

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A MATERIALIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ana Paula Furtado Soares **Pontes** – UFPB

Ramon de **Oliveira** – UFPE

Introdução

Esse texto discute os aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos que comprometeram a vivência do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio (EMI) em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, guardada as devidas proporções, representa o movimento vivenciado por outras tantas instituições da Rede envolvidas com a nova proposta de formação humana alinhada aos ideais emancipatórios da classe trabalhadora.

Optamos por desenvolver a pesquisa com professores do Ensino Médio Integrado com foco na profissionalização técnica em Eletrotécnica e em Mecânica por serem áreas tradicionais na Instituição e por seus professores terem optado em desenvolver a proposta curricular integrada - o EMI - em reunião deliberativa coordenada pela equipe pedagógica (COPEP).

Os cursos foram implantados em 2006. A pesquisa teve como recorte temporal o período de 2009 a 2011. Inicialmente, realizamos um estudo exploratório a partir do uso da técnica de grupo focal com vinte e três professores e, posteriormente, realizamos vinte entrevistas, envolvendo dezoito professores e três membros da COPEP, responsáveis pelo apoio pedagógico aos docentes.

Realizamos ainda a análise de documentos relativos aos cursos e à Instituição, como relatórios, atas, planos de aula, material didático e projetos voltados para os cursos em questão.

Sobre o Ensino Médio Integrado

A proposta do EMI antecipa a formação profissional com o objetivo de, de forma integrada, garantir uma sólida formação geral ao estudante e sua profissionalização. Nesse sentido, a Formação Geral se dá em meio ao processo de profissionalização sob novas bases.

O Ensino Médio Integrado tem se mostrado uma necessidade imposta pela

realidade conjunturalmente adversa, em que os jovens se veem premiados pela necessidade de concluir seus estudos (Educação Básica) e se iniciar precocemente no mundo do trabalho, dada a sua condição social. Entretanto, Ramos (2010) compreende que tal proposta não deve ser tratada apenas como uma mera integração dos currículos do Ensino Médio e do Técnico. Para a pesquisadora, se constitui uma obrigação ética e política a garantia de que esta formação se dê sob uma base unitária de formação geral.

Para Moura (2010), a proposta do EMI é compreendida como uma solução transitória e viável. Configura-se como uma condição social e historicamente necessária para a travessia em direção à consolidação do Ensino Médio unitário e politécnico, entendendo que, mesmo o EMI incorporando elementos da educação politécnica, não pode ser confundido com ela (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

A unitariedade do Ensino Médio deve ser buscada a partir de um currículo que sintetize o humanismo e tecnologia com vistas não apenas à profissionalização técnica de nível médio dos estudantes, mas ao domínio de conhecimentos que favoreçam sua inserção crítica e criativa na vida social, cultural, artística, ou seja, seu desenvolvimento em múltiplas dimensões.

O EMI deve romper com a concepção dual e fragmentada de educação e de mera preparação para vestibular ou para o “mercado de trabalho” e ser concebido como um curso único que resgate seu sentido – desenvolver faculdades de compreensão e intervenção no mundo natural, humano/social, político, cultural, estético e artístico (FRIGOTTO, 2004), sem, entretanto, abrir mão de sua preparação profissional fundada no domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos sob os quais se assentam a produção moderna.

Nessa perspectiva, Lodi (2006) destaca que para superar a dicotomia entre Formação Geral e Formação Profissional, a proposta do EMI deve ser concebida mediante a integração de seus objetivos e métodos. O mesmo deve ser concebido segundo a perspectiva da integração, o que nos remete à contribuição de Ciavatta (2005, p. 84) quando discute o conceito *integrar*, entendendo-o no

[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, queremos que a educação geral se torne *parte inseparável* da Educação Profissionalizante em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

A proposta do Ensino Médio Integrado assume o trabalho como princípio educativo, em sua dupla dimensão: ontológica e histórica. Segundo Ramos (2010, p. 49),

a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseados em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

A dimensão ontológica do trabalho é assumida no Ensino Médio na medida em que se investe na compreensão de como as condições naturais de existência foram e são transformadas pelo homem tendo em vista suprir as suas necessidades de sobrevivência e, em consequência, se dá a ampliação dos sentidos, das capacidades e das potencialidades humanas. Trata-se de uma abordagem que tem como fundamento a compreensão de que a práxis humana sobre a realidade resulta na construção de conhecimentos que permitem ao homem ser, compreender e agir sobre o meio em que vive e, de forma teleológica e consciente, ele não apenas transforma a natureza, mas a si mesmo.

