltadas para a formação imediata para o trabalho, tanto no ensino médio quanto no nível superior, principalmente nas escolas técnicas e CEFETs e, com o passar do tempo, também em outras instituições de formação profissional. Já a outra perspectiva fundamentou a defesa de uma nova LDB em 1980 que objetiva propiciar a superação da concepção educacional burguesa que se pautava na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa perspectiva compreende uma formação política e conceitual que

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 do real do Brasil não permite a construção imediata de um ensino médio unitário e politécnico.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (...) Assim, voltamos a afirmar 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)

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) adicionam mais alguns pressupostos para a realização da travessia via formação integrada e humanizadora, quais sejam: 1) existência de um projeto de sociedade que enfrente os problemas da realidade brasileira, visando à superação do dualismo de classes; 2) manutenção, na lei, da articulação entre o ensino médio de formação geral e educação profissional em todas as modalidades; 3) adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica o que pressupõe a discussão acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração; 4) articulação da instituição com os alunos e familiares; 5) encarar o exercício da formação integrada enquanto experiência de democracia participativa; 6) resgate da escola como um lugar de memória.

A formação humana integral/omnilateral constitui o alvo do ensino médio integrado à educação profissional técnica. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos Ciavatta (2005), com o termo formação humana que o que se busca é "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 ação de pensar, dirigir ou planejar.

Em termos de organização do currículo de ensino médio integrado à educação profissional técnica, os seguintes pressupostos devem ser considerados, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos:

- o sujeito deve ser concebido como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- a formação humana enquanto síntese de formação básica e formação para o trabalho deve ser visada
- a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações
- o trabalho seja visto como princípio educativo, ou seja, como compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- estar baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;
- seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, ciência e a cultura. (2005, p. 108-109)

Contudo, o horizonte do ensino médio politécnico via ensino médio integrado à educação profissional técnica já tem encontrado dificuldades para a concretização nas políticas do Estado. Dentre as ações de desintegração dessa proposta de ensino médio, podemos citar, nesta seção, a reestruturação interna no Ministério da Educação, na mesma semana que havia sido assinado o Decreto nº 5.154/2004, a qual determinou a criação de duas secretarias, quais sejam, a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, sendo que ambas ficaram responsáveis pelo ensino médio e, contraditoriamente, mantinham concepções duais acerca da política de integração para o ensino médio bem como desde então começaram a mostrar que a forma de articulação integrada entre ensino médio e educação profissional técnica não estava na pauta prioritária de seus trabalhos. Na verdade, o que faria sentido "neste caso, dentro de um fundamento teórico e histórico, seria uma Secretaria de Educação Básica que incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *strictu sensu*" (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44-45).

Nessa época, a concepção pedagógica que mais se sobressaía, no âmbito dessas subsecretarias, era a da compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio

devia ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio²⁷. No entanto, a proposta de integração, conforme a discussão da área de Educação e Trabalho, se diverge de simultaneidade, posto que esse princípio pressupõe uma independência entre os cursos, e não foi isso que se buscou instituir com o Decreto nº 5.154/2004.

Isso nos permite dizer que a dualidade histórica entre formação geral e formação técnica não foi resolvida com o decreto em tela, como endossaremos nas conclusões da seção 4. A integração entre educação profissional técnica e ensino médio é concebida, nos documentos legais, desintegrada. Os fundamentos oriundos da politecnicidade, da omnilateralidade e da escola unitária que deveriam embasar o ensino médio integrado à educação profissional técnica nos moldes dos especialistas, deveriam servir para a efetivação de ações de promoção dessa travessia.

Não é por acaso que o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio, é contraditório ao tratar da forma de ensino médio integrado à educação profissional técnica. Primeiro, nele está dito que essa forma de articulação

não pode e nem deve ser entendida como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de Educação Profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações.

Segundo, considera que essa nova forma de articulação introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004 prescinde de uma nova e atual concepção, que deveria partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º, qual seja, a instituição de ensino deverá observar o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996²⁸, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. Ao tratar das diretrizes, o Parecer em tela circunscrevia que deveriam ser observadas para a forma integrada,

²⁷ O que virá a se concretizar na forma de ensino médio *concomitante na forma* com a educação profissional técnica, como será visto na seção 4, caso as possíveis novas DCNEP sejam homologadas.

²⁸ Esse estabelece que a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000. (p.403)

Apesar de recaídas na compreensão da proposta de ensino médio integrado à educação profissional técnica dos especialistas em Educação e Trabalho, a política do Ministério da Educação abraçou essa proposta em 2007, no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Desde então, foram implementadas discussões em torno da necessidade de uma "nova e atual concepção" para essa forma de articulação com ensino médio o que culminou em novas diretrizes curriculares tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, essas por sua vez, se aprovadas, escamoteará a forma integrada face às outras formas de relação entre EM e EP e às outras políticas públicas do Estado recentes.

Agora que já compreendemos os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que estão na base da proposta de ensino médio integrado à educação profissional técnica, apresentaremos e discutiremos na próxima seção, às recém-(em fase de) homologadas diretrizes curriculares.

4 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) (À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA) E POLÍTICAS CURRICULARES

Nesta seção, trataremos do conjunto articulado de princípios e critérios, em outras palavras, das diretrizes, a serem observadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especialmente, da forma integrada.

A esse respeito, gostaríamos de sinalizar que faremos a análise do *corpus* da seção 6 à luz de uma concepção curricular fundada em uma formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo, posto que é essa concepção que embasa, conforme vimos na seção 3, a política de Estado para o ensino médio integrado à educação profissional técnica. Essa concepção curricular pode ser encontrada (hibridizada, ou não) nos seguintes documentos oficiais, quais sejam, Educação profissional técnica e nível médio integrada ao ensino médio: Documento Base (BRASIL, 2007); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate: Texto para discussão (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

Desconsideraremos, portanto, as propostas de parecer e de Resolução (BRASIL, 2010) de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (doravante, DCNEP) retirada do Conselho Nacional de Educação. Graças aos esforços²⁹ e contribuições de inúmeras entidades e sociedade civil, essa versão preliminar submetida ao debate na Audiência Pública Nacional, foi ferozmente rechaçada, de tal sorte que foram substituídos pelo Parecer CNE/CEB11/2012, aprovado no dia 9 de maio deste ano, cuja proposta de Resolução está aguardando homologação. Neles, os pressupostos acerca da politécnica e da formação humana integral incorporados nos documentos do MEC supracitados bem como nas próprias DCNEM (BRASIL, 2011), foram resgatados, o que pôde garantir, no mínimo aparentemente, coerência e unicidade entre as próprias políticas do MEC

²⁹ Este link exemplifica a pressão mencionada: Disponível em < <http://www.anped.org.br/noticias/1er/anped-realiza-audienacia-com-ministro-fernando-haddad-sobre-as-diretrizes-da-educacao-profissional-e-tecnica-de-nivel-medio>> Acesso em 28/08/2012.

bem como entre as DCNEM e as DCNEP. Deixaremos para entrar no mérito, no final desta seção, dessa aparente coerência entre os documentos do MEC e as ações do Estado.

Vale aqui, no entanto, sintetizar que a versão preliminar foi criticada³⁰ pelos educadores da área de Educação e Trabalho, pelos seguintes motivos, conforme a Carta³¹ encaminhada ao então Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação:

1. Divergência dos pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas recentemente, pelo CNE;
2. Fortalecimento da separação entre o ensino médio e a educação profissional estabelecida pelo Decreto n° 2.208/97 já revogado.
3. Não incorporação dos pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada prevista pelo Decreto n° 5.154/04.
4. Ênfase na centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana.
5. Base no currículo centrado na pedagogia das competências³².
6. Apontamento para uma organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias, implicando a precarização da formação.

4.1 As novas DCNEM e o horizonte da formação humana integral

Antes de adentrar no parecer e na resolução que determinaram as novas DCNEM, se faz oportuno acenar um avanço conquistado para o ensino médio brasileiro, qual seja, em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional n° 59 tornou todas as etapas da educação básica (pré-escolar, fundamental e média), dos 4 aos 17 anos, obrigatória e gratuita, legitimando-a como um direito público subjetivo, até para os que tiveram acesso a ela na idade própria. Para reforçar, o inciso VII do art. 207 teve sua redação alterada. Antes, era garantido o atendimento do educando do ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A partir da Emenda em questão, os educandos das outras etapas da educação básica passaram a ter o mesmo direito.

³⁰ A esse respeito sugerimos a leitura de CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100002&script=sci_arttext. Acesso em 28/08/2012.

³¹ Em reunião convocada pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC), realizada em 23 de maio de 2011, os participantes elaboraram um documento que subsidiou a carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do CNG, na qual estão expostos os motivos das divergências com o Parecer Cordão (BRASIL, 2011). A carta em questão está disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf>. Acesso em 20/08/2012.

³² A "CHAVE", sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), é o eixo de todo o argumento do parecer.

Contraditoriamente, quinze dias antes da promulgação da Emenda Constitucional nº59, a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, houve um retrocesso quando o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram alterados.

Antes dessa lei, o primeiro inciso em questão, rezava que era dever do Estado garantir a "progressiva extensão da *obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*", com a nova redação, o dever passou a ser o de garantir a "universalização do *ensino médio gratuito*". Pelo segundo inciso, antes os Estados eram incumbidos de "assegurar o ensino fundamental e *oferecer, com prioridade, o ensino médio*", com a alteração, estão incumbidos de "assegurar o ensino fundamental e oferecer, *com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem*".

Os destaques em itálicos feitos no parágrafo anterior tem o intuito de mostrar a dual herança do prometido novo ensino médio brasileiro, posto que o Estado, não obstante ter garantido a gratuidade dessa etapa da educação básica, se furtou do dever de ofertá-la a todos. Apenas aqueles que o procurarem, terão seu direito público subjetivo assegurado. Como bem observado por Frigotto e Ciavatta (2011, p.630), "o detalhe significativo é a ausência do termo "obrigatoriedade" que, *ipso facto*, isenta o Estado do compromisso com a universalização".

Nessa direção de desatar o nó da educação brasileira, o ensino Médio, outras propostas legais³³ tem sido implementadas com vistas a melhorar, segundo o discurso oficial, a qualidade de sua organização e funcionamento uma vez que "sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho" (BRASIL, CNE/CEB, 2010). Esses dispositivos legais atrelados às novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens justificaram segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Para o Parecer em tela, a função do ensino médio, o qual não tem dado conta de todas as suas atribuições definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve transcender a formação profissional e a construção da cidadania.

³³ O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 cita as seguintes: implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

É preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (p.1)

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) objetiva, portanto: 1) contemplar as recentes mudanças da legislação; 2) dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional; 3) retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes e; 4) reforçar o valor da construção do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional.

Com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNEB), o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 reitera que o ensino médio como a etapa final do processo formativo da educação básica deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas.

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (p.12)

Nessa linha, o Parecer em questão confere às novas DCNEM a orientação para a formação humana integral bem como adverte acerca da orientação limitada da preparação para o vestibular. O propósito disso é a construção de um ensino médio que "apresente uma unidade que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico" (p.12).

Já desde o Parecer CNE/CP. nº 11, que tratava da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, já eram ideias recorrentes 1) a articulação das disciplinas com atividades integradoras; 2) a definição da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo do currículo; 3) a adoção do trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica; 4) e a consolidação de uma base unitária do currículo, a partir da qual se promoveria a diversidade. Desde então, residiam-se, no discurso oficial, vários preceitos da

concepção da formação humana integral almejada pelos estudiosos brasileiros da área de Educação e Trabalho.

As DCNEM, as quais estão articuladas com as DCNEB (BRASIL, 2010), deverão ser observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais devem orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o ensino médio, que foi considerado tanto "um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos" (Art. 3º) bem como a etapa final da educação básica, a qual é concebida como um "conjunto orgânico, sequencial e articulado, que deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização" (Art. 14º).

As finalidades previstas para o ensino médio na Lei n.9.394/96 foram mantidas, quais sejam:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (Art. 4º)

No que tange às suas bases, o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, deverá considerar:

- I - a formação integral do estudante;*
- II - o trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;*
- III - a educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - a sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;*
- VI - a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;*
- VII - o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta do desenvolvimento curricular. (Art. 5, Grifos meus)*

O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional técnica, observadas as diretrizes específicas, cuja carga horária mínima é de 3.000 (três mil) horas, no ensino médio regular integrado com a educação profissional técnica (Art. 14,VI).

A partir da integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 se mostra crédulo de que isso irá proporcionar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo, então, "orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação" (p.48).

4.1.1 O currículo do ensino médio

Quando trata da organização curricular do ensino médio, as DCNEM dispõem que ele terá uma base nacional comum e uma parte diversificada, as quais não deverão constituir "blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais" (Art. 7). Conforme o Parecer CNE/CEB n. 5/2011, a articulação entre a base nacional e a parte diversificada viabiliza a sintonia dos interesses mais amplos da formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo.

O currículo, por seu turno, deverá ser organizado em quatro áreas do conhecimento, quais sejam, I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza e IV - Ciências Humanas, as quais deverão receber "tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos" (Art. 8º, § 1). A esse respeito, adverte que

a organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (Art. 8º, § 2)

Por essa via, as áreas de conhecimento além de favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. Esses, por sua vez, poderão ser tratados, desde que de forma integrada, de diversas maneiras, quais sejam, disciplinas, unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização (Art. 14, VII).

Independente da maneira adotada para um dado componente curricular, o objetivo deve ser o de "propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos" (Art. 14, IX). Os saberes devem ser selecionados criteriosamente, tendo como parâmetros a questão da quantidade, da pertinência e da relevância equilibradas ao longo do curso com vistas a "evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar" (Art. 14, X).

O Quadro 4 reúne, conforme art. 9, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento, segundo as novas DCNEM.

I-Linguagens:	II- Matemática	III – Ciências da Natureza	III – Ciências Humanas
a) Língua Portuguesa. b) Língua Materna, para populações indígenas. c) Língua Estrangeira moderna d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical e) Educação Física		a) Biologia b) Física d) Química	e) História f) Geografia g) Filosofia h) Sociologia

Quadro 4- Componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Médio

Ademais, em detrimento de legislação específica é obrigatória a oferta de Língua Espanhola (facultativa para o aluno) e os seguintes estudos, os quais devem ser tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

* educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica);

- * processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso);
- * Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental);
- * Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro);
- * Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3). (Art. 10, II)

Cada unidade escolar deve orientar a definição de toda proposição curricular, cuja fundamentação reside na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, no quais devem estar presentes:

I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente.

(Art. 13, GRIFOS MEUS)

Não obstante a incumbência de cada unidade escolar orientar a definição de toda proposição curricular, o art. 20 deixa claro que o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ficará responsável por "elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, *proposta de expectativas de aprendizagem* dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de ensino médio" (GRIFOS MEUS).

No que concerne às mencionadas expectativas de aprendizagem, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 esclarece que elas não serão concebidas como sendo conteúdos obrigatórios de "currículo mínimo, e sim como direito dos estudantes, portanto, com resultados

correspondentes exigíveis" (p.52). Outrossim, acrescenta-se que elas deverão orientar as matrizes de competência do ENEM.

O Quadro 8 reúne os conceitos para os eixos estruturantes do currículo³⁴ do ensino médio, conforme Art. 5, § 1º-§ 4º:

Trabalho	Ciência	Tecnologia	Cultura
É conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.	É conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.	É conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.	É conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Quadro5- Eixos estruturantes do currículo do Ensino Médio

O trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos, portanto, como base da proposta e do desenvolvimento curricular no ensino médio de modo a "inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural" (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p.20). No âmbito das DCNEM anteriores (BRASIL, 1998), os eixos estruturadores do currículo eram os seguintes princípios pedagógicos: Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização (Art. 6º).

Nessa direção, a formação humana integral, omnilateral na terminologia marxista, é eleita no âmbito das novas DCNEM como meta, pois além de possibilitar o acesso a conhecimentos científicos, também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações.

Além do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões da formação humana, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 elege os seguintes pressupostos e fundamentos para o

³⁴ O artigo 6 das DCNEM (2011) define currículo como "a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas".

ensino médio: 1) trabalho como princípio educativo³⁵; 2) pesquisa como princípio pedagógico; 3) direitos humanos como princípio norteador e 4) sustentabilidade ambiental como meta universal. Ademais, entende-se que

estas dimensões dão condições para um Ensino Médio unitário que, ao mesmo tempo, deve ser diversificado para atender com motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes. Mantida a diversidade, a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país, nos termos das presentes Diretrizes. Estes alvos devem ser constituídos por expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares da base nacional comum que devem ser atingidas pelos estudantes em cada tempo do curso de Ensino Médio, as quais, por sua vez devem necessariamente orientar as matrizes de competência do ENEM. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação deverá apreciar proposta dessas expectativas, a serem elaboradas pelo Ministério da Educação, em articulação com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Parecer CNE/CEB n° 5/2011 p.48)

Diferentemente das DCNEM anteriores (BRASIL, 1998), as novas (BRASIL, 2012) não trouxeram a discriminação das mencionadas expectativas de aprendizagem, que figuravam em Brasil (1998) em termos de competências e habilidades. Para cada área de conhecimento foi discriminada as respectivas competências. Se compararmos as nove competências pontuadas nas DCNEM (BRASIL, 1998) para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (atual Linguagens), com as nove competências da última matriz de referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constante no Edital³⁶ n° 3, de 24 de maio de 2012, constata-se que são, praticamente, iguais. As únicas mudanças se referem ao acréscimo das competências da área 3 e 4 do ENEM, as quais guardam correspondência com a competência das DCNEM, e as convergências das competências f, g e h das DCNEM para uma única competência da área 9 do ENEM-2012, conforme pode ser visto no Quadro 6.

Competências EM DCNEM (BRASIL, 1998)	Matriz de Referência do ENEM (BRASIL/INEP, 2012) para a área Linguagens, (Códigos e suas Tecnologias)
a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	Competência de área 6 – IGUAL
b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as	Competência de área 7 –IGUAL

³⁵ Vale situar que segundo o Parecer em tela, essa concepção é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos.

³⁶ Disponível em < <http://enem.inep.gov.br/download.html>>. Acesso em 09/09/2012.

diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	
c) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção	Competência de área 5 –IGUAL
d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Competência de área 8 –IGUAL
	Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
e) <i>Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</i>	Competência de área 2–IGUAL
f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.	Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias	
h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	
i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (Art.10, BRASIL, 1998, Grifos meus).	Competência de área 1-IGUAL

Quadro6- Comparação entre as competências da área de Linguagens das DCNEM (1998) com as do ENEM-2012

Ora, desde sua publicação no DOU em 24 de janeiro de 2011, o Parecer CEB/CNE nº 5/2011 acenava que a educação média deveria ser guiada por alvos específicos com vistas a orientar as aprendizagens comuns no país, respeitadas as diversidades, bem como as matrizes de competência do ENEM. Alvos específicos se tornam sinônimos de expectativas de aprendizagem nesse documento, o que nas DCNEM anteriores se denominavam competências e habilidades. Não obstante as novas DCNEM terem sido publicadas depois de um pouco mais de ano (30 de janeiro de 2012), as expectativas de aprendizagem não foram até o presente momento, especificadas. A missão foi atribuída ao Ministério da Educação (MEC) que em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em

diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio (Art. 20, BRASIL, 2012)

Pelo visto, o MEC ainda não teve tempo de elaborar a proposta em questão uma vez que as competências presentes na matriz de referência do ENEM 2012 são, praticamente, iguais as das competências listadas nas velhas, mais do que atuais, DCNEM (BRASIL, 1998). Essa assincronia dos documentos oficiais orientadores dos EM nos ajudará a entender parte dos porquês das incoerências e falta de sincronia entre os documentos institucionais e disciplinares, que serão analisados na seção 6.

4.2 Ensino médio (integrado à) educação profissional técnica e a formação humana integral e profissionalizante

O Parecer CNE/CEB nº11/2012 (BRASIL, 2012), amparado nos dispositivos constitucionais e legais, quais sejam, artigos 170, 205, 214 e 227 da Constituição Federal; nos § 2º do art. 1º, art. 2º, o inciso XI do art. 3º da LDB e art. 36-A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB, leva em consideração, com vistas a definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (doravante, DCNEP), a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas. Logo, nelas está imanente que o papel da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no desenvolvimento nacional estão para bem além do campo estritamente educacional. Admite-se que a Educação Profissional deve ser vista sob a égide dos direitos universais à educação e ao trabalho de modo a dismantelar o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas “elites condutoras” e a maioria da população trabalhadora.

Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços. (BRASIL, 2012,p.5)

Outrossim, o Parecer em tela esclarece que as concepções de Educação Profissional como simples instrumento de política assistencialista ou como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho (ainda mais porque nunca houve e nem haverá congruência direta entre curso realizado e emprego obtido ou trabalho garantido) dão lugar a uma que concebe a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Por extensão, a formação profissional, tradicionalmente, baseada na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas, é permutada por uma formação que atenda à "compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho" (BRASIL, 2012,p.8).

Nessa linha, o Parecer circunscreve que as DCNEP terão como centro o compromisso de ofertar uma Educação Profissional mais ampla e politécnica, o que, juntamente com mudanças sociais, revolução científica e tecnológica e o processo de reorganização do trabalho, demandará uma revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, posto que, consideram, que está sendo cada vez mais exigido dos trabalhadores "maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas" (BRASIL, 2012,p.8).

No que concerne à formação humana do cidadão, busca-se garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito à formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos (BRASIL, 2012, p.28).

Para endossar o entendimento de que o objetivo dessa política pública é o de propiciar autonomia intelectual, o parecer em questão usa como embasamento a última Recomendação nº 195/2004 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual está delineado que a Educação Básica deve ser reconhecida como direito público fundamental de todos os cidadãos e que deve ser garantida de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho. Se ofertada qualitativamente, a tríade educação básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida poderá contribuir para a promoção dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores, bem como dos interesses sociais do desenvolvimento socioeconômico.

Essa menção à recomendação da OIT num documento orientador da definição de DCNEP objetiva

ênfatisar a necessidade de se partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade, para se promover o planejamento e o desenvolvimento de atividades de Educação Profissional e Tecnológica. A análise da relação entre essas necessidades e o conhecimento profissional que hoje é requerido do trabalhador no atual contexto do mundo do trabalho, cada vez mais complexo, exige a transformação das aprendizagens em saberes integradores da prática profissional. Além da defasagem que há em relação aos conhecimentos básicos, constatados por avaliações nacionais e internacionais, duas outras condições surgidas neste início de século modificaram significativamente os requisitos para o ingresso dos jovens no mundo do trabalho: de um lado, a globalização dos meios de produção, do comércio e da indústria, e de outro, a utilização crescente de novas tecnologias, de modo especial, aquelas relacionadas com a informatização. Essas mudanças significativas ainda não foram devidamente incorporadas pelas escolas de hoje, o que reflete diretamente no desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Superar essa falha na formação dos nossos estudantes do Ensino Médio e também da Educação Profissional é essencial para garantir seu desenvolvimento e sua cidadania. (BRASIL, 2012, p.11)

As experiências de instituições internacionais de Educação Profissional são retomadas para assinalar que a melhor maneira para desenvolver os saberes profissionais dos trabalhadores está na sua inserção nas várias dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, bem como de sua contextualização, situando os objetivos de aprendizagem em ambiente real de trabalho. Sob esse ponto de vista, a orientação para planejamento das atividades educacionais primeiramente para aprendizado teórico e posterior prática deve ser substituída pelo desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas, garantindo o necessário “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (inciso II do art. 3º da LDB) e que relacionem permanentemente “a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (inciso IV do art. 35 da LDB).

O desenvolvimento da educação, desde que se consiga garantir sólida educação geral de base para todos e cada um dos seus cidadãos, associada a sólidos programas de Educação Profissional para seus jovens em processo formativo e seus adultos em busca de requalificação para o trabalho, e o desenvolvimento da capacidade de aprender, para continuar aprendendo neste mundo em constante processo de mudanças são considerados como os grandes responsáveis pelo futuro do trabalho no mundo.

A escolha por um determinado fazer deve ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico. Este, por sua vez, não deve ser ensinado de forma desconectada da realidade do mundo do trabalho. Este ensino integrado é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social, como ressalta a Recomendação nº 195/2004 da OIT. (BRASIL, 2012, p.11-12)

Ademais, a contingência de milhares de jovens brasileiros que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata leva o Parecer em tela a defender a profissionalização como uma das possibilidades de diversificação do Ensino Médio a ser incentivada, apesar de não poder ser o modelo hegemônico, uma vez que ele é tido "como uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem". Pelo fato do ensino médio ter compromissos com todos os jovens, considera-se necessário que a escola pública construa "propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada" (BRASIL, 2011 apud Parecer /CEB nº11/2012,p. 19).

Ao tratar da formação integrada ou do ensino médio integrado à educação profissional técnica³⁷, em quaisquer das suas formas de oferta, o Parecer CNE/CEB nº11/2012 explicita que a concebe como:

a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a "compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina".

As novas DCNEP, em fase de homologação, definem que organização dos cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio se dará por meio de eixos tecnológicos³⁸, os quais devem ter como base os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO),

³⁷ O que na verdade, como veremos a seguir, vale também para a forma de ensino médio articulado na forma *concomitante na forma*.

³⁸ Inicialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, organizavam a oferta da Educação Profissional por áreas profissionais, isto é, segundo a lógica de organização dos setores produtivos. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, por sua vez, segue uma nova lógica de orientação para organizar essa oferta de Educação Profissional, por eixos tecnológicos, isto é, segundo a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica. Essa proposta de organização é similar à orientação já seguida na definição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, objeto do Parecer CNE/CES nº 277/2006 (BRASIL, 2012).

possibilitando itinerários formativos³⁹ flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Art. 3, § 2).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) se articula com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades e com as dimensões trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura e "terá como finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais" (Art. 5º).

Ao tratar das formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio, o texto das possíveis novas DCNEP reorganizaram a forma articulada, conforme pode ser visto no Quadro 7.

Art. 36-A. da LDB (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)			Art. 30-32 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010,		PRÓSPERAS DCNEP (Art. 7-8)	
Articulada	Integrada (I)		IDEM LDB		Articulada	Integrada (III)
	Concomitante (II)	Na mesma instituição de ensino (a)				Concomitante ⁴⁰ (IV)
		Em instituições de ensino distintas(b)				Concomitante na forma ⁴¹ (V)
		Em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado (c)				
Subsequente			Subsequente			

Quadro 7-Formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio

³⁹ Itinerário formativo compreende o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. Ele contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programados a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente (Art. 3, § 3-4).

⁴⁰ Ofertada a quem ingressar no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino (Art. 7, I- b,p.60).

⁴¹ É desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado (Art. 7, I-c,p.60).

Pelo Quadro 7, percebe-se que as duas formas (I e II) de articulação do ensino médio com a educação profissional técnica passaram a ser três (I, IV e V). Na verdade, as possibilidades de ocorrências de concomitância II-a e II-b se encontram na forma IV e a ocorrência II-c ascende à categoria de forma em V. Nessa direção, a única diferença entre I e V é ser (V) ou não (I) ofertado em instituições de ensino distintas mediante convênio ou acordo de intercomplementaridade, posto que ambos devem ter projeto pedagógico unificado na forma integrada e perfazerem no "mínimo de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, para a escola e para o estudante, conforme a habilitação profissional ofertada" (Parecer CNE/CEB nº11/2012 p.42). Ter projeto pedagógico unificado na forma integrada significa que devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto as DCNEP, quanto as DCNEM, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

4.2.1 O currículo do/a (ensino médio integrado à) educação profissional técnica

No que se refere aos currículos dos cursos de EPTNM, os seguintes aspectos devem ser considerados segundo as possíveis novas DCNEP:

- I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II- elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
- V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
- VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (Art. 14)

O Art. 15 explicita que o currículo que está consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, constitui "prerrogativa e

responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos".

O planejamento curricular deve ter como fim, a delimitação do perfil profissional de conclusão do curso, que é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto às comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo (Art. 16).

Se o currículo for considerado "integrado", deverá se ter como pressuposto a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de tal sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. Desta forma,

trabalho, ciência, tecnologia e cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2012,p 29)

Na vigência da revogada Lei nº 5.692/71, em cursos de Educação Profissional Técnica Integrada com o Ensino Médio, a formação técnica estava alocada na parte diversificada. Agora, no entanto, a Educação Profissional Técnica, na atual LDB, por ter na profissionalização o seu escopo específico, é complementar e umbilicalmente ligada à Educação Básica. Para que a Educação Profissional seja de qualidade, se faz necessário "uma Educação Básica de sólida qualidade, a qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho"(BRASIL, 2012,p.38).

O Parecer CNE/CEB nº.11/2012 (BRASIL, 2012) especifica as seguintes orientações e critérios a serem contemplados em relação ao planejamento, estruturação e organização dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base em princípios norteadores, quais sejam:

- relação orgânica com formação geral do ensino médio na preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, na perspectiva do desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva;

- *integração entre educação e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;*
- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- *integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos, tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica;*
- *trabalho e pesquisa, respectivamente, como princípios educativo e pedagógico;*
- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- *interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar;*
- contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática profissional;
- articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos produtivos locais;
- reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnico culturais, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do campo;
- reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas;
- autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade educacional;
- flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais;
- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem competências profissionais, objetivando desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas socioeconômico-ambientais, configurando o técnico a ser formado. (p.31, GRIFOS MEUS)

Neste sentido, Brasil (2012) situa que o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional Técnica e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, os quais devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização.

Ao definir o perfil profissional de conclusão do egresso, os conhecimentos, saberes e competências profissionais (CSCP), explicitados no Quadro 8, devem ser considerados, segundo Brasil (2012, p.46).

GERAIS	COMUNS	ESPECÍFICOS
São aqueles requeridos para o trabalho, em termos de preparação básica, objeto prioritário do Ensino Médio, enquanto etapa de consolidação da Educação Básica. garantem que o profissional formado tenha a exata compreensão de todo o processo de trabalho e as condições requeridas para responder às diferentes demandas do universo ocupacional.	São aqueles requeridos em um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante, no qual se enquadra a habilitação profissional em questão. Garantem que o profissional formado tenha a exata compreensão de todo o processo de trabalho e as condições requeridas para responder às diferentes demandas do universo ocupacional.	São aqueles requeridos para cada habilitação profissional. São responsáveis por definir a identidade do curso.

Quadro 8- Conhecimentos, saberes e competências profissionais almejados para o egresso de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Além disso, para que o currículo se ajuste à lógica dos eixos tecnológicos estruturantes dos itinerários formativos, propostos pela instituição educacional, os princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização devem ser os orientadores. Estão diretamente ligados ao grau de autonomia conquistado pela escola no tocante a concepção, elaboração, execução e avaliação do seu projeto pedagógico, fruto e instrumento de trabalho do conjunto dos seus agentes educacionais, de modo especial dos seus docentes.

4.3 Ensino médio (não) integrado à educação profissional técnica e a dualidade

A explicitação das DCNEM e das DCNEP nas subseções anteriores, nos permite 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 com a Educação Profissional, contida nas prósperas 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, 2010, p.24).

Outrossim, nas DCNEM foi apresentada uma proposta, de Ensino Médio que não é conducente a uma habilitação ou qualificação profissional, mas que se propõe a garantir uma formação unitária e politécnica, tomando o trabalho como princípio educativo, articulando

ciência e tecnologia, trabalho e cultura, configurando, portanto, uma proposta de profissionalização "lato sensu".

A proposta, portanto, 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 dá um "plus" na formação dos que não se podem dar ao luxo de ir direto para o 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 possam 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 MEUS). 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, o que não acontece na prática 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 Nº 11/2009).

No entanto, a ideia que se quer passar é que ofertar *profissionalização stricto sensu* no Ensino Médio constitui um ato de preocupação e solidariedade por parte do Estado para os filhos da classe trabalhadora, mesmo que não seja 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-neoliberal que interessa e serve ao capital e não aos jovens que dela eles dizem demandarem. 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 que 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 só, 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). E, para os que precisam, a habilitação para a profissão, como se isso por si só já garantisse empregabilidade.

Nessa direção,

as estratégias apresentadas para esta meta tomam a educação profissional, seja na forma integrada, seja nas formas concomitante ou sequencial, como um meio de retenção do estudante no ensino médio. A institucionalização do programa nacional de diversificação curricular é também definida como uma estratégia. Tal como foi elaborado, o sentido de formação científica e cultural do currículo é subsumido à intenção de torná-lo interessante aos sujeitos. Reduzir ciência, trabalho, cultura e esporte a dimensões temáticas é considerá-los como contextos de vivências e não como dimensões da formação humana, social e historicamente construídas e determinadas. (RAMOS, 2011,p.783)

Pelo exposto, pode-se concluir que a finalidade profissionalizante para o ensino médio integrado à educação profissional técnica presente nas DCNEP reduz ciência, trabalho, cultura e esporte às dimensões temáticas o que confronta o princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura como fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo, que visa à formação omnilateral e politécnica da classe trabalhadora ofertada em uma escola comum, única e desinteressada, conforme os pressupostos gramscianos de escola unitária.

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49)

Nessa linha, o discurso oficial hibridizou o discurso acadêmico com vistas a dar a entender que estão em convergência, o que está equivocado, segundo Ramos (2011). De qualquer forma, o simples fato de incorporar os princípios de uma formação unitária e politécnica tanto para o ensino médio integrado/ *concomitante na forma* à educação profissional técnica do Estado quanto para o ensino médio não integrado (o que não integra habilitação profissional), se configura como um grande avanço para a etapa terminal da Educação Básica brasileira.

Agora, resta-nos trabalhar em prol dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentam a concepção de ensino médio integrado à educação profissional técnica tendo a politecnia ao menos como horizonte tanto para o ensino médio integrado quanto para o ensino médio não integrado do Estado, não se viessem para o economicismo e o pragmatismo. Ademais, assim como o Estado italiano da época de Gramsci, o nosso não tem, historicamente, trabalhado na perspectiva de oferecer a todos os seus cidadãos as mesmas condições de se tornarem governantes. Por ora, da tríade comum, única e desinteressada da proposta de escola gramsciana, só foi conquistado em 2009 pela Emenda Constitucional nº 59, o direito à escola comum. Ofertar o que falta da tríade ainda não convém ao Estado brasileiro. Nada mais oportuno, então, recuperar um alerta de Ciavatta:

A aprovação do Decreto nº 5154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada,mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada. (2005, p. 102)

Nessa linha, o Parecer em questão entende que a forma de *articulação concomitante na forma* resulta na prática, na "oferta de um ensino médio efetivamente integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio", conforme pode ser visto no excerto abaixo.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada na forma articulada concomitante com o Ensino Médio, na idade própria, ou na modalidade EJA, em distintos estabelecimentos de ensino, entretanto, podem ser ofertados, também, com projetos pedagógicos unificados em seu planejamento, execução e avaliação, com fundamento em acordos de intercomplementaridade entre as instituições educacionais envolvidas, visando a essa ação conjugada, de sorte *que resulte, na prática, à oferta de um ensino médio efetivamente integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, podendo seu Diploma ter validade, também, para a continuidade de estudos superiores. Essa forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser planejada de forma a conduzir o aluno, simultaneamente, à conclusão do Ensino Médio e à habilitação profissional de Técnico de Nível Médio. Deve ser ofertada exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, de forma regular, na idade própria, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). (p.38-39)

Ao emparelhar os impactos da reorganização das formas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o entendimento do Parecer CNE/CEB nº11/2012 de que a

“habilitação profissional” é incumbência maior das “instituições especializadas em Educação Profissional” (p.39), pode-se subter que a formação profissional, vista como complementar, não obstante a opção de oferta na forma integrada ou *concomitante na forma*, deve ter (ou terá) um locus próprio para sua oferta.

