



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL  
**LINHA DE PESQUISA**  
Linguagens e Educação

ADRIANE MARTINS COUTO RODRIGUES

**Perspectivas do Inglês para Fins Específicos sob a ótica do professor do ensino médio técnico**

Vitória da Conquista – BA  
2022

ADRIANE MARTINS COUTO RODRIGUES

**Perspectivas do Inglês para Fins Específicos sob a ótica do professor do ensino médio técnico**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagem.

**Orientador:** Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Vitória da Conquista – BA  
2022

R611p Rodrigues, Adriane Martins Couto.

Perspectiva do Inglês para fins específico sob a ótica do professor do ensino médico técnico. / Adriane Martins Couto Rodrigues, 2022.

117f.

Orientador (a): Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências: f. 101 – 105.

1. Inglês para fins específicos. 2. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio. 3. Políticas educacionais. 4. Pesquisa exploratória. I. Silva, Kleber Aparecido da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 428

*Catálogo na fonte:* Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

ADRIANE MARTINS COUTO RODRIGUES

**Perspectivas do Inglês para Fins Específicos sob a ótica do professor do ensino médio técnico**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagem.

**Orientador:** Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva – (PPGCEL/UESB) – Orientador

---

Prof.a Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos – (LAEL/PUC-SP) Membro Externo

---

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima – (PPGCEL/UESB) Membro Interno

*“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”.*  
Antoine de Saint-Exupéry (O Pequeno Príncipe)

*Ao meu Deus!*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, o Criador do universo, pelo seu amor imensurável e por me direcionar em todos os momentos.

Agradeço aos meus queridos pais, Antônio e Janete, pelo amor e carinho que sempre tiveram comigo e pelos incentivos, vocês são meus amores.

Às minhas irmãs, Aline e Jaíne pelo apoio e companheirismo na vida e meus cunhados sempre prontos a ajudar no que for preciso.

Aos meus sobrinhos, Paulo Henrique e Sofia pela alegria contagiante. PH sempre que me via trabalhando na dissertação perguntava se eu ainda não tinha terminado. Finalmente concluí minha dissertação, PH.

Ao meu grande amor, meu marido, Thiago, por todo amor, apoio, dicas e incentivo. Desde o processo seletivo estive ao meu lado apoiando e fez com que esta jornada se tornasse mais leve. Obrigada por tudo. Te amo, meu bem amor!

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Kleber Aparecido, por toda confiança em minha pesquisa, apoio e paciência. Um ser humano empático e que se preocupa com todos. Meu muito obrigada!

Ao GECAL (Grupo de Estudos Críticos e Avançados da Linguagem), por todas as dicas, partilha de conhecimentos, livros, autores e muito mais. Agradeço em especial à Renata, Juliana, Aparecida, Michelle e Rosana.

Ao quarteto das “Futuras Mestras” pela amizade, carinho e apoio. Daniela, Maiara e Graziane são bênçãos de Deus em minha vida e tornaram a jornada acadêmica menos árdua. Sucesso para todas nós! Agora precisamos atualizar o nome do nosso grupo.

Agradeço aos meus colegas da UESB da turma de 2020.1 pelas trocas de conhecimento ao longo destes dois anos de mestrado.

À INB (Indústrias Nucleares do Brasil), por entender minhas ausências no trabalho para participar das aulas e atividades durante o mestrado.

À UNEB (Universidade Estadual da Bahia), Campus VI, em especial ao Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literatura na pessoa da Prof.a Rochelle.

Agradeço à Prof.a Dra. Eliana e a turma de Linguística Aplicada I que me possibilitou realizar meu Tirocínio Docente. Todos foram fundamentais nesta etapa importante da minha pesquisa.

Ao CETEP (Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo), por me permitir fazer a pesquisa, em especial a Diretoria e a professora da disciplina de Inglês Instrumental que aceitou prontamente o convite para participar da minha pesquisa.

À UESB, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da linha de pesquisa Linguagens e Educação. Obrigada pela oportunidade de poder pesquisar e compartilhar nossos resultados com toda a sociedade.

Aos professores Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos e Dr. Diógenes Cândido de Lima pelas ricas contribuições durante meu exame de qualificação. As sugestões foram de grande valia para a escrita desta dissertação.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram com minha jornada acadêmica. Vocês foram peças indispensáveis para a concretização deste sonho. Que Deus os abençoe e recompense!!



## RESUMO

É evidente que a língua inglesa ao longo das últimas décadas alcançou uma ampla notoriedade ao redor do mundo, sendo utilizada para diversos fins como lazer, educação e negócios. Neste contexto de importância, surge o Inglês para Fins Específicos (IFE) ou *English for Specific Purposes (ESP)* em língua inglesa. No Brasil o IFE desenvolveu-se já no final dos anos 1970 e tomou proporção com a direção da professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, que integrava o grupo de Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Muitas mudanças ocorreram ao longo das últimas décadas e através de uma pesquisa exploratória e descritiva com suporte de um estudo de caso, levantamento bibliográfico e documental, buscamos compreender de que forma o IFE tem sido adotado e trabalhado em um curso técnico integrado ao ensino médio. Para isso expusemos sobre pesquisas realizadas na área sob a ótica de professores que relataram o IFE em suas aulas ou Institutos observados. Fizemos a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, promulgadas em janeiro de 2021 e avaliamos um questionário da professora da disciplina específica do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP). Conseguimos perceber após nossa trajetória de pesquisa que o ensino de IFE tem se feito presente nos institutos de educação, e muitos desafios estão sendo enfrentados pelos docentes. Acreditamos que o ensino de IFE traz contribuição para os alunos e assim como em toda área há sempre o que melhorar. Percebemos que professores estão confeccionando seus materiais didáticos, criando novas formas de ensinar, dinamizando o ensino, fazendo uso das tecnologias disponíveis e isso é louvável. Sobretudo, ponderamos que a formação dos professores poderia ser trabalhada com mais afinco, pois sob a ótica de alguns professores que foram mencionados nesta pesquisa deixa transparecer que o conceito de IFE ainda não foi absorvido em sua verdadeira essência por todos. Diante do exposto, é válido destacar que outras mudanças e novas pesquisas devem ser feitas com o propósito de suprir as dúvidas e necessidades de todos que vislumbram e acreditam que a educação é uma das formas para a sociedade se tornar melhor e mais digna.

**Palavras-chave:** Inglês para Fins Específicos; Educação profissional técnica integrada ao ensino médio; Políticas educacionais; Pesquisa exploratória.

## ABSTRACT

It is evident that the English language over the last few decades has achieved widespread notoriety around the world, being used for various purposes such as leisure, education and business. In this context of importance, Inglês para Fins Específicos (IFE) or English for Specific Purposes (ESP) in English emerge. In Brazil, the IFE was developed in the late 1970s and took on proportions under the direction of Professor Maria Antonieta Alba Celani, who was part of the Applied Linguistics group at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). Many changes have occurred over the last few decades and through exploratory and descriptive research supported by a case study, bibliographic and documentary survey, we seek to understand how the IFE has been adopted and worked on in a technical course integrated into high school. For this, we exposed research carried out in the area from the perspective of teachers who reported the IFE in their classes or observed Institutes. We analyzed the Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, enacted in January 2021, and evaluated a questionnaire from the teacher of the specific subject of the Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP). We were able to perceive after our research trajectory that the teaching of IFE has been present in educational institutes, and many challenges are being faced by teachers. We believe that teaching IFE makes a contribution to students and, as in any area, there is always room for improvement. We realize that teachers are making their teaching materials, creating new ways of teaching, streamlining teaching, making use of available technologies and this is commendable. Above all, we consider that the training of teachers could be worked on more diligently, because from the perspective of some teachers who were mentioned in this research, it shows that the concept of IFE has not yet been absorbed in its true essence by all. In view of the above, it is worth noting that other changes and new research must be carried out with the purpose of meeting the doubts and needs of everyone who sees and believes that education is one of the ways for society to become better and more dignified.

**Keywords:** English for Specific Purposes; Technical professional education integrated with secondary education; Educational policies; Exploratory research.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABP</b>	Aprendizagem Baseada em Problemas
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior
<b>CBO</b>	Classificação Brasileira de Ocupações
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>CEPRIL</b>	Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura
<b>CETEP</b>	Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo
<b>CNCST</b>	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
<b>CNCT</b>	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>DOU</b>	Diário Oficial da União
<b>ELFE</b>	Ensino de Línguas para Fins Específicos
<b>ESP</b>	<i>English for Specific Purposes</i>
<b>ETF</b>	Escolas Técnicas Federais
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>IFE</b>	Inglês para Fins Específicos
<b>IF</b>	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>IFBA</b>	Instituto Federal da Bahia
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LAEL</b>	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NEI</b>	Núcleo de Estudos Interdisciplinares
<b>OCNEM</b>	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PBL</b>	<i>Problem-based learning</i>
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
<b>PPC</b>	Projetos Pedagógicos de Cursos / Programas Pedagógicos de Curso

<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SEPLAN</b>	Secretaria do Planejamento
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UNEB</b>	Universidade Estadual da Bahia
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 4.1** – Mapa do território de identidade da Bahia

**Figura 5.1** – Instrumentos e Fontes pesquisados

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** - Trajetória da educação profissional no Brasil

**Quadro 2** - Pesquisas da área que foram analisadas

**Quadro 3** - Síntese dos pontos positivos e negativos das pesquisas

**Quadro 4** - Síntese dos 19 Princípios Norteadores da Educação Profissional e Tecnológica

**Quadro 5** - Eixos tecnológicos e seus respectivos cursos

**Quadro 6** - Componentes curriculares do Curso Técnico em Administração

## SUMÁRIO

<b>1. DELINEAMENTOS INICIAIS: OS PRIMEIROS PASSOS</b>	<b>15</b>
<b>2. CONSTRUÇÃO DO TRABALHO: A METODOLOGIA</b>	<b>21</b>
2.1. A importância da pesquisa científica nas ciências humanas	21
2.2. Caracterização da pesquisa	22
2.3. Detalhamento dos instrumentos e fontes de pesquisa	24
2.4. Participante da pesquisa	25
2.5. Organização dos capítulos	26
2.6. Integridade ética na pesquisa científica	27
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO: DA ORIGEM AOS DIAS DE HOJE</b>	<b>28</b>
3.1. Inglês Para Fins Específicos	28
3.1.1. Surgimento do IFE	28
3.1.2. Desenvolvimento no Brasil	29
3.1.3. Características Primordiais	33
3.1.4. Novos rumos e perspectivas	37
3.2. Políticas Educacionais Para O Ensino Médio	42
3.2.1. Panorama do curso técnico integrado ao ensino médio no Brasil	43
3.2.2. A perspectiva de alguns professores sobre o ensino de IFE	49
3.2.3. Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica – Nível Médio	68
3.2.4. As Novas Diretrizes e o posicionamento de profissionais da educação	74
3.2.5. A reforma do Ensino Médio: suas propostas	76
3.2.6. A BNCC e a língua inglesa	78
<b>4. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CETEP</b>	<b>82</b>
4.1. Histórico da Educação Profissional da Bahia e do CETEP	82
4.2. O Curso Técnico em Administração integrado ao ensino médio	87
4.3. Análise do questionário docente	89
<b>5. DELINEAMENTOS FINAIS</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>106</b>

## 1. DELINEAMENTOS INICIAIS: OS PRIMEIROS PASSOS

*“Mais do que qualquer outra coisa, é a linguagem que nos torna de fato humanos” (David Crystal).*

Nos dias atuais a língua inglesa tem ganhado cada dia mais notoriedade com a globalização. Tornou-se a língua do prestígio, da comunicação mundial e dos negócios. A necessidade de se comunicar, diante de um mundo cada vez mais globalizado e competitivo, faz com que o processo de ensino e aprendizagem de inglês continue cada vez mais indispensável, principalmente nas esferas profissionais e acadêmicas, conforme aponta Lacerda (2016). Além disso, Bordini e Gimenez (2014) salientam que a expansão da língua inglesa se insere na globalização envolvendo fatores culturais, econômicos e políticos.

No contexto acadêmico, conforme Vilaça (2019, p. 58) destaca, “o inglês pode contribuir de formas variadas para a formação, para publicações e para o desenvolvimento de em diversas áreas, tendo sua importância ainda mais salientada dependendo da área em foco”.

É diante desse cenário da importância da língua inglesa que salientamos uma vertente do ensino e aprendizagem: o Inglês para Fins Específicos (IFE) também conhecido como Inglês Instrumental ou *English for Specific Purposes (ESP)* em inglês. Utilizaremos em nossa dissertação a terminologia IFE, por acreditarmos que há vários fins específicos para se aprender uma língua, além da possibilidade de trabalhar mais de uma habilidade linguística em um curso, pois como veremos no decorrer no trabalho, o termo instrumental estava ligado diretamente com a habilidade de leitura em detrimento das demais, como Lopes (2008), Ramos (2009) e demais autores ponderam.

O IFE é uma abordagem de ensino baseada nas necessidades dos aprendizes, conforme Hutchinson e Waters (1987), e corroborando a isso Belcher (2017) destaca que desde os primeiros dias de IFE o foco desse ensino é o aluno. No Brasil essa abordagem já passa dos 40 anos e diversas instituições de ensino, alunos e professores foram e estão sendo beneficiados com o IFE, sobretudo em cursos técnicos, locais em que os alunos desenvolvem habilidades e competências profissionais que serão utilizadas em suas respectivas áreas de atuação.

Sabendo disso, na nossa atual conjuntura podemos presenciar cursos técnicos integrados ao ensino médio que oferecem disciplinas específicas para atender aos alunos. A língua inglesa se faz presente na grade curricular, seja na forma geral ou específica, com a terminologia IFE, inglês instrumental ou outra adotada por cada instituição. Um exemplo é o Centro Territorial de Educação Profissional de Sertão Produtivo (CETEP).



O CETEP, localizado na conhecida terra do educador Anísio Teixeira, Caetité, faz parte da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia. Foi criado em 2008 e suas aulas iniciaram no ano seguinte com diversos cursos técnicos que com o passar dos anos foram se diversificando para atender a demanda regional.

A escolha por essa instituição é devida, sobretudo, por ser essa a instituição de ensino que cursei meu ensino médio e técnico, enquanto aluna da primeira turma do curso Técnico em Mineração, período compreendido entre 2009 e 2013. Não leciono no CETEP, portanto, minha experiência e vivência diz respeito a minha época de aluna. Lembro-me que no período, por sermos iniciantes em um ensino técnico, que até então não fazia parte da realidade da nossa pequena região no sudoeste da Bahia, enfrentamos diversos desafios. Um deles era a dificuldade enfrentada pelos professores das disciplinas técnicas para encontrar material específico para nosso curso, outro desafio dizia respeito à própria língua inglesa específica. A área de mineração dispõe de diversos *softwares* em língua inglesa e, enquanto alunos observamos esta lacuna. Nossas aulas de inglês eram gerais e não contemplavam as especificidades da nossa área técnica.

Partindo dessa inquietação e compreendendo o papel do ensino do inglês para fins específicos, decidimos realizar nossa pesquisa tomando como ponto de partida o CETEP, pelo contato que tivemos anteriormente e por conhecer um pouco da realidade e das dificuldades encontradas atualmente através do contato com a direção do colégio e com a docente da disciplina de Inglês Instrumental como será detalhado mais à frente.

O CETEP fornece cursos técnicos integrados ao ensino médio, dentre eles o curso Técnico em Administração que faz parte do eixo tecnológico de Gestão e Negócios. Esse curso oferta, atualmente, a disciplina Inglês Instrumental. Os demais cursos dispõem da disciplina língua inglesa, no entanto, sem propósitos específicos. Segundo a direção da Instituição, a disciplina de inglês instrumental foi ofertada para outros cursos até o ano de 2018, e depois desse ano, apenas o curso Técnico de Administração que dispõe das aulas específicas. A partir disso escolhemos este curso para averiguarmos.

Levando em consideração a relevância do ensino de língua inglesa, sobretudo com a abordagem específica nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, buscamos compreender de que forma o IFE tem sido adotado e trabalhado em um curso técnico integrado ao ensino médio.

Para alcançar este objetivo buscamos responder em nossa pesquisa: Como as práticas de uma professora de IFE do CETEP revelam características de IFE? Como os trabalhos levantados na área mostram resultados de características de IFE em suas práticas e resultados?

Com o propósito de alcançarmos o objetivo geral, apontamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica;
- Avaliar de que forma a professora de IFE do curso Técnico em Administração trabalha a especificidade da disciplina em sua sala de aula;
- Refletir sobre a utilização do IFE por professores em pesquisas realizadas na área.