A partir dessa compreensão, a proposta de Ensino Médio Integrado considera o trabalho, a ciência e a cultura os eixos desse projeto unitário, que devem ser tratados pedagogicamente como processos históricos e situados.

O EMI deve ser concebido em sua relação com a vida e, também, com o mundo do trabalho, visto que este é parte integrante da vida e da existência dos homens (FRIGOTTO, 2004). O trabalho, como práxis produtiva, está fortemente vinculado à ciência e à tecnologia, esta última compreendida como aplicação da ciência à produção; bem como à cultura, considerada em seu sentido ampliando como uma construção humana que articula significados, símbolos, representações e comportamentos (RAMOS, 2010).

Para Machado (2006), a proposta do EMI representa a oportunidade de se conceber e vivenciar currículos de qualidade superior, a partir do delineamento de projetos pedagógicos comprometidos com a formação crítica e criativa dos estudantes em várias dimensões (pensar, sentir e agir) contribuindo para a sua afirmação como sujeitos que compreendem e transformam a si e a realidade.

Diante da complexidade que representa o desenvolvimento de cursos integrados na perspectiva da formação integral, Ciavatta (2005) defende que a iniciativa de criação de tais cursos não deve ser imposta de cima para baixo, mas que seja antecedida por um processo participativo e democrático em que se resgate a história da instituição, se reafirme a sua identidade e sejam definidos os rumos pretendidos.

Para Ciavatta (2005), o desenvolvimento de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que assuma a perspectiva de formação politécnica pressupõe que a integração curricular seja planejada tendo como horizonte a emancipação humana. As instituições que assumem no coletivo tal desafio devem fortalecer os mecanismos participativos e dialógicos engendrados desde as primeiras discussões e estudos que culminaram na opção por tais cursos.

O desenvolvimento da proposta do EMI: dificuldades e implicações de natureza político-organizacional e pedagógica – Relatos da Pesquisa

Em nosso estudo, foi ressaltada uma série de dificuldades que comprometeram a vivência da proposta de EMI na Instituição campo de pesquisa nos moldes de um projeto que se pretende de travessia em direção à consolidação do ensino médio unitário e politécnico.

Ouvidos os professores envolvidos com o EMI de Eletrotécnica e de Mecânica e a equipe pedagógica da Instituição, ficou patente o insuficiente entendimento da concepção de integração, bem como a dificuldade de desenvolvê-la na prática cotidiana. Entretanto, outras dificuldades na vivência desses cursos foram evidenciadas, podendo ser categorizadas como de natureza político-organizacional (processo de ifetização e de expansão, vocação institucional, modelo de gestão do Instituto) e pedagógica (apoio pedagógico aos docentes, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da proposta, condições de trabalho docente).

É importante destacar que tais aspectos se articulavam, se interpenetravam e se influenciavam mutuamente na dinâmica de funcionamento da Instituição e, portanto, não podem ser considerados como aspectos isolados e estanques.

Desde as primeiras sessões de grupo focal, foram feitas considerações quanto ao impacto da expansão do Instituto e da construção dessa nova institucionalidade

recentemente criada – os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia¹ – sobre o desenvolvimento dos cursos. Esses processos foram indicados pelos participantes como aspectos que interferiram negativamente na vivência da proposta do EMI.

Na visão dos professores, a nova identidade institucional representada pela transformação do CEFET em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o plano de expansão impulsionado se destacaram como prioridades institucionais, dado o conturbado processo de constituição da nova identidade institucional, que implicou na necessidade de um novo ordenamento jurídico (estatuto, regimento e normatizações internas), na redefinição de sua estrutura organizacional e na definição da política educacional institucional.