A “habilitação profissional”, incumbência maior das “instituições especializadas em Educação Profissional”, quando oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A, não pode servir de pretexto para obliterar o cumprimento de sua finalidade precípua, que é a de propiciar a “formação geral do educando”, indispensável para a vida cidadã. A Educação Profissional, por seu turno, não deve concorrer com a Educação Básica do cidadão. A Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio. A norma é clara: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, de acordo com o definido no caput do novo art. 36-A da LDB. A oferta da Educação Profissional Técnica, além de poder ser oferecida subsequentemente ao Ensino Médio, pode ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio, seja integrado em um mesmo curso, seja de forma concomitante com ele, em cursos distintos, no mesmo ou em diferentes estabelecimentos de ensino. O que não pode, é ofuscar a oferta da Educação Básica, a qual propicia à Educação Profissional os necessários fundamentos científicos e tecnológicos. (PARECER CNE/CEB nº11/2012 ,p.18, GRIFOS MEUS).

Se a dualidade histórica da relação entre formação intelectual e formação profissional no Brasil não testemunhasse contra, poderia com alegria dizer que nosso Estado assumiu, pelo menos, no âmbito legal, o compromisso com a oferta pública, gratuita, de qualidade e, principalmente, prioritária da "formação geral do educando"(Art. 36-A da LDB). Entender que escola de ensino médio não é o lugar de excelência para a oferta da educação profissional, pois uma grande ênfase é dada no fato de que formação profissional é facultativa, como rege a lei, e não deve obliterar, concorrer e ofuscar a formação básica, poderia sinalizar que não é necessário passar pela fase de travessia para um ensino médio unitário e politécnico. Já se está fazendo o compromisso de ofertá-lo.

Ora, isso é um tanto quanto contraditório posto que o Parecer CNE/CEB nº11/2012 se embasa no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu as bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para dizer que o "acesso ao trabalho como perspectiva mais imediata" (p. 29) é uma demanda de milhares de brasileiros. Isso por si só já significaria que a oferta integrada entre o ensino médio e educação profissional técnica deveria ser uma política prioritária. O fato, no entanto, é que o Estado se abstém da responsabilidade alegando que cabe às redes e instituições escolares a decisão pela adoção (ou não, no caso de outras

formas de diversificação de Ensino Médio, tais como, o Ensino Médio Inovador) pelas formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, quais sejam, a articulada (integrada, concomitante e concomitante na forma, nos termos do Parecer CNE/CEB nº11/2012) e subsequente.

A lei dos Institutos Federais bem como de outras instituições pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), pelo menos, salvaguarda o compromisso dessas instituições com a oferta integrada entre ensino médio e educação profissional tanto para concluintes do ensino fundamental quanto para o público da educação de jovens e adultos (art.7, inciso I). Pelo menos 600 mil alunos poderão fazer um curso, seja de nível médio ou superior, em uma das 562⁴² unidades da RFEPCT.

Ora se for levado em conta o contingente da população em fase estudantil (contabilizando também o público da EJA) no Brasil, pode-se concluir que a quantidade de vagas ofertada pela RFEPCT é insignificante. Isso implica dizer que:

1) caberão aos Estados e municípios dar conta do contingente não matriculado em uma instituição da RFEPCT;

2) caso os Estados e municípios optem pela forma de diversificação do ensino médio via educação profissional terão que assumir o encargo por conta própria, uma vez que suas escolas, na grande maioria, não são "instituições especializadas em educação profissional;

3) por não terem em sua grande maioria a infraestrutura necessária", e o FUNDEB não prevê recursos para esse fim, para sediar a formação profissional, as escolas dos Estados e municípios, caso optem pela oferta de ensino médio articulado com a educação profissional, terão que optar pela forma concomitante, em instituições distintas, ou *concomitante na forma*. Partindo do fato de que a maioria das instituições que ofertam formação profissional técnica no Brasil são privadas, o Estado ao não assumir a eleição do ensino médio integrado (ou concomitante na forma) à educação profissional técnica como oferta prioritária para os milhares de jovem que Ele diz estarem demandando por "trabalho numa perspectiva mais imediata", acaba por entregar seu compromisso com a iniciativa privada. Logo, o filho do trabalhador além de não poder frequentar um Ensino Médio Inovador (porque precisa de uma habilitação profissional de nível médio), terá que pagar por ela, mas como o Estado é bem caridoso, certamente, serão ofertadas milhares de Bolsa-Formação⁴³ via Programa Nacional

⁴² Meta de funcionamento para 2014. Em 2010, 354 já estavam em funcionamento. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>. Acesso em 10/09/2012.

⁴³ Para mais informações sobre o Bolsa Formação, veja o link <<http://pronatec.mec.gov.br/?page=hotsite> > . Acesso em 10/09/2012.

de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)⁴⁴, por exemplo, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT. Política essa, que deixará tanto os grandes empresários quanto o povo, alienado, felizes;

4) caso os Estados e Municípios não encontrem outras instituições educacionais para fazer convênio ou acordo de intercomplementaridade com vistas a ofertar o ensino médio concomitante na forma com a educação profissional técnica, é bem provável que terão que optar pela oferta do ensino médio não integrado à educação profissional, ou melhor, o histórico ensino médio propedêutico, melhor ainda, o Ensino Médio Inovador, o qual se não for realmente inovado, continuará sendo o nó, o gargalo da Educação Básica brasileira que não prepara bem para o vestibular, quem dirá para a formação humana integral.

Nessa linha, se o ensino médio integrado, na concepção de seus idealizadores,

é aquele possível necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.44).

Pode-se dizer que serão poucos os filhos dos trabalhadores que terão a possibilidade de cursá-lo. E eles serão poucos para ajudar a superar a conjuntura atual (filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio) com vistas a alcançar a educação que promova uma sociedade justa. Sem contar que das limitadas vagas ofertadas pela RFEPC, especificamente pelos Institutos Federais, apenas 50% deverão ser, prioritariamente (o que pressupõe a não obrigatoriedade da oferta), destinadas para cursos integrados, pode-se dizer que outra dualidade será instaurada entre os filhos dos trabalhadores que conseguem uma vaga e os que não conseguem.

Se a integração do ensino médio com o ensino técnico, por ser uma necessidade conjuntural sócio-histórica, era a única possibilidade, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de germinar uma educação politécnica, condição para construção de um ensino médio unitário e politécnico, que se efetivasse para os filhos dos trabalhadores, pode-se dizer que a

⁴⁴ Este programa foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Mais informações em < <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/o-que-e-o-pronatec>> Acesso em 10/09/2012.

tão sonhada "superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes" (p. 45) continuará sendo um sonho.

Em 2004, a promulgação do Decreto nº 5.154 e o resgate da forma integrada entre o ensino médio e educação profissional técnica trazia a esperança de uma educação politécnica para os filhos dos trabalhadores, agora, no entanto, esse tipo de educação permanece como uma promessa para a maioria. Apesar desse decreto ter trazido a abertura e o estímulo à formação integrada, as (sinaliz)ações do Estado demonstram a não garantia de sua implementação. Como premeditou Ciavatta (2005), o horizonte da formação integrada está:

na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas, está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada. (p.102)

Agora, em 2012, como o leque de diversificação do Ensino Médio está ampliado, a implementação da forma integrada com a educação profissional técnica fica cada vez mais escamoteada no meio das outras opções e em face das outras políticas públicas para o ensino médio e para a educação profissional técnica dos últimos oito anos. O que antes era apenas uma suspeita pautada no histórico dual do ensino médio brasileiro de que o conteúdo final do Decreto em questão "sinalizava a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses" (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 52), passa a ser uma certeza em 2012.

Como foi visto na seção 2, a história da formação profissional tem se constituído como "uma luta política entre duas alternativas, a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual" (CIAVATTA, 2004, p.88). As (sinaliz)ações das políticas públicas recentes para a educação profissional técnica acenam para a primeira alternativa.

Em sabatina desta seção, pode-se concluir que o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 ao afirmar que "a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional" (p.29), não passa de uma miragem. Se para uns é dado o Ensino Médio Inovador, para outros o Ensino Médio profissionalizante (com (sinaliz)ações de alianças com as empresas privadas) e para pouquíssimos a possibilidade de prioridade de oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica em Institutos Federais, a

histórica dualidade entre a formação propedêutica e profissional no Brasil, tratada na seção 2, além de permanecer, será elevada a segunda potência, caso as possíveis novas DCNEP sejam homologadas.

5 ABORDAGENS (CONTRA) HEGÊMONICAS DE (PLANEJAMENTO DO) ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Esta quinta seção se destina a inventariar os estudos teóricos que tratam das Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira (AELE) hegemônicas no contexto das escolas de nível médio no Brasil bem como da AELE contrahegemônica prescrita nos documentos oficiais endereçados às línguas estrangeiras, enquanto componentes curriculares. Para tal, falar-se-á, primeiramente, a respeito do construto teórico de abordagem de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1997). Em seguida, as AELEs e os planejamentos estrutural, comunicativo e instrumental serão caracterizados. Na sequência, tratar-se-á sobre a AELE pelo letramento crítico e, no final, conclui-se aproximando-a da formação politécnica almejada para o ensino médio (integrado à educação profissional técnica).

5.1 Abordagens de ensino de línguas: das origens ao construto teórico

Remonta à segunda metade do século XX, o despertar de um acentuado interesse por parte dos linguístas aplicados em estudar questões centrais do ensino de línguas. A compreensão da natureza dos métodos e a relação entre teoria e prática a eles subjacentes constituíram os principais esforços dessa época. O método assumiu o papel de protagonista nos programas tradicionais de ensino de línguas.

Melhoras na qualidade do ensino de línguas eram obtidas, conforme Richards e Rodgers (2001), via referência a três horizontes teóricos: 1) o modo de aprendizado das línguas; 2) o modo como o aprendizado da língua era representado e organizado na memória; e/ou 3) como a língua era em si estruturada. As reflexões e sistematizações arquitetadas a partir desses horizontes permitiram a elaboração de princípios para plasmarem os programas, cursos e materiais do modelo de ensino de línguas. Tais estudos possibilitaram a existência dos inúmeros métodos de ensino hoje emancipados na literatura e, principalmente, na prática, sob várias denominações.

Muitos professores de línguas aceitaram irrefletidamente essas teorias, métodos e técnicas como timoneiros de suas práticas em sala de aula. Desse momento em diante, uma superabundância de termos designadores das atividades, que tipicamente engajam pesquisadores, professores e aprendizes, passou a ser usada arbitrariamente. Dentre esses

termos, o uso intercambiável entre método e abordagem proliferou tanto na literatura quanto na fala de professores de línguas.

A dualidade entre os termos método e abordagem cresceu de tal sorte que alguns estudiosos da Linguística Aplicada (ANTHONY, 1963; ALMEIDA FILHO, 1997; RICHARDS; RODGERS, 2001), incomodados com tal uso indiscriminado, esboçaram diferentes arcabouços e modelos para tentar fronteirizar e hierarquizar conceitos entre os termos método, abordagem e técnica.

Neste estudo, adota-se o construto teórico de abordagem de ensino sintetizado por um linguísta aplicado brasileiro, qual seja, Almeida Filho (1997) por ser ele bem aceito junto à comunidade científica da subárea de ensino de línguas no Brasil pelo fato desse construto abarcar o complexo processo de ensino e aprendizagem de LE. Não obstante ser o mais abrangente e dinâmico, seu modelo delega ao termo abordagem o *locus* de timoneiro da operação global de ensino.

Preocupado com a elucidação da composição e funcionamento da operação complexa de ensinar línguas, Almeida Filho (1997) recobrou a relação, em partes, hierárquica de Anthony (1963). Por não conceber o processo de ensino segundo fases distintas e dissociadas, ao modelo proposto por esse autor subjaz uma visão bem mais dinâmica em relação aos modelos anteriores.

Esse modelo procura explicitar o processo de ensino aprendizagem de línguas a partir de um conjunto de forças e elementos que interagem para orientar e dar forma à ação do professor em sala de aula. Tais forças remontam dos conhecimentos intuitivo e epistêmico do professor e/ou de terceiros e se transmutam em crenças, imagens e intuições do professor, nas concepções de língua/linguagem/ língua estrangeira e de ensinar e aprender línguas; na cultura de aprender e ensinar do professor, dos alunos e de terceiros, e nos filtros afetivos do professor e dos alunos. Ademais, a motivação soma-se a esse conjunto de forças para ensinar e aprender e as competências do professor e de outros agentes ativos no processo (autores de material didático, planejadores de curso, pais etc.). É, pois, nessa tensão de forças que se atraem ou repelem o planejamento, o material, o método e a avaliação se constituem e tomam forma, para, em conjunto, operarem no processo de ensino aprendizagem de línguas. A abordagem, portanto, constitui um conceito abstrato que se materializa na prática do professor.

Em seu modelo da Operação Global de Ensino, Almeida Filho (1997) postula o termo abordagem a partir de forças direcionadoras que alimentam a ação do professor em todo o

processo de ensino aprendizagem e estabelece a distinção entre quatro fases: planejamento, materiais, método e avaliação no nível subsequente ao da abordagem.

Dotado de dinamicidade, esse modelo permite o trânsito tanto nos níveis quanto nas fases (efeitos pró-ativo, retroativo, ruptura gradual e configuração da abordagem na tensão com outras forças). Ademais, essa dinamicidade contempla também o patamar da abordagem de ensinar do professor que também está sujeita às inovações e transformações. Este aspecto é bastante relevante, uma vez que parte-se do pressuposto de que, quando o professor deseja mudanças e começa a refletir sobre sua própria prática, essas reflexões podem interferir na sua abordagem de ensinar línguas.

Atualmente, os programas de formação de professores de LE têm procurado superar a visão do método, como hierarquicamente superior. Tal mudança se deve a paulatina conscientização em relação ao papel que a abordagem desempenha ao elucidar questões relativas aos problemas do ensino- aprendizagem de LE (ALMEIDA FILHO, 1999).

Válidas e catárticas ressignificações empíricas no ensino de LE não acontecem se elas forem empreendidas simplesmente no horizonte das verbalizações do desejável e prescrito pelos órgãos oficiais, especialistas da área e instituições, do material didático, do mobiliário, das técnicas renovadas e recursos audiovisuais.

Para mudar seu ensino, portanto, o professor precisa olhar para dentro de si a fim de tentar sorver a verdadeira força motriz do seu ensinar, a abordagem, que se refere ao

conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global do ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e do professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 13)

Perceptível apenas na concretude das tarefas de ensino-aprendizagem da língua alvo, a abordagem de ensino de línguas, por ser de natureza abstrata, é materializada na práxis ao manifestar-se indiretamente na ação dos professores. Desvela-se, portanto, nos encaixos dados pela “ação dos professores, nos fragmentos de aula e das suas extensões (método) *ou nas decisões tomadas nas várias outras dimensões de trabalho da operação global*” (ALMEIDA

FILHO, 1997, p. 22, GRIFOS MEUS), a saber, planejamento de unidades, método, produção de materiais e avaliação.

A maneira idiossincrática como Almeida Filho (1997) engendrou os elementos da abordagem (a concepção de todo o conjunto que a compõe; a complexidade de tensão das forças incidentes no processo; a sua natureza dinâmica- efeitos proativos e retroativos, ruptura/ configuração com outras forças), redefiniu os contornos da literatura da subárea da formação de professores de línguas no Brasil.

A figura 3 ilustra a proposta teórica de Almeida Filho (1997, 2002) acerca da plasmagem de uma abordagem de ensinar línguas:

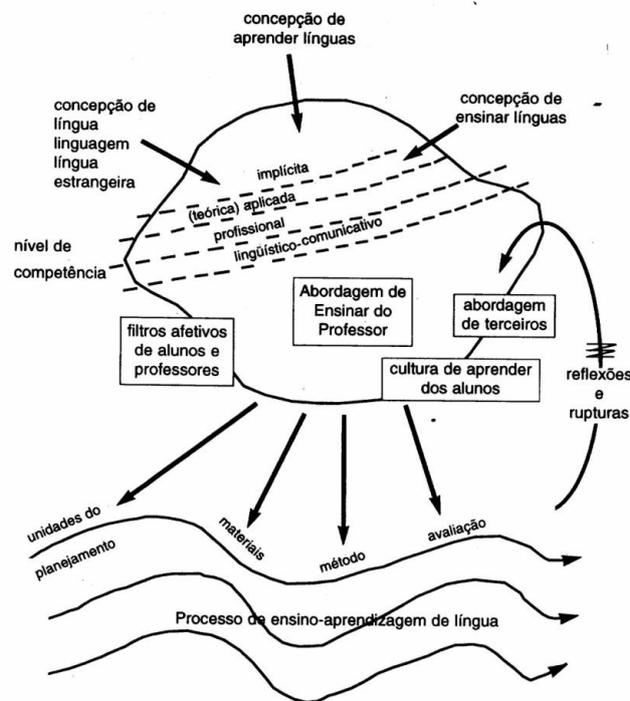


Figura 3-Plasmagem de uma abordagem de ensinar línguas

A orientação, portanto, de todas as decisões e ações do professor na construção do seu ensino longitudinalmente nas aulas de línguas pressupõe, conforme Almeida Filho (2002), a força (potencial) reguladora de uma *abordagem* básica de ensino desse professor. O fato de a abordagem ser caracterizada enquanto força potencial se justifica por ela ser ativada especificamente sob dadas condições de ensino. Sendo ainda, força porque é capaz de imprimir movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo.

Almeida Filho (1997) entende que a operação global do ensino de uma dada LE é encabeçada, como já foi dito anteriormente, pela abordagem de ensino que está em constante tensão com outras forças incidentes. Tal abordagem materializa-se, no segundo nível da hierarquia, em quatro dimensões, quais sejam: planejamento, produção ou adoção de materiais adequados, método ou experiências de aprender na sala de aula e nas suas extensões e avaliação do rendimento ou progresso dos alunos. Uma possível supressão de alguma dessas quatro fases, certamente, acarretaria, conforme esse autor, em perda para a completude descritiva da macro operação complexa de ensinar uma nova língua, uma vez que a qualidade de ensino que um dado professor imprime a seu trabalho atinge essas quatro dimensões.

A Figura 4 mostra a configuração em fases dessas quatro instâncias de materialização de abordagem. Segundo Almeida Filho (2002), essas fases estão de tal sorte imbricadas que alterações operadas em uma delas causarão também câmbios nas outras. A relação simbiótica entre elas é tributária influência da força de uma dada abordagem. Assim, é a abordagem a responsável pela razão do fazer do ensino de um dado professor que terá uma variação entre os polos do explícito/conhecido e do implícito/desconhecido.

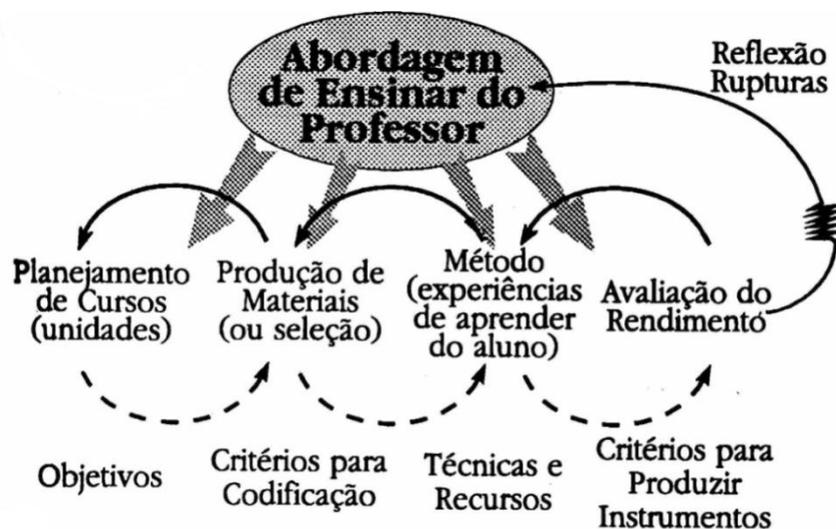


Figura 4- Dimensões da Operação Global do Ensino de Línguas

Conforme a figura 4, as quatro dimensões do ensino construídos diacronicamente podem ser trabalhadas ordenadamente da esquerda para a direita, movendo, então a operação de ensino da fase planejamento para a fase avaliação. Esse movimento ocorrerá diante uma

nova situação de ensino, o que é o caso do nosso contexto e objeto de pesquisa. Por outro lado, diante das situações nas quais o processo de ensino aprendizagem já está em construção, as alterações poderão ser iniciadas em qualquer uma das fases, sendo as outras fases equilibradas por câmbios via efeitos proativo e reativo.

O lócus de alteração inicial em uma das dimensões da operação de ensino é extremamente relevante. Se houver uma alteração em uma fase mais à esquerda, não necessariamente existirão câmbios equipotenciais nas outras fases. Por exemplo, um planejamento novo, como é a situação dos programas de ensino de língua estrangeira do ensino médio integrado à educação profissional técnica dos IFs, pode não ser vivenciado com materiais e procedimentos adequados e nem tampouco ser orientado por uma avaliação consoante e adequada. No entanto, modificações mais a direita, como uma mudança repentina e significativa no sistema de avaliação de uma instituição, exigirão necessidades mais urgentes de ajustes nas fases anteriores.

Alterações irrefletidas e sem embasamento teórico nas instâncias das dimensões determinarão apenas transitórias e superficiais modificações no primeiro nível da operação global de ensino, o nível da abordagem. Mudanças de fato nessa instância só ocorrerão nas rupturas (após reflexões e estudos) com o núcleo duro da abordagem, a saber: as concepções de língua(gem), aprender e ensinar a L-alvo.

A atuação em sala de aula de um professor de LE terá como timoneiro uma dada abordagem. As três concepções supracitadas alicerçam a matéria prima das competências dos professores, a saber: implícita, aplicada, profissional, teórica e linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002; ALVARENGA, 1999). Mesmo ao alçar a plenitude do nível de desenvolvimento das competências, a abordagem de um professor não pode ser reconhecida como a única força atuando na construção do processo de ensino- aprendizagem.

A construção do ensino de um dado professor ocorre sob o fogo cruzado entre a abordagem própria do professor e das outras forças incidentes. Conforme o autor citado anteriormente, a conjugação dessas forças pode revelar, entre outras coisas, o poder relativo das forças incidentes na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Na figura 5, Almeida Filho (2002), amplia o modelo da operação global de ensino de línguas apresentado na figura 3, inserindo os outros elementos, forças e concepções subjacentes à abordagem.

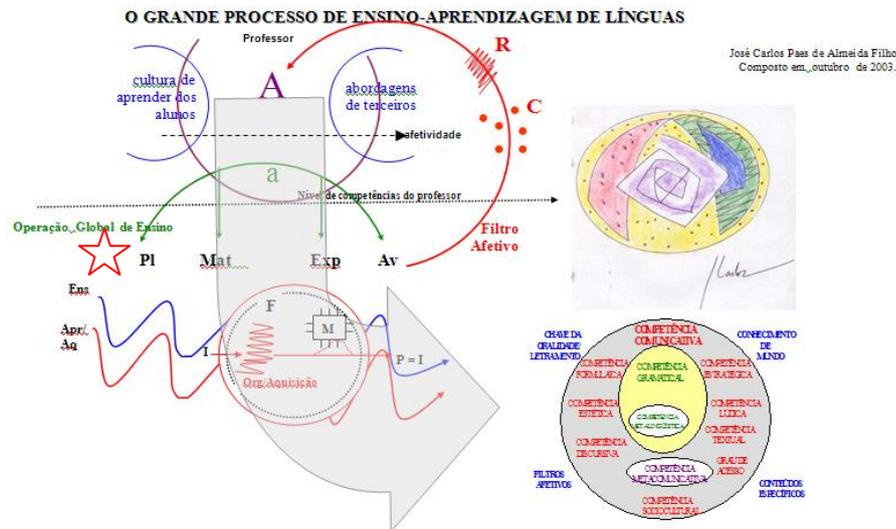


Figura 5 - O grande processo de ensino-aprendizagem de línguas

Incorporando como referência os conceitos plasmados por Almeida Filho (1997), entende-se que abordagem está colocada em um plano mais geral e é de natureza abstrata, enquanto suas quatro dimensões, a saber, o planejamento, os materiais, o método e a avaliação estão em um plano secundário e subordinados à abordagem numa relação simbiótica. Em um terceiro nível estão as técnicas, os recursos e os instrumentos de ação que, por sua vez, devem estar em coerência (embora apenas algumas vezes estejam) com os níveis anteriores.

Dentre os vários elementos que integram o Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas (GPEAL), este estudo se restringe a descrever e entender, na seção 6, como a dimensão do planejamento dos programas do componente curricular Língua Estrangeira-Inglês dialoga com as políticas curriculares e pressupostos subjacentes ao currículo integrado almejado para o Ensino médio integrado à Educação Profissional Técnica ofertado, especificamente, em Institutos Federais.

5.2 Abordagens de ensino de línguas (contra) em hegemonia

Ao me referir às AELEs estrutural, comunicativa e instrumental, adjetivo-las aqui como hegemônicas, pois concordo com Cox e Assis-Peterson (1999) que elas são discursos hegemônicos na área de ensino da Língua Estrangeira-Inglês (LEI), os quais se caracterizam pela crença na neutralidade da LEI, permitindo o acesso a bens culturais e materiais ao redor

do planeta. Já a AELE pelo letramento crítico constitui um contradiscurso emergente que se confronta com os discursos hegemônicos em busca (in)direta pela hegemonia. O contradiscurso, por sua vez, problematiza a pretendida neutralidade e coloca a aprendizagem da LEI como um ato essencialmente político.

Esses aspectos relacionam-se também com as visões de linguagem, sujeito e cultura que estão implícitas em ambas as abordagens. De um lado está a ideia de que linguagem, sujeito e cultura são conceitos fixos e estáveis. De outro, a ideia de que esses conceitos são dinâmicos e contingentes, construídos de acordo com o processo histórico, político e social. (ZACCHI, 2008, p. 2940)

Enquanto as AELEs hegemônicas se assemelham por serem discursos que integram e por ideologicamente, estarem relacionadas ao neoliberalismo, as AELE contrahegemônicas se caracterizaram por serem discursos que visam ao empoderamento e por se firmarem na formação socialista e ética, o que desde já, nos permite apontar a propriedade de uma AELE pelo letramento crítico para a formação politécnica almejada pelos estudiosos da Educação e Trabalho para os alunos de ensino médio (integrado à educação profissional técnica).

5.2.1 As abordagens hegemônicas

O estudo diacrônico da literatura da subárea do ensino-aprendizagem de línguas evidencia uma gama vária de abordagens e métodos de ensino de línguas, colocando em um mesmo nível conceitos constitutivamente distintos. Celce-Murcia (1991 apud MELLO 2005, p. 12), catalogou, entre outras, as seguintes abordagens de ensino de línguas mais difundidas no século XX: abordagem gramática-tradução, abordagem direta, abordagem audiolingual, abordagem situacional, abordagem cognitiva e abordagem comunicativa. Contudo, a autora mesmo tomando como referência a distinção entre os termos abordagem e método elaborada por Anthony (1963), ainda assim os emprega de maneira sobreposta e intercambiável.

Ora, o que foi considerado como abordagens distintas (gramática-tradução, áudio-oral, cognitiva etc.) constitui, na verdade, manifestações procedimentais de uma única abordagem, denominada gramatical ou formalista. Apesar da variação no tocante à concepção de língua/linguagem, à concepção de ensinar e aprender línguas e aos procedimentos metodológicos, os métodos gramática-tradução, audiolingual, código-cognitivo etc.

apresentam um traço mais forte que os caracteriza, conforme Almeida Filho (1997), como pertencentes a uma mesma abordagem, a que o foco na forma, isto é, nas estruturas gramaticais da língua.

Já a denominação *abordagem comunicativa* (ALMEIDA FILHO, 2002) se alinha com a noção de abordagem discutida anteriormente, pois se caracteriza por um conjunto de tendências e princípios que orientam a ação do professor sem, no entanto, prescrever procedimentos metodológicos que os identifiquem como uma receita para ensinar, um método pronto e acabado para ser seguido.

Destarte, parto da concepção de abordagem de ensino de línguas de Almeida Filho (1997, 2002), qual seja, força timoneira das decisões e ações do professor na construção do seu ensino, para considerar como exemplos de abordagens as duas vertentes de maior hegemonia no histórico das abordagens do ensino de línguas no Brasil, quais sejam, a *abordagem formalista*, ou gramatical e a *abordagem comunicativa*. Cada uma dessas filosofias impressas no processo de ensino manifestam-se, diferentemente, a partir de três de seus componentes constitutivos do núcleo duro de uma dada abordagem: concepções de língua(gem)/ língua estrangeira de ensinar e aprender uma nova língua, bem como nas suas quatro materializações, quais sejam, o planejamento, os materiais, o método e a avaliação, os quais, não obstante estarem em um plano secundário, estão subordinados à abordagem numa relação simbiótica.

No tocante a essas concepções, a abordagem formalista concebe a língua enquanto um sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas linguísticas e, como tal, entende o ensino-aprendizagem de línguas como apreensão desse sistema. Para Tudor (2001), uma abordagem de ensino baseada em uma visão de língua enquanto sistema oferece uma variedade de vantagens práticas em termos de organização dos programas de ensino e de preparação de materiais. Organizar um curso via aspectos do sistema linguístico apresenta um forte elemento de estudo de conteúdo no ensino da L-alvo, e ainda, diz que, em essência, a língua que está “lá fora” constitui um corpo de conhecimentos que podem ser organizados e estruturados para fins de aprendizagem. Apesar de não negar o uso da língua, há uma ênfase nos componentes linguísticos que podem ser isolados para ser apresentados, acessivelmente, aos aprendizes de uma forma pedagógica.

Além disso, Tudor (2001) apresenta mais uma vantagem para um processo de aprendizagem baseado nessa visão de língua. Para ele, em situações nas quais os aprendizes não estão em contato regular e orientadamente funcional com a língua, a abordagem formalista permite no mínimo uma amostra de língua para ser estruturada e apresentada a eles

em forma de livros de curso ou programa de estudo, que podem ser um considerável suporte ao aprendizado.

A abordagem formalista deu origem a vários métodos de ensino, cujas características mais marcantes são o centralismo na gramática, a memorização e repetição das estruturas da língua, a manipulação de formas sem a preocupação com o contexto, atividades essencialmente gramaticais, sequenciadas e centradas na figura do professor. Dentre os métodos mais populares dessa abordagem encontram-se o gramática-tradução, direto e o audiolingual.

Diferentemente dessa abordagem, a abordagem comunicativa concebe a língua como um sistema de comunicação socialmente compartilhado, a partir do qual os aprendizes constroem conhecimentos. A abordagem comunicativa delega centralidade à natureza social e dialética da linguagem e entende o ensino-aprendizagem de línguas como um processo interativo no qual os aprendizes usam a língua-alvo de maneira significativa. Tal abordagem não apresenta métodos específicos no sentido convencional, mas caracteriza-se, conforme Almeida Filho (2002), por princípios norteadores baseados em teorias de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas de base comunicativa.

A fim de elencar as características da abordagem comunicativa, apoiamo-nos em Almeida Filho (2002). Para ele, as práticas de ensinar línguas com base em uma abordagem comunicativa têm em comum “o foco no sentido, no significado, na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem que apoia essa abordagem reconhece a natureza social e dialógica da linguagem e tem como principal objetivo criar condições favoráveis para que os aprendizes possam usar a língua de maneira significativa na interação com outros falantes. O objetivo do ensino de língua para essa abordagem é o de desenvolver o que Hymes (1972) chama de “competência comunicativa” do aprendiz. Aprender línguas para AC significa “construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 81).

Para que isso ocorra, pressupõe-se que a L-alvo seja usada em atividades sociointerativas (tarefas, dramatizações, trabalhos em pares e/ou grupos etc.), que desenvolvam não só a competência linguística do aprendiz, mas todas as demais competências necessárias para a comunicação entre as pessoas.

A sala de aula de um ensino baseado nessa abordagem deve refletir, com base em Mello (2005, p. 18), um ambiente natural e afetivamente positivo, a fim de garantir baixos filtros afetivos e situações sociointerativas autênticas que atendam às necessidades, interesses

e desejos dos alunos. Esse processo de ensino-aprendizagem não visa à aprendizagem da língua pela língua, mas à aprendizagem de outros conhecimentos enquanto se aprende a L-alvo.

Ademais, a abordagem comunicativa encabeça o surgimento de uma taxonomia específica para descrever conteúdos e procedimentos novos para a adoção de uma postura mais positiva em relação aos erros dos aprendizes. Os erros, que antes eram encarados enquanto negativos e resultantes da formação de hábitos que deveriam ser evitados, passam a ser abordados como parte do processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

O papel do professor é ressignificado no âmbito dessa abordagem. Para Vieira-Abrahão (1992), o professor deixa de ser o centralizador e detentor do poder sem, no entanto, perder a sua autoridade de organizador e orientador das atividades, uma vez que ele é a pessoa qualificada para tal. O papel do aluno, também, transmuta de aprendiz robô (aquele que repete mecanicamente as estruturas da L-alvo) para o de aprendiz construtor (aquele que constrói conhecimentos a partir da L-alvo). Essas ressignificações de papéis, apesar de nem sempre serem assim exercidos, têm contribuído para que o professor e aprendizes de LE assumam um papel mais dinâmico, criando, assim, situações mais interativas e significativas.

Para Almeida Filho (2002), uma aula comunicativa pode incluir momentos de explicitação de regras gramaticais e de rotinização de subsistemas gramaticais, desde que isso não seja a tônica das ações na sala de aula. Também não é uma questão de anterioridade da gramática (primeiro, a aquisição de formas da língua) em relação ao uso da língua (posteriormente, o uso das formas adquiridas).

Para esse teórico, adotar uma abordagem comunicativa na sala de aula denota propiciar experiências de uso na nova língua, por meio de atividades e tarefas que contribuam tanto para a aquisição da proficiência na L-alvo como para a formação e desenvolvimento intelectual do aluno. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de LE sob o prisma dessa abordagem corresponde àquele que “organiza as experiências de aprender em termos de atividades/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.113).

Sintetiza-se e contrasta-se no Quadro 9, os conceitos cristalizadores das duas principais vertentes orientadoras do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, as abordagens formalista e comunicativa.

CONCEPÇÃO DE/O	ABORDAGEM GRAMATICAL	ABORDAGEM COMUNICATIVA
<i>Linguagem</i>	Uma língua estrangeira que será desvendada por meio de estudos da estrutura gramatical da língua, de leitura e tradução de textos literários e de memorização de vocabulário.	A função principal da língua é a interação e a comunicação. A linguagem tem um significado real. O significado, as formas e as funções e o contexto social são relevantes para que a mensagem seja passada de forma apropriada. Aspectos não verbais são considerados para que a comunicação seja completa.
<i>Aprender</i>	O aprender é feito de forma consciente, monitorado, por meio de regras gramaticais, e/ou memorizações e/ou traduções. O aprender segue em só sentido – professor → aluno.	O aprender é feito de forma subconsciente. O aprendiz se envolve em situações reais significativas que são construídas na interação com outros aprendizes e com o professor. O aprender se faz em vários sentidos – professor → aluno, aluno → professor, aluno → aluno.
<i>Ensinar</i>	Transmissão de conhecimentos. A língua é o objetivo de estudo.	A comunicação deve ter propriedade cultural e pouca ênfase na parte gramatical. Só serão dadas explicações gramaticais se as mesmas se converterem em desempenho fluente. É necessário o uso constante da língua alvo, pois ela é o veículo de comunicação.
<i>Papel do Professor</i>	O professor é predominantemente o emissor, o provedor de informações. Ele tem um papel dominante, pois ele é o controlador das ações. Tudo que acontece em sala e centrado na pessoa do professor, pois ele é a autoridade.	O professor é o facilitador do processo comunicativo. Ele gerencia as atividades em sala e é encarregado de estabelecer situações que promovam comunicação entre os alunos e ele próprio. Ele monitora o que acontece em sala.
<i>Papel do Aluno</i>	O aluno tem uma atitude passiva onde seu papel é o receptor de sala e mínima informações.	O aluno é um participante ativo, pois é um colaborador dentro do grupo. O aluno tem um papel muito mais significativo, pois ele expressa as suas opiniões, propõe idéias e negocia significados. Ele desenvolve estratégias para se comunicar e é responsável pelo seu aprendizado.
<i>Sala de aula</i>	O ambiente promove aprendizagem consciente. A parte física é composta por carteiras enfileiradas, lousa, giz e toca-fitas.	O ambiente promove aprendizagem consciente e inconsciente e deve ser tranquilo. Por ser também um cenário social, deve ter espaço para formação de grupos. A parte física é composta por carteiras que podem ser reorganizadas e reagrupadas, lousa, giz, televisão, gravador e/ou aparelho de CD e material visual.
<i>Aluno/professor como pessoas</i>	O professor e o aluno são pessoas idealizadas.	O professor e o aluno são considerados seres únicos com valores e crenças distintas. O professor respeita a individualidade do aluno em relação aos filtros afetivos tais como motivação, autoconfiança, identidade com a cultura alvo, capacidade de risco, ansiedade, pois ele é consciente que esses fatores influenciam a aprendizagem.