Esta pesquisa de mestrado está situada na área da Linguística Aplicada, especificamente na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Trata-se de um estudo qualitativo, cujo objetivo é exploratório e descritivo. Utilizaremos como abordagem a análise documental e bibliográfica e o estudo de caso. Faremos uso das definições descritas por Godoy (1995), Yin (2001), Gil (2002, 2008), Minayo (2002) e Silveira e Córdova (2009).

A título de esclarecimento gostaríamos de detalhar um pouco dos percalços que passamos ao longo desses dois anos de pesquisa. Iniciamos 2020 empolgados com a aprovação no mestrado e na primeira semana de aula, devido à pandemia do novo coronavírus nossa rotina mudou completamente. As aulas que seriam presenciais passaram a ser remotas, horas e horas em frente a um *notebook*, *smartphone*, acompanhando as aulas que muitas vezes eram interrompidas pela queda do sinal de internet da minha cidade, principalmente em períodos chuvosos, ou até mesmo na residência dos professores. Confesso que exigia muito esforço e concentração do aluno. *Lives* e mais *lives* foram surgindo e provocou esgotamento, pelo menos em mim.

O isolamento social agravou a situação e afetou o psicológico. Os meses foram se passando e não sabíamos quando tudo passaria. Muitos precisaram alterar as pesquisas, as que eram de campo precisaram ser remodeladas. O uso das pesquisas *online* começou a se apresentar como uma sugestão válida. Entretanto, isso não resolveu todos os problemas. Em minha situação especificamente enfrentei dificuldade até conseguir ter o questionário docente.

Após entrarmos em contato com a direção do CETEP e solicitarmos a coleta de dados, inicialmente fomos prontamente atendidos, pois tivemos dificuldade em outros momentos, que segundo a diretora muitas adaptações estavam sendo realizadas na instituição e isso demandava muito tempo de todos os envolvidos. Mas deixamos o nosso agradecimento à direção que sempre foi muito solícita e prestativa. A matriz e a ementa do curso Técnico em Administração foram cedidas, assim como os contatos dos dois professores da disciplina de IFE do CETEP, que a princípio permitiram que nos passassem o contato para explicarmos sobre a pesquisa. Ao entrar em contato, infelizmente um deles não aceitou fazer parte da pesquisa por estar muito

atarefado com as demandas escolares. Confesso que me desanimei, pois fiquei com receio da resposta da professora ser negativa também. Entretanto, a professora aceitou e ficou lisonjeada pelo convite. Ela é formada na área, possui especializações e segundas graduações e pretende ingressar em breve no mestrado.

Após o primeiro contato *online*, mantive troca de *e-mails* e mensagens no *WhatsApp*, com a professora, e em vários momentos fiquei sem resposta, até cogitei a possibilidade que ela pudesse ter perdido e trocado de número. A diretora informou que a professora permanecia com o mesmo número e só depois de algum tempo consegui uma resposta por *e-mail* informando que o celular havia apresentado problemas depois da sobrecarga com as aulas *online* e que tinha perdido meu contato e dificultando nossa comunicação. Em outra época poderia ter ido até a escola pessoalmente e isso poderia ser solucionado de forma mais eficaz. Talvez se fosse em outra época, com aula presencial, eu poderia ter me deslocado até a escola que ela ensina e resolveria o problema de forma mais rápida. Além do questionário iríamos fazer uma entrevista com a professora, infelizmente não conseguimos. Ela estava sobrecarregada com atividades e diante disso suspendemos a entrevista.

Outra dificuldade foi em relação ao sítio eletrônico que trata da educação profissional da Bahia, mas infelizmente faltam informações que pensamos serem relevantes para a sociedade e a comunidade escolar, já que os cursos são importantes para o desenvolvimento econômico do estado e seus territórios de identidade, diversos itens aparecem em construção o que dificultou nosso acesso. Ao tentarmos comunicação com a secretaria de educação do estado da Bahia por *e-mail* não tivemos retorno.

Faz parte do nosso arcabouço teórico a análise crítica de documentos oficiais do governo, das pesquisas já realizadas na área em nível de mestrado e doutorado no período de 2012 até 2021. Para delimitarmos nossa pesquisa fizemos um recorte temporal dos últimos 10 anos. Esse recorte temporal foi escolhido a partir da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que ocorreu no ano de 2012 e foi revogada a partir da Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

O intuito da leitura desses trabalhos realizados na área é perceber de que forma o IFE vem sendo abordado na sala de aula, sob a ótica dos professores pesquisadores, e tentar ver se podemos fazer alguma correlação entre as instituições de ensino e o CETEP dentro desta perspectiva.

Outro ponto a ser verificado relaciona-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021). Objetivamos perceber os pontos

importantes trazidos para o ensino e se há pontos em comum com o IFE. Da mesma forma, verificamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 para notarmos como a língua inglesa é trazida para a sala de aula e se coaduna de algum modo com o IFE.

A motivação por este trabalho surgiu no terceiro semestre da graduação em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, no ano de 2015, realizada na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em que a temática IFE já se fazia presente em nossos seminários do Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI). Tivemos um componente curricular na graduação intitulado “Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos” que propiciou uma motivação maior para prosseguir com a temática. A partir desse contato, pesquisamos novos autores e projetos da área para um maior aprofundamento. Além disso, enquanto aluna do ensino médio e técnico já havia vivenciado a realidade de um curso técnico que não ofertava a disciplina de IFE.

Diante do que foi mencionado até agora, pensamos que este trabalho se justifica por alguns motivos. Em primeiro lugar, por questões pedagógicas e profissionais, pois os dados desta pesquisa poderão auxiliar outros trabalhos, já servindo como um referencial com sugestões, apontamentos e reflexões da pesquisa. Em segundo lugar, por questões pessoais, pela afinidade com o tema e pela possibilidade de continuar pesquisando mais sobre o assunto.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: delineamentos iniciais, a metodologia, duas seções principais, os delineamentos finais, as referências, os apêndices e anexos. Nas considerações iniciais descrevemos o tema da pesquisa, discorremos sobre a importância da língua inglesa bem como do IFE no contexto do curso técnico integrado ao ensino médio. Apresentamos ainda a motivação para desenvolvermos essa pesquisa, assim como a justificativa, os objetivos e as perguntas iniciais que envolveram nosso estudo e as dificuldades encontradas ao longo do percurso.

No segundo capítulo, apresentaremos a metodologia adotada em nosso projeto, embasados em Godoy (1995), Yin (2001), Gil (2002, 2008), Minayo (2002) e Silveira e Córdova (2009) explicitando a caracterização da nossa pesquisa, o tipo de análise de dados, o objetivo e os procedimentos técnicos que fizemos uso para a efetivação do nosso estudo, assim como o detalhamento das fontes e participante das pesquisas. Além disso, esclareceremos sobre os princípios éticos, e a importância da pesquisa científica nas ciências humanas.

No terceiro capítulo trataremos sobre o referencial teórico fazendo um panorama do IFE, a sua origem, seu surgimento no Brasil, as características primordiais e os novos rumos e perspectivas desse ensino. Inicialmente, com base nos escritos de Hutchinson e Waters (1987) e Nassim (2013) faremos uma exposição sobre a origem do IFE. Traremos seu surgimento no Brasil, amparado em Celani *et al.* (1988), Celani (2009), Ramos (2009), Duarte e Lima (2013),

Araújo (2015). Sendo que a Dra. Celani e a Dra. Ramos são nomes de destaque ao se tratar de IFE no Brasil pela grande contribuição, envolvimento e publicação para a área. Pontuamos sobre as características primordiais e a importância da análise de necessidade com base em Hutchinson e Waters (1987), Vilaça (2010), Sousa e Lima (2012), Araújo (2015) e Ramos (2019).

Abordaremos ainda sobre os novos rumos que o IFE ganhou no país após o término do Projeto, que será detalhado mais à frente. Para isso, fizemos uso dos escritos da professora Dra. Rosinda Ramos (2019), como já mencionado, nome de grande relevância ao se tratar de ensino de língua para fins específicos. Além de Pinto (2009), Belcher (2017) e Vilaça (2019).

Ainda neste capítulo, outro ponto diz respeito às políticas educacionais para o ensino médio. Faremos um breve panorama sobre o curso técnico integrado ao ensino médio no Brasil. Apresentaremos algumas dissertações e teses que foram realizadas nos últimos 10 anos no Brasil tendo como temática o ensino de inglês para fins específicos em cursos técnicos integrados ao ensino médio para termos uma compreensão macro sobre a forma de IFE adotada pelas instituições, as contribuições e limitações encontradas ao longo do estudo sob o ponto de vista de cada pesquisador. Nesse capítulo ainda abordaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, conforme Brasil (2021) e sobre o posicionamento contrário de profissionais da educação em relação às Diretrizes. Mencionaremos sobre a reforma do ensino médio e suas propostas e implicações para o ensino, além de abordar sobre a BNCC (2018) e o ensino de língua inglesa.

No quarto capítulo abordaremos a contextualização da pesquisa na instituição CETEP, o seu histórico e o curso Técnico em Administração, além do questionário respondido pela professora de inglês instrumental, oportunidade que esclarecemos dúvidas referentes à disciplina na instituição, as metodologias e abordagens utilizadas e os apontamentos e opiniões dela enquanto docente. Por fim, os nossos delineamentos finais, retomaremos aos nossos objetivos e perguntas de pesquisa e relataremos as contribuições, desafios e reflexões que surgiram durante o processo de desenvolvimento deste estudo.

## 2. CONSTRUÇÃO DO TRABALHO: A METODOLOGIA

*“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” (Carl Jung).*

Para construirmos nosso trabalho, faremos uso das definições de Godoy (1995), Yin (2001), Gil (2002, 2008), bem como Minayo (2002), Silveira e Córdova (2009) e Maia (2020). A seguir apontaremos a importância da pesquisa científica nas ciências humanas, a caracterização da pesquisa, os objetivos da pesquisa, a abordagem adotada e os procedimentos técnicos escolhidos para a sua efetivação, o detalhamento dos instrumentos de pesquisa, a participante, a organização dos nossos capítulos e, por fim, a questão ética que deve estar presente nas pesquisas científicas.

### 2.1. A importância da pesquisa científica nas ciências humanas

Pesquisar e questionar faz parte da nossa natureza humana. Assim como diz Maia (2020, p. 4) “Queremos entender os comportamentos das pessoas e os vários fenômenos da natureza e da sociedade”. Diante da nossa curiosidade e anseio por respostas procuramos conhecer os fenômenos que acontecem ao nosso redor. Gil (2008, p. 1) salienta que através da observação o homem adquire muito conhecimento, “valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior. Olha para o céu e vê formarem-se nuvens cinzentas. Percebe que vai chover e procura abrigo”.

Entretanto, para obter “conhecimentos mais seguros que os fornecidos por outros meios, desenvolveu-se a ciência, que constitui um dos mais importantes componentes intelectuais do mundo contemporâneo” (GIL, 2008, p. 2). É necessário, portanto, fazer pesquisas. E um dos objetivos é “proporcionar respostas aos problemas que são propostos” conforme Gil (2002, p. 17). Sendo assim, é importante nos pautarmos no conhecimento científico, e não apenas no conhecimento empírico ou popular. Isso exigirá investigação, experimentação e raciocínio, como pondera Maia (2020).

Vale destacar que há particularidades entre pesquisas em ciências naturais e humanas. A autora Silva (2016, p. 49) com base em Laville e Dione (1999) nos faz lembrar que “os fatos humanos são, frequentemente, mais complexos do que os da natureza, especificamente para fins de comprovação. A simples observação dos fatos humanos e sociais traz problemáticas que não se encontram nas ciências naturais”, mais um importante motivo para a pesquisa nas ciências humanas.

A autora Maia (2020, p. 4) ainda destaca que “fazer ciência é o acúmulo das experiências na busca do conhecimento de diferentes fenômenos ao longo da história, que é realizado por pesquisadores em diferentes processos e áreas”. Os resultados obtidos com essas pesquisas poderão contribuir para acalantar as nossas inquietações, ser relevante para o público e trazer retorno para a comunidade onde a investigação e análise ocorreram de forma a contribuir com resultados, apontamentos e reflexões.

Além disso, “o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior” (MINAYO, 2002 p. 27), por isso notamos tantos trabalhos em continuidade e que vão se atualizando à medida que o tempo e novas formas de agir e pensar vão passando. A continuidade é imprescindível para melhoria das nossas pesquisas e resultados.

## **2.2.Caracterização da pesquisa**

Utilizaremos em nossa dissertação a pesquisa qualitativa já conhecida por compor muitas pesquisas e pelas diversas possibilidades que ela permite para estudar as questões que envolvem os seres humanos, assim como, suas relações sociais. Além disso, o pesquisador conseguirá ter uma compreensão melhor da situação, já que irá a campo investigar o fenômeno, coletar e analisar dados para compor sua pesquisa, conforme sugere Godoy (1995).

Reafirmando o pensamento da autora, Silveira e Córdova (2009, p. 32) dizem que este tipo de pesquisa “preocupa-se, com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Dentre os tipos de estudos qualitativos existentes, Godoy (1995) destaca que a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia são os três caminhos mais bem conhecidos e utilizados. Para essa autora, ainda que pareça estranho, o estudo documental faz parte da pesquisa qualitativa, mesmo não se revestindo de todas as características pertencentes a essa natureza de pesquisa.

Conforme Gil (2002, p. 41) é possível classificar as pesquisas quanto aos seus objetivos em três maneiras: exploratória, descritiva e explicativa. Utilizaremos a pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002), tem por objetivo gerar uma maior familiaridade com o problema e propiciar o aprimoramento de ideias ou descobertas de novas concepções, permitindo a utilização de levantamento bibliográfico, assim como a pesquisa descritiva que objetiva analisar as características específicas de determinados fenômenos, fazendo uso de questionários. A

partir disso, nossa pesquisa será delineada em torno do estudo de caso, levantamento bibliográfico e documental.

O estudo de caso para Yin (2001, p. 32) é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Um dos nossos intuítos é refletir sobre as concepções que a docente da disciplina de IFE revela, através do questionário que foi respondido, sobre sua disciplina no contexto escolar do CETEP e esta estratégia de pesquisa poderá auxiliar a nossa pesquisa

Este método conforme Yin (2001, p. 11) é muito utilizado nas dissertações e teses de diversas áreas como educação, sociologia, antropologia e história. Ainda conforme o autor esta forma de pesquisa contribui para compreendermos os fenômenos individuais, sociais, políticos e organizacionais. Além disso, “[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos [...]” (YIN, 2001, p. 21).

Já a pesquisa bibliográfica Gil (2002) descreve que é realizada com o intuito de se averiguar materiais já elaborados, como livros e revistas. Ainda destaca que os livros são referenciais bibliográficos por excelência. A outra forma de consulta é através da leitura e pesquisa em revistas, periódicos e jornais. O autor aponta que as revistas tendem a ser mais elaboradas e aprofundadas do que os jornais. Além disso, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Por fim, ele ainda nos informa que outra vantagem se concentra no fato da necessidade de se obter dados passados, sendo assim, pesquisar através da bibliografia ajudaria com as informações que não temos como presenciar na atualidade.

Outro tipo de pesquisa será a documental que apesar da semelhança com a anterior há diferenças em relação às fontes. Para Gil (2002, p. 45) “pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Poderíamos exemplificar o uso dos documentos oficiais que tratam das políticas educacionais.

Gil (2002) destaca algumas vantagens da pesquisa documental, tais quais: as fontes primárias dos dados são estáveis, confiáveis; o custo é significativamente menor do que outras pesquisas que precisam do deslocamento do pesquisador para o local, com a preparação de atividades, dentre outros custos intrínsecos à pesquisa.



Godoy (1995, p. 21) destaca que “a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”. E ainda complementa informando que os documentos são fonte de dados importantes para outras pesquisas. Por fim, uma grande vantagem da pesquisa de cunho qualitativo é que ela não é uma abordagem engessada e permite que os pesquisadores apresentem novos pontos de vista e enfoques.

Ainda em relação às vantagens de uma pesquisa documental, Godoy (1995, p. 22) destaca que os documentos não se alteram com o passar dos anos, “Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto”. E com isso, a autora ainda acrescenta que “não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação”. Outro ponto positivo é quando se quer abordar longos períodos de tempo sobre determinado tema e com os documentos ficam mais fáceis para conseguir estes dados.

### **2.3. Detalhamento dos instrumentos e fontes de pesquisa**

Fizemos uso de alguns instrumentos e fontes para compor nossa pesquisa: os documentos sobre as Políticas Educacionais, as pesquisas realizadas na área e a aplicação de um questionário para a professora de IFE do CETEP.