No ano de 2008, a Instituição desenvolveu uma série de ações visando à ifetização, a saber: consulta à comunidade sobre o interesse pela adesão à nova institucionalidade, sondagem de interesse de outras Instituições Federais para composição de uma proposta conjunta de adesão à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, elaboração do Projeto de Ifetização e de seu plano de expansão.

Em consequência da aprovação do projeto de ifetização, nos anos posteriores as atenções se voltaram para a definição nova identidade institucional e a expansão do Instituto em suas diversas fases. Tais iniciativas receberam forte atenção de seus gestores, em especial no *Campus* alvo de nossa pesquisa, onde foi instaurada a Reitoria do Instituto.

Para os docentes das diversas áreas, a ifetização e a expansão da Instituição interferiram no desenvolvimento da proposta do EMI resultando na pouca atenção dada ao acompanhamento e avaliação dos cursos, bem como à retomada de estudos, planejamentos e discussões pedagógicas sobre a proposta e seus fundamentos.

Dito de outra forma, devido à criação do Instituto e ao plano de expansão empreendido, as ações de apoio pedagógico aos professores envolvidos com a proposta do EMI foram em certa medida postergadas. Dentre as ações priorizadas, ganhou destaque as relacionadas à expansão física do Instituto, como assinala um professor:

[...] toda prioridade é a preocupação com a expansão da estrutura física, da burocracia e o fazer pedagógico está esquecido, para lá na frente se retomar. [...] já era difícil, agora

¹Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados a partir da edição da Lei nº 11.892/2008, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi* especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes modalidades de ensino.

com a situação é bem mais grave e aí parece que a estamos de stand bye porque o fazer pedagógico fica por mais quatro ou cinco anos, nessa faixa. Quando a expansão já estiver bem resolvida. (Professor de Língua Portuguesa, nº 01).

No que se refere às demandas de natureza eminentemente pedagógica provocadas pelo processo de ifetização e expansão, as ações priorizadas foram de cunho organizacional, estrutural e pedagógico de alcance sistêmico, ou seja, balizadoras da organização e funcionamento pedagógico dos *campi* (sistematização/elaboração de projetos pedagógicos; emissão de pareceres e instrumentos normativos diversos).

Nesse cenário, a experiência consolidada dos docentes foi considerada fundamental para fazer caminhar o processo de expansão do Instituto em suas diversas fases, haja vista se precisar de pessoal habilitado e preparado para assumir os trabalhos de instauração dos novos *campi*.

A Instituição ficou mais pesada. Ela tem que dar uma certa assistência a novas unidades que estão aparecendo e nós estamos com alguns professores saindo, até mesmo professores substitutos que estão saindo e não estão sendo repostos e fica meio complexo isso daí. (Professor de Mecânica, nº 03).

O aproveitamento da *expertise* de muitos professores da Instituição para atender à necessidade do projeto de expansão então em andamento resultou na rotatividade de pessoal em funções gratificadas nessa Instituição. As constantes alterações em seu quadro de gestores foram motivadas tanto pela saída de docentes para assumir funções gratificadas em outros *campi*, quanto pela mudança no organograma da Instituição com a extinção de cargos e criação de outros.

A oscilação do quadro de professores envolvidos com a proposta do Integrado também foi um elemento complicador, haja vista não haver uma equipe docente própria voltada para o desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos integrados.

Nesse contexto atribulado de mudanças impostas pela nova institucionalidade, alguns professores apontaram que ainda não haviam nem sedimentado as mudanças como CEFET e já foram envolvidos na ifetização. Para eles, esse processo resultou na descaracterização do Instituto em meio à falta de condições de atender à variedade de demandas que estava sendo chamada a assumir.

A Escola foi descaracterizada, uma Escola que tinha sua vocação clara, seu objetivo muito claro, o que nós fazíamos com uma certa excelência. Agora, a nossa Instituição virou uma

Instituição de faz-tudo, faz tudo aqui, toda ideia nova que o governo tem na área de educação coloca para o Instituto fazer, tudo! Então, hoje, nós fazemos de A a Z. (Professor de Eletrotécnica, nº 01).

Consideramos que em um contexto de indefinição e de busca da consolidação de sua identidade como Instituto Federal, essas instituições tendem a ficar vulneráveis às iniciativas do Ministério da Educação, favorecendo a adesão de sua equipe gestora, mas não necessariamente de seus docentes.