Quadro 9- Comparação entre os conceitos subjacentes as abordagens formalista e comunicativa

Uma análise de uma filosofia de ensinar uma L-alvo perpassa, então, por pormenorização da configuração de traços indicadores das concepções de lingua(gem), língua estrangeira, de ensinar, e de aprender uma língua subjacentes às atividades desempenhadas pelos professores, dentre elas, foca-se, neste trabalho na dimensão do planejamento.

5.2.2 Um enfoque comunicativo hegemônico no Brasil: o instrumental

Data dos anos 60, a demanda pelo ensino de línguas para um fim específico em razão do crescimento das atividades científicas, tecnológicas e econômicas mundiais, ocasionado pelo final da Segunda Guerra Mundial em 1945 e dos avanços nos estudos na área da Linguística e Psicologia Educacional no que tange, principalmente, ao impacto das necessidades dos alunos na motivação e eficácia e eficiência da aprendizagem (HUTCHINSON; WATERS,1987). A língua inglesa, em particular, em função do poder econômico norte-americano do pós-guerra, passou a ser usada internacionalmente tanto comercial quanto academicamente. Novas metodologias de ensino, portanto, começaram a ser buscadas no intuito de atender às necessidades "imediatas" dos aprendizes (RICHARDS, 2001). Desde então, o fundamento do enfoque/abordagem instrumental tem sido as razões que o aluno tem para aprender uma língua estrangeira (HUTCHINSON; WATERS,1987; DUDLEY-EVANS; ST. JOHNS, 2001; STREVENSON,1988).

O enfoque/abordagem instrumental é definido/a por Dudley-Evans e St. Johns (2001) em termos de características absolutas e variáveis. As absolutas compreendem: 1) o atendimento das necessidades específicas dos alunos; 2) a utilização de metodologia e atividades inerentes à disciplina que atende (negócios, engenharia etc.); 3) a ênfase na linguagem (gramática, léxico, registro), nas habilidades comunicativas e gêneros apropriados às atividades a que serve. As variáveis perfazem: 1) a possibilidade de estar relacionada às disciplinas ou profissões específicas; 2) a possibilidade de uso, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente daquela utilizada no Inglês Geral; 3) a possibilidade de ser usada com alunos da educação básica, não obstante ao fato de ser predominantemente usada com adultos, em universidades ou situações de trabalho profissional; 4) a possibilidade de ser usada com alunos de nível básico ou iniciante, apesar de ser geralmente usada com alunos de nível intermediário ou avançado.

Hutchinson e Waters (1987) organizam o desenvolvimento desse enfoque, desde o seu surgimento nos anos 60 até o final do anos 80, em cinco fases, quais sejam: 1ª) análise de registro⁴⁵; 2ª) análise retórica ou do discurso⁴⁶; 3ª) análise da situação-alvo⁴⁷; 4ª) a fase das

⁴⁵ Nesta fase, buscava-se identificar as características gramaticais e lexicais da língua inglesa em áreas de estudo específicas.

⁴⁶ Nesta fase, o alvo era a produção de significado através da combinação das sentenças em um discurso.

⁴⁷ Na terceira fase, priorizava-se a análise de necessidades da situação-alvo para o desenho de cursos.

estratégias e habilidades ⁴⁸ e, 5^a) a fase da abordagem centrada na aprendizagem⁴⁹. Da década de 90 em diante, o foco na questão do gênero tem predominado.

No Brasil⁵⁰, o enfoque instrumental para o ensino de línguas adentrou na década de 70 com trabalhos nas áreas do ensino-aprendizagem de francês e, no final dela, de inglês (RAMOS, 2005). A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi a pioneira e a responsável (o que permanece até hoje) pela semente e os frutos do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE).

Na década de 80, um grupo de professores do LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) da PUC-SP criou e abrigou por nove anos o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (doravante Projeto ESP), o qual contou com a colaboração de especialistas internacionais, tais como Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott. O objetivo do Projeto ESP era o de “melhorar o uso de inglês dos pesquisadores brasileiros, professores e técnicos, especialmente no que diz respeito à leitura de publicações especializadas e técnicas” (CELANI et al., 2005, p.394). Ineditamente, formou-se, em contexto brasileiro, uma "federação informal de parceiros interessados e não uma estrutura rígida, imposta de cima para baixo, por um Ministério ou por uma agência externa (CELANI et al. 1988, p.7). O Projeto ESP constitui-se, portanto, em uma comunidade de aprendizagem e de prática (WENGER, 1998), na qual se partilhavam desde os resultados positivos até as limitações e dificuldades.

Fizemos, e continuamos a fazer, mudanças: nos hábitos de estudo não produtivos, na tradição de transmissão de conhecimento pelo professor, no entendimento do papel do professor e no do aluno, nos procedimentos considerados apropriados em uma aula de inglês. Insistimos na aprendizagem com um propósito bem definido, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem saudáveis. Saímos de uma situação de necessidades definidas por livros didáticos e não pelo contexto. Tomamos decisões sobre conteúdos, materiais didáticos e metodologias baseados nas razões para aprender e não em imposições decorrentes de políticas do momento ou de ditames da moda.(CELANI, 2009,p. 23)

⁴⁸ Nesta quarta fase, o foco residia nas estratégias interpretativas, ou seja, nos processos cognitivos que subjazem ao uso passaram a ser considerados.

⁴⁹ Nesta fase, a preocupação era com o processo de aprendizagem, ou seja, a maneira como as pessoas aprendem a língua substituiu a preocupação com o que as pessoas precisam aprender.

⁵⁰ Não pormenorizarei aqui os primórdios do ensino-aprendizagem instrumental (de inglês) e (o impacto) dos esforços do grupo de professores do LAEL da PUC-SP. Recomendo, então, a leitura dos seguintes textos: *Revivendo a aventura: Desafios, encontros e desencontros* (CELANI, 2009) e *A história da abordagem instrumental na PUC-SP* (RAMOS, 2009).

O pressuposto básico do ELFE, ou da Abordagem Instrumental de Ensino de Línguas (AIEL) como cunhou⁵¹ Celani (1997), é o de que "a língua não é o objeto de aprendizagem, mas sim o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o mundo grande e comum" (CELANI, 2009, p. 25). No que compete ao desenvolvimento do enfoque/abordagem instrumental no âmbito do Projeto ESP, Hutchinson e Waters (1989) avaliam que a quarta fase, a das estratégias e habilidades, o caracteriza.

Um dado histórico importante para nosso objeto de estudo se refere à adesão de vinte e quatro escolas técnicas de nível médio (as então Escolas Técnicas Federais -ETFs), em 1985, o que resultou na extensão do patrocínio do governo britânico por mais cinco anos. Segundo Celani, então coordenadora nacional, "a participação das ETFs foi de grande importância para o Projeto, dando-lhe um significado mais amplo, tanto em termos de abrangência nacional, quanto de definição de objetivos" (2009, p.18). Para atingir o objetivo do Projeto ESP, grandes esforços foram concentrados na capacitação docente de professores de inglês que trabalhavam tanto nas ETFs quanto das UFs. Numa época de reinado do audio-linguismo, o alvo da capacitação, em outras palavras, a "metodologia do instrumental", era ensinar a utilizar "textos autênticos (mas raramente acadêmicos) para o desenvolvimento de estratégias de leitura e o que se denominava gramática mínima do discurso" (RAMOS, 2009, p.36). A ênfase dada na habilidade de leitura resulta de uma análise de necessidades realizada junto às universidades, cuja visão da época era a de que a língua inglesa, em particular, era uma "língua de biblioteca" (SWALES, 1985, p.45) por permitir o acesso à informação científica e tecnológica.

Nos meados da década de 1990, sinalizações de mudanças ocorreram em função das demandas de cursos bem como do desejo de abordar os elementos metodológicos e pedagógicos vigentes, sob a égide das novas dimensões teóricas em evidência na "área de ensino-aprendizagem (em especial a visão sociointeracionista de Vygotsky) e de linguagem (representada pelas teorias funcionalistas e de gêneros" (RAMOS, 2009, p. 41).

Essa foi a época também que se viu florescer os desenvolvimentos teóricos do conceito de gênero e sua posterior indicação (nos documentos oficiais educacionais) e entrada nos currículos escolares, demandando, conseqüentemente, repensares nos desenhos de cursos e de materiais didáticos vigentes na área de instrumental. (RAMOS, 2009, p. 42).

⁵¹ Me absterei aqui da discussão acerca da classificação (ou não) do instrumental enquanto enfoque da abordagem comunicativa ou como abordagem pertencente a um movimento comunicativo. Para tal, recomendamos a discussão feita por Borges (2011). Opto por seguir a tradição da comunidade discursiva brasileira e internacional que entende o instrumental enquanto enfoque.

Nessa linha, partindo da lacuna de planejamentos de cursos de línguas baseados em gêneros, Ramos (2004) decidiu transformar o que já era uma preocupação de alguns trabalhos tais como, Von Staa (2003); Vian Jr.(2003), em uma proposta pedagógica, cujo objetivo era "a implementação de gêneros para cursos de língua estrangeira para fins específicos. Pelo fato das bases do enfoque instrumental não prescindirem de um levantamento preliminar de necessidades de alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY- EVANS; ST. JOHN, 1998) no intuito de organizar os cursos para a promoção do desempenho de tarefas linguísticas específicas em contextos de atuação, a proponente, que hoje já possui quase trinta anos de atuação em instâncias de ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, julgou que os construtos teóricos sobre gêneros textuais endossariam e seriam bem aplicáveis em desenhos de cursos de ELFE.

Embasada, portanto, em construtos teóricos alicerçados nos conceitos de gênero de Martin (1984)⁵², Swales (1990)⁵³ e Bhatia (1993)⁵⁴, assim como dentro da perspectiva da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994)⁵⁵, a proposta era organizada em três fases de implementação, quais sejam, apresentação, detalhamento e aplicação, as quais eram exploradas tendo em vista a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto. O trabalho deveria partir das necessidades dos alunos e propiciar a "realização de atividades socialmente relevantes, utilizando a língua-alvo em uma situação real na qual o conhecimento linguístico, genérico e social são construídos" (p.126). Em linhas gerais, o objetivo do ensino de línguas estrangeiras deveria ser o de propiciar ao aluno fazer uso da linguagem como prática social.

Sob essa orientação, Ramos (2004) defendia a proposta de aplicação de gêneros enquanto "recursos pedagógicos poderosos", porque eles:

⁵² Segundo Eggins e Martin, gêneros são processos sociais direcionados por objetivos dados em estágios entre membros de uma cultura, seguindo a perspectiva sistêmico funcional de Halliday. Por conceber os textos enquanto "construções semióticas de significados socialmente construídos" (1997, p.251), em outras palavras, os textos não são neutros por portarem ideologias, caberá ao analista explicar de que modo os textos servem a interesses diversos. Isso indica que sua proposta de análise já traz em seu bojo a importância do conhecimento crítico sobre as ações sociais (ou práticas discursivas e sociais), um outro fator a ser trabalhado no ensino de gêneros (RAMOS, 2004).

⁵³ Para Swales (1990), gêneros são eventos comunicativos, cuja organização retórica influencia escolhas léxico-gramaticais e de estruturação, com propósitos compartilhados por membros de um determinado grupo (uma comunidade discursiva).

⁵⁴ Aqui gênero é entendido enquanto "uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos" (BHATIA, 1993, p.13).

⁵⁵ Sua gramática sistêmico funcional (GSF) possibilita a análise da língua considerando as funções que ela tem na cultura, na relação entre os indivíduos, no uso que fazem dela para realizar coisas.

(i) oferecem meios de se levantar o que os alunos têm de fazer linguisticamente, ou seja, os discursos que eles precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escrita ou falada; e (ii) capacitam o professor a entender por que um texto é do jeito que é, através de considerações sobre seu propósito, seu contexto de situação (sobre o que se fala, quem e com quem se fala e como se fala) e de cultura. (p.116)

Findado o patrocínio, o Projeto ESP transformou-se em um s(PNELFI), o qual está ativo até hoje e abarca o ensino do inglês, português, espanhol, francês e alemão. Na avaliação da professora Celani (2009), esses projetos têm contribuído tanto para a otimização da "teoria e prática na área de formação de professores e na área de *ensino de línguas para fins gerais, como parte da formação integral dos indivíduos*" (p.23, grifos meus), quanto para influenciar a autoestima dos professores de ESP, os quais se consideravam como "professores de segunda linha" (p.23).

Uma outra empreitada a ser destacada, dentre as tantas implementadas pelo Grupo de Pesquisa Abordagem Instrumental e o Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos (GEALIN), é o projeto ESPtec- Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino-Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de nível técnico (2004-2006), que contou com o patrocínio da VITAE. Partindo da justificativa da necessidade de formar professores de Inglês Instrumental para o Sistema em tela, o objetivo desse projeto era o de criar e implantar junto aos então CEFETs, seis ⁵⁶centros de excelência (conforme Quadro 10) que ficaram responsáveis por capacitar seus docentes (em suas respectivas regiões) de língua inglesa nessa abordagem, bem como pela multiplicação dessa formação para o sistema de educação profissional do país.

Centros multiplicadores	Região
(1) Centro Federal de Educação Tecnológica	Nordeste
(1) Unidade de Ensino Descentralizada	Sul
(3) Centro Federal de Educação Tecnológica	Sudeste 1
(4) Centro Estadual de Educação Tecnológica	
(5) Escola Técnica Estadual "X" e Escola Técnica Estadual "Y" [localizadas em um mesma cidade]	Sudeste 2
(6) Escola Técnica Estadual "Z"	

Quadro 10- Instituições⁵⁷s participantes do Projeto ESPtec (FREIRE;RAMOS, 2009, p.31)

⁵⁶ Instituição, na época, constituída por mais de cem escolas técnicas. Três unidades, quais sejam, a 5 e 6 do Quadro 10, ficaram responsáveis pela multiplicação no estado de origem. "Então, dos seis centros potencialmente formado, o projeto, contou, de fato, com quatro centros participantes" (RAMOS; FREIRE, 2009, p. 31).

⁵⁷ Com vistas a manter o anonimato das instituições participantes, seus nomes não foram citados pelas autoras.

Os proponentes do projeto ESPtec partiram do entendimento de que a educação profissional na área de línguas tem demonstrado dificuldades para acompanhar as mudanças em curso, o que se torna mais perceptível quando se observa a latente inadequação da formação dos professores para lidar com as "demandas atualmente emergentes do mercado de trabalho" (p. 30). Por isso, então a proposição de um projeto de formação de professores na e para a Abordagem Instrumental.

Segundo Ramos e Freire (2009),

o projeto ESPtec nasceu em resposta à necessidade cada vez mais premente de criação de oportunidades para o desenvolvimento e a formação de professores de Inglês Instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico, o qual tem procurado adequar objetivos e conteúdos, visando à inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Nesse segmento educacional, os programas das diferentes disciplinas têm buscado contemplar situações do cotidiano profissional que possibilitem vivência mais próxima ao real, e, assim, imersão imediata dos alunos em tarefas relacionadas à sua área de atuação. (p.30)

Ainda sobre o projeto ESPtec, é oportuno pontuar que por levar em conta que os alunos da educação profissional de nível técnico cursam programas específicos atinentes às suas diferentes áreas de formação profissional, considerava-se essencial que o conteúdo da Língua Inglesa, contemplada nos currículos vigentes, fosse ao encontro das especificidades desse contexto profissional de atuação (RAMOS; FREIRE, 2009). O enfoque instrumental, portanto, foi considerado um "meio de aproximação adequado e uma ferramenta eficiente para a solução do que, muitas vezes, se mostra com um desafio" (p. 32).

Nascido da identificação da necessidade de um determinado momento histórico, qual era, o desenvolvimento da habilidade da leitura de textos científicos (em inglês) por parte dos alunos de graduação e pós-graduação, o ELFE acabou se enraizando no Brasil de tal sorte que o enfoque em uma habilidade linguística, a leitura, acabou por ser mitificado, por muito tempo, como sinônimo do próprio ensino em si. Quando se falava, por exemplo, em Inglês Instrumental no Brasil, logo se pensava na habilidade de leitura. Outros mitos que também surgiram, segundo Ramos (2005), foram: 1) nas aulas de ELFE deveria ser usado obrigatoriamente a língua portuguesa; 2) o ensino de gramática e do uso do dicionário deveriam ser abolidos; 3) Inglês instrumental como sinônimo de Inglês técnico; 4) o ELFE somente era possível para os alunos que já dominavam o inglês básico.

Não obstante ter sido o ensino de leitura considerado como o mais útil para as necessidades do público brasileiro no final da década de 90, o PNEIFI tem sempre se

desdobrado para atender às novas demandas do Brasil contemporâneo. Ramos (2005) sinalizava que em virtude da mudança de panorama de Ensino-Aprendizagem instrumental de inglês no Brasil, era necessário uma mudança para atender às necessidades, que já não são mais as mesmas. Exemplifica dizendo que os alunos da Educação Superior necessitam dessa língua para executar buscas na rede, ler resenhas e abstracts, compreender apresentações orais e palestras, dentre outras. Alunos de cursos, tais como turismo, hotelaria, relações internacionais, por sua vez, possuem necessidades, assim como o mercado de trabalho, mais específicas de uso da língua. Quanto aos alunos da Educação Básica, especialmente os do Ensino Fundamental e Médio, a autora sinaliza que eles precisam desenvolver a habilidade de leitura por meio de uma metodologia mais adequada para alunos do segundo milênio.

Celani (2009) endossa afirmando que o que está premente hoje é a redefinição que amplie o conceito de necessidade com vistas a focar a construção, de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo como horizonte a função social da língua estrangeira, e particularmente do Inglês, no Brasil, o que implica eleger o contexto para a definição de necessidades e não mais a situação alvo. Ao refutar o argumento de que a inclusão social deslegitima a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998) acerca da ênfase no ensino de leitura para a educação básica brasileira, a autora argumenta que o conceito de necessidades:

precisa se expandir, deixando de ser voltado para um fim específico, mas ampliando-se para entender o contexto social como determinante das necessidades. No caso da língua inglesa, não se pode deixar de olhar para a função social dessa língua no contexto brasileiro, adotando, todavia, uma posição crítica, que leve conta as necessidades percebidas e os futuros imaginados. (CELANI, 2009,p. 25)

Em razão da delimitação do nosso objeto de estudo, trataremos na próxima subseção, primeiramente, sobre o modelo operacional de elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras proposto por Moita Lopes (1987), e em seguida, focaremos nas características da dimensão do planejamento das abordagens (e enfoque) hegemônicas, sobre os quais nos debruçamos nesta subseção.

5.2.2 Elaboração de programas de ensino de Línguas e suas condições

Partindo do entendimento de que um programa de ensino de línguas que englobe aspectos atinentes à sua organização interna bem como a operação na sala de aula é indispensável para se caminhar rumo a progressos verdadeiros no contexto e na aprendizagem, adotaremos aqui o modelo operacional de elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras (PROELE), proposto por Moita Lopes (1987) o qual se resume a um processo de mediação entre condições denominadas extrínsecas e intrínsecas.

Segundo seu modelo operacional, para que um PROELE seja válido, se faz necessário que o contexto onde será usado seja considerado na sua elaboração. Para que a educação em língua estrangeira tenha relevância na sala de aula e em termos sociais gerais, é necessário levar em consideração que "o ensino de línguas estrangeiras ocorre em um determinado momento e em um contexto sociopolítico específico, envolvendo professores e alunos operando dentro de certas condições" (p. 43).

A consideração dessas condições extrínsecas são importantes para definir os tipos de fatores intrínsecos que são relevantes na elaboração do PROELE, ou seja, suas unidades de conteúdo (estruturas, noções, atos ilocucionários, etc.), a habilidade ou habilidades linguísticas a serem consideradas, a propriedade dos artifícios metodológicos, etc. são, até certo ponto, determinadas pelo estudo das condições extrínsecas.

Na concepção de Moita Lopes (1987), não obstante as condições extrínsecas apontarem para aspectos que são externos à elaboração do PROELE em si mesmo, "elas são na verdade um ponto intrínseco na atividade de criação de PROELs". Nessa direção, o autor organiza os tipos de condições extrínsecas que operam na sala de línguas estrangeiras em dois grupos: 1) variáveis relacionadas com a política de ensino e 2) variáveis relacionadas com alunos e professores (conforme Quadro 11).

VARIÁVEIS RELACIONADAS COM POLÍTICA DE ENSINO	VARIÁVEIS RELACIONADAS COM ALUNOS E PROFESSORES
Resultam de decisões que estão normalmente além do controle imediato de professores e alunos, ou seja, <i>decisões feitas ao nível do currículo que interferem nos aspectos ligados ao objetivo da aprendizagem de LEs</i> em um determinado país, às razões sociopolíticas pelas quais certas- LEs em um determinado país tem mais prestígio que outras, etc	Resultam das condições impostas na sala de aula de LEs por alunos e professores, estando, portanto aspectos relacionados com a natureza da língua nativa dos alunos em termos contrastivos com a LE, suas experiências em aprendizagem de línguas, a natureza da tradição do ensino de línguas estrangeiras e fatores sócio-psicológicos (motivação e atitude) que

Variáveis nacionais	Variáveis locais situacionais.	
Referem-se a aspectos ligados ao objetivo da aprendizagem de LEs em um determinado país, às razões sociopolíticas pelas quais certas- LEs em um determinado país tem mais prestígio que outras, etc	Tratam de aspectos que envolvem a carga horária de uma língua estrangeira no currículo, o tamanho das turmas, recursos disponíveis, etc.	afetam alunos e professores.

Quadro 11- Condições extrínsecas operantes na sala de aula de LEs

Nessa direção, as condições extrínsecas a serem consideradas na elaboração de um PROELE são: a) sociopolíticas; b) logístico-administrativas; c) relativas à natureza da língua nativa e à experiência dos alunos em aprendizagem de línguas; d) a tradição de ensino de línguas estrangeiras e, e) aspectos sócio-psicológicos (p.44).

Por outro lado, as condições intrínsecas referem-se aos aspectos teóricos que definem como o PROELE se organizará internamente, os quais se resume, a uma visão particular da natureza do uso da língua, de teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras e de modelos de PROELs.

Moita Lopes (1987), na ocasião da proposição do modelo em pauta, apostou na teoria do uso da língua como primeiro aspecto a ser considerado, ao invés de uma teoria linguística tradicional, a qual idealiza fatores sociolinguísticos e psicolinguísticos, posto que ela:

leva em consideração não só a competência linguística, como em linguística tradicional (CHOMSKY, 1965), mas também a competência comunicativa (HYMES, 1972), e a noção de capacidade (WIDDOWSON, 1983) que tem a ver com a habilidade de realizar a língua em uso, ou seja, a habilidade de se engajar no discurso, que envolve o pré-conhecimento e a intenção dos participantes no ato comunicativo. Note-se, portanto, que uma teoria do uso da língua leva em consideração a língua como produto (isto é, a competência linguística e comunicativa) mas também a língua em processo, ou seja, a negociação do significado entre participantes no discurso. (p. 45)

Além disso, se faz igualmente necessário ao se elaborar um PROELE, analisar os modelos teóricos de PROELs existentes (estrutural, nocional, procedural, relacional, etc.) e as teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras que subjazem a esses modelos. Não obstante a não aplicabilidade direta e automática na sala de aula, vários modelos teóricos podem informar decisões que o criador de um PROELE tem que tomar "quanto à graduação de material linguístico, tipos de unidades de conteúdo linguístico a ser incluídos, tipos de

artifícios metodológicos, a orientação do PROELE para o produto ou processo de aprendizagem, etc" (p. 45).

5.2.2. 1 A dimensão do planejamento e as abordagens/enfoque hegemônicos

Orientado por uma dada abordagem de ensino, o planejamento assume um proeminente papel dentro da Operação Global de Ensino de Línguas. Para Almeida Filho (2007), o planejamento “geralmente é um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos amostras e da natureza das experiências que se farão com e na L-alvo”. Nas circunstâncias em que há adoção ou vigência de um dado material, o planejamento (do produtor de materiais) estará, pois subjacente e implícito nesse material. Para Dror (1968, apud TURRA *et al.*,1986), planejamento é um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente para atingir determinados objetivos.

A ocorrência do planejamento de curso pode se dar em duas circunstâncias, de acordo com Almeida Filho (2007). Primeiro, em situações onde já existem planejamentos (inadequados em alguma medida) e, segundo, em situações novas para as quais o planejamento é um pré-requisito para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem.

Definir os objetivos do curso partindo da descrição da situação de ensino, a saber, dados sobre os alunos, a história do curso, perfis de formação dos professores que implementarão o curso, cultura de aprender dos alunos e de ensinar da escola, papel da L-alvo na comunidade e organizar as unidades de trabalho/ estudo/ ensino constituem as duas etapas do planejamento que estão imbricadas pelos objetivos do curso.

Tendo em vista que a abordagem é o timoneiro para as decisões na dimensão do planejamento, são recorrentes no desenho curricular para ensino de línguas estrangeiras no Brasil, duas diretrizes definido-o, sendo uma de base formalista e outra de base comunicativa. Viana (1997) esclarece que as duas bases, de acordo com determinantes de momentos históricos, representam posições diferentes em relação as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, que, interligadas, atuaram/atuam/atuarão na determinação de objetivos, conteúdo e procedimentos de cursos de línguas.

Sobre a questão de definição de objetivos, Almeida Filho (2007) categoriza cinco distintos objetivos envolvendo a aprendizagem de LE que são estabelecidos em termos de

amplios planos de trabalho e não em termos de verbos que delimitam e dirigem o que o aluno aprenderá e como demonstrará esse aprendizado.

1. **Linguísticos:** aqueles que visam compreender o funcionamento da LE e através disso compreender melhor (e com mais consciência) os mecanismos de funcionamento da língua;
2. **Educacionais:** aqueles que pretendem desenvolver a capacidade de reflexão, julgamento, observação e iniciativa.
3. **Psicológicos:** aqueles que proporcionam experiências de estar na posição de outrem;
4. **Culturais:** aqueles que almejam levar alunos a uma abertura aos outros;
5. **Práticos:** aqueles que norteiam uma contribuição para o êxito na vida.

Após mapear o lócus de ensino, o professor pode estabelecer os objetivos a serem alcançados com o curso. Definidos os objetivos, a segunda etapa, organização das unidades, se inicia com o estabelecimento de quais experiências serão promovidas e os conteúdos implícitos nessas experiências. Almeida Filho (2007) sugere que nessa etapa é importante o professor imaginar o que dará unidade ou coesão ao conjunto das unidades. Ao sugerir um planejamento com explicitação de pressupostos, esse autor acredita que a atividade de planejar permitirá vislumbres significativos do processo de ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, planejar pode ser também desenvolver pesquisa.

5.2.2.1.1 Planejamento de programa formalista

Dentro da abordagem formalista, os planejamentos de programas consistem na elaboração de materiais com trechos de obras consagradas, explicações gramaticais, exercícios de gramática e de tradução/ versão (da língua materna para a estrangeira e vice versa), apresentação de itens gramaticais de acordo com a gradação de uma suposta dificuldade. Tradicionalmente, tem sido usado como base para o planejamento de cursos genéricos, particularmente, para iniciantes. Tipicamente, são vistos como um dos fios de um programa de multi-habilidades ou integrado ao invés de uma base única para um programa.

Richards (2001) pontua que os programas essencialmente gramaticais são criticados pelo fato de 1) representarem somente uma dimensão parcial da proficiência linguística; 2) não refletirem a sequência natural de aquisição; 3) focarem na sentença ao invés de unidades mais longas do discurso; 4) focarem na forma ao invés do significado e 5) não se endereçarem às habilidades comunicativas.

Não obstante as críticas, a gramática permanece, segundo Richards (2001) como o componente central de muitos cursos de línguas, porque: 1) o ensino da língua através da gramática é uma abordagem familiar em muitas partes do mundo; 2) a gramática oferece uma estrutura conveniente para o curso, pois pode se articular com outros componentes do programa, tais como, funções, tópicos ou situações e 3) representa o componente central da proficiência linguística.

5.2.2.1.2 Planejamento de programa comunicativo

Por outro lado, um ensino sob a orientação de uma abordagem comunicativa pressupõe que a atividade de planejar seja encabeçada pelos profissionais ligados diretamente ao contexto de ensino, ou seja, pelo professor de línguas (VIANA, 1997). Contudo, para que o professor possa materializar mais essa dimensão, ele precisará ter um sólido embasamento acerca de pressupostos sobre ensino-aprendizagem de línguas. Os planejamentos sob essa abordagem tendem a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística, com a aquisição de um desempenho de uso real estrutural, instrumental e funcional da L-alvo, visando capacitar o aluno a realizar ações de mediação e construção de conteúdo de negociação de significados na interação com outros usuários da língua. A ocorrência do planejamento de curso pode se dar em duas circunstâncias, de acordo com Almeida Filho (2007). Primeiro, em situações onde já existem planejamentos (inadequados em alguma medida) e, segundo, em situações novas para as quais o planejamento é um pré-requisito para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário da abordagem gramatical, a abordagem comunicativa respalda-se nos interesses e necessidades dos alunos. Para isso, é realizado, conforme Viana (1997), um levantamento de dados contextuais geralmente através de questionários ou conversas informais, focalizando interesses, necessidades, expectativas e fantasias dos aprendizes.

Nos anos 1980 e 1990, o movimento de ensino de línguas comunicativo acarretou o reexame de abordagens tradicionais de desenho de programa e uma procura por princípios para o desenvolvimento de programas comunicativos, os quais são ou uma tentativa de desenvolver um curso de língua geral ou um que foca na comunicação dentro de um contexto restrito, tais como na abordagem/ enfoque instrumental⁵⁸.

⁵⁸ No original, o autor usa o termo ESP.

Os tipos mais recorrentes de programas comunicativos são 1) o funcional; 2) o situacional; 3) o baseado no conteúdo ou tópico; 4) o baseado em competência; 5) o baseado em habilidade; 6) o baseado em tarefa; 7) o baseado em texto e 8) o integrado. O Quadro 12 apresenta o objetivo, as características e as críticas recebidas por cada um deles, conforme sabatinou Richards (2001, p. 154-165).

Programa	Objetivo	Características	Críticas
<i>Funcional</i>	* Procura analisar o conceito de competência comunicativa com base na premissa de que o domínio de funções individuais resultarão na habilidade comunicativa geral	*Organizado em torno de funções comunicativas * Adequados para o desenho de materiais nos domínios da compreensão e expressão oral	* Ausência de critérios para selecionar e graduar as funções * Representa de uma visão simplista da competência comunicativa * Representa uma abordagem de língua atomista * Frequentemente conduz a uma abordagem de ensino de " livro-frase" * Lacuna na competência gramatical dos alunos
<i>Situacional</i>	* Identifica as situações em que o aprendiz usará a língua e os atos comunicativos típicos usados naquele contexto	* Organizado em torno na língua necessária para diferentes situações nas quais atos comunicativos tipicamente ocorrem * apresenta a língua em contexto e ensina língua de uso prático imediato	*A seleção de itens de ensino é tipicamente baseado na intuição porque pouco se sabe a respeito da língua usada em diferentes situações * A língua usada em situações específicas podem não se transferir para outras situações *Frequentemente conduzem para a uma abordagem de "livro-frase" * Como a gramática é vista incidentalmente, pode haver lacunas no conhecimento gramatical dos alunos.
<i>Baseado em conteúdo ou tópico</i>	Fornece um critério base para organizar o programa ou uma estrutura que conecta uma variedade de diferentes fios de programas juntos	* Organizado em torno de temas, tópicos, ou outras unidades de conteúdo (pontos de partida do desenho do programa) * Conteúdo fornece um critério base para organizar o programa ou uma estrutura que conecta uma variedade de diferentes de fios de programas juntos * Conteúdo fornece o veículo para a apresentação da língua * facilita a compreensão * conteúdo torna a forma linguística mais significativa * programas se endereçam as necessidades dos aluno * permite a integração com as quatro habilidades * permite o uso de materiais autênticos	*Selecionar o conteúdo não dispensa as decisões quanto a seleção de gramática, funções ou habilidades. *Pode ficar difícil desenvolver uma sequência lógica e aprendível para outros componentes do programa, se o conteúdo é a base da estrutura *Diferentes tópicos podem requerer diferentes níveis de complexidade
<i>Baseado em competência</i>	Foca nos resultados do aprendizado como o estágio de	*Baseado na especificação das competências que os aprendizes esperam dominar	*Tipicamente, competências são descritas baseadas na intuição e experiência

	planejamento central no desenvolvimento de programas de línguas	em relação às situações específicas e atividades *Competências são uma descrição das habilidades essenciais, conhecimentos e atitudes necessárias para o desempenho efetivo de tarefas e atividades particulares *Usado amplamente em programas de língua orientados para o trabalho e sobrevivência social *Parece adequado para programas que procuram ensinar habilidades necessárias aos aprendizes desempenharem tarefas específicas e operações, como ocorre em muitos tipos de programas de Inglês para propósitos específicos	* Baseado em um modelo de desenvolvimento curricular de eficiência econômica e social que procura preparar os alunos para participar efetivamente na sociedade.
<i>Baseado em habilidades</i>	Focam no desempenho em relação a tarefas específicas e portanto fornecem uma estrutura prática para o desenho de cursos e materiais de ensino	*organizado em torno de diferentes habilidades que são envolvidas no uso da língua para propósitos tais como ler, escrever, ouvir e falar *tradicionalmente, tem sido o foco central do ensino de línguas e há tentativas de identificar as micro-habilidades subjacentes ao uso das quatro habilidades como a base do desenho curricular * São mais relevantes para as situações em que os alunos tem necessidades muito específicas e identificáveis	* Não há uma base séria para determinar as habilidades * Focam em aspectos discretos do desempenho invés de desenvolver habilidades comunicativas integradas e mais globais
<i>Baseado em tarefa</i>	Foca nas atividades cujo foco principal é o significado	* Organizado me torno de tarefas que os alunos completarão na L-alvo * o ensino da gramática não é central porque os aprendizes adquirirão gramática como produto do desempenho de tarefas * dois tipos de tarefas formam a base para o desenho de programa, quais sejam, pedagógicas e de mundo-real	* não são amplamente implementados no ensino de línguas em detrimento da dificuldade em definir tarefas * Procedimentos para o desenho e seleção de tarefas permanecem obscuros * Uso excessivo de tarefas comunicativas podem encorajar fluência às custas da precisão
<i>Baseado em texto</i>	Pode ser visto como um tipo de programa situacional porque o ponto de partida no planejamento de um programa é a análise dos contextos em que os aprendizes	*organizado em torno de textos e excertos de discurso ampliado * é um tipo de currículo integrado porque combina elementos de diferentes tipos de programas *Vantagens: ensina explicitamente características estruturais e gramaticais de	* foco em habilidades específicas invés de uma proficiência mais geral * pode ser impraticável em muitas situações

	usarão a língua	textos falados e escritos; conecta textos falados e escritos aos contextos sociocultural de seus usos; fornece aos alunos uma prática guiada pois desenvolve habilidades linguísticas por comunicação significativa através de textos	
<i>Integrado</i>		A combinação depende do propósito.	

Quadro 12- Programas comunicativos

5.2.2.1.3 A tradição brasileira no planejamento de programa comunicativo com enfoque instrumental

Para Hamp-Lyons (2001, p.127), a análise de necessidades conduz à especificação dos objetivos de um curso, avaliação dos recursos disponíveis e restrições previsíveis, o que, por sua vez, conduz à definição do programa e da metodologia em um curso com enfoque instrumental. A partir da análise de necessidades, o planejamento de um curso instrumental deve ser orientando, segundo Ramos e Freire (2009) *por e para* as necessidades específicas.