Os documentos analisados nesta pesquisa foram obtidos através de consultas em documentos do governo federal para obtenção de informações pertinentes às Políticas Educacionais e Diretrizes do Ensino Médio, bem como do sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia em que conseguimos dados sobre a implantação, organização e estruturação da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica a partir do ano 2008. O início das buscas aconteceu no primeiro semestre de 2020 e se estendeu até o segundo semestre de 2021.

O procedimento para obtenção destes dados mencionados aconteceu por meio da consulta no sítio eletrônico bem como da catalogação das informações que estavam disponíveis ao público. Infelizmente não conseguimos obter informações sobre outros cursos técnicos por não estarem disponíveis no sítio eletrônico. Tentamos contato, via *e-mail*, com a secretaria de educação do estado da Bahia, mas não tivemos retorno. Ainda conseguimos colher outros dados através do contato com a direção do próprio CETEP em que nos forneceu alguns dados referentes ao curso Técnico em Administração.

Outra fonte que fizemos uso foi um apanhado das pesquisas realizadas na área e que compõe o banco de teses e dissertações da CAPES e outra que faz parte do repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para termos uma compreensão geral, sob a ótica dos professores pesquisadores da situação do IFE nas instituições averiguadas por cada um deles. Foram encontrados 7 trabalhos através de um filtro para temática voltada apenas para o ensino de IFE para ensino médio integrado ao técnico integrado.

Expusemos sobre outras pesquisas na área que dizem respeito aos novos rumos que o IFE vem tomando ao longo dos últimos anos, mencionando exemplo de propostas de ensino com a utilização das tecnologias, criação de *corpus* com textos compilados da área técnica e outros.

Por fim, o outro instrumento foi um questionário aplicado através do *Google Forms* com a docente da disciplina de IFE sobre sua perspectiva sobre a disciplina, metodologias e a importância do curso. Não tivemos contato com a turma, por isso trata-se apenas sob a ótica da professora.

Todos os instrumentos estão entrelaçados e se complementam. E nos nossos delineamentos finais há uma triangulação desses dados. Conforme esclarece Flick (2009, p. 62) “a triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo [...]. Essas perspectivas podem ser substantiadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas”.

#### **2.4. Participante da pesquisa**

A participante da nossa pesquisa é uma professora da área de linguagens, com especializações e segundas graduações. Até o momento da pesquisa ela não tinha ingressado no mestrado, mas objetivava fazê-lo em breve. Já faz parte do grupo de docentes do CETEP desde o início da instituição.

Ela, juntamente com outro professor, é responsável pela disciplina de IFE no CETEP, mas infelizmente o professor não aceitou participar da pesquisa, que segundo ele estava muito atarefado e impossibilitado em contribuir no momento, e por isso temos apenas uma participante, que respondeu nosso questionário.

## 2.5. Organização dos capítulos

Os dados que obtivemos estão organizados em dois capítulos – 3º e 4º. No 3º capítulo fizemos um breve relato sobre o IFE com base em Hutchinson e Waters (1987) e Nassim (2013), o seu surgimento no Brasil e as características primordiais do IFE analisamos as informações citadas por Celani *et al.* (1988), Celani (2009), Duarte e Lima (2013) e Araújo (2015). A seguir refletimos um pouco sobre os novos rumos e perspectivas que o IFE adquiriu no país com base nos escritos de Pinto (2009), Sousa, Coelho e Mendonça (2017), Belcher (2017), Ramos (2019) e Vilaça (2019).

Por fim, para finalizar, no último tópico deste capítulo que aborda as características primordiais e a importância da Análise de Necessidade utilizamos Hutchinson e Waters (1987), Vilaça (2010), Sousa e Lima (2012) e Araújo (2015). Além desses autores, utilizamos outros para compor nossa composição de dados.

Depois do panorama geral abordado, seguiremos para o próximo ponto do capítulo intitulado políticas educacionais para o ensino médio, momento em que traremos informações relevantes sobre o curso técnico integrado ao ensino médio no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica conforme Brasil (2021), bem como o currículo do ensino médio. Os documentos utilizados estão disponíveis em sites oficiais do governo, no Diário Oficial da União (DOU), além da consulta bibliográfica em materiais disponibilizados em revistas, bancos de dissertações e teses.

Para concluir nossas reflexões e análises, traremos no 4º capítulo a contextualização da pesquisa e seus desdobramentos na instituição CETEP. Com base em dados catalogados no site eletrônico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia conseguimos obter informações sobre a implantação da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica a partir do ano 2008, bem como a divisão de todos os Centros Profissionais e os cursos disponibilizados. Com o intuito maior de compreender como a disciplina de IFE está sendo cumprida no CETEP analisaremos as concepções da professora de IFE através da resposta do questionário.

Por fim, nos nossos delineamentos finais retomaremos os nossos objetivos e perguntas de pesquisa e relataremos as reflexões e dificuldades que surgiram durante o processo de desenvolvimento deste estudo e faremos a triangulação dos dados obtidos através dos três instrumentos de pesquisas utilizados.

## 2.6. Integridade ética na pesquisa científica

Ao se elaborar uma pesquisa é fundamental ter integridade ética com os dados e com o modo de conduzirmos o trabalho. Sobretudo, quando trabalhamos com pessoas. É necessário resguardar o participante, e tomar os devidos cuidados referentes a possíveis danos, que podem ser desconforto, constrangimento, ansiedade e timidez, por exemplo, ao responder um questionário.

Sabendo disto, produzimos um questionário pelo *Google Forms*, que poderia ser respondido no momento em que a participante tivesse disponibilidade e se sentisse mais à vontade. Além da pesquisadora poder viabilizar posteriormente as respostas feitas por ela caso sentisse necessidade e mais segurança com sua participação.

Vale ressaltar que foram utilizados e assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com isso a participante, antes do início da pesquisa, declarou ciência do Termo, em que constavam todas as informações referentes à pesquisa, assinando e concordando em participar, assim como, desistir no meio da pesquisa caso assim preferisse. A direção do CETEP também assinou uma Autorização para Coleta de Dados permitindo a pesquisa em sua Instituição. Portanto, visando à integridade ética de pesquisa seguimos os passos e exigências estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa<sup>1</sup> da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

---

<sup>1</sup> O número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética é 40355720.7.0000.0055 e o número do parecer consubstanciado aprovado pelo Comitê é 4.479.252

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO: DA ORIGEM AOS DIAS DE HOJE

*“Educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas e pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire).*

O Inglês para Fins Específicos é uma abordagem que se preocupa com as necessidades específicas dos aprendizes. Nos tópicos a seguir, abordaremos a origem do IFE, o seu desenvolvimento no Brasil, bem como suas principais características. Além disso, nos debruçaremos sobre as políticas educacionais para entendermos como o IFE é trazido e apresentado para a comunidade escolar.

#### 3.1. Inglês Para Fins Específicos

Na parte inicial do nosso referencial teórico nos amparamos em pesquisadores consagrados do IFE que relatam o surgimento dessa forma de ensino no mundo e como que surgiu e se desenvolveu no Brasil com o passar dos anos, bem como as principais características que o diferenciam de outros cursos de língua inglesa e quais rumos ele está trilhando.

##### 3.1.1. Surgimento do IFE

Conforme Nassim (2013) a notoriedade do IFE aconteceu no século XX durante a Segunda Guerra Mundial (1945). Segundo ele, a abordagem tinha como objetivo ensinar aos soldados as línguas europeias, tais quais: italiano, alemão, francês e outras. Nesse período essa abordagem ficou conhecida como “Método do Exército” e somente depois passou a ser definida como audiolingual. É importante lembrar que Hutchinson e Waters (1987) destacam que o IFE não foi um movimento planejado e havia três razões principais para o seu surgimento.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, de acordo Hutchinson e Waters (1987), houve uma enorme expansão, a nível internacional, na área científica, técnica e econômica, essa foi a primeira razão mencionada. Segundo os autores o progresso, sobretudo, na área da tecnologia e comércio gerou a necessidade por um idioma que fosse internacional. Dentre várias razões, o poder exercido pelos Estados Unidos da América (EUA) favoreceu a utilização do uso do inglês nessa demanda. Além disso, a nova geração de aprendizes sabia o motivo específico para aprender inglês, não era apenas pelo prestígio ou prazer, mas por necessidade: os empresários precisavam vender suas mercadorias, os mecânicos necessitavam ler manuais de instrução, os

médicos deviam saber sobre as ampliações da sua área, além de estudantes que tinham que ler livros e revistas acadêmicas que estavam disponíveis apenas em língua inglesa.

Outro fator que acelerou esse desenvolvimento, segundo Hutchinson e Waters (1987), foi a Crise do Petróleo em 1970. As necessidades comerciais exerceram forte influência e o inglês era indispensável nas transações. Além disso, surgiu a necessidade de cursos que tinham os objetivos definidos, em que as pessoas não dispusessem de muito tempo e dinheiro para alcançar seus propósitos, pressionando então os professores de idiomas.

A segunda razão está relacionada com o surgimento das novas ideias no estudo da língua. Anteriormente o foco era a gramática, entretanto novas pesquisas começaram a enfatizar outros pontos sobre o uso da linguagem. Começaram a perceber as maneiras diferentes do ensino da língua inglesa, que variava de uma situação para outra. A partir disso poderiam determinar as características específicas em cada situação construindo uma base para os cursos. Entre a década de 60 e 70, de acordo destaca Hutchinson e Waters (1987), houve uma grande expansão nas pesquisas como Ewer e Latorre (1976), Swales (1971), Selinker e Trimble (1976) e outros. Além da área de ciência e tecnologia, houve estudos desenvolvidos por Cadlin, Bruton e Learther (1976) na área da comunicação médico-paciente (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Por fim, a terceira razão está ligada ao desenvolvimento na área da Psicologia Educacional, com foco no aprendiz. Hutchinson e Waters (1987) ponderam que o olhar se voltou para as necessidades e interesses dos alunos. O conhecimento desses fatores por parte dos professores influenciaria o aprendizado eficaz da língua, já que conheciam a motivação dos alunos para aprendê-la.

Finalizamos esse tópico salientando que todas essas razões mencionadas possibilitaram o crescimento e desenvolvimento do IFE ao redor do mundo e chegasse ao Brasil como veremos a seguir.

### 3.1.2. Desenvolvimento no Brasil

No Brasil o IFE desenvolveu-se já no final dos anos 1970 e tomou proporção com a direção da professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, que integrava o grupo de Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) como veremos a seguir. Celani foi uma mulher desbravadora e considerada por muitos uma mulher à frente do seu tempo.

Outro grande nome de destaque é o da professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos que é, como muito bem adjetivada por Orlando Vian Jr (2019) ao prefaciar a obra da qual faremos menção nos parágrafos subsequentes, “[...] uma das mais experientes e reconhecidas profissionais da área”. Inclusive Vian Jr (2019) destaca que Rosinda Ramos já foi homenageada por suas contribuições na obra *Perspectiva em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*, em 2015, organizados por Lima-Lopes, Fischer e Gazotti-Vallim.

Ramos (2019) no capítulo inicial do livro intitulado *Língua para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas*, organizado pelo professor Dr. Antônio Ferreira da Silva Júnior, traz um pouco sobre a história do IFE e o desenvolvimento no Brasil. Para Ramos (2019, p. 24) antes dos anos 1970 “[...] o foco da aprendizagem centrava-se no professor, a língua era centrada no código e seu funcionamento descontextualizado”. Com as mudanças que foram ocorrendo, focalizou-se no aluno e “[...] a língua, metodologicamente, passa a ser ensinada para propósitos específicos dos alunos [...]” como será detalhado nos parágrafos seguintes.

Para sabermos mais sobre o início do Projeto tomamos como base, dentre outros, os escritos de Celani *et al.* (1988) que para eles, por diversos motivos, tornou-se evidente, criar um centro de especialização com vistas a implantar cursos de IFE nas universidades brasileiras no final dos anos 70. Inicialmente surgiu o interesse de diversos professores universitários que cursavam mestrado em Linguística Aplicada na PUC-SP naquela época. Além disso, vários departamentos de inglês de diferentes estados brasileiros estavam sendo chamados para ministrar cursos especializados de inglês na área de ciências puras e aplicadas.

Entretanto, Celani *et al.* (1988) relataram que boa parte dos departamentos de inglês não tinham treinamento nem experiência para ofertar cursos especializados em IFE. A demanda estava tornando-se tão grande por cursos e por materiais que incentivou Celani, que no período era Coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da PUC-SP a pensar em planos para desenvolver um projeto a nível nacional.

Celani (2009) define o nome do projeto como Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras ou Projeto *ESP*. O Projeto foi o início do ensino-aprendizagem de inglês instrumental no Brasil segundo Ramos (2009). Inicialmente, priorizou e deu maior enfoque para a leitura, no uso de estratégias de leitura e de textos autênticos e inovações pedagógicas (ARAÚJO, 2015). Provavelmente o fato de priorizar a habilidade de leitura tenha sido o maior desafio, levando em consideração que o ensino das quatro habilidades linguísticas (*speaking, writing, reading e listening*), com influência do audiolingualismo, era a mais comum da época (NASSIM, 2013).

Conforme Celani (2009), o Projeto *ESP* iniciou-se em 1977 com Maurice Broughton que à época era Professor Visitante do *British Council*, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL), da PUC-SP. Foi no ano seguinte, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior (CAPES), que se começou a visita a vinte universidades federais brasileiras com o intuito de identificar as necessidades bem como os interesses de cada uma delas.

Alcançando um resultado satisfatório foi solicitado, e concedido, um auxílio do governo britânico por quatro anos que contava com a participação de três especialistas: Anthony F. Deyes, John L. Holmes e Michael R. Scott. O Projeto também teve auxílio da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) conforme esclarece Celani (2009). Os resultados da pesquisa confirmaram, conforme Celani *et al.* (1988), que de fato havia necessidade de um projeto nacional e que deveria basear-se na produção de materiais, criação de um centro nacional de recursos além do desenvolvimento de professores.

Um ponto de extrema relevância do Projeto, como apontam Celani *et al.* (1988), foi a percepção da importância do professor na produção e uso dos materiais de IFE na sala de aula. Houve uma integração entre eles em todo o preparo de materiais de acordo às necessidades de cada localidade. Foi decidido pela não produção de um único material. O objetivo não era desenvolver um mesmo material e utilizá-lo por todos, mas fazer um filtro de acordo com as especificidades, mantendo as particularidades de cada um.

Além disso, Celani *et al.* (1988) ainda destacam que os professores começaram a perceber que havia uma necessidade de desenvolver e compreender novas formas de ensino, como estratégias eficazes de leitura ao invés de focalizar a gramática e vocabulário como, até então, estava acontecendo. Toda a troca de experiência e a participação de todos os envolvidos talvez seja o ponto mais relevante, como ponderam Celani *et al.* (1988).

Nesse novo cenário de aprendizagem, a interação entre professor e aluno, passa a ser bem maior do que da forma tradicional de ensino de inglês, obtendo uma participação ativa. Existe uma parceria entre ele e o aluno, o professor não é mais o detentor de conhecimento, além disso, o professor se torna pesquisador, indo além da sala e dos livros didáticos. E diante de tudo isso os participantes “tornaram-se capazes de diagnosticar suas necessidades específicas, [...] de selecionar os meios de solucioná-los, sabendo, também, avaliá-las, após serem ultrapassadas” (PINTO, 2009, p. 79).

Relacionando-se a isso Ramos (2019, p. 27) destaca que cabe ao professor de *ESP* novas funções “[...] de pesquisador, designer, elaborador/avaliador de materiais. Já em sala precisará ser parceiro, colaborador e mediador. Ao aluno, não mais um papel passivo, mas parceiro,



colaborador e ao mesmo tempo corresponsável por sua aprendizagem”. Essas mudanças advindas pelo *ESP* alterou a forma como a aprendizagem, até então, era concebida.

De acordo Celani (2009), o interesse foi aumentando para além das universidades federais obtendo a adesão das Escolas Técnicas Federais (ETF) na época. Com isso o patrocínio do governo britânico perdurou por mais cinco anos, de 1985 até 1989, tendo como especialistas John Holmes e Michael Scott. Segundo ela, as ETF deram um significado maior ao Projeto em nível de abrangência nacional. E mesmo após o término do Projeto, o *British Council* ainda patrocinou por mais de dez anos tanto a vinda de especialistas para participação em seminários quanto à doação de livros da área para o Centro de Recursos do LAEL (CEPRIL - Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura). Após isso, Celani (2009, p. 18) salienta que “o Projeto transformou-se em um Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, ativo até hoje, incluindo o ensino do português, do espanhol, do francês e do alemão”.