Outro agravante destacado por um professor da área de Formação Geral foi o fato de o quadro docente ter passado a atender novas demandas para qual não se sentiam preparados. Foram assumidas pela Instituição sem o respaldo da comunidade educativa, desconsiderando mecanismos democráticos que garantissem sua participação em tais decisões.

[...] acho que existe um problema de ordem democrática, que eu não precisaria exclusivamente esse Instituto, eu acho que é da dinâmica hoje dos institutos talvez salvo alguma exceção. Digo isso porque não se faz a mudança de Escola Técnica para CEFET, de CEFET para Instituto da forma como foi feita respeitando a dinâmica da democracia interna. Para que isso viesse a acontecer, certos graus de enrijecimento das relações democráticas tiveram que acontecer. Alguém chegou e falou assim: “Oh, agora a regra do jogo não é mais essa e vai ter que funcionar assim porque os prazos são esses e a dinâmica é essa.” (Professor de Sociologia, nº 09).

O panorama retratado pelo professor deixou transparecer a ausência de mecanismos democráticos de decisão na Instituição, agravados no contexto da sua ifetização e expansão. No âmbito dessa nova institucionalidade, o Instituto se envolveu em novos programas e ações que resultaram no comprometimento da qualidade do conjunto de suas ações, dentre elas o desenvolvimento da proposta do EMI, visto que os professores foram levados a atuar em várias frentes muitas vezes sem o engajamento, a formação e as condições necessárias à sua realização.

Assim, aliado ao entendimento de que a ausência de mecanismos democráticos de participação da comunidade acadêmica no processo decisório pela oferta dos cursos integrados na Instituição, agravada em meio a sua ifetização e expansão, dificultaram o desenvolvimento da proposta do EMI na Instituição, compreendemos que a problemática concreta das condições de trabalho docente e as demandas postas no

contexto da nova institucionalidade também foram fatores críticos.

A partir dos dados coletados, identificamos que o esforço acadêmico docente na Instituição campo de pesquisa era elevado, considerando a quantidade de turmas e os diversos cursos e modalidades que os professores assumiam, sem contar outras atribuições próprias da docência. Essa situação foi vista pelos professores como um fator que dificultou o bom andamento da proposta do EMI:

Como se vê possivelmente desastroso porque você recebe um monte de incumbências. Num dia só, eu dou uma aula para o superior, para o técnico integrado, para PROEJA. Não tem o espaço para o debate, para a organização da avaliação da implementação de políticas mais racionalizadas. Então, lhe foge o controle. Então, o processo de ifetização potencializa os problemas de uma certa forma e cria novos problemas para os quais a Instituição não dá as condições de resolver. (Professor de Sociologia, n° 09).

Você querer que o professor saia e dê aula de 7 às 8h de Física de uma forma, de 9 as 10 ele vai dar a mesma aula de Física de outra maneira, é complicado. Então, fica praticamente impossível. Vou desligar esse professor que está dando aula dessa forma e vou ligar ele para... Ele acaba dando a aula muito parecida em ambos os casos. Um contamina o outro. (Professor de Mecânica, n° 04).

Pelos depoimentos destacados, é possível compreender que as condições de trabalho dos professores, assoberbados de aulas e envolvidos com turmas com perfis profissionais tão diversos, se constituíram um obstáculo ao bom desenvolvimento dos cursos técnicos integrados. Segundo eles, tal situação prejudicou o planejamento e o desenvolvimento de um trabalho voltado para as especificidades dos perfis de formação de cada curso/turma em questão.

Nesses termos, percebemos que os professores se sentiram pressionados em atuar em diferentes cursos e modalidades sem contar com a contrapartida da Instituição, em termos apoio pedagógico e demais condições de trabalho.

Sobre a problemática da sobrecarga de trabalho dos professores, não podemos compreendê-la considerando apenas o número de horas destinadas ao ensino. Temos que considerar com Gimeno Sacristán (1999) que as funções docentes incluem o planejamento das aulas, o acompanhamento individual dos estudantes, o preparo de material didático-pedagógico e a avaliação da aprendizagem.