Tal consideração implica um desenho de curso que contemple *objetivos claramente definidos e alcançáveis e o desempenho de tarefas comunicativas* (ELLIS, 2003; NUNAN, 2004) *específicas em contextos de atuação específicos*, bem como o *estabelecimento de conteúdos programáticos relacionados aos conteúdos específicos da área de atuação do aprendiz* (STREVENS, 1988; ROBINSON, 1991; DUDLEY-EVANS e ST JOHN, 1998). Garante-se, assim, que os cursos estejam relacionados tanto à formação educacional quanto à vida profissional dos aprendizes. Além dessa vantagem, a abordagem permite contemplar cursos em que a carga horária de língua inglesa é bastante reduzida, caso das instituições envolvidas no projeto ESPtec. (RAMOS; FREIRE, 2009, p. 32-33; GRIFOS MEUS)

Para o planejamento de cursos instrumentais que intentem implementar a proposta de aplicação de gêneros, Ramos (2004) sugere os seguintes objetivos:

- conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos diferentes gêneros, bem como de suas características linguísticas, contextuais e socioculturais significativas e representativas;
- criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção linguística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;
- proporcionar o conhecimento de formas textuais e conteúdos, bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos;
- fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na sua própria produção. (p. 116-117)

No que tange à operacionalização dos objetivos dessa proposta, Ramos (2009) sugere as atividades do Quadro 13.

ATIVIDADE	OBJETIVO
Contextualização do texto	Discutir seu propósito, audiência, crenças, valores institucionais, etc., assegurando que a discussão de traços linguísticos possa sempre ser feita dentro do contexto de suas funções no texto. Esses pontos podem auxiliar o aluno a enxergar o gênero de uma maneira crítica, com suas intenções que nem sempre são explícitas.
Exploração do texto	Assegurar que as estruturas genéricas não sejam vistas como prescritivas, mas que permitam variações que advêm de fatores culturais e mesmo individuais.
Familiarização com o gênero	Assegurar que o aluno se familiarize e vivencie o que circula no mundo real (gêneros autênticos e adequados).

Quadro 13- Atividades para a implementação da proposta de Ramos (2009)

5.2.2 Uma abordagem contrahegemônica para o ensino de línguas estrangeiras nos documentos oficiais: o letramento crítico

Com vistas a alicerçar as reformas educacionais definidas pela LDB (BRASIL, 1996) e regulamentadas pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação bem como a orientar o trabalho docente, foram publicados em 1999, sem intenção normativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) para o Ensino Médio. Em seguida, para complementá-los foram publicados, em 2002, os PCN + Ensino Médio.

Na mesma direção, em 2006, um novo documento prescritivo, denominado Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), foi publicado

não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006,p.8)

Por serem as últimas manifestações oficiais para o Ensino de Língua Estrangeira no ensino médio, seja ele integrado ou não, à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2006,p.4) bem como por terem sido publicadas após o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), trataremos, nesta subseção, acerca da abordagem de letramento crítico contida na seção Conhecimentos de Línguas Estrangeiras das OCNEM (doravante, OCNEMLE), na

qual está circunscrita a proposta de "educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras" (BRASIL, 2006,p. 113).

5.2.2.1 De uma visão de educação a uma nova visão de educação linguística

Em razão dos novos desafios postos à humanidade, os quais resultam das exponenciais mudanças tecnológicas, econômicas e sociais na sociedade contemporânea globalizada bem como da necessidade de enfrentamento de problemas sociais, a visão de educação enquanto instrumento "necessário para preparar os educandos a lidarem com os desafios como a sobrevivência social e econômica" (cf. UNESCO, [s.d.]) adentrou, segundo Dourados (2008) no discurso oficial das reformas curriculares do Brasil e de outros países, tais como China, Japão, Chile, Inglaterra, Finlândia, nos últimos quinze anos.

Para dar conta das exigências das sociedades cada vez mais multimodais, uma educação linguística que eleve o nível de letramento das pessoas tem sido proposta por diversos especialistas, tais como, Bagno (2002); Cope e Kalantziz (2000); New London Group (2000) e pela proposta oficial brasileira para o ensino de línguas estrangeiras circunscrita nas OCNEMLE (BRASIL, 2006), cujos objetivos são:

- retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas;
- reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras;
- discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras;
- introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto);
- dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (p.87)

Para dar conta dessa sociedade que ao mesmo tempo que (é) transforma (da) (pel)as linguagens, (pel)as formas de comunicação, interação e de construir conhecimentos, se faz necessária uma diversificação curricular e pedagógica. "Verifica-se, nesse processo, que o “ter domínio das metodologias” torna-se menos relevante nessa discussão, surgindo a necessidade do reexame das práticas, retomando-se pedagogias e filosofias de ensino" (MONTE MÓR, 2007,p.26).

Ao problematizar a tradição de definição de objetivos para o ELE no ensino médio brasileiro, as OCNEM criticam 1) a restrição aos objetivos linguísticos ou instrumentais, e 2) a tentativa, muitas vezes frustradas, de importar objetivos e metodologias usadas em cursos livres de idiomas, posto que subjacente a essas práticas reside uma concepção de educação que:

concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (BRASIL, 2006,p.90)

Com base em propostas epistemológicas que contemplam as disciplinas do currículo escolar enquanto meios (por exemplo, MORIN, 2000), as OCNEMLE pinçam o objetivo da educação circunscrito nos documentos oficiais (de até então), qual seja, formar os indivíduos de modo a desenvolver sua "consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo" (BRASIL, 2006,p.90). Tal objetivo, segundo Monte Mór (2007) deve ser perseguido por todas as disciplinas do currículo escolar, e dentre elas, a Língua Estrangeira-Inglês.

Nessa linha, o objetivo do ELE na escola é o de "ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais" (BRASIL, 2006,p.91). Esse objetivo se sustenta em uma concepção epistemológica contemporânea que entende que o conhecimento não é natural nem neutro; é sempre baseado nas regras discursivas de uma determinada comunidade e, por isso, é ideológico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001), não devendo, portanto, "ser apreendido de maneira fragmentada ou compartimentada", e sim deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes" (BRASIL, 2006,p.113). Pois, como dizia Morin,

há [...] necessidade de um pensamento que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões [...].(2008,p.88)

Outrossim, o ELE no ensino médio deve transcender a instrumentalização linguística e objetivar:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses). (VAN EK; TRIM, 1984 apud BRASIL, 2006, p.92)

Da mesma forma que os objetivos estritamente gramaticais, os objetivos comunicativos sozinhos não dão conta dos objetivos educacionais de formação de indivíduos, de cidadãos, prescritos pelas OCN para o ELE no nível médio. Para tal, é necessário uni-los às "sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de grande valia. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente" (p.92).

Não obstante ter sua necessidade defendida, por professores, alunos (BRASIL, 2006) e até por alguns especialistas da área de ensino-aprendizagem de LE, em função da globalização, da inserção no mundo do trabalho e demandas tecnológicas, a língua inglesa no currículo escolar deve transcender essa perspectiva parcial de objetivo educacional, e abraçar também o compromisso com a inclusão social e digital, posto que o mundo contemporâneo, em transformação ininterrupta, se torna exponencialmente mais e mais, conseqüentemente as novas tecnologias trouxeram a necessidade de se adquirir novas habilidades, ou melhor, "novos letramentos", na terminologia cunhada por Lankshear e Knobel (2003).

Sendo, portanto, a inclusão social e digital inseparáveis de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística, concepções de língua e cultura

como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas vão de encontro ao projeto de inclusão prescrito. Nessa direção,

mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999). Essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la. (BRASIL, 2006,p.96)

As OCNEMLE partem, então, do entendimento de que o ELE, apesar de sozinho não dar conta de todas as dimensões de um projeto de inclusão social e digital, deve trabalhar em prol dele. Ao focar objetivos culturais e educacionais, sem se abster dos objetivos linguísticos e instrumentais, o ELE "poderá realizar uma outra contribuição valiosa – porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos)" (BRASIL, 2006,p.97).

Em resposta ao projeto de inclusão social e digital e ao propósito educacional de desenvolvimento do senso de cidadania, as OCNEMLE propõem para o ELE, um projeto de letramento crítico, o qual visa a: 1) trabalhar os modos culturais de usar a linguagem, tanto em língua materna quanto em línguas estrangeiras; 2) contemplar, pedagogicamente, as várias modalidades da leitura, quais sejam, a visual (mídia, cinema); a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades); e 3) desenvolver leitores que entendam que o que leem é uma representação textual, sob a qual deve incidir sua posição ou relação epistemológica no que tange aos valores, ideologias, discursos, visão de mundo.

Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: 1) como as pessoas utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (LUKE; FREEBODY,1997 apud BRASIL, 2006,p.99).

O projeto em questão pode ser, segundo Monte Mór, perfeitamente realizado na aprendizagem de línguas estrangeiras, no desenvolvimento das habilidades (letramentos) de

leitura, da comunicação oral ou da prática escrita" (2007, p. 27). As OCNEMLE apostam que proposta de letramento crítico para o ELE poderá reverter a impressão de que a Língua Inglesa é um apêndice do currículo escolar bem como fará com que o aluno estude um idioma estrangeiro segundo uma perspectiva que aproxime do que ele aprende na sua vivência social. Nessa linha, o "letramento crítico e o uso das novas tecnologias e novos letramentos na escola podem contribuir para a conscientização de educandos e de professores pela reflexão crítica e pelo questionamento das práticas dominantes de leitura e escrita no ambiente escolar" (MATTOS, 2011,p.41-42).

Em síntese, por meio de uma proposta pedagógica que se alicerça nos construtos teóricos, sobre os quais trataremos na próxima subseção, de letramento crítico e nas ideias advindas das teorias de multiletramentos e multimodalidade, as OCNEMLE vislumbram estar colaborando para a reconstrução identitária do aluno como cidadão.

5.2.2.2. Um sobrevoos nos pressupostos teóricos da proposta de (planejamento de) ELE das OCNEM

Apesar da concepção hegemônica de letramento ser a de prática educacional que visa ao aprendizado da linguagem escrita (SOARES, 2006), a concepção de letramento crítico é mais ampla por abarcar questões socioculturais e políticas, posto que sua concepção de prática educacional enfoca a "relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização/localização" (MATTOS, 2011, p.42).

Conforme Morgan (1997), a prática de letramento crítico leva os leitores a questionar

quem constrói os textos [ou perspectivas/discursos/ideologias]; que representações são dominantes numa cultura determinada num determinado tempo; como os leitores passam a ser cúmplices das ideologias persuasivas dos textos; que interesses são privilegiados por tais representações e tais leituras; e, quando tais textos e leituras são injustos em seus efeitos, de que outra maneira eles poderiam ser construídos. (p. 2).

Tendo a promoção da cidadania global e do bem-estar social e a travessia da prescrição gramatical para a educação linguística (BAGNO, 2002) como alvos, as OCNEMLE (BRASIL, 2006) deslocaram a visão de língua enquanto código, a ser apropriado, a despeito de seu contexto de uso, para a visão de língua como prática social, i.e., como

fenômeno de interação social, atividade de produção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados.

Comparando a abordagem comunicativa e a abordagem do letramento crítico com vistas a equacionar uma proposta pedagógica que as concilie, Mattos e Valério (2010) afirmam que enquanto que a abordagem comunicativa (AC) de ELE advém de uma vocação mercadológica, o letramento crítico (LC) tem suas bases em valores revolucionários (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; NORTON, 2007). Enquanto que sob a égide de uma abordagem estritamente comunicativa, o objetivo do aprendizado de uma LE é o de interpretar, expressar e negociar significados (SAVIGNON, 2001), sendo a língua tida como um instrumento de socialização; no LC, aprende-se uma língua, seja ela materna e/ou estrangeira, para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier, o que implica dizer que no LC, a língua é um instrumento de poder e de transformação social, uma vez que é por intermédio do controle e da crítica aos significados imbuídos no discurso e pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Não obstante ambas as abordagens entenderem a língua como um recurso dinâmico para a criação de significados, no LC o foco recai, segundo Mattos e Valério (2010) na dimensão sociohistórica desses significados. Em termos de comunicação, a AC visa ao desenvolvimento da competência comunicativa e se ocupa da dimensão psicossocial da comunicação; já o LC visa ao desenvolvimento da consciência crítica e se ocupa da dimensão ideológica, uma vez que o significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder" (BRASIL, 2006, p.117).

Além de ser tributário do pós-estruturalismo, o LC devota suas origens aos construtos teóricos da teoria crítica social e da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Da primeira advém a compreensão do texto com um produto de forças ideológicas e sociopolíticas, e um "local de luta, negociação e mudança" (NORTON, 2007, p. 6) e da segunda advém um reforço para a compreensão de linguagem enquanto um elemento libertador. É por meio do desenvolvimento da consciência crítica que o indivíduo poderá "recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo" (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Nessa direção, o uso da abordagem do letramento crítico em sala de aula não precisa ignorar o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas ultimamente, deve, no entanto, ampliá-la com vistas ao desenvolvimento crítico dos alunos. Em outras palavras:

continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos. (BRASIL, 2006,p. 116)

A abordagem do letramento crítico, não obstante visar a inclusão do indivíduo no mundo, sozinha não lhe garante participação e atuação dentro e sobre a sociedade contemporânea globalizada, para tal, as diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica atual devem estar acessíveis, o que significa dizer que o ELE deve se comprometer com a formação de um leitor-cidadão que esteja apto a "circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica, cotidianamente" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 146).

Segundo o New London Group (2000, p.28), os modos de produção de significados que estão adquirindo mais importância na contemporaneidade, são o visual, o auditivo, o gestual, o espacial e o multimodal. Esse último, por sua vez, integra, de maneira múltipla, todos os letramentos anteriores, inclusive o tradicional modo lingüístico. Os meios de comunicação em massa, a multimídia e hipermídia eletrônica são os lugares de excelência de produção de significados cada vez mais multimodais (COPE; KALANTZIS, 2000b). O conceito de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000) abraça, portanto, a extrema complexidade desses "novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática" (BRASIL, 2006, p.107).

A ênfase no uso de novas mídias e na interação de diferentes técnicas e habilidades no processo de aprendizagem e construção de identidade deve ser o timoneiro do ensino de línguas segundo os construtos teóricos dos multiletramentos e multimodalidade adotados pelas OCNEMLE (BRASIL, 2006). Nessa direção, as OCEMLE (BRASIL, 2006), ao se apropriarem desses construtos teóricos, refutam as práticas pedagógicas de ELES que promovem a aquisição de conhecimento num ambiente descontextualizado e deslocado do meio sociocultural do aluno e colocam-se na defesa de um ensino que trabalhe com a complexa e múltipla integração de (novos) letramentos, assim como ocorre no uso das diversas habilidades (multimodalidade) em "comunidades de prática" (LAVE; WEGNER, 1991), ou melhor, em "práticas socioculturais contextualizadas" (BRASIL, 2006, p. 106).

Da mesma maneira que diante dessa nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de "quatro habilidades", também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática. A razão dessa dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por

regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sociocultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários. A dificuldade da permanência do conceito de gramática como sistema abstrato diante da concepção heterogênea da linguagem não significa o abandono do valor da sistematicidade da linguagem. (BRASIL, 2006, p. 107)

Para sustentar um ELE que objetive o "desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas" (BRASIL, 2006,p.111), se faz necessário professores aptos para planejar, implementar e acompanhar programas locais para o ensino crítico da LE-Inglês. Dada a lacuna de professores em serviço preparados para materializar a abordagem do letramento crítico em sala de aula, está em implementação, desde 2009, o Projeto Nacional de Formação de Professores intitulado "Novos letramentos e multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras"⁵⁹, encabeçado pela Universidade de São Paulo em parceria com outras universidades públicas⁶⁰ do Brasil, cujo objetivo é o de expandir a perspectiva educacional dos professores participantes para que eles possam reconstruir o conhecimento local-global, o conhecimento relacional (e não o relativismo), e a reflexão crítica sobre questões como heterogeneidade, diversidade, saberes, inclusão/exclusão, metodologias, novos materiais, novas mídias e tecnologias, novas epistemologias e crítica.

Tal proposta de colaboração por meio de um programa de educação continuada prevê o desenvolvimento dos professores para:

1) a elaboração de planos de ensino de língua inglesa segundo propósitos educacionais críticos, de modo a atender necessidades e especificidades de suas localidades ou regiões; 2) elaboração de planos de aulas e adequação de materiais local e regionalmente, aulas e materiais que reflitam concepções de língua e linguagem em conformidade com a sociedade global e local em que vivem, com vistas a promover educação inclusiva e crítica por meio da língua inglesa⁶¹.

Além de prescrevem um ELE com base nos estudos dos novos letramentos e multiletramentos, as OCNEMLE sugerem que o planejamento dos programas para as aulas de

⁵⁹ Esse também constitui o nome do grupo de pesquisa responsável, o qual está cadastrado no CNPQ em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678027EO09GQ>.

⁶⁰ UFES; UFOP; UFAL; UFU ;UFS; UEM; UEMS; UFCG; UFMG; UFMT; UFPR; UFSCar; UFSJ; UFVJM e UNICAMP.

⁶¹ Disponível em < <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678027EO09GQ>> Acesso em: 23/09/2012.

LE partam de temas⁶² e que o desenvolvimento das habilidades (letramentos) sejam pensadas a partir deles. Ademais, sugere-se que o professor ao escolher textos de leitura parta também de temas de interesses dos alunos e que promova a reflexão sobre sociedade, ampliando a visão de mundo dos alunos, conforme a proposta educativa focalizada nas OCNEMLE. No entanto, para as regiões do Brasil, nas quais há possibilidades de contextos locais de uso do idioma estrangeiro, a sugestão é que o ELE parta de contextos de uso ao invés de temas.

Em suma, Brasil (2006) elegeu, então, uma visão de letramento, considerada como renovada, em virtude da preocupação de questionar "a construção convencional da linguagem do aprender a ler e escrever, em vista das inegáveis influências das novas tecnologias na sociedade" (MONTE MÓR, 2007).

5.3. Abordagens de ensino de línguas e a formação politécnica: à guisa de conclusão

Tendo em vista o exposto nesta seção a respeito das abordagens de ensino de línguas hegemônicas e contrahegemônica e a formação humana integral/omnilateral/politécnica almejada pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho e pelos documentos oficiais do ensino médio (integrado à educação profissional técnica) vistos na seção 4, pode-se afirmar 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 e Valério (2010) com base nas OCNEMLE), atende muito bem ao princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos.

Sob o horizonte da politecnicidade, 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, 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.

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

⁶² Exemplos de temas dados por Brasil (2006, p.112): Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais.

direção, podemos dizer que essa abordagem por contribuir com a formação humana integral dos alunos, torna-se uma abordagem politécnica de ensino de línguas estrangeiras.

Levando em consideração que a maior parte, pressupomos, dos professores de línguas estrangeiras em serviço em escolas públicas de ensino Médio (integrado à educação profissional técnica) não recebe(ra)m formação para materializar as dimensões de um ensino de uma língua estrangeira a partir de uma abordagem de letramento crítico, grandes esforços, como o que já está sendo feito pelo *Projeto Nacional Novos letramentos e multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras*, e investimentos terão que ser demandados pelo Estado (caso lhe convenha que essa abordagem passe de prescrita à adotada), pelas escolas e, principalmente, pelos professores.

Vejamos, então, na próxima seção, se o objetivo de formação humana integral almejada pelos documentos oficiais do ensino médio bem como o objetivo da educação em e 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.

6 ENSINO MÉDIO (DES)INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISISONAL TÉCNICA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): NO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

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), discutimos, nesta seção, como os pressupostos de formação politécnica e integrada e as políticas curriculares para o ensino médio (integrado à educação técnica) profissional se refratam no planejamento de cursos e do Componente Curricular Língua Estrangeira-Inglês (CCLEI) de Institutos Federais. Para tal, serão problematizadas matrizes curriculares, planos de cursos, ementários e programas de LEI, conforme apresentamos na seção 1.

6.1 O lugar da formação omnilateral nas matrizes curriculares

Considerando que em um currículo integrado deve ocorrer a integração entre conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional (RAMOS, 2005) e que a matriz curricular constitui um documento elaborado na etapa do planejamento curricular que objetiva apresentar sinteticamente a organização/estrutura curricular de um dado curso, não há satisfatoriamente, ao contrário do que deveria ocorrer, nas sessenta e duas matrizes curriculares catalogadas nos sítios eletrônicos de Institutos Federais mencionados no Quadro 1, indícios de uma organização idiossincrática para os Cursos de Ensino Médio Integrados ao Técnicos (CEMIT).

A organização curricular sintética de quarenta e dois CEMIT (67%) se limitam a justapor em um quadro, ou melhor em uma grade, os componentes curriculares de formação básica e técnica e suas respectivas cargas horárias por série ou semestre/período. A matriz O2 (cf. Anexo A) exemplifica bem o quanto essa organização curricular por justaposição está intimamente mais atrelada ao currículo formal do que ao currículo integrado, uma vez que naquele é exigido a seleção e a organização de conhecimentos em componentes curriculares, sejam eles em forma de disciplinas, módulos, projetos etc., já no currículo integrado, a organização deve ter como pressuposto o estabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados (RAMOS, 2005).

Por outro lado, nas vinte matrizes curriculares restantes (33%) é perceptível duas outras formas de justaposição entre os componentes curriculares selecionados para os cursos CEMITs em questão, quais sejam: 1) justaposição das disciplinas em dois blocos, um para os componentes curriculares de formação geral e outro para os componentes curriculares integrantes da formação profissional, e 2) justaposição dos componentes que representam a base nacional comum e parte diversificada circunscritas na LDB (BRASIL, 1996) e outro que justapõe os componentes curriculares de formação profissional. A matriz D6 (cf. Anexo B) e D9 (cf. Anexo C) constituem, respectivamente, exemplos desses tipos de organização esquemática de um currículo que se pretende integrado.

Dentre essas vinte matrizes, cinco organizam os componentes curriculares de formação geral na base nacional comum e na parte diversificada e os de formação profissional na base profissional; quatorze integram os componentes curriculares da base nacional comum (em algumas, a parte diversificada também) nas três áreas do conhecimento, quais sejam, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias introduzidas pela reforma curricular das antigas DCNEM (BRASIL, 1998) e uma matriz já reúne os componentes em quatro áreas do conhecimento (I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza e IV - Ciências Humanas) em conformidade com as novas DCNEM (BRASIL, 2011). Vale lembrar que a reorganização do currículo do ensino médio nessas áreas do conhecimento intencionava "facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização" (BRASIL, 1999,p.7).

Pensando em um currículo integrado, pode-se dizer que tal objetivo casa, parcial e dualmente, com a necessidade de estabelecimento de relações entre os conhecimentos selecionados para um currículo que se quer integrado. O casamento parcial se deve ao fato de que apenas a integração está prevista, ao menos no âmbito do planejamento curricular, apenas para os conhecimentos (leia-se componentes curriculares, disciplinas, etc.) da formação geral, básica. Os conhecimentos da formação profissional, no entanto, são ora justapostos, ora organizados em módulos. O casamento dual se justifica pelo fato da organização dos conhecimentos se dar em dois grandes blocos justapostos, o da formação geral e o da formação profissional, a partir dos quais podemos presumir que sob a égide desses documentos não se planeja uma integração entre os componentes curriculares desses dois blocos.

Não foram identificadas nas matrizes curriculares catalogadas, portanto, indícios de uma organização curricular que relacione os conhecimentos de formação geral e formação

profissional, o que nos permite afirmar que a histórica dualidade dessas formações está presente nesses documentos institucionais. Ao invés de sínteses de um currículo integrado, essas matrizes curriculares constituem de fato sínteses de um currículo que justapõe conhecimentos, o que chamaremos de currículo justaposto.

No que tange à menção às bases legais que fundamentam os CEMITs em questão, somente nove matrizes (cf. Figura 6), quais sejam, P2, N1, R2, O5, E2, K1, U5, S1 e T1, mencionam o Decreto nº 5154/2004 como o único documento legal no qual se embasam para o planejamento e a apresentação sintética da organização curricular.

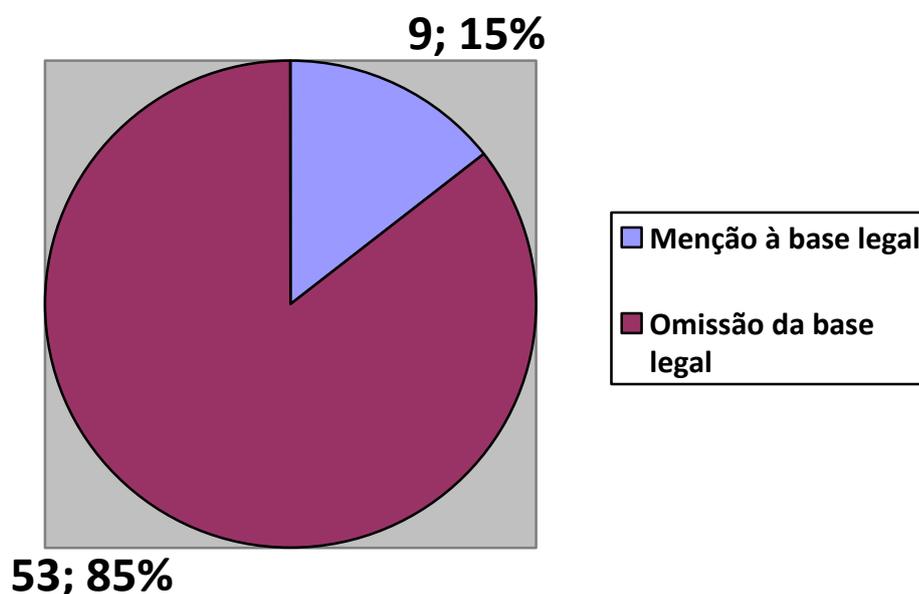


Figura 6- Matrizes curriculares e a menção às bases legais

A menção da base legal é negligenciada por cinquenta e três matrizes curriculares dos CEMIT analisados. O foco, novamente, desses documentos, é dado para a listagem dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias. O documento legal citado pelas outras nove matrizes nos diz quase nada acerca do que de fato os estudiosos da área de Educação e Trabalho do Brasil esperavam para um currículo integrado. Conforme discutido nas seções 3 e 4, o Decreto em tela, não obstante seu mérito por retomar a forma de articulação integrada entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, se limita a dizer que um curso integrado é aquele "planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno" (BRASIL, 2004, § 1º ,I).

Mencionar ou não o amparo nesse documento legal nos faz entender o (um dos) porquê das matrizes curriculares em pauta se absterem de organizar idiossincraticamente sua estrutura curricular. Se o próprio documento legal se limita a dizer que integração entre a formação geral e a formação profissional se dá via matrícula integrada (única) e não por um currículo integrado, torna-se compreensível o porquê das matrizes curriculares enquanto sínteses da organização curricular dos CEMITs analisados se estruturam ou como um currículo formal ou um currículo justaposto.

Em suma, as matrizes curriculares investigadas não evidenciam contextualização e interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre os campos de formação geral e formação profissional. Nessa direção, a dualidade entre formação geral e formação profissional latente nesses documentos não aponta para a formação humana integral/omnilateral/politécnica almejada para o egresso de um curso CEM(IT).

6.1.1 O lugar das LEI nas matrizes curriculares

A Língua Estrangeira (Inglês) marca presença em cinquenta e sete das sessenta e duas matrizes curriculares dos CEMITs de IFs investigados. Conforme Figura 7, vinte e seis matrizes (42%) denominam o componente curricular relacionado a essa língua no âmbito da organização curricular como Inglês ou Língua Inglesa; quatorze (23%) como Língua Estrangeira-Inglês; doze (19%) como Inglês Instrumental e cinco (8%) como Inglês para fins específicos.

Essas duas últimas denominações por si só já deixam traços da abordagem de ensino de línguas almejada, no âmbito do planejamento curricular, para os CEMITs em questão. No total, dezessete matrizes (27%) apontam, na própria organização sintética curricular, para uma abordagem instrumental, ou melhor, uma abordagem comunicativa com ênfase instrumental. Cinco matrizes, no entanto, não identificam qual Língua Estrangeira é a obrigatória de seus currículos.

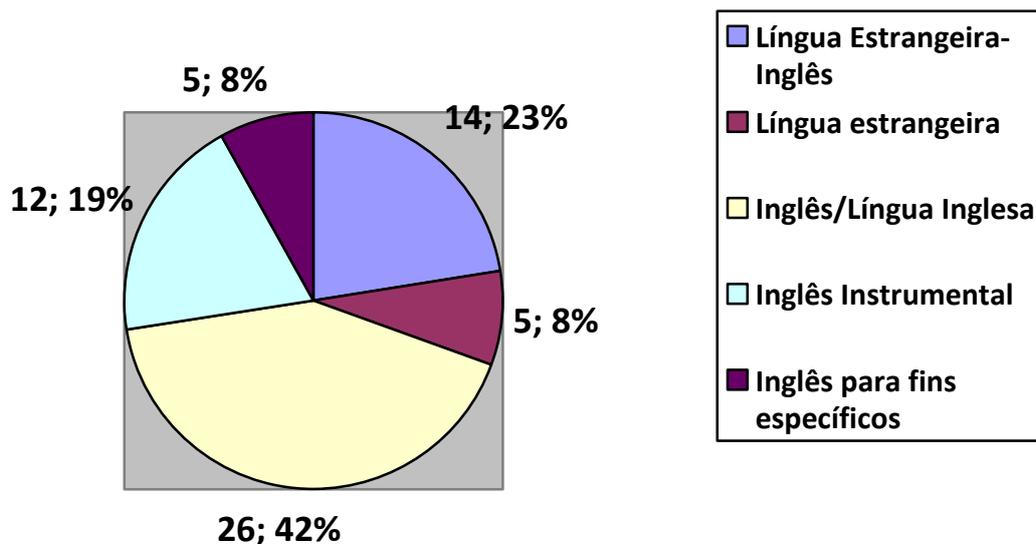


Figura 7- Denominações recebidas pela LEI nas matrizes

No que diz respeito ao lugar do componente curricular Língua Estrangeira-Inglês (LEI) nesses sessenta e dois documentos institucionais, nota-se, conforme Figura 8, que ele possui na maioria das matrizes (67%) o mesmo lugar que os outros componentes de formação geral e formação profissional, ou seja, ele constitui um dos elementos da lista, a qual apresenta, conforme discutido na seção anterior, características de uma organização curricular sintética de um currículo formal e não de um currículo integrado.

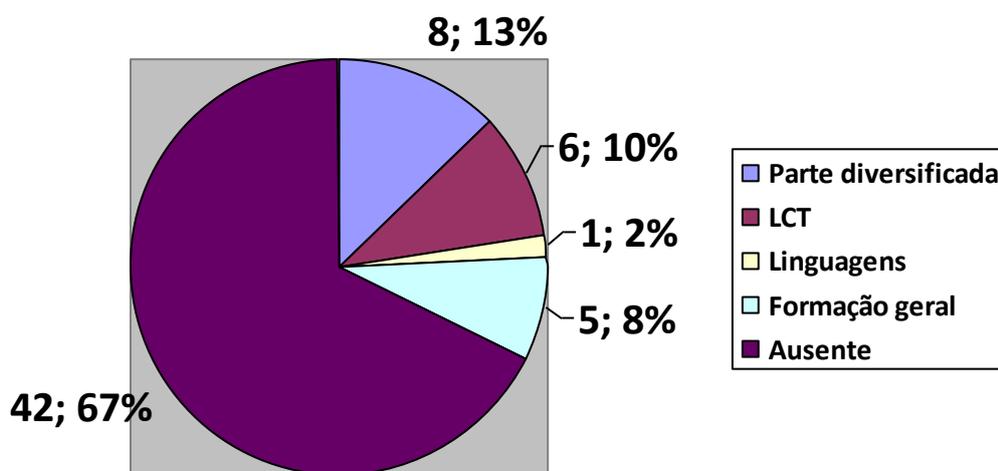


Figura 8- Localização da LEI nas matrizes curriculares

Nas matrizes restantes (33%), o lugar da LEI enquanto componente curricular é um tanto quanto confuso, pois ora ela está alocada na parte diversificada desses documentos (13%), o que está em conformidade com o Art. 26,§ 5º⁶³ da LDB (BRASIL, 1996); ora (10%) está alocada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) conforme as antigas DCNEM (BRASIL,1998); outrora (8%) está alocada na parte de formação geral quando as matrizes não organizam os componentes curriculares por áreas de conhecimento, e ora (2%) está alocada na área de Linguagens conforme as novas DCNEM (BRASIL,2011).

A confusão da alocação da LEI pode ser justificada em razão do poder normativo de Brasil (1996) e Brasil (1999, 2011). Nos termos da LDB⁶⁴, a LEI, caso seja a escolhida pela comunidade escolar, tem, dada a sua alocação na parte diversificada do currículo, o papel de apêndice da formação da base nacional comum. Já nos termos tanto das velhas como das novas DCNEM, a disciplina LE(I) possui papel equânime em relação aos outros componentes curriculares da área do conhecimento na qual está inscrita.

Nessa linha, se pensarmos que as DCNEM constituem o texto legal no qual os sistemas de ensino e suas unidades escolares deveriam se pautar para organizarem seus currículos, segundo o Art. 1º das novas DCNEM (BRASIL, 2011), os componentes curriculares da formação geral das matrizes investigadas deveriam estar todos reunidos, conforme suas respectivas áreas do conhecimento, o que não quer dizer, é claro, que entre si as áreas do conhecimento devem ser esquematicamente organizadas de forma justaposta em um currículo que se pretende integrado. Apesar da organização em áreas do conhecimento já sinalizar uma integração dentro da área, não está pressuposto uma integração com as outras áreas e muito menos com os componentes curriculares da formação profissional. Logo, as matrizes curriculares investigadas dizem muito pouco da forma de integração que está planejada para acontecer na prática, caso, é claro, se pretenda a materialização de um projeto que seja de fato de um currículo integrado.

No tocante à carga horária total da LEI nas matrizes curriculares investigadas, pode-se notar nitidamente uma falta de homogeneidade, conforme pode ser visto no Quadro 14.

⁶³ "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição".

⁶⁴ "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Art. 26).

CÓD.	CARGA HORÁRIA TOTAL (horas)	DENOMINAÇÃO	ALOCAÇÃO DA MATRIZ
A1	120	Língua Estrangeira-Inglês	X
B1	120	Inglês	Parte diversificada
C1	80 a 160 ⁶⁵	Inglês	
C2	240	Língua Estrangeira-Inglês	Parte diversificada
D1	240	Língua Estrangeira-Inglês	X
D2	160	Língua Estrangeira	X
D3	160	Língua Estrangeira	X
D4	120	Inglês	X
D5	162	Inglês para fins específicos	X
D6	120	Inglês	Parte diversificada
D7	240	Língua Estrangeira-Inglês	Parte diversificada
D8	98	Inglês	X
D9	240	Inglês	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
E1	120	Inglês	Parte diversificada
E2	108	Inglês Instrumental	
E3	180	Inglês	Formação geral
E4	98	Inglês	X
F1	108	Língua Inglesa para Fins Específicos A/D 2012 A/D 2012	X
G1	108	Inglês Instrumental A/D 2012	X
H1	162	Inglês Instrumental A/D 2012	X
H2	180	Inglês	Formação geral
I1	32	Língua Estrangeira	Parte diversificada
I2	108	Língua Estrangeira-Inglês	X
I3	108	Língua Estrangeira-Inglês	X
J1	120 a 240 ⁶⁶	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	X
K1	135	Inglês Instrumental	X
K2	180	Inglês	X
K3	108	Língua estrangeira-Inglês	X
L1	160	Língua estrangeira	X
M1	120 a 240 ⁶⁷	Língua Estrangeira Moderna: Inglês	X
M2	180	Inglês	Formação geral
M3	160	Língua estrangeira	X
N1	162	Inglês Instrumental (A/D2012)	X
O1	106,67	Língua Inglesa	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
O2	200	Inglês	X
O3	135	Inglês Instrumental (2012)	X
O4	162	Inglês para fins específicos	X
O5	135	Inglês instrumental	X
O6	192	Inglês	X
O7	192	Inglês	X

⁶⁵ Neste curso, o aluno pode escolher frequentar as aulas de Língua Estrangeira-Inglês (LEI) ou Espanhol (LEE) no terceiro e quarto anos. Nos dois primeiros anos, aquela é a obrigatória.

⁶⁶ Neste curso, o aluno pode escolher entre cursar LEI ou LEE nos quatro últimos períodos. Nos três primeiros, a LEI é a LE obrigatória.