Outro ponto que proporcionou um desenvolvimento do Projeto foi a troca de experiências e de ideias, conforme destaca Pinto (2009). Aconteceram várias viagens ao exterior, cursos, participação em encontros nacionais e internacionais. O conhecimento e aprendizagem obtida com professores, coordenadores, especialistas que participavam do Projeto culminou para o crescimento profissional. Essa troca de experiência não estagnou, exemplo disso são os seminários nacionais que “têm contribuído para uma maior reflexão do professor sobre sua própria abordagem em sala de aula e o seu envolvimento com a metodologia de ensino, produção e uso de materiais” (PINTO, 2009, p. 79).

Seguindo esse viés, a doutora Abuêndia Padilha Pinto, participante do Projeto, celebra todo o conhecimento que adquiriu através desses cursos, viagens e encontros que teve a oportunidade de participar (PINTO, 2009). Ela, juntamente com outros professores do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), iniciou a busca por técnicas de ensino e materiais didáticos adequados para atender às necessidades específicas dos alunos dos mais diversos cursos de Inglês Instrumental disponibilizado na graduação e na pós-graduação. Pinto (2009) ainda menciona que os alunos do curso de extensão da UFPE buscam cada vez mais o curso de Inglês Instrumental.

Celani (2009) fazendo uma reflexão sobre a trajetória do IFE no Brasil se orgulha do Projeto e se alegra com a imensa contribuição que gerou para sua vida profissional. Lembra dos riscos e desafios de coordenar um projeto tão inovador, que além de tudo era financiado por um governo estrangeiro. A coordenadora, professora e também a precursora desse brilhante Projeto, comemora ao descrever que tudo que vivenciaram contribuíram para elevar a

autoestima dos professores das universidades brasileiras que ao participarem do Projeto se sentiam desbravadores e criativos. Ela ainda celebra com a “contribuição para teoria e prática na área de formação de professores e na área de ensino de línguas para fins específicos” (CELANI, 2009, p. 23) destacando a contribuição para a área de ensino de língua para fins gerais, que faz parte da formação integral do ser humano.

Por fim, para finalizarmos nosso tópico e compartilhar desse estágio de contentamento, Celani (2009) se alegra com a enorme família que teve a honra de formar nessas décadas de aprendizagem e conhecimento. O Projeto trouxe consigo algumas mudanças, como “a percepção de que a língua em si não é o objeto da aprendizagem, mas sim o produto da atuação recíproca entre o aprendiz e o mundo grande e comum” (CELANI, 2009, p. 25). Ela ainda enfatiza que a efetivação do ensino de língua para fins específicos, posto em prática, independente da língua, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento do ensino de Língua Estrangeira (LE) do nosso Brasil. Sendo assim, a coordenadora, honrada por fazer parte dessa história de percalços e sucessos destaca que “fazer com que os outros vejam sentido na aprendizagem de línguas, para quaisquer fins específicos ou gerais, é o que todos aqueles que ensinam línguas para fins específicos almejam” (CELANI, 2009, p. 25).

### 3.1.3. Características Primordiais

*"Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need" (Tom Hutchinson e Alan Waters).*

Uma das características primordiais do IFE é a análise das necessidades que se configura como primordial nesse contexto de ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo nesse cenário educacional que sofre constantes mudanças, como destaca Araújo (2015). Duarte e Lima (2013) ainda salientam que o IFE objetiva suprir as necessidades e colaborar com o aprendizado dos alunos para as atividades escolares, para os testes de conclusão do curso e para o mercado de trabalho que necessitam da língua inglesa.

Para Belcher (2017, p. 5) o conceito de IFE evoluiu nos últimos anos tornando-se mais complexo. Para a autora inicialmente a análise de necessidades focalizava as necessidades-alvo enfatizando as habilidades que se esperava que os alunos fossem capazes de desenvolver como ler, escrever, compreender e falar dentro de um contexto específico. Entretanto, conforme a autora, a avaliação das necessidades hoje denota sensibilidade e considera a perspectiva do aluno sobre suas próprias necessidades tanto de curto quanto de longo prazo. Ainda segundo

Belcher (2017, p. 10) especialistas da área de IFE têm notado que quando os alunos são ensinados a realizar uma contínua autoanálise sobre suas reais necessidades, ao invés do professor avaliar as possíveis necessidades, tem sido potencialmente empoderador para os alunos.

É bem comum associar o termo inglês instrumental com a habilidade de leitura. De acordo Celani (1998) o Projeto inicialmente tinha como objetivo melhorar o uso do inglês dos professores da área de ciências, técnicos e pesquisadores, que trabalhavam em universidades e escolas técnicas, em relação à leitura técnica e especializada. Além disso, Lopes (2008) destaca que na década de 70, as pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, apontavam a necessidade de leitura de literatura especializada, como foi identificada apenas essa necessidade, optou-se por focalizá-la no Projeto. Souza (2015) também compartilha dessa visão apontando que boa parte dos participantes do Projeto fazia mestrado e necessitavam aprender inglês para realizar a leitura dos textos acadêmicos e diante desse foco em leitura, ficou conhecido no Brasil como ensino de inglês instrumental e com isso muitos acreditam que esse tipo de ensino é destinado apenas para a habilidade de leitura.

Entretanto, Lopes (2008) enfatiza que o termo instrumental não é muito compreendido, por muitos acreditarem que ele supre apenas uma dentre as quatro habilidades linguísticas. Sugere, entretanto, o uso do termo Inglês para Fins Específicos, como outros autores da área, por acreditar que define melhor o que o curso e as metodologias oferecem que é analisar e tentar suprir as necessidades enfrentadas pelos alunos.

Quanto a isso é importante destacar que Ramos (2019) traz um apanhado geral sobre as distorções e equívocos na área, tema já posto e debatido em seu trabalho intitulado “Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro” no ano de 2005. Segundo Ramos (2019, p. 31) é um mito “[...] conceber que o ensino-aprendizagem Instrumental de uma língua é exclusivamente leitura”. Sabe-se que há outras habilidades linguísticas para serem trabalhadas a depender das necessidades de cada turma.

Em relação à nomenclatura Ramos (2019, p. 35) aponta que após discussões entre grupos de pesquisas com os participantes do Programa de Língua para Fins Específicos, no ano de 2010, decidiram “combater o mito”. Segundo a autora “Deixamos a denominação Instrumental, corrente no país, para designar cursos exclusivamente voltados para leitura que não necessariamente são para fins específicos [...]” (RAMOS, 2019, p. 35). O planejamento era abranger não apenas a língua inglesa, mas outras línguas que fazem parte do Brasil. Conforme Ramos (2019, p. 36) tentando seguir a nomenclatura já definida internacionalmente que era *Language for Specific Purposes* (LSP), em português Língua para Fins Específicos, decidiram

que LinFE seria a denominação no Brasil. A escolha por LinFE ao invés de LFE foi justificada pois “[...] do ponto de vista mercadológico seria mais fácil gravar e pronunciar”. Em relação a esse ensino Ramos (2019, p. 37) ainda pontua

[...] reitero componentes que caracterizam e diferenciam um curso de Línguas para Fins Específicos – LinFE: análise de necessidades como “*raison d’être*”; direcionado a propósitos específicos e bem definidos; currículo e materiais elaborados para operar nos contextos de atuação do aluno; aprendizagem centrada no aprendiz e na sua responsabilidade e autonomia para aprender.

Ainda se tratando de equívocos na área Ramos (2019, p. 31) salienta que outra crença que permeia as visões e concepções do profissional “é assumir que cursos dessa natureza só podem ser utilizados com alunos que não têm o nível básico de conhecimento da língua”. Para a autora isso é improcedente, pois o que pode ser considerado básico para determinado profissional pode não ser para outro. Mais detalhes das crenças e mitos esboçados pela professora Dra. Rosinda Ramos podem ser revisitados na obra de 2005.

Retornando às características do ensino específico que deve ser levado em consideração é o tempo para estudar, já que nem todos dispõem desse suficientemente, e por tanto, é válido focalizar as necessidades mais prementes e de curto prazo para um trabalho que atenda mais rapidamente essas especificidades, e assim, o aprendiz pode ser capacitado em suas necessidades básicas, como sugerem Sousa e Lima (2012). Sendo assim, é importante destacar que a identificação dessas necessidades desempenha papel central no IFE como Vilaça (2010) lembra.

Na concepção de Hutchinson e Waters (1987), o IFE deve ser visto como uma abordagem e não como um produto, já que não utiliza um tipo particular de linguagem ou mesmo metodologia, nem qualquer tipo de material especializado. O IFE, para estes autores, é uma abordagem baseada nas necessidades dos aprendizes, em que analisa quais as motivações para eles aprenderem uma determinada língua.

Inicialmente, faz-se necessário realizar avaliações do público-alvo quanto às necessidades da língua. Portanto, Hutchinson e Waters (1987, p. 55-56) destacam que, é imprescindível ponderar três pontos principais para considerarmos o conceito de necessidades: necessidades (*necessities*), o que a pessoa precisa aprender com o idioma a ser estudado; carências (*lacks*), identificar o que o aprendiz já sabe fazer, para então saber o que ele precisará aprender, e por último, os desejos (*wants*), em que os alunos têm uma ideia clara sobre as suas necessidades e, devido a isso, podem entrar em conflito com as outras partes interessadas no curso, como os organizadores, patrocinadores e professores.

Os principais métodos para a coleta de dados para análise de necessidades “são questionários, análises de textos autênticos falados e escritos, discussões, entrevistas estruturadas, observações e avaliações” conforme Dudley-Evans e St. John (1998, p. 132). Tendo como principais fontes os alunos ou ex-alunos, pessoas que estudam ou trabalham na área, colegas e pesquisas de IFE relacionadas à área. Depois de conhecer as necessidades, é imprescindível realizar um desenho de curso.

Esse desenho de curso envolve a investigação de alguns parâmetros, que de acordo Dudley-Evans e St. John (1998, p. 145-146), podem ser: definir se o curso será extensivo ou intensivo; se o desempenho dos alunos será avaliado; se o professor terá papel de facilitador das atividades ou provedor de todo o conhecimento; se o curso de *ESP* deve analisar as necessidades breves ou tardias; qual material didático a ser utilizado; se a turma deve ser homogênea ou heterogênea e ainda se é necessário o docente consultar os participantes do curso e a instituição ou somente conversar com os próprios alunos.

Nesse viés, Strevens (1988 apud ARAÚJO, 2015) apresenta quatro particularidades fundamentais para se definir o ensino em um curso de IFE: o curso precisa ser delineado para atender às necessidades específicas do participante; a segunda particularidade é que o conteúdo deve ter ligação com as atividades e profissões de cada turma; e a terceira característica é que a linguagem deve ser adequada para melhor capacitar o aluno em sua área de atuação, no que diz respeito à sintaxe, léxico, discurso e semântica e, por fim, o curso de IFE deve estar em contraste com o inglês geral, que não tem um propósito específico. Após analisar todas estas particularidades, o curso de IFE, finalmente, poderá ser colocado em prática.

Para exemplificar uma forma de trabalhar o IFE na sala de aula trouxemos um exemplo de atividade que é mencionado por Duarte e Lima (2013). Os autores desenvolveram uma pesquisa com alunos do curso de bacharelado de Sistema de Informação de uma instituição pública do interior da Bahia e utilizaram uma sequência didática com o gênero textual *abstract*. Os autores enfatizaram que a metodologia para trabalhar com gêneros é proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly em 2004 com a obra *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*.

Esta sequência se dividiu em quatro etapas. Inicialmente foi esclarecido aos alunos como seria a atividade. Na produção inicial os discentes fizeram o primeiro texto, e com isso o docente já podia avaliar quais tipos de capacidades os alunos podiam desenvolver e melhorar. Os módulos, que foi a etapa seguinte, já forneciam aos aprendizes ferramentas necessárias para desenvolver o gênero textual que estavam trabalhando e por fim a produção final, que a partir

de todo conhecimento adquirido conseguiram colocar em prática e analisar, juntamente com o professor, o progresso alcançado.

De acordo Duarte e Lima (2013), os alunos aprovaram a realização da sequência didática e disseram ter aprendido bastante, pois eles estavam envolvidos ativamente, escreviam e reescreviam, analisavam as várias possibilidades de traduções, aumentando, com isso, o vocabulário de cada um deles. Os autores supracitados destacam que com o uso de textos de diversos gêneros, podem-se realizar atividades coerentes com as necessidades dos aprendizes facilitando a compreensão deles. É importante destacar que antes da sequência didática foi aplicado um questionário para sondar os alunos e conhecer as suas necessidades a fim de supri-las. Com essa experiência já podemos notar que o curso de IFE necessita ser adaptado pelo professor diante da análise das necessidades do público-alvo, com isso ele moldará o curso para ser mais eficaz e assertivo para atender todos os participantes.

#### 3.1.4. Novos rumos e perspectivas

Conforme Ramos (2019), o Projeto termina no Brasil na década de 90 e continua na forma de um Programa, denominado ainda de Projeto. Para a autora, os participantes permaneceram engajados, os seminários nacionais não foram descontinuados e houve o envolvimento de outras línguas.

Nas palavras de Ramos (2019) o início dos anos 1990 assinala uma nova etapa no país. A forma como a linguagem era concebida dá lugar a novas formas de pensar

a língua é imbricada no social, na cultura de seus usuários. Nesse sentido, envolver-se em situações comunicativas é construir significados sociais e no interagir com o outro/outros negociam-se sentidos, tem-se acesso a conteúdos culturais e, portanto, as crenças, valores e projetos políticos intrínsecos a elas (p. 32).

Para a autora considerou-se a interação e as práticas sociais na linguagem. Além disso, Ramos (2019, p. 32) ainda destaca que “[...] o texto dá lugar ao conceito de gênero que passa a ser parte integrante do ensino-aprendizagem de línguas”.

Entretanto, as mudanças não pararam e afetaram o ensino Instrumental no país, conforme Ramos (2019, p. 33) o “[...] o advento da tecnologia digital, das transformações sociais e do aumento vertiginoso associado a um efetivo uso da língua estrangeira nos ambientes profissionais demandam outras habilidades comunicativas e competências”. Segundo a autora, que já havia mencionado em sua publicação em 2009, *ESP in Brazil: history, new trends and*

*challenges*, sobre o novo rumo para a área no país, há a necessidade urgente de cursos que abarque as habilidades de produção e compreensão oral e produção escrita para diversas áreas, como exemplo dessas áreas específicas a autora menciona o turismo, eventos, tecnologia da informação, aviação, e até mesmo a área acadêmica.

Dentro dessa perspectiva, com o passar dos anos, “Voltado, inicialmente para a leitura de textos de fontes diversas (jornais, revistas, etc.) o ensino-aprendizagem instrumental de línguas evoluiu” conforme Pinto (2009, p. 81) advoga. Novas demandas envolvendo outras habilidades linguísticas que tanto graduandos quanto pós-graduandos precisam, foram surgindo. Um exemplo claro é que a UFPE, como destaca Pinto (2009) dispõe de cursos de radialismo, secretariado, jornalismo, e alguns desses alunos, pelo fato de já estarem atuando em suas áreas, precisam aprender certas tarefas a serem desenvolvidas em seu ambiente de trabalho, como produção de *abstracts*, palestras, apresentações, a compreensão de apresentações orais em língua inglesa, dentre outros.

A partir de 2000, como pontuam Moraes e Marques (2011), começou a utilização de computadores nos cursos de Inglês Instrumental. Isso facilitava, pois, o ensino à distância auxiliava os alunos que não tinham recursos ou tempo para deslocarem para outros estados para a realização do curso. Nesse mesmo pensamento, Pinto (2009) destaca que é imprescindível e indispensável nos currículos o uso da tecnologia digital. É necessário elaborar cursos e programas de IFE que atenda essa modalidade de ensino tão importante.

Seguindo essa linha de raciocínio e partilhando dessa mesma visão, os professores D’Ávila e Marson (2013, p.3) salientam que “a Internet vem contribuindo fortemente para uma total mudança nas práticas educacionais, como, na leitura, na forma de escrever, na pesquisa e até como instrumento complementar na sala de aula ou como estratégia de divulgar a informação”. O uso dessas inovações na sala de aula proporciona uma motivação maior para os participantes do curso, já que não ficam engessados apenas em gramática e tradução.

Sair da zona de conforto, termo que Belcher (2017, p. 2) faz uso, é uma constante na vida do professor de IFE, ao trabalhar com uma disciplina que apresenta suas peculiaridades e que varia de um curso para outro. Com o passar dos anos novas demandas e rumos vão surgindo e o ensino precisará ser adaptado para melhor atender aos aprendizes. Caberá ao professor esse papel desafiador.