Segundo as Diretrizes para a Gestão das Atividades de Ensino, Pesquisa e

Extensão da Instituição, os docentes têm como atribuições ensino, pesquisa e extensão, além de outras relativas à organização do ensino (planejamento, participação em reuniões), de apoio ao ensino (orientação de estudantes em seus trabalhos), atividades complementares (participação em comissões, representação institucional) e função administrativa (ocupação de cargos na Instituição).

Nesse sentido, o elevando número de aulas interfere negativamente não apenas no desempenho do professor em sala de aula, mas compromete a realização das atividades de organização e de apoio ao ensino, além de dificultar seu envolvimento em outras ações desenvolvidas no âmbito da Instituição e em projetos de extensão e de pesquisa.

Especificamente, no que tange à vivência do Ensino Médio Integrado, a questão ganhou contornos mais críticos. O desenvolvimento dessa proposta pedagógica foi dificultado também pela indisponibilidade de tempo dos professores para se reunir, avaliar os trabalhos e planejar coletivamente ações integradoras diversas anunciadas no projeto pedagógico de tais cursos

Eu acho muito difícil, impossível a articulação numa estrutura dessa, porque todo mundo tem uma carga horária “torando”. Aqui, tem professor, como esse aqui, que tem trinta aulas, tem as reuniões... Essa coisa da gente sentar seria humanamente impossível (Professor de Artes, nº 12).

O fato de os professores assumirem várias turmas e cursos em formatos e modalidades diferentes, além do EMI, dificultou a articulação entre eles em prol de ações integradoras, bem como a dedicação ao trabalho pedagógico e o consequente envolvimento em atividades de organização e apoio ao ensino. Tais dificuldades contribuíram para o comprometimento da qualidade do Ensino Médio Integrado nos termos definidos em seu projeto.

Com isso, compreendemos que não houve como os professores se fazerem presentes em tantos espaços de atuação quanto foram chamados a atender e garantir seu envolvimento qualificado em ações tão diversas.

No projeto de EMI foram previstas iniciativas de integração curricular que não avançaram pela impossibilidade dos docentes se reunirem com a regularidade necessária visando ao desdobramento da proposta pedagógica em projetos interdisciplinares e integradores específicos, bem como seu acompanhamento, avaliação e redirecionamento.

Entendemos que a proposta de EMI deve suscitar uma maior atenção por parte da Instituição, uma vez que pressupõe o compromisso do coletivo se reunir constantemente para se capacitar, refletir, conceber, avaliar e redirecionar o desenvolvimento dos cursos. Sua vivência não pode ser assumida como uma partição de objetivos e ações desarticuladas. Os objetivos e princípios que balizam a proposta implicam em uma atitude colaborativa e crítica dos docentes, gestores e demais funcionários envolvidos com tais cursos.

O conhecimento e comprometimento de alguns com a proposta do Ensino Médio Integrado por si só não é suficiente para fazer valer a educação nos moldes pretendidos. É preciso não apenas a Instituição favorecer tempo/espço para a articulação entre os professores, mas investir continuamente em mecanismos democráticos de discussão e estudos sobre os princípios e fundamentos do EMI e avaliação sobre o seu andamento, buscando-se o engajamento coletivo com a proposta e as condições para seu desenvolvimento.

Entretanto, identificamos que na Instituição, o processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de EMI se deu em tempo insuficiente para garantir o aprofundamento das discussões acerca dos fundamentos da proposta e novos professores foram assumindo turmas do integrado, não tendo participado do processo desde seu início.

Ademais, os professores demonstraram não possuir uma visão abrangente dos projetos dos cursos em que atuavam. Compreendemos que o processo de elaboração do projeto político pedagógico dos cursos não se reverteu em um espaço de formação continuada de seus atores.

Ora, entendemos que a opção pelo EMI deve ser discutida e alimentada no cotidiano da Instituição, com olhar sobre seus fundamentos, processos e finalidades. Pelos depoimentos dos docentes, tais situações não se verificaram com a intensidade necessária por ocasião da decisão pela oferta do EMI. Tampouco foi retomada durante o desenvolvimento da proposta, comprometendo o engajamento dos professores com a mesma nos termos originalmente definidos.