⁶⁷ Neste curso, o aluno pode escolher entre LEI e LEE nos quatro últimos períodos. Nos três primeiros, a LEI é a LE obrigatória.

O8	180		Inglês	Formação geral
P1	120 a 240		Língua Estrangeira Moderna: Inglês	X
P2	108		Inglês Instrumental	X
P3⁶⁸	135	Depois 2012	Inglês Instrumental	X
P4	180		Inglês	Formação geral
Q1	54 a 108 ⁶⁹		Língua Estrangeira- Inglês/Espanhol	Parte diversificada
R1	162		Inglês para fins específicos	X
R2	162		Inglês Instrumental A/D 2012	X
S1	81		Inglês Instrumental	X
T1	81		Inglês Instrumental	X
U1	40		Inglês	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
U2	40 a 120		Língua Estrangeira (Inglês)- 2º período Língua Estrangeira (inglês ou espanhol)-5º período Língua Estrangeira (inglês instrumental) 6º período	X
U3	120		Língua Estrangeira (inglês instrumental)	X
U4	240		Língua Estrangeira-Inglês	Parte diversificada
U5	135		Inglês Instrumental	X
V1	80		Inglês	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
W1	80		Inglês	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
X1	180	Núcleo comum	Inglês	X
	180	Formação profissional		
Y1	160		Língua Estrangeira-Inglês	Linguagens
Y2	40 a 120		Inglês	Linguagens, Códigos e Tecnologias
Z1	40		Inglês	Linguagens, Códigos e Tecnologias

Quadro 14- A disciplina Língua Estrangeira-Inglês nas matrizes curriculares

Tendo 240 horas como parâmetro de carga horária total para o componente curricular Língua Estrangeira-Inglês em um curso de Ensino Médio Regular (EMR), conforme exemplifica a matriz curricular disponível no Anexo D, pode-se concluir que em cinquenta e seis (93%) matrizes curriculares dos CEMTIs investigados, a carga horária total da LEI está muito aquém do que é oferecido em um curso de EMR. Em apenas quatro (7%) matrizes, a carga horária total atinge 240 horas, conforme ilustra Figura 9.

⁶⁸ Mesmo curso do que do P2.

⁶⁹ Neste curso, no terceiro e quarto semestres, o aluno pode optar entre a LEI e a LEE.

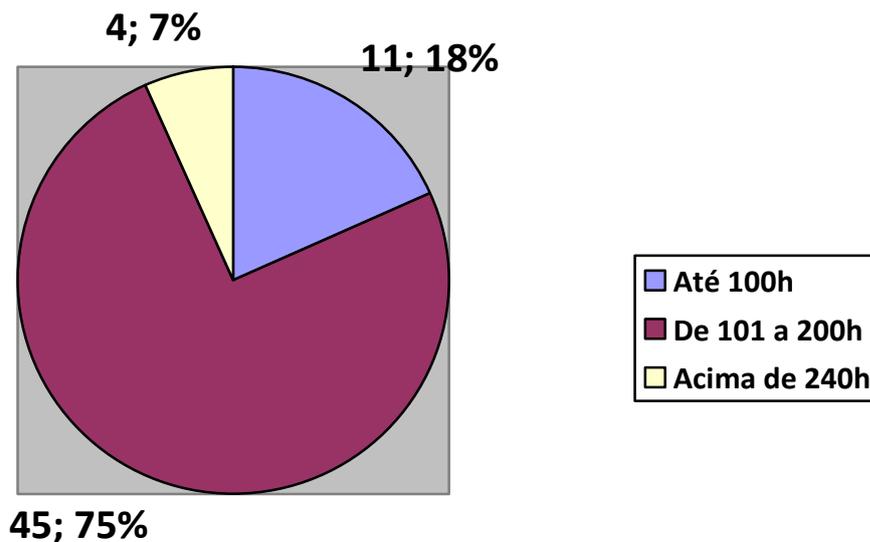


Figura 9- Carga horária da LEI nas matrizes curriculares

Se pensarmos que a Língua Estrangeira (Inglês) possui, assim como qualquer outra disciplina da formação geral, papel importantíssimo na consecução das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas de um curso de ensino médio integrado à educação profissional técnica, não faz sentido o achatamento de sua carga horária seja para favorecer, supomos, outra(s) disciplinas da formação geral, seja para beneficiar as de formação profissional. Destinar 32, 40, 80 horas para a LEI implica, no nosso ponto de vista, limitar e negligenciar o papel desse componente curricular no que concerne à consecução dos objetivos formativos dos CEMTIs investigados.

Se recordarmos que a carga horária total a ser destinada para os componentes curriculares de formação geral em CEMTIs é de 2.400 horas, torna-se indignante perceber que a LEI enquanto componente curricular de um currículo que ser quer integrado: 1) ou é discriminada por aqueles que planejaram a organização curricular esquemática das matrizes curriculares catalogadas; 2) ou é supervalorizada ao ponto de pensarem que com uma carga horária super achatada é possível cumprir os objetivos disciplinares da LEI face aos objetivos formativos de um CEMTI. Pelo que veremos na análise dos outros dados das próximas subsessões, já podemos adiantar que a primeira opção é a que justificará o achatamento da carga horária da LEI.

6.2 Planos de CEMITs

Segundo Padilha (2001), um plano consiste em uma apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar, sendo então um produto da fase do planejamento, o qual

consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definições de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. (LIBÂNEO, 2001, p. 123)

O Plano de Curso (PC), também conhecido como Projeto Pedagógico do Curso, nessa direção, constitui um documento institucional elaborado durante a fase do planejamento que reúne informações atinentes à contextualização e justificativa; aos objetivos, à organização curricular, ao perfil de conclusão do egresso, à avaliação, às instalações e equipamentos; à equipe docente; à certificação e ao acervo bibliográfico do curso. É com base no PC que os professores devem se embasar para elaborar seus Planos de Ensino (PE), que por sua vez subsidiam a elaboração dos Planos de Aula (PA).

Tendo em vista, portanto, o premente papel do PC no que compete a guiar as ações subsequentes do trabalho escolar e pedagógico, analisaremos primeiramente, os objetivos e organização curricular dos vinte e dois PCs catalogados nos sítios eletrônicos de IFs e, em seguida, discutiremos as ementas e os objetivos do componente curricular Língua Estrangeira-Inglês na perspectiva da formação humana integral almejada pelos documentos oficiais e acadêmicos para os Cursos de Ensino Médio Integrados à Educação Profissional Técnica (C(EM)EPT).

6.2.1 Os Planos de Cursos e seus objetivos: na mira(gem) da politecnia

Situando historicamente os PCs que catalogamos nos sítios eletrônicos de IFs desde o primeiro semestre de 2010 até o primeiro semestre de 2012, constata-se que todos eles foram elaborados após o Decreto nº 5154, o qual foi responsável por resgatar, no dia 23 de julho de 2004, a forma de articulação integrada entre ensino médio e educação profissional técnica,

conforme visto nas seções 2 e 3. Dentre eles, o PC mais antigo é o PC14 que data do ano de 2005 e o mais recente é o PC7 que data do ano de 2012.

Considerando que após a homologação do Decreto em tela, Brasil (2007) constitui o primeiro documento oficial que tratou das concepções e princípios do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT) bem como esboçou alguns fundamentos para orientar o planejamento dos Planos (Projeto Político-Pedagógico) de Cursos integrados, iremos discutir agora em que medida os PCs catalogados dialogam com o objetivo de formação humana integral e de organização curricular integrada, os quais deveriam embasar a elaboração de Planos de Cursos de EMIEPT, segundo os especialistas da área de Educação e Trabalho (cf. seção 3) e os documentos oficiais que tratam do (EM)IEPT (cf. seção 4).

Ao observar as datas dos PCs apresentados no Quadro 2, nota-se que dos vinte e dois PCs, dezesseis (73%), quais sejam, PC3; PC4, PC5; PC6; PC7; PC8; PC9; PC11; PC13; PC16; PC17; PC18; PC19; PC20; PC21; PC22, foram elaborados após a publicação do Documento Base da EMIEPT (BRASIL, 2007) e seis (27%), quais sejam, PC1; PC2; PC10; PC12; P14; P15, foram publicados antes dele, conforme ilustra a Figura 10.

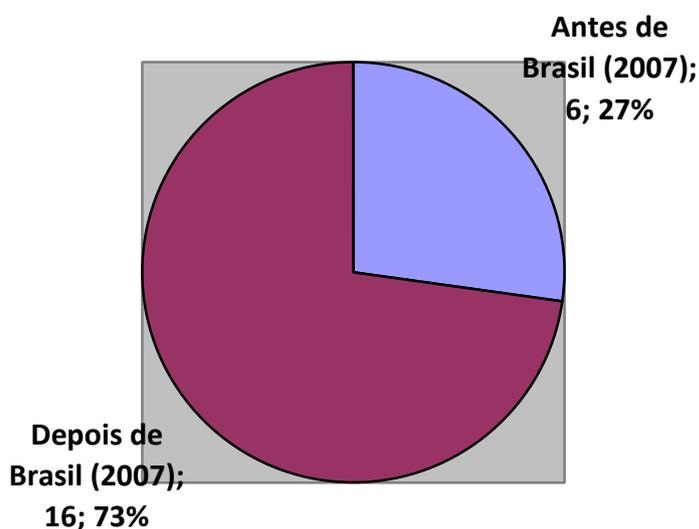


Figura 10- Os PCs e Brasil (2007)

Ao contrário do que seria esperado, o fato dos PCs terem sido planejados antes ou após a publicação do Documento Base da EMIEPT (BRASIL, 2007) não implicou a observância do objetivo formativo de um Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (CEMIEPT), qual seja, a formação humana integral/omnilateral. Para tal, conforme visto na seção 3, é necessário salvaguardar "a base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas" (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.37).

Na contramão de objetivar formar egressos tanto visando à formação humana integral quanto à formação profissionalizante, dezesseis (68%) dos PCs catalogados (PC1; PC2; PC4; PC7; PC8;PC10;PC11;PC12; PC17; PC18; PC19; PC20; PC21 e PC22) objetivam somente fins profissionalizantes, o que pode sinalizar desconhecimento e ou negligência quanto à especificidade formativa de um curso técnico ao ser integrado ao ensino médio. Somente seis (32%) PCs (PC3, PC5, PC6, PC13, PC14, PC15, PC16) contemplam ambos os objetivos, conforme pode ser verificado nos códigos em negrito do Quadro 15.

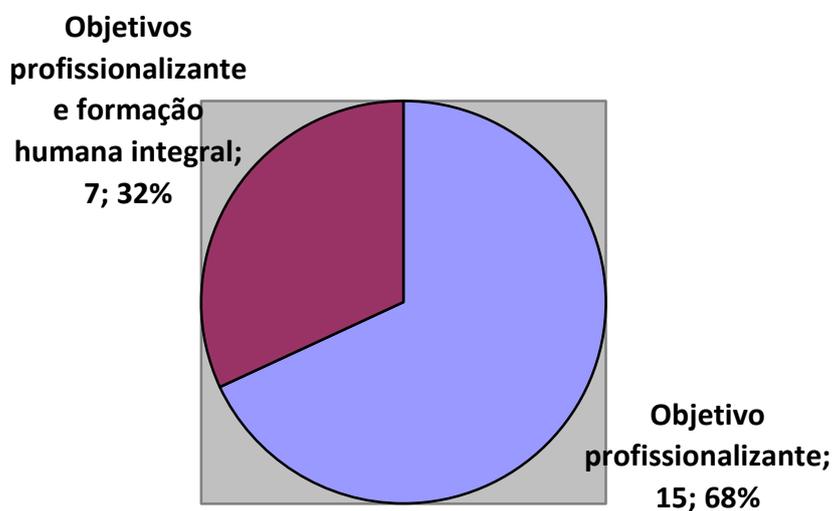


Figura 11- Objetivos dos PCs catalogados

Dos seis PCs que foram planejados antes do Documento Base da EMIEPT (BRASIL, 2007), dois deles, quais sejam, PC14, PC15, possuem tanto objetivos de formação humana

integral quanto de formação profissionalizante, o que nos permite afirmar que a equipe planejadora, não obstante a ausência de diretrizes oficiais, estava a par dos fundamentos e princípios que subjazem ao EMIEPT. Como até 2007 não havia nenhum documento oficial, a única forma de compreensão dessa forma de ensino médio, seria por meio do estudo da literatura da área de Educação e Trabalho brasileira, conforme fizemos na seção 3.

Nessa direção com exceção dos quatro PCs (PC1; PC2; PC10; PC12) que foram planejados antes da divulgação do primeiro documento oficial (BRASIL, 2007) do EMIEPT, não faz sentido os outros onze PCs circunscrevem seus objetivos formativos apenas para a esfera profissional.

CÓD	OJETIVO GERAL DOS CEMIT
PC1	Preparar, qualificar e habilitar recursos humanos que prestem suporte técnico ao desenvolvimento das atividades do setor construção civil.
PC2	Promover o curso técnico de nível médio na área profissional de Saneamento Ambiental para a formação de profissionais aptos a desenvolverem suas atividades nos segmentos de Abastecimento d'Água, Esgotamento Sanitário, Resíduos Sólidos e Vigilância Ambiental.
PC3	<i>Formar um profissional para atuar na área de Refrigeração e Climatização, a qual está incluída no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (http://catalogo.mec.gov.br/) dentro do eixo Controle e Processos Industriais. Além de uma formação técnica específica, o objetivo do curso é fornecer também ao aluno uma formação integral humanista.</i>
PC4	Formar técnicos em agropecuária capazes de fazer frente às necessidades do mundo do trabalho, em constante evolução tecnológica.
PC5	O curso técnico de informática integrado ao ensino médio permite ao aluno expandir os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, <i>integrando seus saberes aos novos conceitos da ciência e tecnologia, garantindo assim a preparação básica para o trabalho e a cidadania.</i> Além disso, o Curso técnico em informática deixa o aluno apto a desenvolver programas de computadores, seguindo as especificações e paradigmas da lógica e da linguagem de programação, permitindo ao aluno adquirir conhecimentos de hardware, redes de computadores, sistemas operacionais e banco de dados.
PC6	* Formar o Técnico em Agropecuária apto para o exercício profissional na sua área de atuação e pleno exercício da cidadania como um profissional crítico, criativo e capaz de interagir, sendo agente de mudanças na sociedade em que vive e exercendo atividades específicas no mundo do trabalho; *Desenvolver o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
PC7	Formar técnicos em agropecuária capazes de atuar no desenvolvimento da matriz produtiva local e regional, principalmente, atendendo às necessidades do mundo do trabalho e promovendo o desenvolvimento com vistas à sustentabilidade econômica, social e ambiental.
PC8	• Atender aos princípios enunciados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei federal no 9394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico, resolução CNE/CEB no 04/99, parecer 39/2004 e Decreto no 5154/2007. • Formar profissionais de nível Técnico na área de Construção Civil, com habilitação em Edificações, capazes de acompanhar atividades de planejamento, projeto, execução e manutenção de edifícios.
PC9	Formar profissionais-cidadãos competentes técnica, ética e politicamente, para enfrentar o desafio de manter o homem no campo, elevando a qualidade de vida das famílias rurais e voltando-se para a obtenção de produtos em harmonia com o meio ambiente. Este profissional deverá desempenhar suas atividades, demonstrando um elevado grau de responsabilidade social, no uso de meios naturais ou ecologicamente seguros que garantam a produtividade econômica das culturas, sem causar danos expressivos ao solo, à água e à qualidade dos alimentos, promovendo assim a segurança alimentar e a sustentabilidade da agricultura.
PC10	Formar o Técnico em Alimentos, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico da Região.

PC11	Formar um profissional-cidadão, técnico de nível médio, com competência técnica, humanística e ética para desempenhar suas atividades profissionais, com elevado grau de responsabilidade social na área de Eletrônica.
PC12	Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio na área de Mineração, com o aprofundamento em Geologia e Mineração, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades próprias da área como a prospecção, pesquisa, planejamento, lavra e tratamento de bens minerais.
PC13	<i>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente</i> , com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo <i>hardware, software</i> , aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos
PC14	<i>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio em Mecânica</i> competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar, no setor industrial e de prestação de serviços, atividades relacionadas à operação e manutenção de máquinas, equipamentos e instalações industriais e na fabricação de componentes mecânicos
PC15	<i>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente</i> , com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar as atividades de planejamento, gestão, promoção e venda de serviços turísticos, de hospedagem, dentro das novas exigências do mundo do trabalho contemporâneo.
PC16	Preparar profissionais éticos, política e tecnicamente capazes de exercer a cidadania de modo crítico e responsável, de analisar, projetar e desenvolver softwares.
PC17	Atender a demanda da região local à falta de profissionais de Nível Técnico. Oportunizando aos egressos do ensino fundamental a possibilidade de cursarem e concluírem o Ensino Médio com profissionalização em Técnico em Eletroeletrônica.
PC18	Formar profissionais, cujas principais atividades são: atuar na elaboração de projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos. Planejar, aplicar e controlar procedimentos de instalação e de manutenção mecânica de máquinas e equipamentos conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança. Controlar processos de fabricação. Aplicar técnicas de medição e ensaios e especificar materiais para construção mecânica.
PC19	Formar recursos humanos aptos ao emprego e/ou desenvolvimento de tecnologias nas diversas áreas de Eletrotécnica, focado no seguimento de Eletricidade Predial e Rural , Automação Industrial e Manutenção Elétrica e Industrial, observando também a difusão da aplicabilidade das tecnologias da informação no interesse da sociedade.Outro objetivo relevante é a valorização da formação para o exercício da cidadania que contribua para o avanço político, social, científico e tecnológico do Brasil.
PC20	*Formar profissionais de nível técnico na área de Construção Civil, com habilitação em Edificações, capazes de acompanhar atividades de planejamento, projeto, execução e manutenção de edifícios. *Contribuir para a capacitação técnica da mão de obra da construção civil, criando melhores condições de empregabilidade do cidadão.
PC21	Formar profissionais com conhecimentos voltados para a solução de questões complexas, ligadas ao seu ramo de trabalho, com condições de propor soluções para os problemas que estão se arrastando há anos, preferencialmente utilizando-se as inovações tecnológicas como forma de agilização e aumento da credibilidade dos resultados.
PC22	Preparar profissionais para atender à demanda do mercado de trabalho na área de Informática, mediante aquisição de competências relacionadas ao desempenho de atividades práticas, preparando-os para o exercício crítico e competente no mercado de trabalho, pautado nos valores e princípios políticos e éticos, estimulando-os ao auto-aperfeiçoamento de modo a contribuir para a melhoria das condições do desenvolvimento da tecnologia.

Quadro 15- Objetivo geral dos planos de CEMIT

Se recordarmos que o motivo da luta dos estudiosos da área de Educação e Trabalho pelo resgate da forma de articulação integrada entre o ensino médio e educação profissional técnica visava a escamotear a dualidade entre educação básica e técnica, resgatando o

princípio da formação humana em sua totalidade; integrando ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, concluiremos que os objetivos dos dezesseis PCs supramencionados não atendem aos objetivos dessa forma de ensino médio.

Conforme discutido na seção 3, quando o ensino médio tem também um objetivo profissionalizante, a finalidade não deve ter um fim em si mesma e nem tampouco deve acenar para os interesses do mercado. O objetivo profissionalizante deve, no entanto, ser entendido como uma possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que só é possível se a formação ampla e integral for garantida. Logo, se o Plano de Curso constitui um documento institucional que traz uma previsão da ação a ser realizada (LIBÂNEO, 2001, p.123), podemos dizer que quase 70% dos PCs catalogados prevê a formação apenas de técnicos em seus respectivos eixos tecnológicos.

Ora, bem sabemos que um CEMIT não pode se abster do objetivo de contribuir com a formação humana integral/omnilateral/politécnica dos educandos. Nessa linha, os objetivos dos cursos em questão precisam ser revistos pelas instâncias e equipes responsáveis pelo planejamento, posto que eles foram concebidos desde a instância do planejamento, de forma desintegrada.

6.2.2 Os Planos de Cursos e organização curricular: na mira(gem) da politecnia e da integração

Tendo como horizonte o pressuposto de que no âmbito de um currículo que se quer integrado deve ser contemplada a compreensão global do conhecimento e a promoção de maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção (SANTOMÉ, 1998) bem como que a noção de integração almejada para os Planos de Cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (CEMIEPT) é a que enfatiza a unidade que deve existir entre seus componentes curriculares (RAMOS, 2005), podemos dizer que dez (45%) dos vinte e dois Planos de Cursos listados no Quadro 2, apresentam indícios de uma organização curricular que aponta para integração almejada, conforme evidenciam os excertos em negrito reunidos no Quadro 16.

CÓD.	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
PC3	Construção de uma proposta que realmente contasse com integração curricular entre as áreas
PC4	Prevê em seu texto o sentido politécnico da educação, sendo esta unitária e universal, a qual deve ser pensada à luz da superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica.
PC5	
PC6	Este projeto está fundamentado nas bases legais e nos princípios norteadores explicitados na LDB nº 9394/96 e no conjunto de leis, decretos, pareceres, resoluções e referências curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio no sistema educacional brasileiro, bem como nos documentos que versam sobre a integralização destas duas modalidades de ensino que têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão.
PC7	O desenho curricular do curso prevê a interdisciplinaridade entre conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional , além de atender aos princípios ligados à Agroecologia, agricultura familiar, movimentos sociais, associativismo, empreendedorismo, pesquisa e extensão, empregabilidade e flexibilidade.
PC16	A organização curricular apresentada neste projeto é o resultado de um processo de construção coletiva , do envolvimento de professores, núcleo pedagógico, direção e outras pessoas. O ponto de partida foi a necessidade e o desejo de materializar um currículo capaz de integrar efetivamente conhecimentos gerais e técnicos e de possibilitar a formação de educandos capazes de intervir criticamente na realidade e de atuar de forma ética, solidária e competente no mundo do trabalho.
PC17	Os pressupostos legais que fundamentam o Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática são: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei n.º. 9.394/96; decretos 5.154/2004, 6302/2007; resoluções: 03/98, 04/99, 01/04, 01/05 e 04/2010 do CNE; pareceres: 15/98, 16/99 e 39/04, além das alterações da LDB, referendando, assim, as diretrizes curriculares que normatizam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no sistema educacional brasileiro, bem como nos documentos que versam sobre a integralização destes dois níveis (ensino médio e ensino técnico) que têm como pressupostos a formação integral do profissional cidadão (BRASIL/MEC/SETEC, 2007).
PC18	A matriz curricular está estruturada por módulos. Cada módulo do curso corresponde a um semestre letivo, totalizando 400 h de atividades de ensino-aprendizagem/módulo/semestre. A integração curricular acontece a partir das competências trabalhadas nas unidades curriculares (UCs) dos módulos e de um projeto integrador (PI). Os educandos elaboram e executam o PI em 3 etapas sequenciais de eixos temáticos ao longo do curso.
PC19	O Curso está organizado em séries anuais, com duração de quatro anos, estando os quatro anos organizadas com disciplinas do Núcleo Comum, e Formação Profissional Específica. Cada série anual é formada por um conjunto de disciplinas fundamentadas numa visão de áreas afins e interdisciplinares.
PC20	Organização de projetos interdisciplinares que contemplem a diversidade, a autonomia, a contextualização e a flexibilidade, ou seja, uma prática efetiva e consistente do ensino, de modo amplo e democrático. Buscar uma educação de qualidade, com constante reavaliação dos seus pressupostos, que devem, antes de tudo, estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral do aluno, procurando atender ao desafio do nosso sistema educacional: tornar possível a todos os discentes o acesso ao saber, à cultura e à arte.

Quadro 16- A organização curricular integrada dos Planos de cursos

Dos dez PCs do Quadro 16, sete, quais sejam, PC3; PC4; PC5; PC6; PC17; PC19 e PC20, não pormenorizaram como o currículo integrado seria implementado. Se limitaram a explicitar as bases legais que orienta(va)m o ensino médio (integrado à educação profissional técnica) e/ou mencionar que os pressupostos que subjazem a proposta de seus cursos são os de formação humana integral. Não obstante essa limitação, o simples fato de mencionar os pressupostos em tela no âmbito de um documento de planejamento curricular já indica o compromisso com a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de

relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de tal sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber.

Dentre os PCs do Quadro 16, os PC4; PC7; PC17, PC18, PC20 definiram objetivos meramente profissionalizantes para seus educandos, conforme vimos na seção 6.2.1. No entanto, suas propostas curriculares visam a integrar tanto a formação humana integral quanto a formação profissionalizante. Como o curso que estamos discutindo é o de ensino médio articulado de forma integrada com a educação profissional técnica e que o currículo integrado é o que melhor atende ao perfil formativo almejado, os objetivos desses PCs precisam ser revistos com vistas a estabelecer coerência com sua proposta curricular bem como com a especificidade formativa de um CEMIT.

Por outro lado, os PC7, PC16 e PC18 vão além e explicitam como suas propostas de currículo integrado se efetivarão na prática.

No PC7, a integração está prevista para acontecer via interdisciplinaridade entre conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional (cf. Quadro 16), para tal foram elaboradas as seguintes ações de interdisciplinaridade nesse planejamento institucional que se quer (e é) integrado:

1. *Prática Profissional Integrada (PPI)*: minimamente 20h da carga horária do curso será destinada ao desenvolvimento de PPIs, as quais serão articuladas entre as disciplinas dos períodos letivos correspondentes, ficando a cargo dos professores envolvidos o planejamento das práticas. O registro das PPIs deve ser realizado nos diários de classe. No âmbito das PPIs, prevê-se a contemplação de atividades de pesquisa e extensão em desenvolvimento nos setores da instituição e na comunidade regional, possibilitando o contato com as diversas áreas de conhecimento dentro das particularidades de cada curso.
2. *Práticas Interdisciplinares (PI)*: em cada período letivo, elas serão implementadas por meio de projetos integradores entre as disciplinas do período letivo, contemplando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A organização desse trabalho fica a cargo da coordenação de curso por meio de encontros periódicos, sendo que os projetos integradores serão desenvolvidos a partir de eixos temáticos definidos pelos professores, em reunião pedagógica, no início do ano letivo, devendo, portanto, serem explicitados nos planos de ensino de todas as disciplinas envolvidas e ser capaz de integrar áreas de conhecimento, de apresentar resultados práticos e objetivos e que tenham sido propostos pelo coletivo envolvido no projeto. Ademais, durante o período letivo serão organizados momentos de compartilhamento das produções resultantes das PIs. Um das ações previstas para esse fim é uma Mostra Integradora, em que serão apresentados todos os projetos integradores desenvolvidos nas turmas durante o ano letivo. Além dos projetos integradores, prevê-se uma avaliação integradora no final do ano letivo que contemplará todas as disciplinas do semestre e será composta por questões interdisciplinares ou questões de conhecimento específico. A nota atribuída à avaliação será considerada com um dos quatro instrumentos de avaliação das disciplinas do semestre. A organização da avaliação integradora ficará a cargo do colegiado do curso.

O PC7, apesar de ter apresentado a necessária organização idiossincrática em seu planejamento curricular, estabeleceu, conforme vimos na seção anterior, um objetivo meramente profissionalizante, qual seja, "formar técnicos em agropecuária capazes de atuar no desenvolvimento da matriz produtiva local e regional, principalmente, atendendo às necessidades do mundo do trabalho e promovendo o desenvolvimento com vistas à sustentabilidade econômica, social e ambiental". Esse objetivo, portanto precisa ser reformulado para ir ao encontro da integração entre formação humana integral e formação profissional previstas na organização curricular desse PC.

No PC 16, a organização curricular proposta está prevista para ser desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar e integrada, cuja estrutura é representada pela Figura 12, cuja síntese comporta plenamente a idiossincrasia pressuposta para um currículo que se quer integrado, ao contrário, portanto, das matrizes curriculares vistas na seção 6.1.

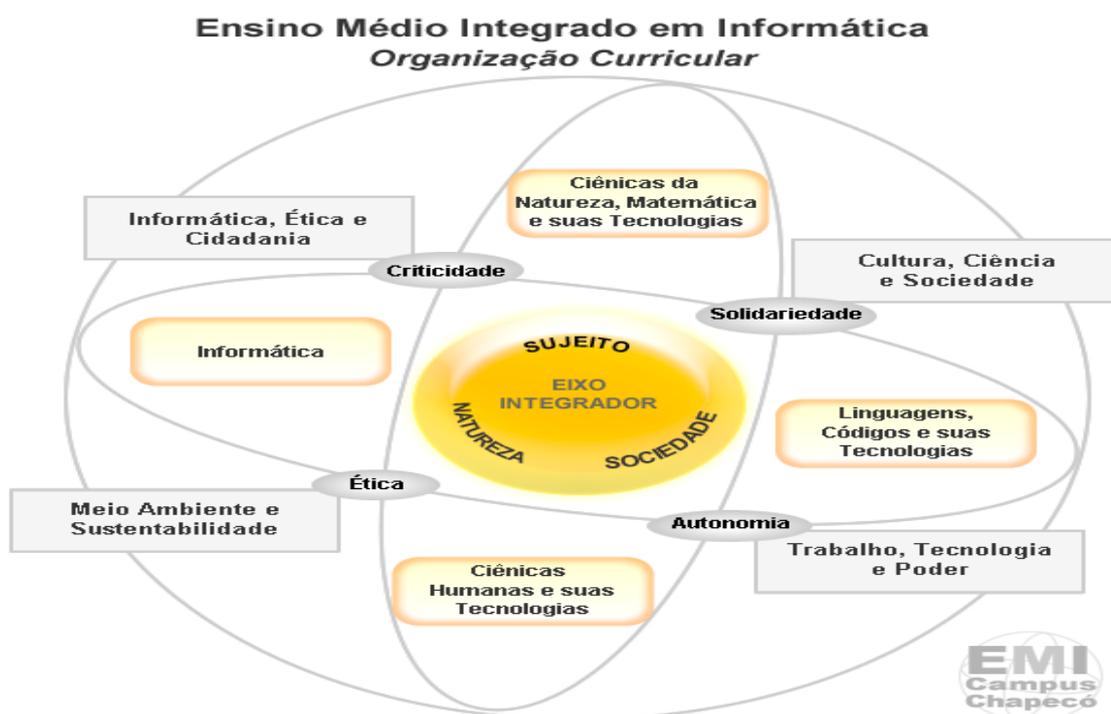


Figura 12- Apresentação sintética curricular do PC16

Pela Figura 12, vemos que a proposta de organização curricular integrada (apresentação esquemática) do PC16 é constituída por: 1) Um **Eixo Integrador** (Sujeito, Natureza e Sociedade); 2) Quatro **Núcleos Temáticos**, quais sejam, a) Cultura, Ciência e Sociedade; b) Trabalho, Tecnologia e Poder; c) Meio Ambiente e Sustentabilidade e d) Informática, Ética e Cidadania. Cada núcleo temático terá uma duração anual e poderá ser trabalhado a partir de subtemas ou projetos específicos que dialoguem com conteúdos e temas

das unidades curriculares de cada semestre; 3) Um **Núcleo Comum** com **Unidades Curriculares Comuns**, quais sejam, a) Informática, Empreendedorismo e Economia Solidária; b) Tecnologias Assistivas; c) Oficinas de Integração, definidas através do diálogo entre os diferentes saberes; 4) Quatro **Grandes Áreas do Conhecimento**: a) Informática; b) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e d) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para que haja a integração entre a educação profissional e educação geral, os professores e seus saberes serão distribuídos pelas áreas acima elencadas.

Outrossim, para garantir a inseparabilidade entre educação profissional técnica e educação geral, todos os professores deverão participar de Oficinas de Integração, cujos objetivos são a interdisciplinaridade e a integração das diferentes unidades curriculares, bem como estímulo à pesquisa e a participação ativa dos educandos nos diferentes processos educativos.

Essas oficinas consistem em momentos de encontro entre educadores e educandos do curso, visando retomar e relacionar os temas e conteúdos trabalhados nas unidades curriculares e nas quatro áreas do conhecimento. São espaços voltados à síntese de processos vivenciados e a uma perspectiva interdisciplinar e integradora que permite aos educandos perceber em sua totalidade os conhecimentos técnicos e gerais. Nessa linha, são espaços privilegiados para que educandos e educadores construam conjuntamente as diferentes conexões entre os saberes das áreas do conhecimento. É parte indissociável de cada área do conhecimento, não devendo, portanto, ser considerada como uma disciplina ou unidade curricular isolada e, tampouco, de responsabilidade de um único educador ou grupo de educadores.

A carga horária total das Oficinas de Integração previstas no PC 16 será de 213,33 horas-aula, garantido-se carga horária mínima de 53,33 horas-aula semestrais para a realização das atividades programadas. A periodicidade dessas atividades deverá ocorrer uma vez por semana em dias e horários definidos pelo grupo de educadores. Delas participarão pelo menos um educador de cada área do conhecimento, de forma rotativa, privilegiando as diferentes unidades curriculares. As oficinas serão coordenadas de forma intercalada por, no mínimo, um professor da formação geral e um professor da área técnica. Tais professores deverão coordenar as atividades definidas em conjunto por todos os professores, garantindo a articulação entre as diversas etapas desenvolvidas e a execução do cronograma pré-definido.

As oficinas serão preparadas previamente pelos educadores envolvidos no curso, os quais definirão responsabilidades, metodologia e formas de organização para cada encontro.

Também poderão ser utilizadas para o desenvolvimento de atividades preparatórias, para avaliações coletivas, visitas técnicas e outras atividades a serem realizadas no curso, cabendo aos educadores envolvidos utilizarem-se das atividades realizadas para potencializar seu trabalho e seu processo de avaliação.

Ademais, para salvaguardar que o trabalho interdisciplinar e integrado de fato aconteça, os professores envolvidos terão garantidos horários de encontros semanais para o planejamento coletivo com vistas a pensar a dinâmica e o trabalho de integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

No PC 18, a organização curricular é estruturada por módulos. Cada módulo do curso corresponde a um semestre letivo, totalizando 400h de atividades de ensino-aprendizagem/módulo/semestre. A integração curricular acontece a partir das competências trabalhadas nas unidades curriculares (UCs) dos módulos e de um projeto integrador (PI). Os educandos elaboram e executam o PI em três etapas sequenciais de eixos temáticos ao longo do curso. Os alunos podem receber dois tipos de certificações: 1) caso conclua os módulos e o os projetos integradores poderão ser certificados como Auxiliares em Técnico em Mecânica; 2) caso conclua esses e o estágio curricular supervisionado, receberão a certificação de Habilitação em Técnico em Mecânica (cf. Quadro 17).

PROJETO INTEGRADOR							
1º EIXO TEMÁTICO MATERIAIS E DESENHO			2º EIXO TEMÁTICO PROJETOS			3º EIXO TEMÁTICO FABRICAÇÃO	
Módulo I 400 horas	Módulo II 400 horas	Módulo III 400 horas	Módulo IV 400 horas	Módulo V 400 horas	Módulo VI 400 horas	Módulo VI 400 horas	Módulo VII 400 horas
Qualificação: Auxiliar Técnico em Mecânica							
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (400 h)							
(Habilitação)-Técnico em Mecânica							

Quadro 17- Organização curricular do PC 18

Pormenorizar as ações de integração previstas nos PC7, PC16 e PC18 dão visibilidade aos fundamentos da educação politécnica, omnilateralidade e de escola unitária, os quais, como vimos na seção 3, alicerçam a concepção de currículo integrado, que por sua vez possibilita pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira. Além disso, apesar de não

mencionarem que a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura constitui o eixo estruturante de seus PCs, está nítido que é ela que está na base das propostas e dos desenvolvimentos curriculares de seus CEMITs.

Na contramão dos PCs supramencionados, doze PCs (55%), quais sejam, PC1; PC2; PC8; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14; PC15; PC21 e PC22, não mencionaram, e muito menos especificaram, se e como suas organizações curriculares miram para a integração entre a formação geral e formação profissional, conforme pode ser visto no Quadro 18.