Diante disso, é apropriado destacar uma proposta de ensino de IFE para alunos de um curso técnico de Informática que foi aplicada no ano de 2017 para uma turma com 19 alunos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Conforme Sousa, Coelho e Mendonça (2017, p. 11) “a proposta foi pautada na adoção do ensino híbrido, na plataforma

adaptativa Duolingo como ferramenta auxiliar e por um *corpus* contendo os gêneros textuais manuais e tutoriais sobre *hardware e software*". A utilização dos meios tecnológicos como formas de dinamizar as aulas tem se tornado mais comum conforme os anos vão passando e nas aulas de IFE também não poderia ser diferente.

No exemplo mencionado Sousa, Coelho e Mendonça (2017) relataram que o objetivo com a proposta de ensino era trabalhar a habilidade de leitura dos alunos, especialmente o vocabulário e compreensão de textos da área técnica. Na introdução do artigo deixa transparecer um dos equívocos em torno da palavra Instrumental. Eles pontuaram que a disciplina de *ESP* é destinada à habilidade de leitura, e quanto a isso já sabemos, amparados em vários autores, que se pode trabalhar com todas as habilidades linguísticas a depender das necessidades dos alunos e não unicamente com a leitura em detrimento das demais.

Independente do equívoco no conceito de *ESP*, Sousa, Coelho e Mendonça (2017) justificam que há de fato uma necessidade na leitura e interpretação de texto, pois "[...] para o exercício de suas funções como técnico de Informática, os alunos precisam conhecer características de equipamentos e procedimentos para resolução de problemas que são descritos em manuais e tutoriais" (p. 5) e além disso, muitos apresentam dificuldade no vocabulário, nas estruturas gramaticais e esses quesitos devem ser trabalhados para melhorar a habilidade de leitura, útil para esses alunos.

A proposta foi formada por três partes: i) ensino híbrido, Sala de Aula Invertida e Rotação por Estações; ii) plataforma adaptativa Duolingo; e iii) um *corpus* com textos em inglês da área. O propósito era levar dinamicidade para sala de aula, possibilitando um acesso maior a conteúdos da língua, além de aprimorar a habilidade de leitura. Depreende-se que é uma forma de ensino que abarca as novas tecnologias, a internet e a autonomia do aluno. O professor passa a ser, nesse contexto, um facilitador.

Segundo os pesquisadores, o ensino híbrido, que faz a junção do ensino *on-line* com o *off-line*, possibilita que o aluno acesse os recursos tecnológicos fora da sala de aula, sendo autônomos para escolherem o melhor local e horário para realizarem suas pesquisas e tarefas no modo *on-line*, para posteriormente na sala de aula, no ensino *off-line*, conseguirem usufruir do conteúdo aprendido, através da interação com os demais colegas e professor.

Conforme Sousa, Coelho e Mendonça (2017), foram escolhidos dois modelos de rotação dentro desse ensino híbrido, a Sala de Aula Invertida e Rotação por Estações. No primeiro modelo os alunos estudam fora da sala de aula tendo como suporte a internet e vídeos para posteriormente na sala de aula desenvolver a atividade com o apoio e orientação do professor. No segundo modelo, a turma é organizada em estações de trabalho e cada uma possui objetivos



específicos. Segundo os pesquisadores, a finalidade é que os alunos tenham um contato maior com a língua inglesa fora da sala de aula consequentemente adquirindo mais vocabulário, conhecendo as estruturas gramaticais úteis para interpretações de textos, além de “tornar o espaço de sala de aula mais dinâmico, no qual os alunos pudessem ter menos tempo “assistindo aula” e mais tempo realizando atividades de leitura e compreensão de textos” (p. 3).

Em relação à plataforma adaptativa Duolingo, disponível em lojas de aplicativos, de forma gratuita, os professores conseguiram acompanhar o andamento dos alunos nas atividades propostas. Conforme destacam Sousa, Coelho e Mendonça (2017), na plataforma o curso de língua inglesa dispõe de 63 lições contemplando vocabulário, gramática, compreensão oral e escrita. Para os professores, o objetivo ao utilizar o Duolingo era fornecer aos alunos uma ferramenta que os auxiliasse no desenvolvimento das atividades fora da sala de aula.

A terceira parte da proposta envolveu a construção de um *corpus* que foi compilado a partir de manuais e tutoriais da área técnica. Conforme Sousa, Coelho e Mendonça (2017), a escolha por esses gêneros textuais justificou-se pela necessidade que os alunos do curso técnico de Informática possuíam em conhecer os procedimentos e características descritos nos manuais.

Percebe-se que antes da escolha da proposta de ensino, foi analisada previamente a necessidade da turma de técnico de Informática, que nesse caso destinou-se à habilidade de leitura. Mais uma vez é importante destacar que a abordagem instrumental, IFE, *ESP*, não se trata apenas de uma habilidade, e sim, de qual, ou quais, será indispensável para atender ou minorar as dificuldades dos alunos.

Prosseguindo com a proposta de ensino, Sousa, Coelho e Mendonça (2017), informaram que a professora da disciplina encaminhava as atividades por *e-mail* e os alunos deveriam realizar através do Duolingo, ao todo 25 lições foram trabalhadas, assim como, monitoradas pela professora através de um painel de controle da plataforma Duolingo. As atividades serviam como base para as tarefas a serem desenvolvidas presencialmente na sala de aula.

Já na sala de aula, a segunda etapa do modelo de ensino era colocada em prática: as Rotações de Estações. Para Sousa, Coelho e Mendonça (2017), a professora organizava três estações denominadas de *Warm Up*, *Red* e *Blue*, cada uma com trinta minutos em média de duração. Na primeira estação acontecia um aquecimento, todos da turma eram instruídos pela professora, esclareciam suas dúvidas e realizavam exercícios com base nos conteúdos estudados fora da sala de aula. Passados os trinta minutos iniciais, a turma se dividia em duas estações *Red* ou *Blue*, sendo que após trinta minutos aconteceria uma rotação entre eles.

De acordo com Sousa, Coelho e Mendonça (2017), as atividades tomavam como referência os textos do *corpus* que já foram previamente escolhidos. Como exemplo, os

pesquisadores mencionaram: “(i) estação *Red*: indicar com base na leitura de um tutorial, as orientações para resolver um dado problema de *hardware* ou *software*; (ii) estação *Blue*: responder exercícios que envolviam compreensão de vocabulário, gramática e/ou extração das ideias do texto” (p. 6). Como já mencionamos, foi focalizada a habilidade de leitura pela necessidade que os alunos do curso de Informática possuíam. Justifica-se, então, o uso de abordar essa habilidade, o que não impede, em nenhum momento, havendo necessidade, de se trabalhar com outras habilidades que forem importantes e indispensáveis aos alunos a partir de uma análise detalhada.

Conforme relatado por Sousa, Coelho e Mendonça (2017), as atividades na sala de aula eram realizadas de forma individual, entretanto, os alunos poderiam se valer de consultas a dicionários, buscar orientações com a professora ou interagir com os colegas, até porque essa interação é comum no ambiente de trabalho.

Ao final da disciplina foi aplicado um questionário e os pesquisadores constataram que a proposta de ensino possibilitou contribuições para o aprendizado dos alunos e que o tempo de dedicação extraclasse poderia ser planejado com base em trinta minutos semanais, já que vários alunos informaram que priorizavam o tempo fora da sala para disciplinas técnicas. Sousa, Coelho e Mendonça (2017), pontuam que seria válido, como proposta para novos trabalhos, averiguar o potencial da plataforma Duolingo para o contexto específico do IFE.

Acreditamos que propostas de ensino diferentes e que envolvam mais interação com o aluno faz a aula ser mais proveitosa. No que diz respeito às tecnologias e a utilização do *corpus* de textos compilados, Belcher (2017) já pontua o quanto pode ser útil para os alunos. Segundo a autora, a linguística de *corpus* pode fornecer gêneros específicos com os quais os alunos têm a probabilidade de se deparar. A tecnologia é uma aliada nesse sentido.

Para Belcher (2017) além do conhecimento do *corpus* é necessário que o professor forneça aos alunos os métodos de construção e de análise com o intuito de que o próprio aluno obtenha progresso nas disciplinas e profissões. Como exemplo de *corpus* baseados em materiais específicos, a autora supracitada menciona um trabalho desenvolvido por Wenhua Hsu, no ano de 2014, intitulado *Measuring the Vocabulary Load of Engineering Textbooks for EFL Undergraduates*. Conforme Belcher (2017), foi compilada uma lista de palavras em inglês de 100 livros em 20 *campi* da universidade da área de engenharia. Todo esse material serve de consulta para os alunos e para os professores da área.

Outro exemplo mencionado por Belcher (2017) diz respeito à criação do próprio *corpus*. Segundo a autora, David Lee e Swales John, em uma publicação no ano de 2006 intitulada de *A Corpus-Based EAP Course for NNS Doctoral Students: Moving from Available Specialized*

*Corpora to Self-compiled Corpora*, explicaram o projeto que desenvolveram: a criação de um curso que objetivava ensinar aos alunos *corpus* personalizados. Conforme Belcher (2017, p. 12-13) explica, os alunos de Lee e Swale foram orientados a confeccionarem *corpus* especializados, sendo um deles com redação própria e o outro com publicações em revistas. Para os pesquisadores supracitados, conforme destaca Belcher (2017), os alunos puderam comparar as suas escritas com a de escritores da área, ter as suas próprias opiniões, sem ficar presos a livros de gramática ou até mesmo aos professores de IFE. Isso proporciona autonomia e liberdade aos alunos que mesmo depois do curso poderá continuar com a utilização desses recursos, como o corpus compilado de suas áreas específicas.

Belcher (2017, p. 11) relata ainda uma outra abordagem com vistas a facilitar a aprendizagem dos alunos, que conforme relata está cada vez mais popular, a *Problem-based learning (PBL)* ou em português Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Para a autora, essa abordagem já faz parte de diversas disciplinas e tem como intuito simular a resolução de problemas que os alunos poderão enfrentar na condição de profissionais. Na área de IFE já está sendo utilizada de forma produtiva, conforme já detalhado em obra própria escrita em 2009. Como detalha Belcher (2017) na ABP os alunos se interagem em grupos e precisam lidar com problemas de situações específicas do mundo real. Em conjunto eles necessitam pesquisar e indicar soluções e nessa oportunidade envolvem-se com a leitura de recursos, escrevem análises e ainda apresentam oralmente o que foi encontrado. São várias habilidades desenvolvidas através dessa abordagem.

Ademais, nota-se esses novos vieses despontando dentro do ensino de IFE tomando como base a internet, a tecnologia, interação aluno-professor, autonomia do aluno. São novas adaptações na forma de ensinar e conseqüentemente de aprender que acreditamos que são válidas para modificar a dinâmica das aulas e contribuir com o ensino. Do mesmo modo como as necessidades em aprender uma língua são diversas a forma como pode ser abordada em sala e fora dela também são. Faz parte da nossa construção como pesquisadores e professores a busca constante por melhorias.

### **3.2. Políticas Educacionais Para O Ensino Médio**

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para criar a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire).*

Nos tópicos a seguir apresentaremos um panorama do curso técnico integrado ao ensino médio no Brasil, explanaremos algumas pesquisas realizadas na área de IFE sob o ponto de vista de professores, as novas Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica e o posicionamento de diversos profissionais de educação que repudiaram essas novas Diretrizes. Além disso, mencionaremos sobre as propostas e implicações da reforma do Ensino Médio e a BNCC (2018) e a língua inglesa.

Antes de adentrarmos para os tópicos seguintes iniciaremos com uma definição para o que se entende por políticas públicas. As políticas públicas educacionais, definidas por Lima, Silva e Azevedo (2015), são entendidas como a interação entre sociedade e Estado, com o intuito de fortalecer a cidadania. Além disso, é durante a formulação das políticas que se estabelecem os recursos necessários, metas e objetivos a serem alcançados ao longo dos projetos.

### 3.2.1. Panorama do curso técnico integrado ao ensino médio no Brasil

Para início do tópico, percebemos que se faz necessário trazer o conceito por traz do ensino integrado e para isso amparamo-nos nos escritos de Ciavatta (2005). Segundo sugere a autora, “A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (p. 2). Almeja-se a garantia de uma formação completa do adolescente, jovem e adulto para compreender o mundo social e atuar como cidadão pertencente a um universo político. Essa integração, desde sua origem, objetiva a formação completa do homem na área mental, cultural, física, científico-tecnológico e política (CIAVATTA, 2005). Além da formação profissional há a formação humana que precisa ser sempre vista, com isso a integração poderá florescer e frutificar.

Ao longo dos últimos anos a educação integrada foi ganhando espaço na sociedade brasileira. Xavier e Fernandes (2019) descrevem que houve um aumento nas matrículas na modalidade integrada, ao que tudo indica reflexo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência (IF) e Tecnologia a partir de 2008, e isso “possibilitou o aumento do número de vagas, garantindo a inserção de jovens e adultos trabalhadores na educação profissional brasileira” (XAVIER; FERNANDES, 2019, p.103).

Para compreendermos nossa realidade, iremos voltar alguns longos anos e buscar, através de pesquisas e documentos, a história do curso técnico integrado ao ensino médio no

nosso país. Utilizaremos as contribuições teóricas de autores como Xavier e Fernandes (2019), Moura (2007) e Ciavatta (2005).

Os primeiros registros do que podemos considerar como educação profissional no Brasil são observados no ano de 1809, no Rio de Janeiro, com a criação do Colégio das Fábricas. Em 1816 criou-se a Escola de Belas Artes com o intuito de articular o ensino do desenho e das ciências para serem utilizados nas oficinas mecânicas. Em 1854 é criado os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos com foco nos menores abandonados. Com isso já se nota que a educação profissional brasileira tem suas raízes numa perspectiva assistencialista governamental, com o propósito prioritário de ajudar os mais vulneráveis e os que não tinham favoráveis condições sociais. No ano de 1861 o Instituto Comercial no Rio de Janeiro foi criado para capacitar profissionais para preencherem os cargos públicos no Rio de Janeiro (MOURA, 2007).

No início do século XX a preocupação com a educação voltada para o assistencialismo começa a preparar os operários para suas profissões. E em 1906 o ensino profissional passa a ser responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e o foco da educação passa a abranger as três vertentes da economia na época: a agricultura, indústria e o comércio. Três anos após, em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, por Nilo Peçanha, com o objetivo de ajudar os mais necessitados e com foco no ensino industrial (MOURA, 2007).

Já na década de 30, segundo Moura (2007) ocorreram diversas transformações econômicas e políticas refletindo sobre a educação. Algumas das ações foram: criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e do Conselho Nacional de Educação (1931). Nesse período surgiram alguns Decretos cujo objetivo era regulamentar a organização do ensino secundário, do ensino comercial e da profissão de Contador. Teve também o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que objetivava uma escola democrática e, por fim, a promulgação em 1934 da Constituição Federal em que a União traça as diretrizes nacionais e fixa um plano nacional de educação.

Nesse ínterim acontecia no Brasil o processo de industrialização e estavam sendo requeridas posições em relação à educação nacional, como resultados desses requerimentos, no início de 1940 criaram-se as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema. Essas Leis delinearão especificidades para o ensino secundário, industrial, comercial, primário, ensino normal e ensino agrícola. Em 1942, há a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que originou o que hoje se conhece como Sistema S e em seguida, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Todas essas criações e avanços

demonstram a importância que a educação, especialmente a educação profissional, passou a ter no Brasil (MOURA, 2007).

Ainda em relação ao SENAI e SENAC além dos demais serviços que foram sendo criados ao longo dos anos, Moura (2007) salienta que o governo revelava a opção em repassar para a iniciativa privada a preparação de profissionais para serem mãos de obra na cadeia produtiva. Com isso o ensino profissional seria destinado a formar os filhos de operários para os ofícios e as artes e o ensino secundário e o normal para os filhos da elite que conduziram o país.

Concernente a isso, conforme Xavier e Fernandes (2019) mencionam, havia uma disputa entre os setores públicos e privados sobre a responsabilidade do ensino profissional, assim como, nas mudanças compreendidas entre os anos de 1930 e 1950 na identidade das instituições que promoviam a educação profissional. Dentre as mudanças podemos pontuar:

1937 - As Escolas de Aprendizes Artífices se transformaram em Liceus Industriais;

1942 – Os Liceus começaram a ser identificados como Escolas Industriais e Técnicas;

1950 – As Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais a partir da organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial;

1960 – Vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961.

A primeira LDB, como descreve Moura (2007) inicialmente estruturou a educação brasileira em três etapas: a educação de grau primário, de grau médio que abrangia cursos com objetivo profissionalizante e o grau superior de acesso a todos os alunos que haviam concluído o grau médio.