Dito de outra forma, compreendemos que o desenvolvimento da proposta do EMI segundo uma perspectiva de formação politécnica, pressupõe que a integração curricular seja concebida, avaliada e planejada coletivamente na perspectiva da emancipação humana. Supera uma mera perspectiva de inovação pedagógica e curricular por se pautar no desenvolvimento da integralidade do sujeito humano visando

à ampliação do horizonte de sua formação e imaginação em direção à ruptura e à emancipação social (MACHADO, 1989).

Para o EMI se efetivar segundo a perspectiva emancipatória, as instituições que pretendem assumir tal desafio devem fortalecer os mecanismos participativos e dialógicos de discussão engendrados desde as primeiras discussões e estudos que culminem na opção por tais cursos e, assim, consolidar o compromisso coletivo com a proposta. Desse processo deverá resultar a definição de consensos balizadores do processo didático que darão organicidade ao projeto do curso, articulando sentidos, estratégias e valores priorizados no projeto político-pedagógico dos cursos integrados (MACHADO, 2006).

Nesses termos, o processo de elaboração e sistematização da proposta do EMI de Eletrotécnica e de Mecânica se deu em curto espaço de tempo, tendo os cursos se iniciado em 2006 em meio à inexistência de um trabalho efetivo de planejamento junto aos professores à época. Careciam, pois, de marcos teóricos e regulatórios claros e de uma estrutura didático-pedagógica mais consistente. Tais situações comprometeram sobremaneira o desenvolvimento da proposta do EMI no cotidiano da Instituição, sobretudo se considerarmos que o acompanhamento e o apoio pedagógico da COPED aos professores não foi dinamizado ao longo da vivência dos cursos.

Assim, um dos elementos que mais comprometeram o desenvolvimento do EMI no Instituto foi o desconhecimento da proposta em seus aspectos político-ideológicos, filosóficos e pedagógico-curricular aliado à falta de investimento na formação e apoio técnico-pedagógico aos professores, agravados no momento em que a Instituição passou à condição de Instituto. Tais situações contribuíram para o desenvolvimento de uma prática docente em desacordo com os princípios defendidos no projeto.

Outro aspecto que dificultou o desenvolvimento do EMI nos moldes de um projeto de formação integral foi a hegemonia do saber técnico-científico. No próprio projeto dos cursos da Instituição há o destaque que tal saber prevaleceu como referência no processo de elaboração do currículo dos cursos de EMI de Eletrotécnica e de Mecânica.

A perspectiva profissionalizante se mostrou hegemônica em vários momentos de elaboração e desenvolvimento da proposta do Ensino Médio Integrado servindo de parâmetro para a integração curricular dos cursos. Refletiu, assim, a força da vocação profissionalizante da Instituição, que não foi posta em discussão.

Pelos depoimentos a que tivemos acesso, pudemos compreender que durante o desenvolvimento da proposta pedagógica dos cursos integrados em análise houve dificuldade de se estabelecer a articulação das áreas e disciplinas em torno de objetivos e princípios comuns. Os objetivos definidos para algumas disciplinas da Formação Geral, especialmente as mais diretamente relacionadas às necessidades da área técnica, foram em certa medida submetidos a uma perspectiva profissionalizante, assumindo uma dimensão instrumental.

Nos encontros de estudos e de planejamento, a área técnica, não sem resistência da área de cultura geral, buscou se consolidar como um polo forte da relação, como dois cursos em disputa. No âmbito da concepção e planejamento do EMI se instauraram conflitos internos entre professores de cada área e entre as áreas de Formação Geral e dessas com as da Formação Profissional.

Dessa forma, a concepção da proposta do EMI e seu planejamento foram comprometidos em sua integralidade, uma vez que seus fundamentos e princípios ficaram à margem das disputas entre as disciplinas e áreas. Tal situação foi de encontro à recomendação de Machado (2006) de que as instituições que pretendam assumir no coletivo a integração curricular segundo a perspectiva de formação politécnica devem superar falsas polarizações entre conteúdos profissionais e conteúdos gerais. Devem, pois, compreender a realidade como uma totalidade integrada.