CÓD	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
PC1	Os componentes curriculares estão organizados em disciplinas que evoluirão gradativamente da formação geral para a profissional e cujos conteúdos terão como princípio orientador a formação por competência , entendida como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimento e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.
PC2	
PC8	Observa as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico e no Decreto no.5.154/04, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do IFG.
PC9	Observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto nº 5.154/2004, nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2000, nº 01/2004 e nº 01/2005, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do IFRN. Dentre os princípios e as diretrizes que fundamentam o curso, destacam-se: estética da sensibilidade; política da igualdade; ética da identidade; inter e transdisciplinaridade; contextualização; flexibilidade e intersubjetividade.
PC10	
PC11	
PC12	
PC13	
PC14	
PC15	
PC21	Observa as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico e no Decreto nº. 5.154/04, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do CEFET-GO.
PC22	

Quadro 18- Planos de cursos e a organização curricular desintegrada

Ao invés de se pautarem no trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo, nove PCs, cujos códigos estão negritados no Quadro 18, preveem que suas organizações curriculares serão estruturadas pelos eixos princípios pedagógicos, quais sejam, Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização, que caracterizam o currículo por competências legitimado no âmbito das antigas DCNEM

(BRASIL, 1998). Os PC 13, PC14 e PC 16 apresentaram, conforme vimos na seção 6.2.1, objetivos tanto de formação humana integral quanto profissionalizante. Contraditoriamente, no entanto, circunscreveram propostas curriculares que não acenam na direção de um currículo integrado.

A impropriedade desse tipo de currículo para possibilitar a integração entre a formação humana integral e a formação profissionalizante almejadas para a forma articulada integrada de ensino médio com a educação profissional técnica, já foi discutida nas seções 3 e 4, nos quais delineamos que no entendimento dos estudiosos da área de Educação e Trabalho, o currículo por competências constitui, na verdade, uma "uma abordagem conductivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção" (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.30).

Na mesma direção, nos outros três PCs (PC8, PC21 e PC 22), não obstante não terem mencionado o alicerce no currículo por competências, a simples menção ao fato de que suas propostas curriculares se fundamentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, já indica que é esse tipo de currículo que as orientam, posto que todos os três PCs em questão foram institucionalizados em 2010, 2008 e 2008, respectivamente, o que implica dizer que nesses anos, as DCNEM e DCNEP em vigência eram Brasil (1998) e Brasil (1999), as quais, conforme vimos na seção 4. Logo, ter a proposta curricular fundamentada nessas diretrizes por si só já torna a integração entre a formação humana integral com a formação profissional, uma miragem.

6.3 O planejamento da Língua Estrangeira-Inglês no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de IFs

Esta seção traz e discute a configuração das abordagens de ensino da Língua Estrangeira- Inglês incidentes (ou não) nas matrizes curriculares e ementários presentes nos planos de cursos do Quadro 2 bem como nos ementários avulsos do Quadro 3 com vistas a ponderar de que modo esses tipos de planejamentos para o ensino da Língua Estrangeira-Inglês miram (ou não) para a integração entre a formação humana integral e a formação profissional almejadas para o ensino médio integrado à educação profissional técnica.

6.3.1 A Língua Estrangeira-Inglês e seu lugar nas matrizes curriculares dos PCs

Na seção de organização curricular, os Planos de Cursos mencionados no Quadro 2, apresentam uma estrutura sintética de suas propostas, ou melhor, uma matriz curricular. Observarmos nessas sínteses a denominação recebida pela Língua Estrangeira-Inglês (LEI) enquanto componente curricular, sua alocação bem como sua carga horária.

No que tange à denominação, em vinte e um (95%) matrizes curriculares, o componente curricular atinente a essa língua foi circunscrito como Língua Estrangeira-Inglês. Apenas uma matriz não especificou qual a língua estrangeira fora a escolhida pela comunidade curricular como a obrigatória.

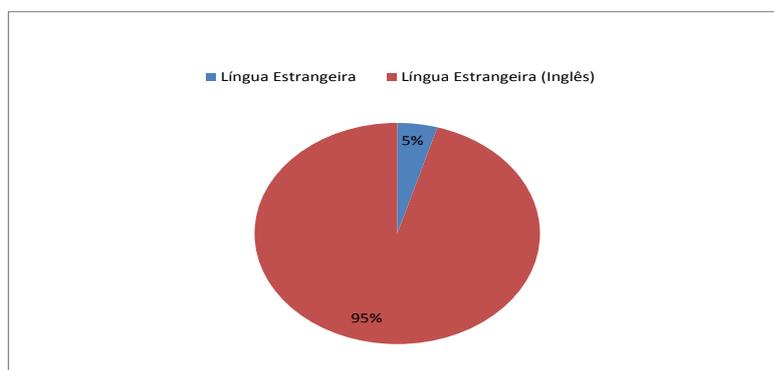


Figura 13-Denominação da LEI nas matrizes dos PCs.

Se compararmos a Figura 13 com a Figura 7, veremos que nenhuma matriz contida nos PCs denominou o componente curricular de Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos como aconteceu em quase 30% das matrizes avulsas catalogadas nos sítios eletrônicos de IFs. Logo, os dados da Figura 13 não trazem nenhum rastro da(s) abordagem/ns de ensino de línguas a ser (em) implementada(s) nos CEMITs, cujos PCs estamos discutindo. No entanto, podemos enfatizar que o inglês é a língua hegemônica da proposta curricular de

95% dos PCs, assim como fora de 95% das matrizes curriculares avulsas analisadas na seção 6.1.1.

Quanto à alocação da LEI nas matrizes curriculares dos PCs, metade deles se limitou a listar os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, o que também ocorreu com 67% das matrizes avulsas discutidas na seção 6.1.1. A outra metade das matrizes dos PCs usaram as seguintes estratégias de integralização, que tendem, na verdade, a uma justaposição de seus componentes curriculares: 1) no âmbito dos componentes curriculares responsáveis diretamente pela formação geral dos educandos, (27%) dos PCs, quais sejam, PC9; PC10; PC11; PC12; PC13 e PC14; 2) no grupo de componentes curriculares que compõem a base nacional comum, um PC, qual seja, PC15 e 3) no grupo de componentes curriculares que compõem a área de conhecimento Linguagens, (15%) dos PCs, quais sejam, PC1; PC2; PC3 e PC16.

As estratégias 1 e 2 supramencionadas, constituem evidências da permanência da histórica dualidade entre formação geral e formação profissional o que indica que à luz da organização sintética das matrizes dos PCs, os componentes curriculares da formação geral (se) dialogam entre si e os da formação profissional, o fazem entre si também. Já a estratégia 3 sinaliza uma integração entre os componentes curriculares da área, logo a LEI se estreitaria com a Língua Portuguesa, a Educação Física, Artes e Informática. Quanto à integração com as outras áreas da formação geral e com os componentes curriculares da formação profissional, pode-se dizer que a forma como eles estão justapostos nos quadros das matrizes não sinaliza que o planejamento mira um currículo integrado e sim um currículo justaposto.

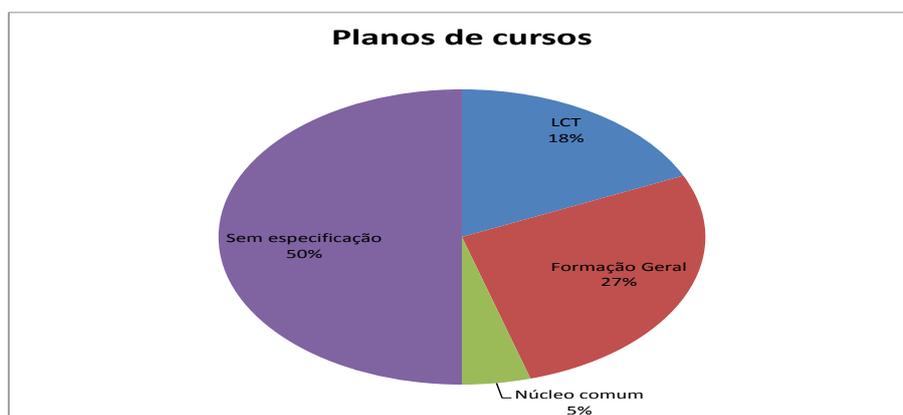


Figura 14- Alocação da LEI nas matrizes curriculares dos PCs

Dos nove PCs, quais sejam, PC3; PC4; PC5; PC6; PC16; PC17; PC18; PC19 e PC20, que previam uma organização curricular por meio da integração entre os componentes curriculares de formação humana integral e de formação profissional sobre os quais tratamos na seção 6.2.2, apenas os PC3 e PC16, conforme pode ser visto no Quadro 16, incorporaram um dos tipos, qual seja, a estratégia 3, de integração. No caso específico do PC16, a síntese da sua matriz representa muito parcialmente sua proposta de organização curricular integrada, cuja composição previa integrar 1) um Eixo Integrador; 2) quatro Núcleos Temáticos; 3) um Núcleo Comum com Unidades Curriculares Comuns e 4) as Quatro Grandes Áreas do Conhecimento introduzidas nas DCNEM (1998), conforme esquematiza a Figura 12 da seção 6.2.2.

CÓD	DENOMINAÇÃO	ALOCAÇÃO DA LEI NA MATRIZ CURRICULAR	CARGA HORÁRIA HORAS
PC1	Língua Estrangeira (Inglês)	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	135
PC2			
PC3*	Inglês	Códigos, Linguagens e suas Tecnologias	80

PC4	Língua Estrangeira	X	120
PC5	Inglês		166,7
PC6	Língua Estrangeira Obrigatória - Inglês		120
PC7	Inglês		
PC8	Língua Estrangeira (Inglês)		144
PC9	Inglês	Formação Geral	180
PC10			
PC11			
PC12			
PC13			
PC14			
PC15	Inglês	Núcleo comum	
	Inglês	Formação Profissional	180
PC16*	Língua Inglesa	Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos Formação Geral Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	108
PC17	Inglês	X	120 a240
PC18	Língua Estrang. Moderna: Inglês		
PC19	Língua Estrangeira (Inglês)		108
PC20			
PC21			
PC22			

Quadro 17-LEI nas matrizes curriculares dos PCS

Na mesma direção do que discutimos na seção 6.1.1, portanto, as matrizes curriculares contidas nos PCs catalogados não as esmeraram suficientemente com vistas a dar coerência ao tipo de currículo que um curso integrado entre o Ensino Médio e Educação Profissional Técnica pressupõe. Ou, também, isso pode sinalizar uma perpetuação de um hábito de limitar tão importante documento de organização sintética curricular a uma mera listagem dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias.

No que diz respeito à carga horária das matrizes curriculares nos PCs, podemos constatar, conforme ilustra Figura 15, que as cargas horárias destinadas à LEI como componente curricular são um tanto quanto variadas. Os PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14 e PC15 são os únicos a destinarem 180 horas-relógio para a LEI, o que nos permite dizer que esse componente curricular está presente em todos os semestres de todos os anos dos CEMITs sejam eles ofertados em três ou em quatro anos.

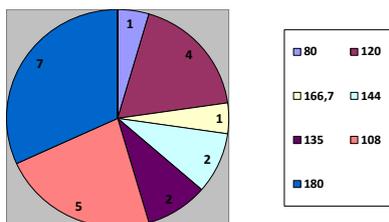


Figura 15-Carga horária (horas-relógio) da LEI nas matrizes curriculares dos PCs

Contudo, os outros quinze PCs estabelecem menos de 180 horas-relógio para a LEI, logo esse componente curricular não é ofertado em todos os semestres dos CEMITs. Sua carga horária sofre um significativo achatamento quando tomamos como parâmetro a carga horária que a LEI recebe em um curso de Ensino Médio Regular, conforme discutimos na seção 6.1.1. Isso, por extensão, limita o poder de contribuição da LEI no que tange aos objetivos formativos almejados para um CEMIT. Se a carga horária destinada para a LEI nos cursos de EMR é muita criticada pelos professores da área como insuficiente, a crítica, portanto, para um CEMIT deve ser bem maior tendo em vista que além de mirar a formação humana integral, assim como um curso de EMR, deve também mirar a formação profissional. A carga horária, contraditoriamente, deveria ser maior e não menor.

Ademais, se faz oportuno chamar a atenção para a carga horária destinada para a LEI no PC15. Por se tratar de um CEMIT em Turismo, uma carga horária maior é destinada para essa língua. Contudo, ao observarmos a matriz curricular, veremos que a LEI tem duas alocações na matriz, uma no grupo de disciplinas do núcleo comum e uma no grupo de disciplinas de formação profissional. Ora, isso constitui um indício de que a histórica dualidade entre formação propedêutica e formação profissional adentrou para a oferta desse componente curricular de tal sorte que são ofertadas dois componentes curriculares: uma LEI que mira a formação humana integral e outra LEI que mira a formação profissional. Desde a concepção do planejamento, portanto, o papel da LEI não é o de atravessar essas duas formações integrado-as.

6.3.2 A língua estrangeira-inglês nos ementários avulsos e 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 caso até os objetivos e conteúdos, de todos os componentes curriculares que compõem um dado curso. São nelas que os professores devem se pautar para elaborar um outro documento institucional, o plano de ensino.

O termo ementa, derivado do latim *ementum*, "pensamento", "ideia", é comumente usado para indicar toda espécie de apontamento ou anotação tomada para lembrança, a fim de que, por aí, se produza depois o documento escrito, a fim de que se faça ou se execute o ato nela lembrado. 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.

Nessa direção, dada a importância institucional dos elementos presentes nos ementários, os professores ao elaborarem seus planos de ensino 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 se seu objetivo geral seja atingido.

Geralmente, a apresentação sucinta das ideias gerais a serem abordadas no componente curricular são apresentadas na forma de um fichamento (frases soltas, de forma bem sintética). Durante a análise dos ementários das duas seções seguintes não entraremos no mérito se eles estão ou não elaborados seguindo a especificidade desse gênero discursivo.

6.3.2.1 Os programas de Língua Estrangeira- Inglês nos ementários dos Planos de Cursos

Os programas para o Ensino da Língua Estrangeira- Inglês (ELEI) dos PC1 e PC2 trazem uma dualidade entre as competências (objetivos) e conteúdo programático previstos, conforme pode ser visto no Quadro 18. No âmbito daquelas, há traços de que seu planejamento mira a materialização das outras dimensões do ELEI sob a égide de uma abordagem comunicativa baseada especificamente na habilidade da leitura, guardando, portanto, muita semelhança com a enraizada tradição de se ensinar LEI no nosso ensino médio público por meio de estratégias de leituras, o que já não é o mais o desejável, conforme vimos na seção 5.2.2, que tratou do/a enfoque/abordagem instrumental no contexto brasileiro. Já na instância dos conteúdos, foram apresentados somente itens gramaticais seguindo uma

lógica gradativa de uma suposta dificuldade, logo nessa parte o programa para o ELEI desses PCs aponta para uma abordagem exclusivamente gramatical.

CÓD.	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDO
PC1	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o uso do vocabulário em contextos e situações diversas que auxiliem no trabalho de leitura e compreensão de texto. • Ler e interpretar textos em inglês • Aplicar as estruturas básicas da Língua Inglesa para produzir textos em inglês • Usar corretamente o dicionário. • Estabelecer relações entre frases através de elementos de coesão gramatical e lexical e de estratégias de leitura. 	1. Introducing people and yourself / How old are you? Etc./ Review of numbers 2. Placement test (teste de conhecimento). 3. Prediction /Verb to be - formas afirmativa, interrogativa e negativa.Respostas curtas e longas./Contrações das formas.4. Possessive. Whose /Caso genitivo. Pronomes Possessivos e Adjetivos Possessivos. 5. Adjectives com BE e HAVE. Descrição de pessoas e objetivos! 6. Demonstrative adjectives – this / these, that / those./How much e how big com o verbo to be./7. Verb to be /How many/much/many/little/few/How big...?/How much...?8. Pronomes Possessivos e Adjetivos./9. Presente Simple – forma afirmativa./ Conjugação de verbo./ Exceções
PC2		1. Presente Simple (afirmativa, negativa e interrogativa)/ Conjugação da 3 as pessoas do singular em frases afirmativas. 2.Presente Contínuo(afirmativa, negativa e interrogativa) Advérbios de Tempo com o presente simples.3.Modal Verbs(Can, may, must, should) 4. Personal Pronouns 5. Possessive Adjectives/Pronouns 6. Reading Comprehension
		1. Passado Simple(regular/irregular verbs)- formas afirmativa, interrogativa e negativa./Affirmative form/Negative form/Interrogative form 2.Passado Contínuo(affirmative; negative; interrogative) 3.Presente Perfeito/ Affirmative form/ Negative form/Interrogative form 4. Passado Simple x Presente Perfeito/5.Reading Comprehension
		1. Past Continuous x Simple Past./ Usos Verbos regulares / irregulares./2. Futuro com going to . /Formas afirmativa, interrogativa e negativa.3. Futuro com will./Formas afirmativa, interrogativa e negativa./4. Graus de adjetivos/Comparativo e Superlativo./Exceções.
		1. Presente Perfeito + how long /since e for./Pronomes referentes./Sufixos.2. Past Perfect./Sugestão e Conselhos usando shoned, ought to , had better./3. Uso dos Modais./Will, shoned, onght to, may , might e Could para expressar graus de certeza de acontecimentos.4. Gerúndio./Infinitivo/ Uso do so ...that, e such... that - para expressar causa e efeito./Usar a voz passiva.

Quadro 18- Programa para o ELEI do PC1 e PC2

Além dessa prejudicial dualidade, o programa em questão não dialoga minimamente com o compromisso com a integração entre a formação humana integral e formação profissional almejada para os CEMITs, conforme problematizamos nas seções anteriores. Ademais, se absteve de prever os objetivos educacionais (BRASIL, 2006) que devem também ser abraçados pela LEI no Ensino Médio integrado (ou não) à Educação Profissional Técnica.

A ementa do PC4⁷⁰, por sua vez, acena para o desenvolvimento da competência comunicativa com vistas a possibilitar o alcance da cidadania tanto local quanto global, o que vai ao encontro do almejado pelas OCNEMLE (BRASIL, 2006) para o Ensino Médio (Integrado à Educação Profissional Técnica) (EMIEPT), no que tange ao compromisso com os objetivos culturais e educacionais pelo CCLE(I). Os objetivos linguísticos e instrumentais foram omitidos na ementa, mas foram mencionados na seção Objetivo.

Os objetivos e conteúdos programáticos nos permite classificar esse planejamento, como comunicativo baseado em texto, conforme visto no Quadro 12 da subseção 5.2.2.1.2. O ponto de partida desse programa é a análise dos contextos em que os aprendizes usarão a língua, por isso, na seção de conteúdos programáticos há traços de que o ensino se pautará na explicitação de características estruturais e gramaticais de textos falados e escritos; conectando-os aos contextos socioculturais de seus usos e fornecendo aos alunos uma prática guiada, pois desenvolve habilidades linguísticas por comunicação significativa através de textos.

CÓD.	EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
PC4	<p>A Língua Inglesa desempenha hoje um papel fundamental na comunicação global. É uma das formas de o estudante ser não apenas cidadão, mas cidadão do mundo, defrontando-se com redes de conhecimentos culturais e linguísticos capazes de abrir espaços de diálogo entre os povos de diferentes contextos do universo.</p> <p>OBJETIVO</p> <p>Proporcionar aos estudantes um processo de interação entre texto e leitor, como habilidade linguística ideal para</p>	<p>1ª Série-Texts; Grammar: Simple Present Tense (adverbs) / Present Continuous Tense (adverbs); Can and Be able to; Personal Pronouns (subjective / objective); Simple Past Tense (regular and irregular verbs); Possessive Pronouns; Genitive Case; Future : will and going to; Plural of Nouns; Countable and Uncountable nouns; Much, many, little, few; Adjectives and adverbs(comparatives and superlatives); Too, also, as well; Indefinite Pronouns (some, any, no, none, every and compounds); Prepositions (in, on, at, under, below, above, over, between, among, after, in front of, inside, outside, from, to, behind. Gênero textual: receitas, horóscopos, “folders” de turismo, manuais de instrução, publicidade, fichas de identificação, formulários, etc. Identificação dos modos e tempos verbais mais comuns nesses gêneros textuais. Identificação do objeto comunicativo do texto. Identificação do emissor. Identificação do destinatário. Identificação do grau de formalidade do texto (formas de tratamento, modo verbal, modelizadores). Determinar o objetivo comunicativo veiculado por um determinado texto. Identificar o autor do texto. Inferir o público-alvo do texto. Reconhecer diferentes níveis de formalidade do texto. Processos de coerência textual (o sentido do texto em contextos específicos). Definição de circunstâncias ligadas à produção e recepção do texto. Estabelecimento de relações entre vários textos. PRÁTICA ORAL : Utilização da língua oral em situações básicas de comunicação.</p>

⁷⁰ O PC3 não disponibilizou o ementário de seus componentes curriculares, por isso passo direto para a análise do PC4.

	<p>apreender vocabulário e sintaxe em contextos significativos, possibilitando aos aprendizes mais tempo para solucionar problemas e assimilar as novas informações apresentadas. Oportunizar o reconhecimento e aplicação de conhecimentos gramaticais a partir de textos com temas atuais retirados de jornais, revistas, livros e da Internet.</p>	<p>2ª Série-Texts; Grammar: Reflexive and Emphasizing Pronouns; Imperative Form; Relative Pronouns; Past Perfect Tense; Modals: may/might; could/would; must; should / ought to.; Present Perfect Tense in contrast with Simple Past Tense; Passive Voice Structures; Conditional Sentences; Phrasal Verbs; Word Formation (prefixes and suffixes). Gênero textual: receitas, horóscopos, “folders” de turismo, manuais de instrução, publicidade, fichas de identificação, formulários, etc. Identificação dos modos e tempos verbais mais comuns nesses gêneros textuais. Identificação do objeto comunicativo do texto. Identificação do emissor. Identificação do destinatário. Identificação do grau de formalidade do texto (formas de tratamento, modo verbal, modelizadores). Determinar o objetivo comunicativo veiculado por um determinado texto. Identificar o autor do texto. Inferir o público-alvo do texto. Reconhecer diferentes níveis de formalidade do texto. Processos de coerência textual (o sentido do texto em contextos específicos). Definição de circunstâncias ligadas à produção e recepção do texto. Estabelecimento de relações entre vários textos. PRÁTICA ORAL : Utilização da língua oral em situações básicas de comunicação.</p>
--	---	---

Quadro 19- Programa para o ELEI do PC4

No que concerne à contribuição e adequação aos pressupostos da integração subjacentes aos CEMITS, o programa de LEI do PC4 peca por não mencionar a contribuição da LEI, enquanto componente curricular de um CEMIEPT, com a formação profissional dos educandos bem como por não dialogar com a própria proposta curricular integrada do curso em questão que prevê o sentido politécnico da educação (cf. Quadro 196 seção 6.2.2).

No que se refere ao diálogo com os pressupostos da abordagem de letramento crítico circunscrita nas OCNEMLE (BRASIL, 2006), falha por: 1) se restringir em demasia a apenas uma forma de letramento/habilidade, qual seja, a leitura; 2) não acenar tanto para uma prática pedagógica que contemple as várias modalidades da leitura, quais sejam, a visual (mídia, cinema); a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades, quanto para desenvolvimento de leitores que entendam que o que leem é uma representação textual, sob a qual deve incidir sua posição ou relação epistemológica no que tange aos valores, ideologias, discursos, visão de mundo.

O programa de LEI do PC5, por seu turno, não obstante primar por ser sucinto, possibilita captar a sua pendência em uma abordagem comunicativa com enfoque instrumental na habilidade de leitura. Há nele, no entanto, uma confusão entre conteúdos (bases tecnológicas/instrumentais) com habilidades, tais como, ler, interpretar e aplicar regras.

CÓD.	COMPETÊNCIAS	BASES TECNOLÓGICAS / INSTRUMENTAIS
PC5	* Ler textos e enunciados em Língua Inglesa; *Reconhecer os diferentes tipos de textos; *Utilização de regras gramaticais de Língua Inglesa,	*Leitura e interpretação; *Aplicação de regras gramaticais de uso de pronomes, verbos, elementos de coesão, preposições, adjetivos; *Vocabulário

Quadro 20- Programa para o ELEI do PC5

No que compete à observância da organização curricular integrada prevista no PC5, conforme discutido na subseção 6.2.2, o programa de LEI promete pouco contribuir para a almejada superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Ao se limitar a objetivos e conteúdos meramente instrumentais, torna a formação politécnica, uma miragem.

Na direção oposta, no que tange aos objetivos, está o programa de LEI do PC6, o qual incorporou *ipsis litteris et verbis* os objetivos definidos pelas OCNEM (BRASIL, 2006, p.92) para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras na etapa final da Educação Básica Brasileira, como pode ser visto no Quadro 21. Vale lembrar que a proposta de abordagem de letramento crítico (integrada ou não às outras abordagens de ensino de línguas) é a que mais se aproxima dos pressupostos de uma educação e formação politécnicas, conforme concluímos na seção 5.

CÓD.	EMENTA	OBJETIVOS GERAL	CONTEÚDO
PC6	Estudo da gramática de nível básico em vários aspectos, para o auxílio na leitura, interpretação de textos e escrita, bem como o aprendizado das estratégias de leitura.	Estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Nesse contexto, o aprendiz faz uso da comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, contribuindo dessa forma para a formação geral enquanto cidadão. ESPECÍFICOS: *Entender diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem; *Desenvolver uma consciência linguística quanto às características das línguas estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação; * Enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da	I. Basic vocabulary; Articles (Indefinite and definite); Demonstratives; Possessive case of nouns; To be and To have – Simple Present; There is, There are; Prepositions; Adverbs; Present Continuous; Simple Present; Simple Past (Regular and irregular verbs); Pronouns; Future : will and going to; Countable and uncountable nouns; plural of nouns, much, many, little, few; Conjunctions; Have to; Adjectives and adverbs – comparatives and superlatives; Past continuous; Present Perfect; Textos com temas atuais (estratégias de leitura). II- Modal Auxiliary verbs; Several uses of That; Beside/besides/beyond; each other/one another; even; although; as; another/other; Present Perfect in contrast with Simple Past; Present Perfect Continuous; Passive voice structures; Indirect Speech; Relative pronouns; Conditional sentences; Phrasal verbs; Verb forms used to express future: will/shall; Future Continuous; Future Perfect; Vocabulary; Textos com temas gerais e de diversos estilos para a prática de

		linguagem em ambientes diversos; * Desenvolver habilidades de reconhecimento da língua estrangeira no meio social, assim como habilidades de e escrita principalmente.	leitura e compreensão textual com o uso de estratégias de leitura.
--	--	---	--

Quadro 21- Programa para o ELEI do PC6

No entanto, quando comparamos a ementa e conteúdos com os objetivos do programa de LEI do PC em tela, vemos que eles não são compatíveis, pois os objetivos miram o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas, a ementa e conteúdos sinalizam para uma abordagem gramatical enviesada para o enfoque instrumental com ênfase no desenvolvimento (das estratégias) de leitura, o que desilude o alcance da formação por letramento crítico (prescrita para o LEI) e para a travessia rumo à politecnicidade (almejada para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica) bem como o diálogo com a própria proposta de formação integral do profissional-cidadão, prevista na própria seção de organização curricular do PC6 (cf. seção 6.2.2).

As OCNEMLE (BRASIL, 2006) prescrevem que o ELE(I) além ter como base os estudos dos novos letramentos e multiletramentos, deve também ter os temas como ponto de partida do planejamento dos programas de ELE(I) bem como que o desenvolvimento das habilidades (letramentos) sejam pensadas a partir desses temas. O programa de LEI do PC6, no entanto, aponta para o trabalho com os temas como um subterfúgio para a prática sistêmica da língua.

Outrossim, no programa de LEI do PC7, um outro tipo de dualidade se instaura. Na parte nomeada Ementa, o que de fato não conseguiu ser, há uma listagem de pontos gramaticais distribuídos, possivelmente pelo parâmetro de dificuldade linguística, nas três séries do curso, constituindo, então, como um traço premente de um planejamento estrutural. Já na parte Objetivo, as evidências são de um planejamento comunicativo, pois o alvo é o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística, com a aquisição de um desempenho de uso real, nesse caso, estrutural e instrumental da LEI, visando a capacitar o aluno a realizar ações de mediação e construção de conteúdo de negociação de significados na interação com outros usuários da língua.

CÓD.	EMENTA	OBJETIVO
PC7	<p>I: Revisão do Verbo to be (todas as formas) – Present and Past. Possessives adjectives. Demonstratives – singular and plural. Plural of nouns. Indefinitive Article – a/an and definitive article The. Use of some and any (countable and uncountable nouns). Texts. Present Simple (todas as formas). Frequency adverbs: always, usually, sometimes, rarely, never. Verb Can (todas as formas) – Present and Past. Verb there to be – Present and Past. Future will. Present Continuous (todas as formas). Interrogative words. How old, how much, how many, few, a little, a lot. Imperatives. Future with going to.</p> <p>II: Past Simple (todas as formas). Regular and Irregular verbs. Adverbs. Possessives adjectives and pronouns. Verb used to. Texts. Present Perfect I – past and present . Present Perfect II – Adverbs. Adverbs: just, ever, already, never, yet, since, for. Comparative degree of adjectives and superlative. Past Perfect. Modal verbs. Simple Conditional – would + infinitive without to. Conditional Perfect – would+have+past participle. Conditionals – First Conditional (possible situations). Conditionals – Second Conditional (unreal present situations). Conditionals – Third Conditional (unreal past situations).</p> <p>III: Reported Speech. Conditionals. Reflexive pronouns. Modals. Prepositions. Adverbs. Degrees of adjectives. General vocabulary. Verbs tenses: simple present, present. Continuous, immediate future, simple future, past continuous, simple past, present perfect, past perfect. Passive voice. Relative pronouns. Texts.</p>	<p>Perceber a importância da língua inglesa em situações reais que propiciem a interação na comunicação ao interpretar textos orais e escritos e reproduzi-los usando as formas gramaticais apropriadas.</p>

Quadro 22- Programa para o ELEI do PC7

A supramencionada restrição aos objetivos linguísticos para o ELEI contida no PC7 vai totalmente de encontro a proposta de interdisciplinaridade entre conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional, prevista na organização curricular do documento em questão, a qual se daria por meio da Prática Profissional Integrada e de Práticas Interdisciplinares (cf. seção 6.2.2). A ementa e objetivos em pauta são umbilicalmente de caráter disciplinar, impossibilitando, portanto, a formação politécnica, que, por seu turno, não está na mira do planejamento desse programa.

O programa de LEI do PC8, por sua vez, apresenta coerência entre a ementa e objetivos de um planejamento de ensino de línguas que tem o desenvolvimento da competência comunicativa como meta.

CÓD.	EMENTA	OBJETIVOS
PC8	<p>I: Introdução ao estudo da língua inglesa. Desenvolvimento da competência comunicativa de nível básico através da análise de estruturas linguísticas e funções elementares da comunicação em língua inglesa. Prática das quatro habilidades comunicativas.</p> <p>II: Desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência comunicativa de nível básico em língua inglesa levando-se em consideração o aprimoramento das quatro habilidades comunicativas e o desenvolvimento do senso crítico em relação a língua e suas funções sociais.</p>	<p>* Empregar a língua inglesa em situações reais de comunicação oral e escrita.</p> <p>* Utilizar estratégias/técnicas de leitura e comunicação como suporte ao acesso a informações e a construção de conhecimentos históricos, econômicos, políticos, artísticos, geográficos, antropológicos, tecnológicos etc.</p>

Quadro 23- Programa para o ELEI do PC8

Outro mérito do programa de LEI exposto no Quadro 23, é o de integrar a proposta de um planejamento comunicativo com o instrumental e o de letramento crítico. Juntas essas três abordagens, se de fato forem implementadas nas aulas de LEI dos CEMITs, poderão contribuir para a integralização da formação humana integral e formação profissional dos egressos desses cursos.

A proposta de LEI presente no programa dos PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14 e PC15, oriundos do mesmo IF (cf. Quadro 2), apesar de ser uma proposta única para todos os cursos dessa instituição, é um tanto quanto confusa, uma vez que, não obstante circunscrever objetivos educacionais, culturais e linguísticos, define conteúdos exclusivamente gramaticais, o que por extensão dificulta tanto o cumprimento desses objetivos quanto os almejados para esse componente curricular no contexto do ensino médio (integrado à educação profissional técnica) pelos documentos oficiais, conforme visto na seção 5.

CÓD.	OBJETIVOS	BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)
PC9	Ampliar o seu universo, ao entrar em contato com a cultura e civilização de outros povos, principalmente, os falantes de língua inglesa; Tornar-se consciente da importância do estudo de Inglês em suas futuras atividades profissionais; Ler e interpretar textos literários e de caráter técnico e científico, bem como identificar a ideia central de um texto em inglês; Construir frases, parágrafos e textos, em inglês, utilizando as estruturas gramaticais adequadas e traduzir textos do inglês para o português.	I. Simple present, simple past 2. Present perfect, past perfect and present perfect continuous 3. Conditional sentences 4. Gerunds and infinitives 5. Modal auxiliary verbs and related expressions II. Modal auxiliary verbs and related expressions (II) The passive 3. Causative verbs 4. Direct and indirect (reported) speech 5. Direct and indirect (reported) speech (II) III. Relative adjective clauses 2. Relative adjective clauses (II) 3. Adverb clauses 4. Noun clauses
PC10		
PC11		
PC12		
PC13		
PC14		
PC15		

Quadro 24- Programa para o ELEI dos PC9 a PC15

O PC 15, na mesma direção do que discutimos na seção 6.3, se refere a um curso CEMIT em Turismo, o qual estabeleceu dois locais para a LEI na sua matriz curricular, um no grupo de disciplinas do núcleo comum e um no grupo de disciplinas de formação profissional. Enquanto que no Quadro 24, apresentamos o programa de LEI atinente à formação geral, no Quadro 25, trazemos o programa de LEI planejado para atender especificamente à formação profissional. A existência de dois programas de LEI no âmbito do mesmo CEMIT enfatiza a dificuldade de planejar uma prática de ensino de línguas que integre ambas as formações. Essas duas propostas desintegradas para o ELEI nesse curso

sobejam a dificuldade de superação da dualidade entre o geral e o profissional no âmbito do planejamento curricular de línguas.