No ano de 1970, o Brasil vivia ainda o regime ditatorial e no ano seguinte aconteceu uma reforma na educação básica pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei pretendia estruturar a educação de grau médio em educação profissionalizante para todos. O governo queria garantir mão de obra para o mercado de trabalho que estava em expansão no país, como aponta Moura (2007).

A profissionalização compulsória que o governo queria implantar nos sistemas estaduais teve alguns problemas, conforme aponta Moura (2007), dentre eles havia falta de financiamento adequado e formação de professores. Com isso os cursos que seriam disponibilizados foram aqueles que não demandavam uso de laboratórios, equipamentos e estrutura especializada, como por exemplo, o Curso Técnico em Administração, Contabilidade e Secretariado que logo saturaram o mercado.

No entanto, em outros lugares, as escolas técnicas e agrotécnicas federais cresciam com foco na indústria, disponibilizando cursos de Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Mecânica, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas, dentre outros. Ao contrário dos sistemas estaduais de ensino, esses cursos técnicos recebiam financiamento adequado, além de professores capacitados, como Moura (2007) nos traz.

No ano 1978, o governo com vistas a formar engenheiros de operação e tecnólogos, começou o processo de transformar três escolas técnicas em Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFET) o que gerou críticas no meio empresarial e de políticos. Esses grupos alegavam que a função social da instituição era formar técnicos de nível médio para cobrir a demanda de mão de obra rápida, o que seria descumprido se a instituição ofertasse a educação superior (BEZERRA, 2012).

Segundo Moura (2007), no final dos anos 1980 e metade dos anos 1990, após a publicação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor a nova LDB, a Lei nº 9.394/1996 e nela praticamente não consta mais o segundo grau profissionalizante no Brasil, com exceção para alguns sistemas estaduais e escolas técnicas e agrotécnicas. Já em 1997, como destacam Xavier e Fernandes (2019) em concordância com Moura (2007), no governo de Fernando Henrique Cardoso houve a separação do ensino médio e do ensino profissionalizante a partir da criação do Decreto nº 2.208/1997 que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996. Esse ensino profissionalizante poderia ser concomitante ou subsequente ao ensino médio.

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir do ano de 2003, há uma discussão sobre o Decreto nº 2.208/97 no que tange a separação do ensino médio e do profissionalizante. Resultando na mobilização e criação do Decreto nº 5.154/04 que revogou o Decreto nº 2.208/97, trazendo a possibilidade de integração do ensino médio ao ensino profissional e mantendo as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, como destaca Moura (2007).

Há um destaque nesse momento para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), que segundo Xavier e Fernandes (2019) foi criado pelo Decreto nº 5.478/2005 e teve sua ampliação do Decreto nº 5.840/2006, e isso favoreceu a elevação do nível de escolaridade da classe trabalhadora.

No ano de 2007 foi criado o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, pelo Ministério da Educação. Esse documento previa a formação humana integral/omnilateral, a ciência, tecnologia, cultura e trabalho intrínsecos à

formação humana. Além de adotar o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como pedagógica, e de trabalhar no currículo a parte-totalidade que é abordar não apenas os conhecimentos específicos, mas também os conhecimentos sobre política, economia, cultura e outros, como descrevem Xavier e Fernandes (2019).

Em 2008 outras mudanças ocorreram como Xavier e Fernandes (2019) advogam. A LDB de 1996 sofreu algumas alterações com a Lei nº 11.741/2008 a exemplo da inclusão da forma integrada do ensino médio com o profissional em um dos capítulos destinados à educação básica. Além disso, a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica assim como criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. “Os Institutos Federais foram criados com a finalidade de se constituírem em instituições voltadas para o desenvolvimento local e regional promovendo, assim, a melhoria de vida da população habitante de regiões longínquas” (XAVIER; FERNANDES, 2019, p. 107).

Outro momento importante na história educacional técnica de nível médio foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 2012, conforme Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) 6/2012), que tinha como princípio, por exemplo, “articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico” e “interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica” (BRASIL, 2012).

Essas Diretrizes ficaram em vigor até o ano de 2021, quando foram revogadas a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica definida pela Resolução CNE/CP Nº 1, em 5 de janeiro de 2021. Essas Diretrizes foram criadas após a reforma do ensino médio, Lei Nº 13.415 em 2017 e da BNCC (2018) e com isso, se adapta às novas atualizações definidas para a educação básica. Há um tópico a seguir específico sobre essas Diretrizes.

Segue abaixo uma síntese do surgimento da educação profissional no Brasil para que hoje desfrutamos dos benefícios e lutas incansáveis de diversos profissionais e membros da sociedade:

#### QUADRO 1 – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Educação profissional no Brasil	
Data	Acontecimento
1809	Criação do Colégio das Fábricas



<b>Educação profissional no Brasil</b>	
<b>Data</b>	<b>Acontecimento</b>
1816	Criação da Escola de Belas Artes
1854	Criação do Asilo da Infância dos Meninos Desvalidos
1861	Criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro
1906	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio se responsabiliza pelo ensino profissional
1909	Criação da Escola de Aprendizes Artífices
1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública
1931	Criação do Conselho Nacional de Educação
1932	Ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova
1934	Promulgação da Constituição Federal: a União traçaria as diretrizes nacionais e fixaria um plano nacional de educação.
1940	Criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional- Reforma Capanema
1942	Criação do SENAI
1946	Criação do SENAC
1937	As Escolas de Aprendizes Artífices se transformaram em Liceus Industriais
1942	Os Liceus começaram a ser identificados como Escolas Técnicas Industriais e Técnicas
1950	As Escolas Técnicas se transformaram em Escolas Técnicas Federais
1960	Vigência da 1ª LDB nº 4.024/1961
1971	Reforma da educação básica nº 5.692/71
1978	O governo começou o processo de transformar três escolas técnicas em Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFET)
1996	Em vigor a nova LDB nº 9.394/1996
1997	Separação do ensino médio e do profissionalizante (Decreto nº 2.208/1997)
2003	Revogação do decreto nº 2.208/1997 trazendo a possibilidade de integração do ensino médio ao profissional e mantendo o curso concomitante e subsequente
2005	Criação do PROEJA favorecendo a elevação do nível de escolaridade da classe trabalhadora.
2007	Criação do Documento Base da Educação Profissional Técnica
2008	Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e alteração da LBD de 1996 incluindo a forma integrada do ensino médio com o profissional em um dos capítulos destinados à educação básica
2012	Criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

<b>Educação profissional no Brasil</b>	
<b>Data</b>	<b>Acontecimento</b>
2021	Criação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Elaboração própria a partir da síntese do tópico

Com isso percebe-se que a integração do ensino médio tal como hoje se apresenta passou por diversos momentos na história do Brasil. Notamos o quanto é importante para o desenvolvimento social e econômico do país e como ganhou forças ao longo dos últimos anos. Além dos conhecimentos diversos adquiridos pelos alunos, há o fator principal que é adentrar ao mercado de trabalho ao término do curso. É vantajoso para o governo que almeja conseguir mão de obra especializada de forma rápida e para o profissional que talvez não queira ou não tenha condições de cursar o ensino superior.

### 3.2.2. A perspectiva de alguns professores sobre o ensino de IFE

Com a finalidade de percebermos o uso do IFE nas instituições de ensino iremos apresentar um apanhado de pesquisas que foram realizadas na área. Esse número é resultado de dois filtros. O primeiro é em relação ao ano: escolhemos pesquisas a partir de 2012 que foi quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram promulgadas, e o outro diz respeito a modalidade de ensino: ensino médio integrado ao técnico. Os títulos das pesquisas podem ser conferidos no quadro a seguir:

**QUADRO 2 - PESQUISAS DA ÁREA QUE FORAM VERIFICADAS**

<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Autor (a) / Ano</b>
Políticas e Planejamento de ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira (gem) da politécnica e da integração.	Bezerra (2012)
O ensino de inglês em um Instituto Federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores.	Lima (2012)
Reflexões sobre o ensino integrado: possibilidades com o <i>ESP</i> e formação cidadã.	Chiulli (2014)
O ideal e o real “Desafios e potencialidades na elaboração de um planejamento na educação profissional integrada ao ensino médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos”	Silva (2016)
A disciplina inglês no ensino médio técnico integrado do IFBA: Um estudo de caso	Ramos (2016)

Título da Pesquisa	Autor (a) / Ano
Ensino de Inglês para Fins Específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública	Guerra (2017)
<i>English for Specific Purposes (ESP)</i> e o ensino de termos técnicos no curso técnico em informática integrado ao ensino médio	Heydt (2019)

Fonte: Elaboração própria

A primeira pesquisa, uma tese de doutorado, intitulada “Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da LE (inglês): na mira (gem) da politecnicidade e da integração” elaborada por Bezerra (2012) tem por objetivo refletir sobre a história, as políticas curriculares que permeiam o ensino médio integrado ao ensino técnico, assim como, a elaboração do planejamento do currículo com foco no componente curricular de língua estrangeira – inglês, no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A pesquisa foi bibliográfica e documental e aconteceu no ano de 2012.

A autora, que é professora de LE - Inglês há dez anos na época da pesquisa, aponta que analisou sessenta e duas matrizes curriculares, vinte e dois planos de curso e quatorze ementários dos IFs e o programa da disciplina de LE - Inglês através dos sites eletrônicos. Através destas informações a professora analisou o objetivo geral e a organização do currículo com vistas à disciplina de língua inglesa.

Segundo Bezerra (2012) a disciplina de LE - Inglês se faz presente em cinquenta e sete das sessenta e duas matrizes averiguadas, com denominações que variam de inglês ou Língua Inglesa, LE - Inglês, Inglês Instrumental até Inglês para fins específicos. As outras cinco matrizes não especificam qual é a LE abordada na Instituição de ensino.

Em relação ao lugar do componente curricular é um pouco confuso na visão da professora, já que em algumas instituições ele está alocado na formação geral, em outras na parte diversificada ou ainda na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias sendo algumas conforme as diretrizes antigas de 1998 e outras na área de Linguagens conforme as diretrizes de 2011.

Sobre a integração, mesmo que a forma de organização já sinalize uma integração dentro da mesma área, a autora nota que não está claro que ela se faça com outras áreas, nem mesmo com os componentes da formação profissional. E, portanto, “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” (BEZERRA, 2012, p.103).

Em relação à carga horária destinada a cada componente nos diversos IF, há uma heterogeneidade sobre o que é ofertado, segundo a autora. Tendo como parâmetro para um curso de ensino médio regular a carga horária total de 240 horas, nota-se, portanto, um distanciamento de cinquenta e seis matrizes curriculares que foram averiguadas. Das matrizes analisadas, somente quatro alcançaram a carga horária de 240 horas. Percebe-se uma variação entre 80 horas e 240 horas. Vale salientar que em alguns Institutos os alunos têm a obrigatoriedade de cursar a LE em determinados anos e depois continuar de forma optativa. Por exemplo, em uma turma de quatro anos de duração, os dois primeiros são obrigatórios e no terceiro e quarto o aluno pode escolher cursar ou não, por isso, é também um dos motivos para uma variação da carga horária.

Para Bezerra (2012, p.135) não faz sentido reduzir a carga horária com o propósito de favorecer outros componentes da formação geral ou até mesmo da formação profissional, tendo em vista que a LE - inglês desempenha um “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”. Segundo a professora, agir desta forma limita o papel imprescindível do componente curricular para a formação do aluno.

Sendo assim, a autora ainda comenta que a carga horária deveria ser aumentada e não diminuída, levando em consideração, que diferentemente do ensino médio regular, nos cursos integrados é necessária uma dedicação conjunta, pois além da formação humana integral do aluno há a formação profissional.

No nosso ponto de vista a carga horária destinada para a língua inglesa é um problema recorrente e característico não só dessa instituição. Já experienciamos isso em diversos momentos, desde alunos, até observando aulas na graduação ou mesmo lecionando. O tempo despendido para esse componente, que consideramos de extrema importância, é insuficiente e pouco quando comparado a outros componentes.

Outro ponto importante na pesquisa da autora relaciona-se com os planos de cursos encontrados nos sítios eletrônicos dos IF. É a partir deles que os professores serão orientados a elaborarem seus planos de ensino e, conseqüentemente, seus planos de aula, de forma que atendam aos objetivos da instituição de ensino. Dos vinte e dois planos analisados, dezesseis visam apenas à formação profissionalizante dos futuros egressos e seis deles objetivam tanto a formação humana integral quanto a formação profissionalizante. Segundo a pesquisadora, os dezesseis planos demonstram negligenciamento quanto ao caráter formativo de um curso

técnico integrado ao ensino médio, por não ter esse objetivo de integração tão importante para o desenvolvimento do aluno.

Quanto a isso, tomando aqui nosso lugar de origem, que foi de um curso técnico, em muitos momentos o foco será, de fato, a formação profissionalizante, com objetivo ao mercado de trabalho para o aluno já sair empregado. Em relação a isto, conhecemos vários colegas do CETEP que saíram do curso técnico e já foram trabalhar na área, anseio de vários que não querem, por exemplo, cursar uma graduação, mas inserir-se no mercado de trabalho o mais rápido possível. Muitas vezes os planos de cursos são floreados a ponto de fazer as pessoas acreditarem que há uma formação humana integrada, mas na prática, com as dificuldades diversas, os rumos tomados podem ser outros bem diferentes do escrito no papel. Cada realidade é única e mesmo afirmando acerca da integralidade do ensino só a prática poderá dizer.

Bezerra (2012, p.140-141) ainda pontua que esses dezesseis planos não atendem aos objetivos da proposta do ensino integrado. Sobretudo se lembrarmos das lutas travadas há anos para voltar com a integração do ensino com o propósito de “escamotear a dualidade entre a 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”. Para a autora, é necessária a garantia da formação ampla e integral e não apenas para atender aos interesses mercadológicos. E por tanto, em sua análise, é preciso revisar os objetivos dos cursos “posto que eles foram concebidos desde a instância do planejamento, de forma desintegrada” (BEZERRA, 2012, p. 141).

Em relação aos ementários e planos de cursos, a autora destaca a importância deles para a instituição de ensino. As ementas fazem parte da proposta pedagógica do curso e são essas que especificam o que será abordado nos componentes curriculares com o propósito de atingir o objetivo geral. Ela ainda pontua que os professores precisam seguir a ementa, ao elaborar seus planos de ensino, não podendo mudá-la ou alterá-la.

Nos quatorze ementários analisados, pertencentes a sete *campi* diferentes de um mesmo IF, Bezerra (2012) descreve que a denominação para o componente curricular do inglês varia de inglês / língua inglesa para Inglês Instrumental e Inglês para Fins Específicos, sendo que estes últimos estão presentes em sete das quatorze ementas, ou seja, representa 50% destas. Para a pesquisadora isto já evidencia que há um enfoque instrumental nas abordagens de ensino.

Entretanto, a pesquisadora ao analisar as ementas conseguiu notar que, mesmo os componentes curriculares que não estão denominadas como Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos, treze documentos foram elaborados com o enfoque instrumental, se

diferenciando apenas pelas formas dos conteúdos, procedimentos e detalhamento. E nota-se que são resultados dos esforços dos programas de *ESP* ao longo dos anos no Brasil.

Todavia, Bezerra (2012) pondera que em todas as instituições averiguadas do IF, eles se limitam a abordar uma habilidade de ensino. Além disso, o enfoque totalmente instrumental não consegue contemplar as necessidades para a formação integral do aluno que é almejada e esperada nestes cursos. Percebe-se que o compromisso com esta formação “é escamoteado até no âmbito do planejamento curricular” (BEZERRA, 2012, p. 177).

Chamamos a atenção aqui para lembrar que o ensino instrumental sozinho diante de tudo que vivenciamos não atende. Vivemos em uma sociedade globalizada, plural, tecnológica, com necessidades que vão além da leitura e escrita. A comunicação verbal precisa fazer parte das aulas, por exemplo, e para isto ser posto em prática mudanças na forma de conceber o ensino de língua com um propósito específico precisa ser levado em consideração. O IFE já passa de 4 décadas no nosso país e a forma de abordá-lo precisa ser atualizada, as necessidades de hoje não são as mesmas que da década de 70, pensamos que dentro dos cursos de graduação mudanças devem acontecer. Talvez alguns problemas pudessem ser atenuados se assuntos como o IFE fossem trabalhados de forma mais efetiva durante a formação do professor.