Em que pese consideremos como princípio pedagógico do EMI a compreensão da lógica que fundamenta o processo produtivo hodierno, sendo as disciplinas científicas e tecnológicas essenciais nesse processo, não podemos perder de vista que o trabalho como princípio educativo não pode se restringir à sua dimensão apenas contextual. Com Ramos (2004) entendemos o risco de o trabalho como princípio educativo poder ser assumido na perspectiva do capital e reduzir seu caráter ontológico à dimensão produtiva, pautada numa perspectiva utilitarista e reducionista.

O trabalho como contexto, que prevalece no projeto pedagógico do EMI do Instituto, não é a única perspectiva que se destaca numa proposta que se pretenda alinhada com fins emancipatórios. Frigotto (2009) ressalta que é fundamental que a dimensão histórica e ontológica do trabalho seja garantida no currículo do EMI. Esta se pauta na compreensão do homem como sujeito histórico que atua em sua inteireza (intelecto, emoções, energia física) sobre o meio, gerando conhecimentos, técnicas e tecnologias que modificam a si, as formas de produção e a sua existência.

Kuenzer (2008) afirma ser necessário investir em outros campos do conhecimento como a ciência política, a sociologia, a história, a filosofia, a epistemologia e outras disciplinas que contribuam para o domínio teórico-prático dos fundamentos do trabalho e das relações entre trabalho e educação no capitalismo.

Reiteramos a importância de outros campos do domínio pertencentes à área de Formação Geral para a formação multifacetada do sujeito humano. Entretanto, é importante considerar que os mesmos não podem se submeter a uma estrita lógica profissionalizante, uma vez que os mesmos carregam em si outras dimensões da formação do estudante não atendidas pela profissionalização.

É preciso, pois, consolidar a concepção e vivência do EMI como um curso único que cumpre ambas as finalidades (Ensino Médio e Ensino Técnico), não cabendo polarizações que comprometem a formação integral do estudante. Para tal, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos desse projeto unitário, devem ser tratados como processos históricos e situados, assentados no entendimento de que a realidade deve ser compreendida como uma construção humana e, por isso, ao agir sobre ela o homem não apenas a transforma, mas a si mesmo.

A proposta de EMI deve buscar trabalhar a unidade existente entre conhecimentos gerais e conhecimentos tecnológicos, de forma a contribuir para que o homem superasse a práxis utilitária e o senso comum que limita sua ação no mundo e com o mundo (KOSIK, 1995). Tal perspectiva encontrou dificuldade de se materializar na Instituição. Os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura foram apenas anunciados no projeto, não tendo sido retomados em estudos e em encontros de planejamento. Nesses momentos, a vocação institucional tornou tendenciosa as iniciativas de integração concebidas pelos professores, comprometendo não apenas a articulação entre os mesmos, que se viram em situação de disputa, mas a perspectiva emancipatória da integração curricular nos termos de uma educação politécnica.

Dito de outra forma, os conflitos de poder se fizeram presentes em encontros pedagógicos e reuniões de planejamento, tendo por referência para a integração curricular o atendimento das necessidades das disciplinas técnicas pelas disciplinas de cultura geral, sem considerar a importância das mesmas para a formação integral do estudante. Ora, a proposta de Ensino Médio Integrado prevê o domínio de conhecimentos que favoreçam seu desenvolvimento em múltiplas dimensões, deveria, pois, contemplar a inserção crítica e criativa do sujeito não só no trabalho, mas na vida social, cultural, artística (RAMOS, 2004).

Entretanto, identificamos que a vocação profissionalizante do Instituto serviu de parâmetro para a organização do trabalho pedagógico do EMI. As discussões e os encontros de planejamentos foram marcados por tensões e conflitos em que as necessidades da área técnica se destacavam como referência para a organização da sequência dos conteúdos curriculares de cada ano letivo e das práticas integradoras, como projetos, visitas técnicas e atividades interdisciplinares diversas.

Entendemos que, na medida em que desde a concepção do projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado e seu planejamento foi verificada, não sem conflitos, a prevalência da perspectiva profissionalizante sobre intenções educativas mais amplas, houve o comprometimento do alcance das finalidades educativas da proposta do EMI na Instituição, traduzido na tendência do desenvolvimento unilateral e mutilado do sujeito (MARX, 1992).