CÓD.	OBJETIVOS	BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)
PC15	<p>* Dominar os recursos lingüísticos básicos para a comunicação escrita e sobretudo oral na língua inglesa.</p> <p>*Adquirir atitudes e hábitos comportamentais para os diferentes contextos de comunicação.</p>	<p>1. Apresentar a si mesmo e a amigos; cumprimentar e despedir-se; perguntar nomes e números de telefone- alfabeto; números de 1 a 10; adjetivos possessivos; verbo to BE; afirmações e contrações. 2. Nomear, perguntar e dar localização de objetos. - artigos definidos e indefinidos a, an, the; demonstrativos this, these; plural das palavras; “ Yes/no questions “ e “ Wh-questions” com o verbo to BE; preposições de lugar 3. Falar sobre a localização geográfica; perguntar e dar informação sobre lugares de origem, nacionalidade, línguas e idade.- Verbo to BE na negativa, respostas curtas4. Descrever roupas; Falar sobre o tempo (clima) - vestuário; cores; estações do ano; tempo; caso possessivo (‘s); presente contínuo nas formas afirmativa e negativa; conjunções and e but, adjetivos de cores antes de substantivos.5. Perguntar e dizer a hora; Perguntar e descrever atividades diárias. - Perguntas com what time; what + doing e Wh-questions com o presente contínuo; conjunção so. 6. Perguntar e dar informação sobre o lugar onde as pessoas moram, como vão para o trabalho ou escola; falar sobre família; falar sobre a rotina diária.- Presente dos verbos regulares e irregulares, Yes/no e Wh- questions no presente; expressões de tempo .7. Perguntar e dar informação sobre a residência; descrever a mobília num aposento- Respostas curtas no tempo presente; uso de how many, verbo There To BE. 8. Perguntar , dar informações e opiniões sobre trabalho- Wh-questions com DO no presente; lugar dos adjetivos antes de substantivos; adjetivos descritivos para profissões.</p> <p>Conhecer as regras de uso do telefone e vocabulário técnico sobre telefonia relacionado ao setor de hospedagem/ Receber e dar mensagens telefônicas/tell/say/ ask/. mudanças nos pronomes- indireto para direto/- Informar sobre serviços e oferecer direções dentro do meio de hospedagem/ Wh-words : Where, Who, When/. preposições de lugar (direções dentro do meio de hospedagem) It’s over there/. horário e preposições de tempo- at 9:30/. Vocabulário técnico (serviços,lojas) bank, coffee shop/- Conhecer as posições gerenciais de um hotel e os empregos/ departamentos na área de A & B/. Vocabulário relacionado à empregos na cozinha, bar e restaurante/ Receber ligações telefônicas num restaurante (Responder ao telefone gentilmente; Fazer pedidos gentilmente; Entender o que as pessoas querem ; Perguntar quem é ao telefone)/. Perguntas com Can / Could/. Pedidos com I’d like .../. Dias da semana . Números – 1 a 10/- Dar informações sobre o restaurante (Descrever coisas, Dizer a localização do restaurante, Falar/sobre números e preços)/ Verbo to BE no tempo Presente/. There is / there are/. Preposições de lugar/. Números – 11 a 1.000/Perguntas sobre preço – How much / What’s that in ...?/. Moedas estrangeiras/- Aceitar e recusar reservas de mesas (Fazer, entender e responder perguntas relacionadas a horário, preço; Pedir desculpas)/. Perguntas e respostas no Presente Simples para rotinas, horários, e coisas que acontecem sempre/. Verbos be, have, do (formas curtas)/. Preposições de tempo/. Vocabulário relacionado à estações, títulos, refeições, partes do dia/- Recepcionar os hóspedes/clientes no restaurante acompanhando-os até a mesa; Receber pedidos de aperitivos, entradas ,pratos principais, bebidas e sobremesas; Dar informações sobre pratos, queijos e vinhos; Sugerir alternativas para escolhad e pratos e bebidas; Recomendar pratos; Lidar com reclamações; Encerrar a conta; Despedidas./. Artigos definidos e indefinidos (the / a / an)/. a / some/. Some e Any com substantivos contáveis e incontáveis/. Perguntas gentis – How would you like...?/. Comparações com adjetivos, uso de slightly/ rather com adjetivos. Perguntas formais com shall/ may / would e informais com can/do. Uso de some / one /another/ some more. Expressões para descrever pratos, tais como It consists of / It contains / It is made of. Voz passiva para descrever como as coisas são feitas. Passado simples. Adjetivos no</p>

		<p>grau superlativo. Presente contínuo Uso de much / many/ a lot/ Referencia futura/. Vocabulário relacionado à aperitivo, entrada, métodos de cozimento, frutos do mar, vegetais,tipos de carne, carnes grelhadas/</p>
--	--	---

Quadro 25- Programa para o ELEI do PC15 (Formação profissional)

No que compete a sua classificação, o programa de LEI do Quadro 25, diferente do programa do Quadro 24, traz evidências de um planejamento comunicativo de tipo funcional, posto que seu alvo é o desenvolvimento da competência comunicativa com base na premissa de que o domínio de funções individuais resultarão na habilidade comunicativa geral. Está, nessa linha, organizado em torno de funções comunicativas, sobretudo as que visam à expressão oral. As críticas feitas pelos especialistas a esse tipo de planejamento comunicativo podem ser revistas na seção 5.2.2.1.1.

Os programas de LEI do PC16 e PC 18 se circunscrevem predominantemente numa abordagem/enfoque instrumental de ensino de línguas. Enquanto que o primeiro se aproxima da proposta de planejamento instrumental por meio da aplicação de gêneros sintetizada⁷¹ por Ramos(2004), que se alinhava com a abordagem de letramento crítico de Brasil (2006) e se caracteriza por objetivar: 1) conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos diferentes gêneros, bem como de suas características linguísticas, contextuais e socioculturais significativas e representativas; 2) criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção linguística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive; 3) proporcionar o conhecimento de formas textuais e conteúdos, bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos; 4) fazer com que o aluno use estratégias necessárias para usar essas características na sua própria produção. O segundo, como pode ser visto pela configuração dos conteúdos previstos no Quadro 26, acena mais para a tradicional "metodologia instrumental" brasileira, qual seja, trabalho com textos autênticos, nesse caso derivarão tanto das práticas laborais quanto das outras práticas sociais que atravessam o cotidiano dos educandos, visando ao "desenvolvimento de estratégias de leitura e o que se denominava gramática mínima do discurso" (RAMOS, 2009, p.36).Trabalhar com textos autênticos dessas

⁷¹ O que não deixa de ser, é claro, uma proposta de planejamento comunicativo baseado em textos e na habilidade de leitura.

origens pode ser uma das formas da LEI enquanto componente curricular contribuir com a proposta de integração curricular geral do PC 18, a qual está planejada para acontecer por meio das competências trabalhadas nas unidades curriculares (UCs) dos módulos bem como por meio de um projeto integrador (cf.6.2.2).

CÓD.		EMENTA	OBJETIVOS
PC16	Meio ambiente Temático: Núcleo sustentabilidade	Desenvolvimento de estrutura necessária à leitura e compreensão de textos (técnicos da área de interesse dos alunos). Aprofundar aspectos básicos da estrutura da língua inglesa necessários como instrumento de acesso a informações relativas à compreensão e produção oral e escrita	<i>Geral:</i> Compreender a organização de diversos gêneros textuais e as práticas sociais envolvidas(na futura área de atuação dos alunos). <i>Específico:</i> Ler e compreender diversos gêneros textuais e as práticas sociais envolvidas (na área de informática); - Compreender a importância das estruturas gramaticais para o desenvolvimento da compreensão e da produção oral e escrita. <i>Geral:</i> Compreender o funcionamento da estrutura básica relativa a tempos contínuos, futuro e organização da frase. <i>Específico:</i> Aplicar a estrutura básica da língua de modo que o aluno seja capaz de compreender textos de nível básico;Compreender a importância das estruturas gramaticais para o desenvolvimento da compreensão e da produção oral e escrita.
PC18		COMPETÊNCIAS	BASES TECNOLÓGICAS
		<ul style="list-style-type: none"> * Posicionar-se criticamente com relação ao papel da Língua Inglesa e da cultura que ela veicula; * Valer-se da Língua Inglesa como instrumento de acesso a informações; * Utilizar conhecimentos prévios sobre o assunto do texto na construção do significado; * Associar marcas textuais (título, formato, ilustração, palavras-chave, entoações...) ao assunto e ao tipo de texto; * Deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto da análise morfológica das palavras e da analogia/contraste com a língua materna; * Prescindir de compreender o significado de palavras que não são essenciais à compreensão do sentido do texto; * Compreender os vocábulos e expressões utilizadas nas áreas mecânica e eletrônica. <p>HABILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> *Ler textos técnicos em Língua Inglesa, principalmente em áreas relacionadas com as áreas mecânica e eletrônica. * Utilizar Estratégias e Técnicas de Leitura. 	<p><i>The Reading Process:</i> Strategies and Techniques (skimming, scanning, main ideas, cognates, repeated words, familiar words, prediction, inference, typographical keys, background knowledge, knowledge of the subject).</p> <p>- <i>Temáticas</i></p> <p>a- Temas Transversais:Saúde, Meio Ambiente, Diferenças (étnicas, sociais, de gênero,...) b- Mundo do Trabalho:Perfil do Técnico (Curriculum Vitae, Entrevista de Emprego, ...), A Profissão, Segurança do Trabalho.</p> <p>- <i>Grammar in Context</i></p> <p>-Parts of the sentence and word order</p> <p>-Adjectives</p> <p>-Nominal groups</p> <p>-Word Formation: Prefixes and Suffixes</p> <p>-Verbs: Time, Tense and Probability</p>

Quadro 26- Programas para o ELEI dos PC16 e PC 18

Ainda sobre o PC 16, vamos pontuar dois pontos que chamam a atenção no seu programa de LEI. O primeiro ponto se refere à explicitação de uma estratégia de integração entre a LEI com os outros componentes curriculares da formação geral e formação profissional, qual seja, o Núcleo Temático: Meio ambiente e sustentabilidade. Logo, a proposta do componente curricular LEI do PC16 está coerente com a própria proposta integrada de organização curricular do curso, o qual está sintetizada na Figura 12, cuja discussão foi feita na seção 6.2.2. O segundo ponto se refere à preocupação do programa em questão em acenar tanto para a formação humana integral quanto para a formação profissional, ao tratar das práticas sociais envolvidas (na futura área de atuação dos alunos). Esses dois pontos ao estarem integrados, e não justapostos, em uma única proposta de LEI, faria desse planejamento um bom exemplo de programa de LEI para possibilitar a almejada educação politécnica e o letramento crítico, caso não tivesse negligenciado o desenvolvimento da consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística. Segundo as OCNEMLE,

a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL, 2006, p. 97-98)

Outrossim, a ementa da segunda série do PC16 se aproxima da competência delegada à LE(I) nas já revogadas DCNEM (BRASIL, 1998) e nos PCNLE (BRASIL, 1999, p.11), qual seja, "conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso à informação e às outras culturas e grupos sociais".

O PC17 traz um programa de LEI que abraça todos os objetivos que as OCNEMLE (BRASIL, 2006) prescrevem para o contexto do ensino médio (seja ele integrado ou não), quais sejam, educacionais, culturais, instrumentais e linguísticos. Fica explícito o valor da comunicação em LEI, circunscrito nos PCNEMLE (BRASIL, 1999, p. 11), como "ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional". O conhecimento da LEI tem, portanto, papel essencial tanto na formação humana integral quanto na formação profissional dos educandos.

CÓD.	COMPETÊNCIAS	BASES TECNOLÓGICAS
PC17	<p>I e II- * Compreender os códigos linguísticos e extralinguísticos como signos que expressam valores e emoções dependentes da cultura em que estão inseridos e do momento histórico vivido pelo sujeito.</p> <p>* Valer-se da Língua Inglesa como instrumento de acesso a informações</p> <p>* Transferir os conhecimentos adquiridos em Língua Portuguesa para a prática comunicativa em Língua Inglesa</p> <p>* Construir o saber, acessando as diferentes tecnologias para a construção da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.</p> <p>Habilidades</p> <p>* Posicionar-se criticamente com relação ao papel da Língua Inglesa e da cultura que ela veicula;</p> <p>* Confrontar opiniões e pontos de vista em diferentes contextos.</p>	<p>I- - Temas-English in the World. -Personal Identification. -The Youth power . -Fashion . - Music . -Past Experience. -Ecology . -Fairy Tales. - -AIDS and Sex. -Sports. -Daily Life. -Myth versus Reality. - Solidarity</p> <p>- Tópicos Linguísticos: Verb To Be – There is/was – There are/were-Present continuous tense-Simple Present Tense-Possessive adjectives- Regular and Irregular Verbs – Simple Past tense- Possessive Pronouns- Past Continuous Tense -Personal (Subjective and Objective) Pronouns -Simple Future -To be going to – Future and Past-The indefinite article</p> <p>II_ Music History/ Place Description/ Past Experience- an Adventure/Gender – Women versus men /Love, Emotions /Technology and Medicine /Astrology/Television/Behavior /Present Perfect Tense /Past Perfect, Reflexive Pronouns/ Quantitative/Modal Verbs/Imperative/Simple conditional /Conditional perfect/Conditionals, Prepositions I/The Passive Voice/Relative Pronouns/Direct and reported speech</p>

Quadro 27- Programa para o ELEI do PC17

Ademais, o programa de LEI do PC17 aponta para a implementação das outras dimensões do ensino à luz, também, da abordagem de letramento crítico, sinalizando, então, para o desenvolvimento da capacidade crítica, que constitui um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação politécnica dos educandos. Vale lembrar que o PC17 foi um dos que sinalizaram na sua organização curricular geral para a integração entre formação geral e formação profissional. O programa de LEI está coerente com o planejamento geral do curso em tela.

Quanto aos conteúdos (bases tecnológicas), o programa em questão lista temas e pontos gramaticais. Em termos práticos, se pensarmos que esse planejamento tende para uma abordagem de ensino de línguas pelo letramento crítico, os temas serão utilizados nas aulas como pontos de partida para o desenvolvimento de letramentos (habilidades), que possibilitarão a reflexão sobre a sociedade e ampliação da visão de mundo dos educandos; e o trabalho pedagógico com os itens gramaticais não precederá ao uso prático da linguagem nem tampouco, eles serão vistos sob uma perspectiva de neutralidade e objetividade. Se afirmarmos que esse planejamento se alinha mais à abordagem comunicativa, o ponto de partida para o ensino será o contexto de uso, e não a regra gramatical. Se, no entanto, integrarmos ambas as abordagens, conforme propõe Brasil (2006), os temas conduzirão à seleção de textos que viabilizarão "a percepção da heterogeneidade e a elaboração de

atividades contextualizadas, significativas para o aluno, que integrem diversas habilidades e que possam ser voltadas para a reflexão crítica" (MATTOS ; VALÉRIO, 2010, p.154). Assim a LEI se tornará uma ponte que possibilita atingir ambos os objetivos: o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e a formação do indivíduo cidadão.

O programa de LEI contido no PC19 é um pouco ambíguo no que compete à orientação comunicativa e estrutural de seu planejamento, uma vez ao mesmo tempo que a ementa aponta para o desenvolvimento da competência comunicativa, os objetivos são na verdade estruturais com roupagem comunicativa, configurando, portanto, um programa que tem o planejamento estrutural como um fio de um programa de multi-habilidades ou integrado ao invés de uma base única para um programa (RICHARDS, 2001).

CÓD.	EMENTA	OBJETIVO
PC19	Introdução ao estudo da língua inglesa. Desenvolvimento da competência comunicativa de nível básico através da análise de estruturas linguísticas e funções elementares da comunicação em língua inglesa. Prática de expressão oral e escrita. Introdução às culturas de língua inglesa.	Qualificar o aprendiz de forma a: utilizar as estruturas linguísticas para se comunicar em língua inglesa; reconhecer e compreender estas estruturas ao ouvi-las; ler criticamente e produzir textos elementares por meio de diferentes estruturas; identificar e entender peculiaridades lexicais, sintáticas e semânticas da língua inglesa.

Quadro 28- Programa para o ELET do PC19

Apesar de integrar um planejamento comunicativo com um estrutural, o programa de LEI do PC em pauta, não traz evidências de que esse componente curricular está em diálogo com sua proposta curricular de integração geral que circunscreve que o conjunto dos componentes curriculares estão fundamentados numa visão de áreas afins e interdisciplinares (cf. seção 6.2.2).

No entanto, esse programa peca ao mirar a "introdução ao estudo da língua inglesa" e a "introdução às culturas de língua inglesa". Ora, estabelecer essa meta ignora o fato dos educandos de ensino médio (integrado à educação profissional técnica) já terem estudado por pelo menos quatro anos a língua inglesa, posto que a oferta de uma LE é obrigatória desde a etapa do ensino fundamental da educação básica brasileira, e, como sabemos, a LE obrigatória nos currículos da educação básica brasileira tem sido, predominantemente, o inglês.

O PC20, por seu turno, traz uma proposta harmônica de planejamento comunicativo com base nas habilidades linguísticas de compreensão oral e escrita, contudo se omite quanto às habilidades de produção oral e escrita bem como quanto ao compromisso educacional da LEI no ensino médio (integrado à educação profissional técnica)

CÓD.	EMENTA	OBJETIVOS
PC20	Compreensão oral; compreensão escrita; utilização da língua em situações reais; estrutura da língua inglesa; gêneros textuais.	Empregar a língua inglesa em situações reais de leitura e comunicação, de forma a promover o intercâmbio cultural entre indivíduos e grupos locais e estrangeiros; utilizar estratégias/técnicas de leitura no cotidiano como fonte de acesso a novos conhecimentos históricos, econômicos, políticos, artísticos, geográficos, antropológicos e tecnológicos.

Quadro 29- Programa para o ELEI do PC20

Por fim, os PC21 e PC22 trazem uma proposta para o ELEI embasada em um planejamento comunicativo baseado em habilidades, pois está organizada em torno de diferentes habilidades que estão envolvidas no uso da língua para propósitos de produção e compreensão oral e escrita.

CÓD.	EMENTA	OBJETIVOS
PC21	Aperfeiçoamento da competência de nível básico em língua inglesa. Aprimoramento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita. Aprimoramento das atividades de leitura e análise de textos de fontes diversas, com ênfase na compreensão de textos técnicos específicos da área de conhecimento do curso.	Qualificar o aprendiz de forma a: * fazer uso das estruturas linguísticas da língua inglesa nas interações em sala de aula; *redigir textos mais estruturados em língua inglesa; *compreender criticamente textos da área de conhecimento de seu curso técnico;
PC22		*discutir, resumir e resenhar estes textos em língua materna.

Quadro 30- Programa para o ELEI do PC21 e 22

Não obstante a proposta de LEI dos PC21 e PC22 situarem bem as habilidades a serem desenvolvidas, a leitura, a comunicação oral e a prática escrita, entendemos, com base no que temos argumentado neste trabalho acerca da visão de educação politécnica que subjaz ao ensino médio integrado à educação profissional técnica, que falha por se restringir aos objetivos linguísticos e instrumentais, esquivando o ELEI da sua função educativa (BRASIL, 2006), a qual é indispensável para o cumprimento da formação humana integral. Também, peca por restringir o trabalho crítico com textos somente oriundos da área de conhecimento de seus cursos técnicos bem como por intencionar enfatizar a leitura e análise de textos técnicos, o que vai na contramão do atendimento aos dois objetivos gerais prescritos para CEMITs, quais sejam, formação humana integral e formação profissional, na perspectiva integrada. Sob a égide desses objetivos, o planejamento do LEI deveria prever integrar, portanto, ambas as

formações e não enfatizar uma ou outra. Se assim o fizer, a velha história da dualidade do ensino médio brasileiro entra em cena novamente.

Em sabatina, o Quadro 31 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 esses apontam para a almejada formação politécnica para o ensino médio (integrado à educação profissional).

CÓD.	ABORDAGENS DE ELEI	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	Abordagens comunicativo-instrumental e estrutural (desintegradas)	Miragem
PC10		
PC11		
PC12		
PC13		
PC14		
PC15		
PC15	Abordagem comunicativa	Miragem
PC16	Abordagem comunicativo- instrumental e letramento crítico(integradas)	Mira
PC17	Abordagem comunicativo-comunicativa e de letramento crítico (integradas)	Mira
PC18	Abordagem comunicativa e instrumental (integradas)	Mira
PC19	Abordagens comunicativa e estrutural (integradas)	Miragem
PC20	Abordagem comunicativa	Miragem
PC21	Abordagem comunicativa	Miragem
C22		

Quadro 31- Sínteses da incidência das abordagens de ensino e da mira(gem) politécnica nos programas de LEI

A partir da segunda coluna do Quadro 31 sintetizamos a Figura 16. Por meio dela, é possível visualizar com mais precisão que 82% dos programas de ELEI não são orientados por somente uma única abordagem de ensino de línguas. No entanto, desses programas, 50% são orientados por abordagens de ensino de língua que incidem de modo conflitante nas seções dos programa, quais sejam, ementa, objetivos e/ ou conteúdo programático, estando, portanto, desintegradas entre si.

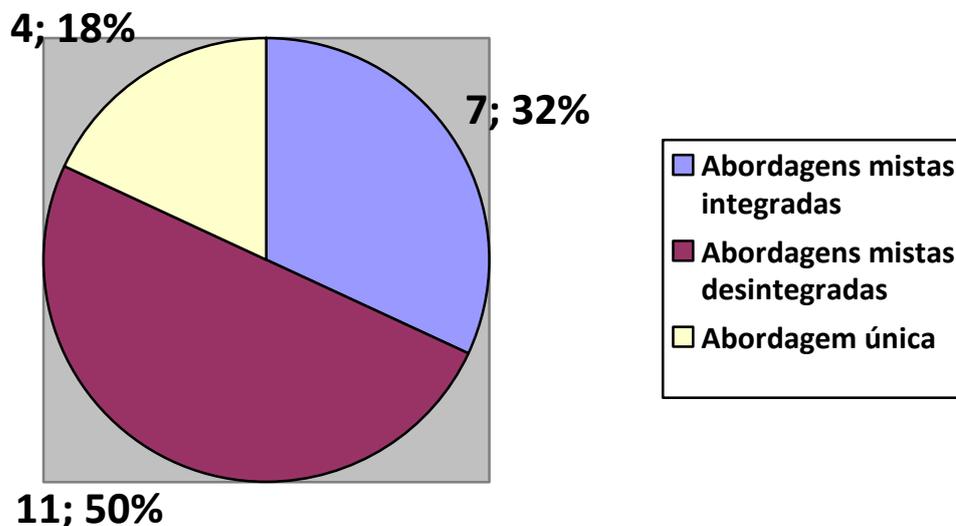


Figura 16-Síntese das abordagens de LEI incidentes nos programas

Além disso, quatro (18%) programas de LEI são orientados exclusivamente, pela abordagem comunicativa. No entanto, se bem observarmos o Quadro 31, constataremos que a abordagem comunicativa incide também, de forma integrada ou desintegrada com as outras abordagens, em todos os outros programas, o que a torna a 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%) dos programas, ela incidiu de forma integrada, em três, e desintegrada, em um.

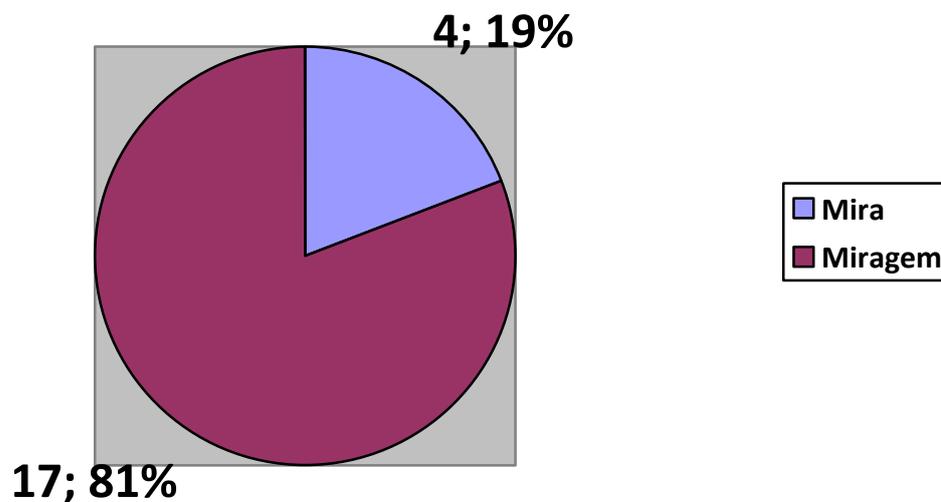


Figura 17- Os programas de LEI e a mira(gem) da politecnia

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 (cf. Figura 17), orientados pelos pressupostos discutidos nas seções anteriores, que apenas quatro (19%) dos programas analisados trazem evidências de que miram a educação politécnica como horizonte da prática. Ademais, apenas quatro (19%) mencionaram algum tipo de diálogo da LEI com os componentes curriculares da formação profissional dos educandos.

6.3.3 Os programas de Língua Estrangeira-Inglês nos ementários avulsos

Os quatorze programas de LEI que serão analisados nesta subseção, foram todos encontrados nos sítios eletrônicos de sete diferentes câmpus de um mesmo Instituto Federal, contudo eles não estavam disponibilizados dentro de seus respectivos Planos de Cursos como os que foram analisados na seção 6.3.2.

Diferentemente desses, os ementários desta subseção se restringiam a listar em um quadro os componentes curriculares e suas respectivas ementas. Ao analisar a denominação recebida pelo componente curricular correspondente ao idioma inglês nesses documentos, nota-se pela Figura 18 que metade deles o denomina de Inglês Instrumental (43%) ou Inglês

para fins específicos (7%). Isso já constitui uma evidência de que a abordagem de ensino de línguas que subjaz ao planejamento do programa de LEI é a abordagem/enfoque instrumental.

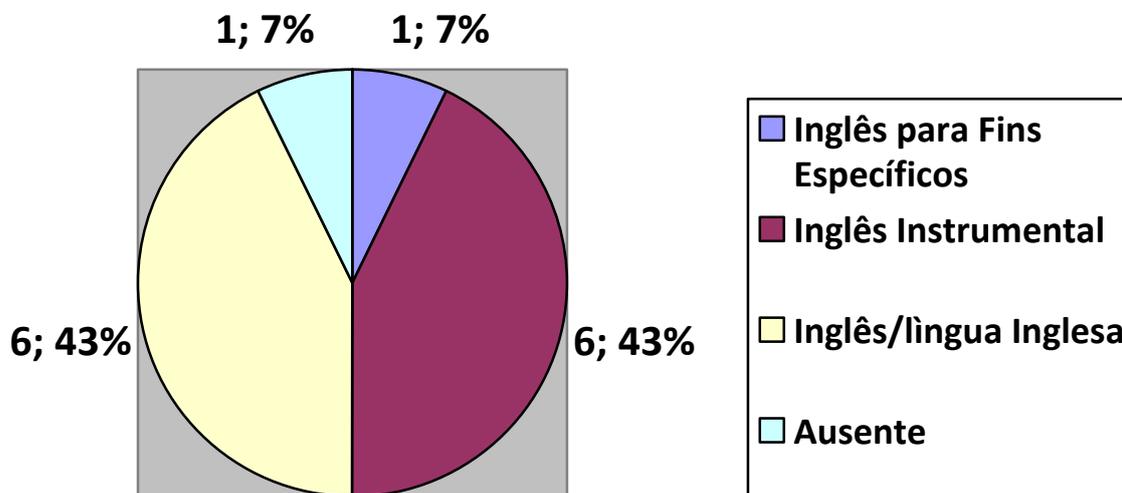


Figura 18-Denominação recebida pela LEI nos ementários

No entanto, quando analisamos as ementas, reunidas no Apêndice A, desses treze documentos para o componente curricular em questão, percebe-se que todas elas, independentemente do componente curricular ter 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 e se diferem somente pelo grau de detalhamento e origem dos conteúdos conceitual ou conceitual/ procedimentais elencados, como podem exemplificar o EM1 e o EM3 do Quadro 32.

ID	DISCIPLINA	EMENTA
EM1	Inglês para Fins Específicos	I-Abordagem instrumental de leitura; Gêneros textuais; Estudo linguístico; Leitura de interesse; Leitura de temas transversais.
		II- Abordagem instrumental de leitura; Gêneros textuais; Estudo linguístico; Leitura de interesse; Leitura de temas transversais; Estudo Gramatical Contextualizado; Trabalho Transdisciplinar.
		III- Idem II
EM3	Inglês Instrumental	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

		<p>assunto;Inferência contextual (identificação do significado de palavras desconhecidas apartir 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> <hr/> <p>II-Unidade I – Aplicação da abordagem instrumental de leitura.</p> <p>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.</p> <p>Estudo de afixos; Modais;Marcadores do discurso;Grau dos Adjetivos e Advérbios;Voz Passiva;Pronomes relativos.</p> <p>Unidade III – Fundamentos científicos</p> <p>Atividades em laboratório;Aplicações Químicas.</p> <p>Unidade IV – Processos químicos.</p> <p>Unidade V – A Química e o Meio ambiente</p> <hr/> <p>III-Unidade I – Estudo linguístico.</p> <p>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>
--	--	---

Quadro 32- Exemplos de ementas menos e mais detalhadas

Dada a eleição unânime da abordagem instrumental como a timoneira do planejamento dos programas de LEI desses câmpus, arriscamos 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), a respeito do qual tratamos na seção 5.2.2.

Ao observarmos o Quadro 32, podemos afirmar que os programas de LEI dos CEMITs do Instituto Federal em questão, somaram a tradição brasileira (derivada dos esforços do Projeto ESP, acerca do qual tratamos na seção 5.2.2) 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 (2004).

Nessa direção, 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, os quais variam, exclusivamente, conforme o eixo tecnológico e/ou área profissional nos quais os seus CEMITs se inserem.

Os programas de LEI das ementas EM1 e EM11 são, portanto, exceções pelo fato do primeiro mencionar o trabalho com temas transversais e leitura de interesse⁷², ao invés dos atinentes à área profissional; e o segundo mencionar tanto o trabalho com textos técnicos quanto com textos circunscritos em outras práticas sociais do aluno, no entanto, 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 câmpus, elas falham por se limitarem 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 (comunicativo) de línguas exclusivamente sob o enfoque 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 sabatar que os documentos curriculares dos Institutos Federais que analisamos nesta seção, quais sejam, 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, discutidas da seção 3, no que tange à pertinência do objetivo de formação politécnica e integrada para seus cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica.

⁷² Esse termo sem adjetivação é um tanto quanto vago, posto que não é possível apreender o interesse de quem determinará a seleção dos gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como timoneiro o objetivo de entender o impacto dos pressupostos teóricos subjacentes ao EMIEPT nas políticas curriculares e no planejamento curricular de cursos técnicos integrados e no planejamento de ensino do CCLEI, este trabalho acionou, justapostamente, quatro dimensões, quais sejam, a do historizado, a do almejado, a do prescrito e a do planejado.

A travessia pela dimensão histórica nos levou a entender o quanto que a educação dos filhos das classes trabalhadoras tem sido negligenciada, longitudinalmente, em favor da conformação ao trabalho. A dualidade de classes perpetrou tão intensamente ao âmbito educacional que determinou a instauração de outra dualidade, qual seja, a dualidade entre formação propedêutica e formação profissionalizante. A história da etapa final da educação básica brasileira, o ensino médio, testemunha tanto a dualidade de classes quanto a dualidade educacional, posto que tem se constituído por meio de ofertas também duais: para os filhos da elite, o ensino médio propedêutico (ofertado pela rede privada ou pela rede pública federal) e para os filhos dos trabalhadores, o ensino médio profissionalizante somado ou não ao propedêutico que, por ser aligeirado, alijado e apressado, não tem preparado nem para a continuidade dos estudos em nível superior e muito menos para o exercício da cidadania crítica e participativa.

Com vistas a esfacelar a dualidade de classes brasileira por meio do escamoteamento da dualidade educacional, os estudiosos da área de Educação e Trabalho sintetizaram a partir dos fundamentos de educação politécnica marx-gramscianos, a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT). A forma de articulação pela via da integração e não pela via da subsequência ou concomitância, possibilita tanto a garantia da base de formação humana integral (omnilateral/politécnica) necessária ao exercício da cidadania e à continuidade dos estudos quanto à profissionalização no âmbito ainda da educação básica. Como vimos, dadas as condições materiais de muitos brasileiros de não poderem adiar a formação profissional para a Educação Superior, o EMIEPT se torna a ponte que possibilitará alcançar o almejado pela concepção marxista de educação, a saber, uma escola comum, única e desinteressada que possibilite a formação ampla e integral para todos.

A princípio, uma educação politécnica nos moldes marx-gramscianos, pode parecer apenas uma utopia socialista pela criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Contudo, é, estrategicamente, oportuno pelo Estado

capitalista neoliberal nos levar a acreditar na impossibilidade da oferta de uma base politécnica para todos. É por isso que as políticas (curriculares) se furtaram por muito tempo do compromisso de ter a educação politécnica, ao menos como horizonte, como é o caso da proposta de EMIEPT.

Logo, foi por meio de acirradas lutas de comunidades civis e acadêmicas comprometidas com educação politécnica (como horizonte) com o Estado e suas políticas educacionais, que conseguimos recuperar por meio do Decreto nº 5.154/2004, ao menos no plano legal, a *possibilidade* de ofertar um ensino médio que se articule de forma integrada com a educação profissional técnica. A ênfase na palavra possibilidade se deve ao fato de que apesar de ter sido legalmente possibilitada, essa forma de articulação constitui uma entre as muitas outras formas de ensino médio, seja ele articulado ou não à educação profissional técnica.

A não priorização do EMIEPT pelo Estado bem como a sua não responsabilização pela formação continuada dos professores acerca da idiosincrasia de tal forma de ensino médio articulado com a educação profissional devem servir não para desmotivar e sim para fortalecer o comprometimento das instituições de ensino (especialmente públicas) com o horizonte da educação politécnica, uma vez que cabe somente a elas escolher se ofertam ou não educação profissional técnica de nível médio e, principalmente, como se dará a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica.

A lei de criação dos Institutos Federais, conforme vimos anteriormente, sinalizou em benefício do compromisso com a educação básica ofertada, preferencialmente, de forma integrada. À primeira vista, poderíamos pensar que o Estado escolheu os Institutos Federais para serem os lugares de excelência de oferta de EMIEPT, o que depararia em favor de uma política pública que prioriza essa a forma de articulação integrada entre EM e EPT.

No entanto, quando pensamos que o EMIEPT constitui a travessia que levará os filhos dos trabalhadores a romperem a histórica dualidade de classe brasileira, percebemos que isso será um tanto quanto impossível dado que a quantidade de vagas ofertadas pelos IFs juntos atinge pouquíssimos filhos de trabalhadores. Logo, não obstante ter incorporado os princípios marxistas de educação em suas novas diretrizes para o ensino médio (BRASIL, 2010) e para a educação profissional técnica (BRASIL, 2012), o Estado, na verdade, continua dando provas suficientes de que está a serviço do interesse dos grandes empresários, como tem estado historicamente.

O discurso acadêmico de formação politécnica/omnilateral/humana integral foi, na verdade, hibridizado de tal forma nas novas diretrizes curriculares que se as instituições de

ensino seguirem suas prescrições continuarão perpetuando a dualidade entre formação propedêutica e formação profissionalizante dado que não saberão como colocar, realmente, em prática a integralização entre EM e EPT. O Decreto n° 5.154 foi publicado em 2004 e até hoje, não houve por parte do Estado ações para (in)formar as comunidades escolares acerca da especificidade formativa do EMIEPT. Nessa direção, as políticas, como é o caso do EMIEPT, que deveriam favorecer aos filhos dos trabalhadores, continuam sendo feitas de forma parcelada e desintegrada.

Se olharmos na perspectiva da incorporação do discurso acadêmico pelo discurso oficial, ou seja, do almejado pelo prescrito, afirmaremos que no que tange ao EMIEPT, apesar da roupagem de integralização entre formação humana integral com a formação profissionalizante de suas políticas curriculares, o Estado pouco tem contribuído para tornar o horizonte da educação politécnica, ou seja, o EMIEPT, uma realidade.

Não é por acaso, portanto, que os documentos orientadores da prática dos IFs, quais sejam, seus planos de cursos, não conseguiram prever, nem no âmbito do planejamento, uma formação que integre realmente a formação geral e a formação profissionalizante. Na verdade, como vimos na seção 6, os objetivos encabeçados para os egressos dos cursos EMIEPT, cujos planos de cursos foram catalogados, são predominantes profissionalizantes. O compromisso com a formação humana integral é escamoteado até no âmbito do planejamento curricular.

No que concerne à integralização entre as duas formações, vimos que as organizações curriculares dos planos de cursos investigados não forneceram evidências suficientes de que o currículo que se almeja ser materializado na prática seja o integrado, ainda mais pelo fato de serem, na grande maioria, ainda orientados pelas antigas DCNEM (1998) e DCNEP (1999). De fato, as sinalizações são de um currículo que justapõe, indiscriminadamente, os componentes curriculares de formação geral com os de formação técnica. Se desde a concepção os cursos de EMIEPT estão sendo concebidos de forma desintegrada, o que supor sobre a efetivação deles na prática?

Nessa direção, este estudo ao demonstrar as razões que justificam o EMIEPT enquanto a forma de articulação de ensino médio e educação profissional técnica que melhor pode contribuir para o escamoteamento, em longo prazo, da dualidade histórica entre classes bem como da dualidade educacional entre formação geral e formação técnica, contribui para reforçar que, pelo que vimos nos planejamentos curriculares, a luta vencida pelo resgate da articulação integrada entre EM e EPT via Decreto n° 5.154/2004, constitui, na verdade, somente uma batalha vencida, posto que nem ao menos os documentos orientadores da prática, os planos de cursos, não estão fundamentados nem na concepção marxista de

educação nem na concepção de currículo integrado. Logo, se pensarmos que o planejamento (PADILHA, 2001) é aquilo que se quer que venha à tona, podemos dizer que as comunidades escolares dos IFs sintetizaram seus planos de cursos de modo a não contribuir com a formação humana integral bem como com a superação da dualidade essa formação com a formação profissional. O que se planeja que venha à tona é muito mais uma formação justaposta do que uma integrada. A politécnica assim como a integração no âmbito do planejamento curricular é, portanto, uma miragem.