Por fim, a pesquisadora destaca que “a forma integrada pressupõe e requer o trabalho integrado da comunidade escolar e interdisciplinar da comunidade docente” (BEZERRA, 2012, p. 178), do contrário, ao invés de integrar o ensino médio regular com a formação profissionalizante, estarão fazendo uma justaposição se furtando do compromisso primordial que a integração dos saberes e conhecimentos com as demais áreas da formação geral. Fazendo jus a Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a pesquisadora conclui que os gestores e professores responsáveis pela formação dos alunos elaborem estratégias de integração para que “o que foi planejado seja experienciado na prática e avaliado na perspectiva do horizonte da politecnia e da integração” (BEZERRA, 2012, p. 180).

A próxima reflexão será de uma pesquisa de mestrado realizada por Lima (2012) intitulada “O ensino de inglês em um Instituto Federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores”. Esta pesquisa teve como objetivo ter uma compreensão sobre o ensino de inglês oferecido do Instituto Federal do Rio Grande do Norte para o ensino médio integrado levando em consideração os documentos técnicos e oficiais, bem como a perspectiva dos professores. Além disso, o autor fez uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e aplicação de questionário para seis professores de inglês da Instituição averiguada.

Ao analisar a LDB de 1996, o pesquisador aponta que a Lei trouxe pontos positivos em relação ao ensino de LE. Para ele, "quer-nos parecer que a disciplina de Inglês desempenha papel primordial, uma vez que serve como instrumento de comunicação e acesso a informações essenciais acerca de avanços tecnológicos e conquistas científicas da sociedade" (LIMA, 2012, p. 67).

Seguindo adiante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) enfatizam a importância do ensino médio para a preparação para o mundo do trabalho. Conforme Lima (2012, p. 70) "o ensino de Inglês pode contribuir não só como forma de comunicação e expressão, mas também como meio de acessar conhecimentos que mais tarde serão úteis para o desempenho satisfatório de uma função no mercado do trabalho". Assim sendo, a articulação com as demais disciplinas favorece o desenvolvimento das competências gerais por parte dos alunos.

Outro documento integrante da pesquisa de Lima (2012) foi o PPP do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Segundo o autor, este documento normatiza as diretrizes para a prática pedagógica, a elaboração / construção do currículo, além de discutir sobre a gestão democrática do Instituto. Tendo como objetivo a promoção de uma "educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, em condições de atuar tanto no mundo do trabalho quanto na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária" (LIMA, 2012, p. 81). É perceptível, corroborando com o autor, que a visão do Instituto é que haja uma educação integral, entre a formação geral e a formação profissionalizante, trabalhando com a interdisciplinaridade, mesclando entre teoria e prática.

Além da interdisciplinaridade, a diversidade e a cidadania também fazem parte dos preceitos do IFRN. Abordar outras culturas e outros povos é um momento para superar a hegemonia dos saberes ditos oficiais pelos produzidos pelas minorias. E na disciplina de inglês os alunos vivenciam esta oportunidade de ter contato com as demais culturas. Vale ressaltar, que Lima (2012) salienta que essas propostas se referem a todas as disciplinas da Instituição e não exclusivamente às disciplinas de LE.

Em relação a abordar outras culturas na sala de aula acreditamos que é válido e necessário condizente com o que preceitua na BNCC "[...] abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais" (BRASIL, 2018, p. 476).

Para o pesquisador, um ponto crítico está relacionado à seleção de conteúdo recomendado pelo PPP. Este não evidencia os conteúdos e procedimentos metodológicos a serem trabalhados no IFRN e, portanto, cria-se um descompasso em relação às recomendações documentais podendo gerar “uma seleção equivocada de conteúdos e na escolha de procedimentos que não se harmonizam plenamente com os interesses institucionais” (LIMA, 2012, p. 84). Para o autor, há ausência de orientações claras.

Já em relação à análise das ementas, o pesquisador se concentra em três cursos que são: Controle Ambiental, Geologia e Mineração e Informática. A disciplina de inglês é ofertada nos três primeiros anos de ambos os cursos, fazendo parte dos conteúdos da formação geral e não da formação profissional. Além disso, conforme as ementas, os conteúdos de inglês não variam de um curso para outro, mas sim conforme o ano. Lima (2012) salienta que as habilidades linguísticas se centram em regras gramaticais e escrita e para fortalecer isto as indicações na bibliografia das ementas sugerem dicionário e uma gramática como complemento.

Entretanto é válido destacar que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) legitimam a habilidade de leitura, e mesmo assim esta deve ser realizada com definição de critérios considerando a leitura como “prática cultural e crítica de linguagem” (LIMA, 2012, p. 87). Com isso nota-se que ela é uma habilidade a ser trabalhada e desenvolvida na sala, mas em concordância com as demais habilidades linguísticas. Infelizmente, para o autor, o ensino de inglês está baseado em uma gramática normativa fixa e vocabulário descontextualizado, podendo ser reflexo das faltas de orientações do PPP.

Para finalizar a sua pesquisa, Lima (2012) fez uso de questionários para seis professores de inglês a fim de conhecer, dentre outras ocorrências, as perspectivas destes sobre a relevância do ensino de inglês e a relação das disciplinas da formação geral com a formação específica.

Para um dos professores o foco do ensino de LE relaciona-se com o mercado de trabalho, com isso o ensino desta língua é importante para suprir as necessidades profissionais. Não há outro enfoque na visão deste professor para o ensino de um idioma a não ser mercadológico. Na avaliação de Lima (2012), ter a preparação para o mercado é válido, conforme consta nos PCNEM e OCNEM, mas estes mesmos documentos sugerem que não podem se valer apenas dos objetivos ligados ao trabalho, pois implicaria deixar de lado questões “que digam respeito a uma formação mais ampla e que envolvam o debate sobre as diversidades e o desenvolvimento do pensamento crítico” (LIMA, 2012, p. 92).

Em relação às habilidades o professor mencionou no questionário que o foco é a leitura e compreensão de textos com fins específicos e que a escrita também poderia ser praticada com os alunos. Ainda cita que os níveis dos alunos são bem diversificados e que muitos deles não



percebem outras necessidades em aprender uma LE além da leitura e compreensão dos textos que já realizam. Com isso, depreende-se que dada as dificuldades encontradas, seja com a heterogeneidade dos alunos ou até dos interesses da Instituição, a habilidade utilizada recai sobre a leitura, como pondera Lima (2012).

Já outros quatro professores compartilham da mesma visão do primeiro professor. Eles defendem que a relevância da LE no IF é para contribuir com o ensino profissional, com foco no mercado de trabalho. E pontuam que a habilidade utilizada e necessária é a leitura e compreensão de textos específicos da área profissional. Contudo, um deles entende a relevância da LE levando em consideração a globalização. Para ele, além do inglês, outras línguas como espanhol, francês, mandarim e japonês que são utilizadas para facilitar as negociações internacionais e atualizações técnicas.

Diferentemente dos outros cinco professores mencionados, um deles defende o uso da análise de necessidades com base nos cursos e não apenas em uma única habilidade já posta como a viável, como nos exemplos anteriores. Na concepção deste professor a ideia do IF é fornecer conhecimento geral para os alunos e desenvolver habilidades específicas que serão úteis para sua profissão e não apenas a leitura.

Por fim, Lima (2012) sinaliza que os resultados obtidos durante a pesquisa apontaram que diante da análise das recomendações dos documentos técnicos e as perspectivas dos professores, ele percebeu que estes últimos não evidenciaram de acordo os próprios relatos que o ensino de inglês no IF tem como um dos objetivos a prática social, preconizada nos documentos, mas focalizada na formação profissional. Para o pesquisador, a habilidade de leitura, mais mencionada pelos professores, tem relação com a história do ensino de Inglês Instrumental no Brasil, já que as necessidades da época se relacionavam com a leitura e compreensão de textos técnicos.

Vale destacar que o pesquisador não pretendeu e não fez julgamento sobre ser certo ou errado o ensino de uma habilidade em detrimento de outra. Ele enfatiza que a prática utilizada no IF pode incluir e educar os alunos. Além disso, a reflexão feita por ele poderá contribuir com outros profissionais e ocasionar mudanças que servirá para o crescimento de todos, inclusive dos alunos.

Assim como na pesquisa de Bezerra (2012), é perceptível que o foco do ensino nas aulas de IFE centra-se em uma única habilidade que é a leitura, refletindo até mesmo no surgimento do ensino específico no Brasil como bem pontuou Lima (2012). Claro que às vezes essa habilidade pode ser, de fato, a necessária para os alunos naquele determinado contexto. Entretanto, outras análises deverão ser feitas de acordo com cada curso e situação.

A terceira análise foi da dissertação de Chiulli (2014) que teve como título “Reflexões sobre o ensino integrado: possibilidades com o *ESP* e formação cidadã”. A pesquisadora, professora de inglês, fez uma reflexão crítica sobre o seu próprio processo de formação continuada. Para ela um dos desafios seria gerar a integração da área técnica com o ensino médio do IF no qual ela atua como docente. Com isso foram utilizados o *ESP* e a formação cidadã com o intuito de atender as necessidades e, de fato, buscar promover o ensino integrado.

A autora pondera que a integração que ela almeja vai além do ensino assistencialista ou aquele voltado para a área profissional. Para ela é necessário repensar a própria prática docente e adotar uma abordagem que mais se adeque ao ensino de inglês para os alunos dos cursos integrados ao ensino médio. Ainda destaca a escolha do idioma inglês nas instituições em razão da globalização, do mercado de trabalho e do acesso à ciência, como consta nos PCNEM. Dada esta importância, é preciso pensar em melhorias para que os alunos e docentes se beneficiem deste idioma.

Abordando a própria realidade Chiulli (2014) pontua que, assim como a grande parte das instituições, o IF em que ela atua tem a estrutura curricular do ensino de inglês pautado nos aspectos léxico-gramaticais da língua e, por isso, dificulta a interdisciplinaridade. Para a professora, uma crítica recorrente dos seus alunos diz respeito ao seguimento de algumas regras, sobretudo para escrever, em que muitos deles não sabem nem o que estão fazendo, desmotivando-os ainda mais. Muitos deles não visualizaram nenhum vínculo da aprendizagem de inglês para o curso em que estudam. Então, a professora almejou criar meios para integrar a língua inglesa com a área técnica de modo que os aspectos culturais e formativos estejam presentes e que a compreensão sobre a língua e seus falantes sejam enriquecidos.

Por vezes, a pesquisadora se deparou com limitação em suas propostas de aula, já que era necessário seguir um cronograma definido para a disciplina que estava associada com o ensino gramatical. Em relação a este fato, a professora buscava por iniciativa própria, atender ao currículo trabalhando com textos específicos da área técnica, objetivando a integração.

Chiulli (2014) abordou textos relacionados com o curso dos estudantes, que inclusive era uma crítica feita por eles, por sentirem-se distantes da área profissionalizante. Com isso ela quis que os alunos “desenvolvessem a habilidade de leitura e reconhecessem como esse conhecimento poderia ajudá-los na educação profissional, experimentando-o nas aulas” (CHIULLI, 2014, p. 121-122).

A pesquisadora ao longo de suas aulas buscou trabalhar com a interdisciplinaridade na sala, relacionando o inglês ao curso técnico de agricultura, do qual os alunos faziam partes, e outras disciplinas afins como geografia e história. Em algumas oportunidades a professora fazia

com que o conhecimento construído individualmente fosse compartilhado com os demais exercendo a colaboração entre eles e socialização enquanto cidadãos.

Com o passar das aulas, Chiulli (2014, p. 126-127) conseguiu notar que o *ESP* foi se mostrando mais visível diante das “práticas interligadas à integração, seja na abertura à participação dos alunos, no trabalho em conjunto, na exploração dos textos e na extrapolação dos temas trabalhados”. Ela ainda destaca que inicialmente os materiais foram produzidos por ela própria seguindo o direcionamento de Celani (2005) em que destaca que os professores seriam os responsáveis por planejarem suas aulas e confeccionarem/criarem materiais adequados para sua prática pedagógica, não se limitando a um livro didático.

Uma proposta bem interessante dentro da perspectiva de IFE foi essa elaborada por Chiulli (2014) com base na confecção de materiais pelos próprios professores. Se o objetivo é ter aulas que atendam às necessidades específicas, os livros didáticos não poderão ser únicas fontes, mas sim um complemento. Quando o Projeto iniciou no Brasil, Celani *et al.* (1988) enfatizaram a importância do trabalho conjunto desenvolvido pelos professores na preparação dos materiais didáticos com base nas particularidades de cada região do país. Cada curso exige um ensino, metodologias e habilidades diferentes e que devem ser levadas em consideração.

A professora Chiulli (2014) em outro momento do experimento fez uso do livro didático e percebeu que ele não foi limitante tendo em vista que estimulou outras possibilidades para seus alunos realizarem a leitura crítica e possibilitar uma ampliação da visão de mundo ao trabalhar temas diversos, como por exemplo, feriados nos EUA, filmes, *Hollywood*, *Bollywood* e outros. Em determinados momentos, ela moldava suas aulas conforme os interesses dos alunos surgiam na sala. Chiulli (2014) acredita que todas estas ações buscaram trabalhar a interdisciplinaridade com a leitura de forma instrumental, junto com a criticidade e ir além do que já estava pronto no livro e nos textos é um caminho que conduz a uma abordagem com vistas à formação integral que tanto almeja.

Na concepção de Chiulli (2014, p. 158), ela finaliza pontuando que passou a compreender que a integração pode abranger mais áreas “que contemple o trabalho com a cidadania e almejar a formação de um sujeito mais crítico, consciente sobre a influência e algumas leituras de mundo e de seu papel como participante na construção desse mundo”. Para ela, o processo de pesquisa a fez perceber que seu papel de docente pode ser mutável e ser melhorado a cada dia e que novas formas de trabalhar na sala de aula podem surgir.

Acreditamos que o professor, atuando também como pesquisador, tem o importante dever de almejar novas formas de ensino, buscar a interdisciplinaridade com outras áreas, sobretudo a área de formação técnica do aluno. A troca de experiência com outros professores

e o quesito colaborativo como Celani *et al.* (1988) destacaram sobre o Projeto é sem dúvida outro fator indispensável para o bom desenvolvimento de formas de ensino mais eficazes.

A quarta pesquisa foi realizada por Silva (2016) em nível de mestrado com o título “O ideal e o Real: Desafios e potencialidades na elaboração de um planejamento na educação profissional integrada ao ensino médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos”. O objetivo da pesquisa buscou a reflexão sobre a construção de um planejamento curricular para o curso técnico integrado ao ensino médio voltado para o Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) e para isso fez uma revisão do plano de curso com foco nas competências e habilidades na disciplina de línguas. Além da análise documental deste plano, foi realizada entrevista com professores e coordenadores e questionários com os alunos.

A pesquisadora, professora de língua inglesa, começou no ano de 2013 a lecionar para alunos de cursos técnicos do IF e a disciplina de ELFE exigia dela conhecer mais sobre as profissões para poder planejar suas aulas a fim de contemplar a área técnica. E foi a partir da implementação de um novo plano de curso, especificamente para o eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, que se discutiu a integração dos componentes curriculares da formação geral e formação específica, tendo em vista que antes disso o planejamento que ela fazia se baseava em conversas com os professores das outras áreas e não era de forma integrada. Para Silva (2016) o professor que ministra aulas de LE para fins específicos possui características distintas daqueles com propósitos gerais e há uma necessidade de interação com docentes de outras áreas de formação para que ocorra a integração tão almejada.

Para a professora, o foco das Diretrizes Curriculares Brasileiras e Parâmetros Curriculares Nacionais está nas competências e habilidades a serem desenvolvidas na sala de aula com os alunos. Segundo Silva (2016, p. 82) “Aprender a conhecer, fazer, viver e ser tomou o foco do ensino e aprendizagem na atualidade”, não centralizando o ensino somente no conteúdo. Além disso, é necessário integrar o ensino com as diversas áreas do saber para que a formação humana e social seja contemplada além da área profissional.

Desenvolver as competências e habilidades é mudar o foco do ensino, não excluindo os modelos tradicionais. Os alunos, que serão também futuros profissionais, precisam desenvolver competências e certas habilidades gerais e específicas, como por exemplo: o curso de Eventos, que foi analisado por Silva (2016), necessita que os alunos desenvolvam a oralidade, sendo assim o professor em sala de aula não pode apenas trabalhar a leitura, mas abordar discursos, compreensão de textos escritos e orais e que o aluno tenha competência comunicativa. Com o propósito de que as disciplinas obtenham o êxito esperado faz-se necessário empenho e trabalho

em conjunto dos docentes de cada área para que as práticas interdisciplinares e atividades sejam orientadas por todos em benefício da aprendizagem dos estudantes.