Conclusões

As nossas conclusões remetem às dificuldades de natureza política, organizacional, pedagógica e conceitual que enfrentaram os professores para desenvolver a proposta do EMI, especialmente no momento em que a Instituição passou à condição de Instituto Federal e se envolveu no programa de expansão.

Compreendemos que as dificuldades para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica e de Mecânica em uma instituição da Rede Federal foram muitas, como o desconhecimento da proposta, a falta de apoio pedagógico contínuo e sistemático e o sentimento de despreparo dos docentes. Mereceu destaque a falta de condições para a realização do trabalho docente nos moldes definidos na proposta de EMI, em meio à sobrecarga de trabalho com um número elevado de turmas de cursos em suas modalidades e níveis, comprometendo iniciativas na área de pesquisa e extensão, ações relacionadas ao apoio e à organização do ensino e demais atividades complementares previstas no Instituto.

A indefinição de sua identidade como Instituto Federal deixou a Instituição vulnerável aos “chamados” do MEC e, com isso, se tornou alvo frequente de suas variadas experiências e iniciativas. Ao assumir programas e projetos diversos que lhes foram encaminhados nos últimos anos, a Instituição impôs a seus professores e à equipe pedagógica uma diversidade de demandas e desafios para os quais não se sentiam, necessariamente, comprometidos e em condições de desenvolvê-los.

Os professores, em meio a tantas dificuldades, se perceberam assoberbados de

demandas e desmotivados em participar das reuniões pedagógicas e de planejamento não apenas pela falta de tempo para conciliar tantas atividades e atribuições, mas também por resistirem em desenvolver processos pedagógicos diferenciados e integradores sem a condição necessária de preparar aulas e se articular com seus pares.

Uma das principais dificuldades resultantes do processo de ifetização e expansão do Instituto foi o comprometimento do apoio pedagógico aos cursos e aos seus professores, que se sentiram “a deriva” em especial num processo inicial de desenvolvimento de uma proposta tão complexa como o EMI. O agravante foram as constantes alterações na composição do corpo docente envolvido com tais cursos, dadas as transferências, término de contratos temporários e da inexistência de uma equipe de professores especialmente dedicada aos cursos integrados em análise.

Concluimos que os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados de forma aligeirada em curto prazo de tempo, não envolvendo discussões conceituais mais profundas. Nesse contexto, o processo de definição do currículo do EMI foi permeado por conflitos de poder em que a força da vocação institucional falou mais alto resultando na hegemonia do saber técnico-científico traduzida, na prática, na ênfase ao atendimento das necessidades da área técnico-profissional pelas disciplinas de Formação Geral.

Assim, a ausência de um amplo debate acerca da própria razão de ser da Instituição, sua identidade, seus objetivos e princípios que assumiria comprometeu de saída o desenvolvimento da proposta de EMI. Faltou a instauração de um espaço democrático e permanente de auto-reconhecimento social e institucional fundamental para o comprometimento de todos, como sujeitos sociais coletivos, com as finalidades político-emancipatórias da proposta do EMI e, conseqüentemente, com sua efetivação na materialidade da instituição.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Educação Profissional**: Legislação Básica: Técnico de Nível Médio. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 12 abr. 2009.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de

memória e de identidade In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Revista de ciências da educação**, n. 9, p. 129-136, mai./ago. 2009.

_____. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (Orgs.) **Ensino Médio: ciência, trabalho e cultura**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso de democracia restrita. In: _____. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p 21-56.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa, Portugal: Porto Editora Lda, 1999.

KUENZER, Acacia. Palestra. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40.

LODI, Lucia Helena. Apresentação. In: Secretaria de Educação Básica/MEC **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 9-16.

MACHADO, Lucília Regina. Ensino médio e ensino técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Secretaria de Educação Básica/MEC **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 41-66.

_____. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez:Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. Educação, formação e trabalho. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Marx e Engels: textos sobre educação**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1992. p. 27-43.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. ET al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed,

2010. p.58-79.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.