Destarte, os Institutos Federais, assim como outras instituições que abracem o EMIEPT, caso estejam de fato comprometidos com a finalidade diferencial dessa forma de ensino, quais sejam, escamotear a dualidade educacional com vistas à superação da dualidade de classes, terão que empreender esforços de formação continuada em serviço junto às suas comunidades escolares, já que o MEC ainda não se deu ao mérito de trabalhar nesse sentido. Estudos em conjunto devem ser empreendidos com vistas à familiarização com os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx (e Engels) e de Gramsci bem como acerca do currículo integrado.

Mais do que qualquer outra forma de articulação entre EM com a EPT, a forma integrada pressupõe e requer o trabalho integrado da comunidade escolar e interdisciplinar da comunidade docente. Caso isso não ocorra o EMIEPT será na verdade um EM Justaposto à EPT (EMJEPT), vez que seus componentes curriculares continuarão eter(n)izando um trabalho estritamente disciplinar que não favorece suficientemente sua integração nem com os outros componente curriculares pertencentes à sua área de conhecimento, nem com os de formação geral e muito menos com os de formação técnica. É o que exemplificou o que se planeja ser feito pela Língua Estrangeira-Inglês enquanto componente curricular de cursos de EMIEPT.

A análise dos documentos frutos do planejamento de ensino do CCLEI evidencia que assim como os planos de cursos e matrizes curriculares, os planos de ensino e ementários desse componente curricular se furtam, majoritariamente, do compromisso com os objetivos educacionais de formação humana integral bem como da integração de seus conhecimentos com os outros de formação geral e com os de formação técnica.

As variáveis externas (MOITA LOPES, 1987) relacionadas aos fundamentos e à política de EMIEPT 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, quais sejam, as abordagens hegemônicas, i.e., a estrutural, a comunicativgfa e (o

enfoque) instrumental. As ementas, os objetivos e os conteúdos programáticos refratavam que o que se planeja para vir à tona nas aulas de LEI no EMIEPT é um ensino que, indiscriminadamente, está sob a égide de concepções de língua enquanto forma, comunicação ou/e instrumento. A concepção de língua enquanto prática social circunscrita à abordagem de letramento crítico hibridizada nas OCNLE (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, qual seja, a dualidade entre a abordagem estrutural e a abordagem comunicativa. Mesmo tendo um documento, qual seja as 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 se limitar aos objetivos linguísticos (disciplinares), devendo, portanto, também contemplar objetivos educacionais (o que no caso do EMIEPT seria trabalhar em prol da integração entre formação geral e formação técnica com vistas a escamotear as dualidades de classe e educacional), os documentos de planejamento do CCLEI sinalizam que eles não foram pensados para atender a especificidade formativa de um EMIEPT.

Quando tentaram atender à mencionada especificidade demonstraram desconhecimento no que tange aos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx (e Engels) e de Gramsci bem como acerca do currículo integrado. A tentativa percebida foi a de 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, isso constitui uma tentativa do CCLEI de se integrar com a formação técnica, por outro sinaliza o descompromisso com a formação humana integral. Ao privilegiar, por exemplo, o trabalho com textos da área profissional do curso, o planejamento de ensino do CCLEI se furta do objetivo de colaborar com a formação politécnica dos educandos de EMIEPT bem como de integrar seus conhecimentos disciplinares, com os conhecimentos dos outros componentes de formação geral.

O simples fato do ensino de línguas estar sob a égide de um (a) abordagem/enfoque instrumental pode acenar para finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, não acenando portanto, para a colaboração do CCLEI com o objetivo educacional do EM (IEPT) 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 politecnicidade, 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 EMIEPT não deveria, na mesma direção, perpetrar a forma de adestramento à habilidade de leitura, ainda mais restrita aos textos de domínio técnico-profissional.

Se pensarmos que o objetivo do EMIEPT é o 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, quais sejam, planejamento, produção de materiais, método e avaliação, com vistas a sincronizar os objetivos de formação politécnica e integrada do EMIEPT com os objetivos linguísticos, instrumentais e educacionais a serem alcançados pelo CCLEI via integração entre suas tradicionais abordagens de ensino de línguas com a contrahegemônica abordagem de letramento crítico.

Em sabatina, este trabalho exemplifica que a garantia em lei da integração entre EM e EPT não garante a travessia para a politecnicidade 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 o que pressupõe, primeiramente, discussões acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração, para que em seguida, o que foi planejado seja experienciado na prática e avaliado na perspectiva do horizonte da politecnicidade e da integração.

As bem possíveis dificuldades que surgirão não deverão desestimular as comunidades escolares ao ponto de substituir a oferta da forma integrada entre EM com a EPT por outra forma de articulação (ou até a anulação dessa). A mira da politecnicidade via integração entre formação geral e formação profissional não pode se concretizar e perpetrar na recente história

do EMIEPT no Brasil enquanto uma miragem. Se, por acaso, conjecturar-se desistir do EMIEPT, sugerimos recordar todos 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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros Atuais para o ensino de Português/ LE*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes. 1999.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 2003, p.19-34.

_____. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores & Arte Língua, 2005.

_____. O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar línguas. Mimeo, 2007.

ALVARENGA, M. B. *Configuração de competência de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço*. Campinas. Tese de doutorado. UNICAMP, 1999.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, v. 17, 1963.

ASSUNÇÃO, V.F. A educação tecnológica e o homem omnilateral em Marx (resenha) Projeto História, São Paulo, n.34, p. 357-361, jun. 2007.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 13-84.

BHATIA, B.K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1998.

BORGES, E. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? RBLA, Belo Horizonte, v.11, n.4, p. 815-835, 2011. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n4/a01v11n4.pdf>>. Acesso em 11/09/2012.

BRASIL. Parecer n. 76/75 do CFE. Estabelece as habilitações básicas. Lex:Legislação Federal, 1975.

_____. Decreto n. 439, de 31 maio 1890. Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 31 maio 1890.

_____. Decreto n. 1.313, de 17 jan. 1891. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da capital federal. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 31 dez. 1891.

_____. Decreto n. 7.566, de 23 set. 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 23 set. 1909.

_____. Decreto n. 5.241, de 22 ago. 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 22 ago. 1927.

_____. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf> >. Acesso em: 07/08/2012.

_____. Lei n.4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Legislação Federal, 1961.

_____.Lei n. 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://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692> >. Acesso em: 5 jun. 2012.

_____. Lei n. 1821, de 12 de Março de 1953.Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>. Acesso em: 07/08/2012.

_____. Lei n. 7044/82. Restabelece a modalidade de educação geral. Lex: Legislação Federal, 1982.

_____. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 07/08/2012.

_____. Lei n. 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/L8948.htm>. Acesso em: 07/10/2012.

_____. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. 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.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 25/03/2012.

_____. 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>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

_____. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Legislação, Brasília, DF, [200?]. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 5 jun. 2012.

_____. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base*. Brasília: MEC. SETEC. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 13 set. 2011.

_____. MEC. SETEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate*. Texto para discussão. Brasília, 2010.

_____. MEC/ SETEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em educação Profissional e tecnológica- Concepções e diretrizes. 2010. Disponível em <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rBhA26cga1EJ:portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid%26gid%3D6691%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download+%C3%A0+melhor+atingir+condi%C3%A7%C3%B5es+necess%C3%A1rias+ao+desenvolvimento+educacional+e+socioecon%C3%B4mico+do+pa%C3%ADs&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEs6vX-WZA21BdxTabTOSyV4s6ieL7q8k8b0C0yajRpS_n2tFnan2NIE4eqSA7v84wMI9D9NCNYxuwXgiaWAv_RgJ52hggjU8xiloZzNb9Uh0YTaaDmS58ckfu5PyRuEYfjek39s&sig=AHIEtbTxEwvasQQKjFih7S1EH0xUzLTvxg>. Acesso em 28/08/2012.

_____. 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.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 7-23, mar. 2000.

CALDAS, L. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In.: PACHECO, E.(Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Moderna: São Paulo, 2011, p.33-46.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. São Paulo: Editora Papirus, 1994.

CASTRO, R.M.; GARROSSINO, S.R.B. O ensino médio no Brasil: Trajetória e Perspectivas de uma organização politécnica entre trabalho e educação. *Org & Demo*, Marília, v.11, n.1, p. 91-102, jan./jun., 2010

CELANI, M.A.A. et al. *The Brazilian ESP Project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.) *O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, p. 147-161, 1997.

_____.Um programa de formação contínua. In: CELANI, M.A.A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____.Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In.CELANI, M. A.A.; 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, p. 17-31.

CELANI, M.A.A.; DEYES, A.F.; HOLMES, J.L.; SCOTT, M.R. *ESP in Brazil: 25 years of Evolution and Reflection*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

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

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, April, 2001

CIAVATTA,M.;RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

_____. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Vozes,2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORDÃO, F.A. Educação Profissional: Cidadania e Trabalho. Entrevista concedida a Carlos Roberto Jamil Cury. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 46 a 55, jan./abr. 2006.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2000b.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO; MEC; Cortez, 1998.

DEMO, P. *ABC – Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Papirus, Campinas, 1996.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster, 1938.

DOCUMENTO. Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Brasília, 1 de junho de 2011. Rev. Bras. Educ. vol.17 no.49 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100012&script=sci_arttext> Acesso em 07/10/2012.

DUBAR, C. Construção e crises da identidade pessoal. In: Dubar, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006, p. 7-17; 141-194.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary on English for Academic Purposes*. New York: Cambridge University Press, 2001.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: DIJK, Teun A. Van. (ed.). *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. London: Sage, 1997, p.230-256.

ERICSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (org). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing, 1986.

FERRETTI, C.J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10/09/2012.

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

FONSECA, C.S. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica,

1961.

FONTES, L. B. *Formação profissional & produtividade do desempenho humano*. Rio de ve: SENAI/DN, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra,1982.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____(Org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011

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

GADOTTI, M. *Pedagogia da Praxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GATTI, B.A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAMP-LYONS, L. English for Academic Purposes. In CARTER, R; NUNAN, D. N. (eds). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: C.U.P, 2001.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Great Britain: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A., *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *How communicative is ESP*. *ELT Journal*, vol. 38/2, april, 1984.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: CUP, 1987.

JOHNS, A. M.; PRICE-MACHADO, D. English for Specific purposes: Tailoring courses to student needs- and to the outside world. In: CELCE-MURCIA, M. A. (ed). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.), Boston, MA; Heinle & HEINLE, 2001.

KIRSCHNER, T. C. *Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios*. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional*. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. (org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods*. Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Open University Press. Buckingham, UK, 2003

LAVE, J.; WEGNER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMME, P. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

LIBÂNEO, J. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, A. J. R. *Políticas Educacionais e Ensino Médio da Literatura brasileira*. Dissertação de Mestrado. 1991. 129f. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. 1991.

LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOPES, A. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

MACHADO, L. R. de. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. p.9-24. In: MACHADO, L. R. de. S; NEVES, M. de. A; FRIGOTTO, G. (Org.). *Trabalho e Educação*. Campinas-SP: Papirus; Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A.M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.

MARX, K. E ENGELS, F. O manifesto comunista. Em apêndice: A significação do manifesto do manifesto comunista na sociologia e na economia, por J. A. SCHUMPETER. 2 ed. Zahar Editores; Rio de Janeiro. 1978.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. 15. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PACHECO, E. SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em 20/10/2010.

PAIVA, V.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005, p.135-153.

MARTIN, J.R. Language, register and genre. In: F. Christie (ed.), *Language studies: Children writing reader*. Geelong, Vic: Denkin University press, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo. Martin Claret. 2004.

_____. Crítica do programa de Gotha. In. MARX, K.;ENGELS, F. (Orgs.) *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa e Ômega, s.d. v.2.,1978.

MATTOS, A.M.A. Novos Letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In.JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011.

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, 2010.

MORGAN, W. *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. New York: Routledge, 1997.

NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007.

MEC. Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. 2009. : em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 7 de agosto de 2012.

MELLO, H.A.B. de. O que está por trás da ação do professor em sala de aula? In: MELLO,H.A.B. de. ; DALACORTE, M.C.F.(Orgs.) *A sala de aula de Língua Estrangeira*. 2. ed.Goiânia: UFG, 2004.

MOEHLECK, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49 jan.-abr, 2012.

MOITA LOPES, E. P. Elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras: Um modelo operacional. *Revista Perspectiva*, n. 8, 1987.

MONTE MÓR, W. ; MORAES, A. C. . Projeto político-pedagógico e metodologias. *Cultivar. Grandes Culturas*, v. 16, p. 18-27, 2007.

MONTE MÓR, W. Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. In. *Salto para o Futuro*. Boletim 16, Set, 2007, p. 25-28).

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MUNBY, H., RUSSELL, T. Reflective teacher education: Technique or epistemology? *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 431-438, 1993.

NASCIMENTO, M.I.M.; SBARDELOTTO, D. K.A Escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/700/ARTIGO_EscolaUnit%C3%A1riaEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21/08/2012

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. In. COPE, B. ; KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

OLIVEIRA, R. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003.

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.

PRABHU, N.S. *There is no best Method-Why?* *Tesol Quarterly*. 24/02, p.161-176, 1990.

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 Editores, 2005, p.109-124.

RAMOS, R.C.G. A história da abordagem instrumental na PUC-SP. IN. CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. IN.CELANI, M. A.A.; 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, p. 35-45.

RAMOS, R. C. G. R.; FREIRE, M. M. ESPTEC: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. In: Telles, J. A. (Org.) *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p 29-40.

RAMOS, M.N. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de agosto de 2012.

_____. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da Ciência e da Cultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

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

REGATTIERE, M.; CASTRO, J. (Orgs.) *Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da Integração*. 2.ed . Brasília : UNESCO, 2010.

RICHARDS, J.C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge:CUP, 2001.

RICHARDS, J., RODGERS, T. *Approaches and methods in language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press,2001.

ROBINSON, P. *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hampsted: Prentice Hall International, 1991.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. In: PEREIRA, I.B. e LIMA, J.C.F. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2 ed.Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em <<http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>. Acesso em: 20/08/2012.

SALES, P. E. N. ; OLIVEIRA, M. A. M. *Educação Profissional no Brasil: trajetórias,*

impasses e perspectivas. In: II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2010, Belo Horizonte. *Anais do II SENEPT*, 2010.

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

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. *A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000. p. 37-52.

_____. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), p. 131-152, 2003.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001. p. 13-28.

SETEC. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica (2010). Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cavg/noticias/arq/2_IF_Concepcao_e_Diretrizes.pdf>. Acesso em: 23/10/2010.

SHÖN, D. The theory of inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*. 22/2, 1992.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA JÚNIOR, J. Omnilateralidade. In: PEREIRA, I.B. e LIMA, J.C.F. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2 ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 20/08/2012.

STERNFELD, L. *Aprender Português-Língua Estrangeira em ambientes de estudo sobre o Brasil: a produção de um material*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In. TICKOO, M.L (ed.): *ESP: state of the art*. Anthology Series 21. SEAMEO Regional Language center. 1988.

SWALES, J.M. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TEIXEIRA, A. “Meia vitória, mas vitória.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n. 86, abr./jun. 1962, p. 222-223.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

TURRA, C. M. G.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ CANCELLA, L. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1986.

UNESCO. OXFAM. *Education for global citizenship: a guide for schools*. [s.d.]. 12p. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk>>. Acesso em 26 jan. 2008.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 2000.

VIAN JR., O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a linguística sistêmico-funcional e a teoria de gêneros/registo. *The ESspecialist*, 24.1: 1-16, 2003.

VIANA, N. Planejamento de unidades em cursos de Português. In. ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros atuais no ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de LE. In. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Estrangeira* (1), p.49-54, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n.6, p.59-77, 2002.

VIEIRA, S. G. . Educação profissional e os APLs: uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional. *Universia*, Portal Universia, p. 1 - 14, 27 out. 2005.

VON STAA, B. *Elaboração e avaliação de design de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês*. Tese de Doutorado. LAEL, PUCSP,2003.

WALKER,S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil .In. STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 2003.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WATERS, A. ESP – Things fall apart? *RELC Regional Seminar*. Singapore, 1993.

WATERS, A. *ESP – Back to the future!* The ESPecialist, vol. 9, n. 1/2, p.27-43, 1988.

WIDDOWSON, H.G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WERMELINGER, M.;MACHADO, M.H.;AMÂNCIO FILHO, A.Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. Ensaio:Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15,n.55,p.207-222, Abr./Jun, 2007.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press,1998.

WILKINS, D. A. *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: Oxford University Press, 1976.

ZACCHI, V.J. Inglês instrumental, abordagem comunicativa e propostas para um ensino crítico de inglês. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Múltiplas perspectivas em linguística. 1ed.Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 2940-2946.

ANEXO A- Matriz O2

CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA
DIURNO – INTEGRADO – 2011

DISCIPLINAS	C/ H Total	1ª Série		2ª Série		3ª Série	
		1-S	2-S	1-S	2-S	1-S	2-S
Português	440	3	3	4	4	4	4
Espanhol	40	1	1	-	-	-	-
Inglês	200	1	1	2	2	2	2
Matemática	340	4	3	3	3	2	2
Química	360	3	3	3	3	3	3
Física	360	3	3	3	3	3	3
Biologia	280	3	3	2	2	2	2
Geografia	120	1	1	1	1	1	1
História	220	1	2	2	2	2	2
Sociologia	120	1	1	1	1	1	1
Filosofia	120	1	1	1	1	1	1
Educação Física	240	2	2	2	2	2	2
Música e Artes	40	-	-	-	-	1	1
Eletrônica e Eletricidade	40	1	1	-	-		
Programação I	160	4	4				
Lógica Computacional	80	2	2				
Hardware	80	2	2				
Redes e Sistemas Operacionais I	80	2	2				
Banco de Dados	80			2	2		
Engenharia de Software	120			3	3		
Programação II	120			3	3		
Redes e Sistemas Operacionais II	120			3	3		
Programação III	80					2	2
TCC	80					2	2
Redes de Sistemas Operacionais III	80					2	2
Inteligência Artificial	80					2	2
Eletiva	80					2	2
Subtotal	3466	35	35	35	35	34	34
Estágio Supervisionado	240	TOTAL				3906	

ANEXO B- Matriz D6

MATRIZ CURRICULAR AGROPECUÁRIA– implantada em 2010/1

1º ANO			
Áreas de Conhecimento	Disciplinas	CARGA HORÁRIA SEMANAL (h/a)	CARGA HORÁRIA TOTAL (h/a)
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	1. Língua Portuguesa	3	120
	2. Artes	1	40
	3. Inglês	2	80
	4. Espanhol	2	80
	5. Educação Física	2	80
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	6. Física	2	80
	7. Química	2	80
	8. Biologia	2	80
	9. Matemática	3	120
Ciências Humanas e suas Tecnologias	10. História	2	80
	11. Geografia	2	80
	12. Filosofia	1	40
	13. Sociologia	1	40
Parte Diversificada	14. Informática	2	80
ENSINO MÉDIO TOTAL DE AULAS SEMANAL/ ANUAL		27	1.080
Ensino Profissional	14. Zootecnia Geral	2	80
	15. Agricultura Geral	2	80
	16. Olericultura/ Jardinagem	4	160
	17. Infra- Estrutura Rural I (Desenho Técnico e Construções Rurais)	2	80
	18. Produção Animal I (Aves/ Criações Alternativas)	3	120
TOTAL DE AULAS DA ENSINO PROFISSIONAL		13	520
TOTAL DE AULAS / SEMANAL/ ANUAL / 1º ano ENSINO MÉDIO + ENSINO PROFISSIONAL		40	1.600

ANEXO C-Matriz D9

Eixo Formativo	Área do Conhecimento	Componente Curricular	1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase	6ª fase	7ª fase	8ª fase	Número de aulas	Carga horária total	
FORMAÇÃO GERAL DO ENSINO MÉDIO	LINGUAGEM, CÓDIGOS SUAS TECNOLOGIAS	Português	2	2	2	2	2	2	2	2	16	320	
		Artes	2	2								4	80
		Inglês	2									2	40
		Espanhol ou Inglês		2	2							4	80
		Educação Física	2	2	2	2						8	160
	MATEMÁTICA	Matemática	4	3	3	2	2	2			16	320	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA SUAS TECNOLOGIAS	Química	3	4	3	2						12	240
		Física	2	4	4	2						12	240
		Biologia			3	3	3	3				12	240
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	160
		Sociologia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	160
		História			2	2	2	2				8	160
		Geografia						3	3	2		8	160
	Total Formação Geral			19	21	23	17	14	14	6	4	118	2640
NÚCLEO DIVERSIFICADO	COMUM ENTRE O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	4								4	80	
		Projeto Integrador		2		2		2		2		8	160
		Empreendedorismo			2							2	40
Total Parte Diversificada			4	2	0	4	0	2	0	2	14	280	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ENSINO PROFISSIONAL	Estrutura e Funcionamento da Indústria do Vestuário	1								1	20	
		Desenho Técnico do Vestuário	1									1	20
		Matérias Têxteis		2								2	40
		Processos Têxteis 1			2							2	40
		Processos Têxteis 2				2						2	40
		Administração de Empresas				2						2	40
		Tecnologia da Sala de Corte					2					2	40
		Custos					2					2	40
		Segurança do Trabalho						2				2	40
		Introdução à Costura							1			1	20
		Introdução à Modelagem							1			1	20
		Mecânica e Manutenção de Máquinas de Costura							2			2	40
		Gestão de Pessoas								4		4	80
		Planejamento, Programação e Controle da Produção 1								2		2	40
		Costura								4		4	80
		Modelagem								4		4	80
		Planejamento, Programação e Controle da Produção 2									2	2	40
		Corel Draw Aplicado ao Vestuário									2	2	40
		Administração de Marketing									2	2	40
		Gerenciamento e Controle da Qualidade									2	2	40
Tempos e Métodos									2	2	40		
CAD Aplicado ao Vestuário									4	4	80		
Total Específicas			2	2	2	4	6	4	14	14	48	1240	
Total=>											3600		

ANEXO D- Matriz curricular de ensino médio



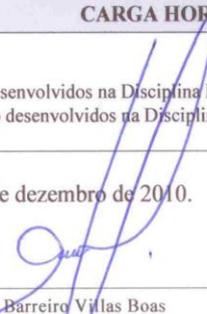

ETEC PAULINO BOTELHO – Cód. 091 – SÃO CARLOS

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO / 2011

Módulo: 40 semanas - **Hora-aula:** 50 minutos

Autorização: Parecer CEE Nº 105/98, publicado no DOE de 02/04/1998; Seção I; pág. 13;

Fundamentação Legal: Lei Federal Nº 9394/96, alterada pela Lei Federal Nº 11684/08, Resolução CNE/CEB Nº 03/98 e Indicações CEE Nº 09/2000 e 77/08

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Número de aulas semanais por componente				Carga Horária
			1ª Série 2011	2ª Série 2012	3ª Série 2013	Total	
Base Nacional Comum	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	<i>Língua Portuguesa e Literatura</i>	3	4	4	11	440
		<i>Artes</i>	3	-	-	3	120
		<i>Educação Física</i>	2	2	2	6	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	<i>História</i>	2	2	2	6	240
		<i>Geografia</i>	2	2	2	6	240
		<i>Filosofia</i>	*	*	*	-	-
		<i>Sociologia</i>	**	**	**	-	-
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	<i>Matemática</i>	3	3	4	10	400
		<i>Física</i>	2	2	2	6	240
		<i>Química</i>	2	2	2	6	240
<i>Biologia</i>		2	2	2	6	240	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM:			21	19	20	60	2400
Parte Diversificada	<i>Língua Estrangeira Moderna (Inglês)</i>		2	2	2	6	240
	<i>Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)</i>		-	2	1	3	120
	<i>Educação para a Cidadania</i>		2	2	2	6	240
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA:			4	6	5	15	600
CARGA HORÁRIA TOTAL:			25	25	25	75	3000
OBSERVAÇÕES:							
* Os conhecimentos de Filosofia serão desenvolvidos na Disciplina Projeto: "Educação para a Cidadania" nas 1ª, 2ª e 3ª séries.							
** Os conhecimentos de Sociologia serão desenvolvidos na Disciplina Projeto: "Educação para a Cidadania" nas 1ª, 2ª e 3ª séries.							
São Carlos, 07 de dezembro de 2010.						Homologado em <u>09/12/10</u>	
 Antonio Maurilo Barreiro Villas Boas R.G. 4.943.981 Diretor da Escola						 Maria Izabel Cápua Maia Centro Paula Souza - CETEC Supervisora Educacional - Gestão Pedagógica - Região 5 - Ribeirão Preto	

APÊNDICE A- Ementários do CCLEI

ID	DISCIPLINA	EMENTA
EM1	Inglês para Fins Específicos	I-Abordagem instrumental de leitura; Gêneros textuais; Estudo linguístico; Leitura de interesse; Leitura de temas transversais.
		II- Abordagem instrumental de leitura; Gêneros textuais; Estudo linguístico; Leitura de interesse; Leitura de temas transversais; Estudo Gramatical Contextualizado; Trabalho Transdisciplinar.
		III- Idem II
EM2	Língua Inglesa	I- Atividades de Leitura;Conscientização - Introdução ao ESP (<i>English for Specific Purposes</i> - abordagem instrumental);Níveis de Leitura - introdução;Reconhecimento de tópico;Estrutura Textual - introdução;Pontos Gramaticais Contextualizados;Estudo Lexical;Análise do Discurso e Leitura Crítica - introdução;Aspectos Culturais da Língua Inglesa.
		II- -Atividades de Leitura;Conscientização; Níveis de Leitura - aprofundamento;Estrutura Textual - aprofundamento;Pontos Gramaticais Contextualizados;Verbos;Pronomes reflexivos;Pronomes, adjetivos e advérbios interrogativos;Marcadores do discurso;Graus dos adjetivos e advérbios;Grupos nominais;Estudo Lexical;Sinônimos e antônimos;Formação de palavras;Inferência contextual;Uso do dicionário;Análise do Discurso e Leitura Crítica - aprofundamento;Antecipação (<i>prediction</i>);Significado implícito;Fatos versus opiniões;Intenção do autor;Opinião do leitor;Aspectos Culturais da Língua Inglesa;Introdução às Atividades de Escrita;Formulários;Fichas (de dados pessoais, de inscrição, etc.);Questionários;Currículo
		III- Atividades de Leitura Estrutura Textual - aperfeiçoamento;Pontos Gramaticais Contextualizados; Estudo Lexical;Análise do Discurso e Leitura Crítica - aperfeiçoamento; Aspectos Culturais da Língua Inglesa;Descrições; Relatos de eventos.
EM3	Inglês Instrumental	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. Unidade II – Estudo Linguístico.Tempos verbais – Simple Present e Simple Past;Sintagmas Nominais;Noções de Afixos;Pronomes pessoais;Pronomes e Adjetivos Possessivos. Unidade III – Fundamentos Científicos.Tabela Periódica;Elementos, compostos e misturas;A matéria e seus estados;Acidez e alcalinidade. Unidade IV – Aspectos Básicos da Química. Unidade V – História da Química.
		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; Unidade II – Estudo Linguístico. Estudo de afixos; Modais;Marcadores do discurso;Grau dos Adjetivos e Advérbios;Voz Passiva;Pronomes relativos. Unidade III – Fundamentos científicos Atividades em laboratório;Aplicações Químicas. Unidade IV – Processos químicos.

		<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;Afijos. Unidade II – Procedimentos de segurança no trabalho. Unidade III – Propriedades e usos dos elementos químicos. Unidade IV – Aplicações da Química.</p>
EM4	Inglês	<p>I-Abordagem instrumental de leitura; Gêneros textuais; Estudo linguístico; Leitura de interesse;Leitura de temas transversais</p> <p>II-Idem I</p> <p>III -Idem I</p>
EM5	Inglês Instrumental	<p>I.Unidade I e II iguais ao EM3 Unidade III – Fundamentos Científicos. Noções básicas de Química;Tabela Periódica;Elementos, compostos e misturas;A matéria e seus estados;Acidez e alcalinidade. Unidade IV – Fundamentos básicos da Nutrição: Unidade V – Pirâmide Alimentar Unidade VI – Alimentos e suas propriedades.</p> <p>II.Unidade I e II iguais a EM3 Unidade III – Fundamentos científicos Atividades em laboratório;Aplicações Químicas. Unidade IV – Hábitos alimentares. Unidade V – Alimentos e Nutrientes.</p> <p>III.Unidade I igual a do EM3 Unidade II – Nutrição. Unidade III – Processos industriais de alimentos.</p>
EM6	Inglês	<p>I.Unidade I e II iguais ao EM3 Unidade III – Fundamentos Científicos. Noções básicas de Química Tabela Periódica;Elementos, compostos e misturas;A matéria e seus estados;Acidez e alcalinidade Unidade IV – Célula: Animal;Vegetal;Divisão celular; Unidade V – Da Biologia à Biotecnologia:Biografias;Biologia;Engenharia Genética Unidade VI – O gene e o DNA Genoma humano;Terapia genética</p> <p>II.Unidade I e II iguais a EM3 Unidade III – Fundamentos científicos Atividades em laboratório; Aplicações Químicas Unidade IV – Processos respiratórios. Respiração celular;Respiração vegetal;Doenças respiratórias Unidade V – Código Genético. Divisão celular;Genoma humano. Unidade VI – Reprodução Fertilidade;Fertilização (IFV) Unidade VII – Questões imunológicas Proteínas;Envelhecimento</p> <p>III.Unidade I igual a do EM3 Unidade II – Aplicações da Biotecnologia Pesquisas com animais e vegetais; Alimentos GM;Clonagem;Análise Bioquímica;Novas pesquisas biotecnológicas</p>
EM7	Inglês Instrumental	<p>I. Unidade I e II iguais ao EM3 Unidade III – Fundamentos Científicos. _ Tabela Periódica;Elementos, compostos e misturas; A matéria e seus estados;_ Acidez e alcalinidade. Unidade IV – Aspectos Básicos da Química. Unidade V – História da Química.</p> <p>II.Unidade I e II iguais a EM3 Unidade III – Fundamentos científicos Atividades em laboratório;Aplicações Químicas. Unidade IV – Processos químicos. Unidade V – A Química e o Meio ambiente.</p> <p>III- Unidade I igual a do EM3</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>
EM8	Inglês	<p>I- Introdução à abordagem de leitura em inglês para fins específicos (Conscientização referente ao processo de leitura em língua inglesa, utilização de estratégias de leitura para a compreensão de textos em língua inglesa, utilização de diferentes níveis de compreensão, <i>Skimming</i> -leitura rápida visando à compreensão geral, caracterização de gênero textual).</p> <p>Estudo linguístico (tempos verbais: <i>Simple Present</i> e <i>Simple Past</i>, sintagmas nominais, noções de afixos, pronomes pessoais, pronomes e adjetivos possessivos).</p> <p>Fundamentos científicos. Introdução à Farmácia (pesquisa farmacêutica e farmacologia). Produtos farmacêuticos (Fitoterápicos e industrializados).</p> <p>II- Aplicação da abordagem instrumental de leitura. Estudo linguístico. Atividades em laboratório (equipamento de laboratório, segurança em laboratório, aplicações Químicas). Patologias e prevenção. A produção de medicamentos (substâncias químicas usadas na produção de medicamentos, medicamentos alternativos, Homeopatia).</p> <p>III- Estudo linguístico (graus dos adjetivos e advérbios, voz passiva, marcadores do discurso, afixos). Fabricação de produtos farmacêuticos e cosméticos. Cosméticos. Questões legais - Regulamentação de produtos. Farmácia hospitalar.</p>
EM9	Inglês Instrumental	<p>I. Unidade I e II iguais ao EM3 Fundamentos Científicos. Tabela Periódica; Elementos, compostos e misturas; A matéria e seus estados; Acidez e alcalinidade. Aspectos Básicos da Biologia.</p> <p>II. Unidade I e II iguais a EM3 Temas referentes à Biologia - Evolução; Seres vivos; Vírus; Outros. A Química e o Meio ambiente.</p> <p>III. Unidade I – Aplicação da abordagem instrumental de leitura. - Desenvolvimento do processo de leitura em língua inglesa. - Identificação e utilização de estratégias de leitura para a compreensão de textos em língua inglesa; Utilização de diferentes níveis de compreensão; Gêneros textuais (2): Identificação do contexto e da função sociocultural; Estudo da organização textual; Estudo da gramática e do léxico característicos de textos da área de Controle Ambiental. Unidade II – Estudo linguístico. - Tempos verbais; Grau dos Adjetivos e Advérbios; Voz Passiva (2); Marcadores do discurso (2); Afixos; Sintagmas Nominais (3). Unidade III – Temas referentes à área de Controle Ambiental - Biotecnologia; Genética; Água; Ar; Solo; Outros.</p> <p>IV. Unidade I – Aprimoramento da abordagem instrumental de leitura; Aprimoramento do processo de leitura em língua inglesa. Identificação e utilização de estratégias de leitura para a compreensão de textos em língua inglesa; Utilização de diferentes níveis de compreensão; Gêneros textuais (3) Consolidação do conhecimento de gêneros textuais. Unidade II – Estudo linguístico. - Revisão dos tempos verbais; Revisão dos verbos modais; Marcadores do Discurso (3); Sintagmas Nominais (4). Unidade III – Temas referentes à área de Controle Ambiental. - Ambientes aquáticos continentais; Resíduos sólidos; Outros.</p>
EM10	Inglês Instrumental	<p>I. Unidade I e II iguais ao EM3 Unidade III – Fundamentos Científicos. Tabela Periódica; Elementos, compostos e misturas; A matéria e seus estados; Acidez e alcalinidade. Unidade IV – Aspectos Básicos da Química.</p>

		<p>Unidade V – História da Química.</p> <p>II. Unidade I e II iguais a EM3 Unidade III – Fundamentos científicos Atividades em laboratório;Aplicações Químicas. Unidade IV – Processos químicos. Unidade V – A Química e o Meio ambiente.</p> <p>III. Unidade I igual a do EM3 Unidade II – Procedimentos de segurança no trabalho. Unidade III – Propriedades e usos dos elementos químicos. Unidade IV – Aplicações da Química.</p>
EM11	Inglês	<p>I- Introdução à abordagem instrumental de leitura, Estudo dos falsos amigos (falsos cognatos),Estudo dos estrangeirismos, Estudos linguísticos, Leitura e análise de textos técnicos/músicas em inglês.</p> <p>II-Estudo da estrutura textual e das correlações entre suas ideias constituintes, Estudo de formação de palavras, Estudos linguísticos, Leitura e análise de textos técnicos/músicas em inglês.</p> <p>III-Estudo das inter-relações entre ideias no texto, Estudo de formação de palavras, Estudos linguísticos, Leitura e análise de textos técnicos/músicas em inglês.</p> <p>IV-Estudo dos verbos modais, suas funções e formas. Estudo da voz passiva, no presente, passado e futuro. Continuidade nos estudos de pronomes relativos. Tópicos específicos da área de Eletrotécnica.</p>
EM12	Inglês Instrumental	<p>I.Unidade I e II iguais ao EM3 Unidade III – Fundamentos Científicos. Tabela Periódica;Elementos, compostos e misturas;A matéria e seus estados;Acidez e alcalinidade. Unidade IV – Aspectos Básicos da Química. Unidade V – História da Química.</p> <p>II.Unidade I e II iguais a EM3 Unidade III – Fundamentos científicos Atividades em laboratório;Aplicações Químicas. Unidade IV – Processos químicos. Unidade V – A Química e o Meio ambiente.</p> <p>III- Unidade I igual a do EM3 Unidade II – Procedimentos de segurança no trabalho. Unidade III – Propriedades e usos dos elementos químicos. Unidade IV – Aplicações da Química.</p>
EM13	-	-
EM14	Língua Inglesa	<p>I.Atividades de Leitura;Níveis de Leitura - introdução;Estrutura Textual - introdução;Pontos Gramaticais Contextualizados;Estudo Lexical;Análise do Discurso e Leitura Crítica - introdução; Aspectos Culturais da Língua Inglesa</p> <p>II.Atividades de Leitura;Estrutura Textual - aprofundamento;Pontos Gramaticais Contextualizados;Estudo Lexical Análise do Discurso e Leitura Crítica - aprofundamento;Aspectos Culturais da Língua Inglesa;Introdução às Atividades de Escrita</p> <p>5º Período Atividades de Leitura;Estrutura Textual - aperfeiçoamento;Pontos Gramaticais Contextualizados;Estudo Lexical;Análise do Discurso e Leitura Crítica - aperfeiçoamento;Aspectos Culturais da Língua Inglesa;Descrições;Relatos de eventos</p>