O curso de Eventos mencionado é um exemplo claro que leitura, gramática e tradução não conseguirão atender sozinhas as demandas exigidas para o profissional da área. A habilidade comunicativa deverá ser trabalhada na sala de aula e mais uma vez o professor da disciplina de IFE, ciente do verdadeiro significado de uma língua com fins específicos, deverá planejar suas aulas baseado nas premissas de atender as necessidades.

Sobre o planejamento de ELFE no IF e a aprendizagem de línguas, a pesquisadora destaca que além da obrigatoriedade definida pela LDB/DCNEM é uma necessidade para o perfil profissional do Eixo Tecnológico averiguado. A temática a ser desenvolvida ao longo dos três anos deve abordar a importância da língua e está interligada com a área técnica do aluno. Com vistas à integração do currículo é imprescindível trabalhar com teoria e prática e favorecer atividades interdisciplinares.

Outro item importante é a análise de necessidades que na concepção da professora é indispensável na aprendizagem dos alunos. Segundo ela, o Plano de Curso do IF em que atua foi elaborado antes da entrada dos estudantes e com isso não há como fazer precisamente a análise de necessidade destes. Entretanto, mesmo que não esteja claramente definido existe um quadro no Plano de Cursos que norteia o curso e as competências e habilidades a serem trabalhadas. Além disso, é importante saber, além das necessidades de uma LE, “como as pessoas aprendem LE, como fazem e quais são as suas pretensões com a linguagem” (SILVA, 2016, p. 82).

Por fim, Silva (2016) pontua que os resultados obtidos mostraram vários desafios e potencialidades tanto no planejamento quanto na ação do curso. Ela almeja que novas pesquisas sejam realizadas na área do ensino de línguas e de planejamento para cursos integrados ao ensino médio em crescimento no Brasil e ainda salienta que para a educação brasileira melhorar é preciso “colaboração tal como na sociedade das formigas” (SILVA, 2016, p. 128).

A nossa quinta pesquisa é uma dissertação de mestrado com o título “A disciplina inglês no ensino médio técnico integrado do IFBA: Um estudo de caso” de Ramos (2016). O objetivo do trabalho foi refletir sobre o ensino de inglês em curso técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal da Bahia (IFBA). Para isso foi realizada a análise da disciplina de língua inglesa nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), após o pesquisador fez uma pesquisa documental sobre o IFE no Brasil e no IFBA e, por fim, uma investigação em nove *campi* da instituição pesquisada com professores que lecionam inglês.

O pesquisador notou que, analisando os programas de disciplina, a língua inglesa é ofertada em dois dos quatro anos do curso, disponibilizado em sessenta horas anuais. Isto deixa transparecer, segundo o pesquisador, que o inglês é deixado em segundo plano quando comparado com as disciplinas técnicas ofertadas. Outro ponto que merece destaque relaciona-se com a sequência das ementas ao longo dos dois anos, pois para ele a ementa do segundo ano é a repetição do ano anterior, não há um sequenciamento. Segundo sua constatação, falta uma organização maior entre os docentes sobre o que ensinar, como começar e como concluir o ensino de língua inglesa. Outro ponto constatado é a abordagem trabalhada nas aulas. Para Ramos (2016), o ensino baseia-se em apenas uma habilidade linguística, a leitura.

Segundo o pesquisador, há várias orientações para nortear o ensino médio e o ensino de uma LE, e para ele, a forma como está apresentada nos *campi* analisados, “[...] não contribui para uma formação crítica dos educandos preconizada para o contexto atual, e também, por não atender às demandas que o aprendizado de língua pode proporcionar aos estudantes” (RAMOS, 2016, p.35).

Ramos (2016) considera que o seu olhar crítico traz contribuição para os professores do IFBA que ele averiguou, pois diante das análises, eles podem ter a oportunidade de aprimorar as ementas e o ensino de LE na instituição e, conseqüentemente, contribuirá para a formação crítica dos alunos além de procurar meios para atender às suas necessidades no que diz respeito à língua inglesa.

Segundo ele, dos nove professores sete destes trabalhavam com a abordagem instrumental em suas aulas justificando o uso i) por seguir os objetivos do curso, ii) pela falta de estrutura e iii) turmas superlotadas o que dificultaria trabalhar com outras abordagens de ensino. Além de responderem que ao adentrar para o Instituto eles não foram orientados e apenas seguiam o que os professores anteriores utilizavam ou o plano de disciplina já existente, trabalhando também com a leitura de textos. Podendo ser reflexo de falta de formação e preparação dos docentes para trabalhar com esta abordagem.

Em nossa concepção essas pesquisas deixam transparecer que para muitos dos entrevistados e planos observados a abordagem instrumental é a leitura. Esse pensamento é um equívoco, sabe-se que não se trata apenas da leitura. Celani (2009, p. 25) já havia destacado que “[...] há visões cristalizadas, mitos criados que preocupam e que levam a indagações e questionamentos. Por quê seria que após tantos anos de trabalho, ainda se possa ouvir algo assim: “Eu uso o método instrumental: só ensino leitura””. A resposta, segundo Celani (2009) está no fato histórico do Projeto no Brasil em que a necessidade da época era a leitura e os

envolvidos não perceberam com o passar do tempo que estavam fazendo uma interpretação equivocada.

Percebemos que o termo instrumental ficou estigmatizado como leitura e até hoje notamos essa crença sendo perpassada ao falarmos de IFE ou outra língua para fins específicos. Entretanto, sabemos que as necessidades são diversas e contempla as demais habilidades linguísticas.

Ramos (2016) ainda salienta que o *ESP* é baseado nas necessidades dos estudantes, e, sendo assim, os materiais didáticos e as habilidades a serem desenvolvidas deveriam ser abordados a depender das turmas e de seus anseios e não apenas abordar uma habilidade já estabelecida.

O pesquisador chegou à conclusão que os docentes de sua pesquisa fazem ou já fizeram uso da abordagem instrumental em suas aulas. Entretanto, segundo Ramos (2016), notou-se um descompasso entre os pressupostos teóricos do *ESP* e as concepções dos professores em relação ao papel do professor, as abordagens trabalhadas nas aulas, o material didático e a forma como se atendem às necessidades dos estudantes. Na visão do pesquisador é fundamental que os docentes continuem em treinamento e realizem discussões sobre o ensino de língua inglesa no IFBA para que o ensino se torne cada vez melhor e atenda a todos da instituição.

Partindo de uma inferência, pensamos que um dos possíveis problemas em conceber o IFE como ele é com todas as suas características está na própria formação dos professores, durante a graduação. Talvez o problema não seja apenas na aplicabilidade do ensino de IFE no curso técnico, mas na forma como o professor aprendeu ou não durante sua formação nos cursos de Letras e isso pode comprometer até a forma como a abordagem será repassada aos alunos. Além disso, não podemos isentar as instituições de ensino que nem sempre se adéquam às mudanças ou não orientam devidamente os docentes. Em relação a isso Vilaça (2019, p. 69) pondera que

A formação de professores para *ESP* também requer um olhar mais aprofundado. É fácil constatar que muitos graduandos de Letras e professores em serviço pouco conhecem esta abordagem de ensino. Muitas vezes as discussões e práticas relacionadas ao *ESP* ficam demasiadamente restritas a oficinas e minicursos em eventos acadêmicos ou profissionais, quanto poderiam e deveriam ser mais diretamente integradas ao currículo como elemento constituinte da formação de professores.

Outra pesquisa na área foi uma dissertação de mestrado apresentada por Guerra (2017), tendo como título “Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública”. O objetivo da pesquisa foi promover uma reflexão-ação sobre o *ESP* no IFRN e criar uma proposta de ensino de *ESP*. Através de um estudo documental-exploratório

foi analisada a disciplina em dez cursos técnicos subsequentes, considerando os gêneros discursivos. Houve a aplicação de questionário com alunos do Curso Técnico em Petróleo e Gás, além de duas entrevistas com dois docentes do curso.

A fase inicial da coleta, como aponta a autora, foi analisar os documentos oficiais do IFRN que são os Programas Pedagógicos de Curso (PPC), em que constam dados referentes às disciplinas que serão trabalhadas no curso, assim como outras questões imprescindíveis para o seu bom funcionamento. Neste momento da pesquisa levou-se em consideração a ementa, conteúdos, objetivos e metodologias que seriam abordadas nas salas de aula.

A pesquisadora percebeu que diante da análise o principal objetivo do PPC é formar o aluno para que ele possa ter criticidade na sociedade, ser ético, estando apto a desenvolver trabalho na área técnica. Tudo isso trabalhado com a interdisciplinaridade que faz parte da base pedagógica. Guerra (2017) ainda salienta que o texto da Instituição alega que dispõe de um momento para que os docentes planejem as atividades com vistas a atender esse princípio. Além disso, o documento adverte que a educação básica e a educação profissional necessitam estar conjugadas, considerando os interesses dos alunos e conhecimentos prévios.

Analisando os dez cursos, Guerra (2017) fez uma categorização de acordo a ementa e objetivos da disciplina nestes cursos e notou que apenas o curso de Apicultura trabalha com o inglês com base nas necessidades dos alunos. Enquanto que os cursos de Química, Cooperativismo, Recursos Pesqueiros, Petróleo e Gás, Redes de Computadores, Segurança do Trabalho focam no inglês para compreensão de leitura e produção escrita. Por fim, o curso de Turismo, Eventos e Vestuário aborda vocabulário e gramática da língua inglesa.

Assim, a pesquisadora descreve que não é levada em consideração a variedade de gênero discursivo que poderiam ser trabalhados nas aulas, além destes categorizados anteriormente. Além do mais, o fato dos cursos já terem estabelecido seus conteúdos, não há muito diálogo com a área técnica, faltando a característica colaborativa pertinente ao curso. Em relação ao multiletramentos, poucos traços foram notados nas descrições das disciplinas, e Guerra (2017) percebeu apenas em alguns cursos a presença de conteúdos relacionados à linguística e questões culturais.

Na segunda fase da pesquisa, Guerra (2017) destaca que foi a vez analisar os questionários que foram aplicados para 31 alunos. O questionário contemplava questões como interesses, crenças e opiniões sobre a língua estrangeira, bem como a sua importância e assim conseguiria ter uma dimensão sobre as necessidades dos alunos.

A terceira fase consistiu em duas entrevistas. A primeira foi realizada com o professor de LE em que Guerra (2017) buscou compreender de que forma a disciplina está se



desenvolvendo no IFRN, quais os procedimentos metodológicos abordados em sala e a importância para o aluno que será um profissional. Na segunda, com o professor engenheiro, a autora buscou mais informações relativas ao Curso Técnico, as principais atividades desenvolvidas pelos profissionais e como se articula a educação básica com a técnica. Após as análises foi apresentada uma proposta de ensino com base em uma sequência didática.

Nesta atividade os alunos teriam que vender um produto comercial, para isso eles precisariam trabalhar com vocabulários da área de marketing, criando estratégias através de discussões com os colegas. Em seguida, os alunos praticam a habilidade de leitura em artigos de jornais na internet e em brochuras respondendo algumas perguntas. Por fim, a produção final seria a apresentação para a turma sobre o produto que almejavam vender e que é destinado à produção de petróleo e gás.

De acordo com Guerra (2017), ao final da pesquisa, após fazer a triangulação de dados, chegou-se à conclusão que o ensino no IFRN tem foco na leitura e tradução. E que, segundo os participantes da pesquisa, deveria abordar nas aulas produções orais, além da leitura, que também consideram importante e a carga horária da disciplina deveria ser aumentada. A autora ainda pontua que seu trabalho não teve a pretensão de criar um manual para ser seguido no curso, mas sim um guia com vistas a contribuir com o currículo de *ESP*, que normalmente se preocupa mais com a leitura e vocabulário.

Não é de estranhar-se que em mais um instituto a habilidade mais abordada fosse a leitura. Parece-nos que os responsáveis por criar as ementas dos cursos entendem que o IFE será destinado apenas a esse propósito. O fato de essa abordagem ter sido concebida em meados dos anos 70 tendo essa necessidade como prevacente, não impediu de forma alguma que as outras habilidades fossem trabalhadas, mas infelizmente, diante dos poucos exemplos apresentados até aqui é notório que a finalidade do IFE não está sendo cumprida em sua essência.

Para concluir este tópico, analisaremos uma dissertação de mestrado da pesquisadora Heydt (2019) com o título “*English for Specific Purposes (ESP)* e o ensino de termos técnicos no curso técnico em informática integrado ao ensino médio”, que tem como foco analisar os materiais didáticos utilizados nas aulas de *ESP* referentes ao inglês geral do Colégio Estadual Leonardo da Vinci, assim como livros específicos de inglês para informática encontrados em uma bibliografia complementar de outra Instituição de ensino.

Em relação à formação do aluno, o PPP do Colégio destaca que se compromete com uma educação profissional adequada, articulando a teoria e prática no curso, “contemplando uma sólida formação científica e a formação tecnológica, ambas sustentadas em um consistente

domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio históricos”, além disso, a pesquisadora ainda acrescenta que é necessário que os alunos consigam “compreender os processo de trabalho em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais” (HEYDT, 2019, p.76). Percebemos que o foco para a área profissional é bem abordado no documento analisado.

No plano de curso, analisado por Heydt (2019), enfatiza o quanto é importante a aquisição de conhecimento, cultura e valores como parte de sua formação humana dos estudantes. Ainda segundo o documento, a informática para a vida das pessoas na atualidade é de extrema importância, tanto na esfera pessoal quanto profissional. Sendo um dos motivos para esta área estar em constante atualização e com exigências de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho. Além disso, no município onde se localiza o Colégio há o fornecimento de cursos no ensino superior na área tecnológica, sendo um estímulo para os alunos concluintes do ensino médio-técnico ingressarem no ensino superior se especializando mais na área.

Em relação à língua inglesa no curso, ela é fornecida nas duas primeiras séries, totalizando 128 horas de aula que na concepção da pesquisadora são insuficientes para contemplar a formação humana e a formação especializada. Além disso, Heydt (2019) salienta que não está previsto na ementa o ensino das especificidades da área de informática, como por exemplo, as terminologias comumente utilizadas na área. Quanto ao material didático fornecido pelo governo do estado, contempla o inglês geral, não sendo para fins específicos.

Mais uma vez tecemos aqui nosso comentário em relação a dois pontos já comentados anteriormente: carga horária e material didático. Não conseguimos conceber como uma disciplina tão importante é tratada com tamanha irrelevância diante da grade curricular. A língua inglesa de modo geral é a língua de comunicação mundial, dos negócios, lazer e ainda assim não é tratada como tal. Não é exclusividade apenas do Colégio Estadual Leonardo da Vinci, mas de diversos institutos. Se levarmos em consideração o curso mencionado por Heydt (2019) que é informática pensamos que o olhar deveria ser mais atento.

Vivemos em mundo globalizado, cercados pela internet, computadores, *smartphones*, *tablets*. Se nós que lidamos diariamente com essas tecnologias para estudarmos, fazermos pesquisas ou para nos divertirmos precisamos estar antenados com diversos termos técnicos em inglês quem dirá um profissional que irá trabalhar na área. No mínimo os termos específicos, intrínsecos da área, deveriam vir contemplados na ementa. Em relação ao material didático, acreditamos que o professor da disciplina de IFE juntamente com outros do curso deveriam planejar conjuntamente de forma a atender as especificidades da área. Reconhecemos que deve

ser trabalhoso todo o processo de elaboração do material e de metodologias, mas acreditamos que se não tiver esse esforço e diferencial do inglês geral o que justifica a disciplina de IFE?

A partir disso, a pesquisadora faz a análise do livro utilizado pela escola e outros três livros didáticos de inglês para a área de informática que a pesquisadora encontrou em uma bibliografia complementar de um Instituto Federal. No primeiro livro ela quis evidenciar que o fato de o inglês ser destinado para fins gerais não atende as necessidades de cada aluno. Já nos demais livros quis verificar o ensino de terminologias próprias para a área. Após estas análises seria possível indicar quais dos três livros poderiam servir como material complementar ao já oferecido pelo governo do estado.

Ao término de sua pesquisa, Heydt (2019) conseguiu perceber que o livro *Infotech – English for computer users*, consegue atender as necessidades dos alunos e que, como uma sugestão, pode ser utilizada como um material complementar pelos professores, objetivando a integração do currículo geral com o técnico e com isso poderia suprir as dificuldades encontradas no currículo do ensino de língua inglesa contemplando os conteúdos básicos e os específicos.

Por fim, a autora deixa como uma segunda sugestão para o Colégio Estadual Leonardo da Vinci o acréscimo da descrição “Terminologia específica da área da informática a partir da abordagem *ESP*” (HEYDT, 2019, p.140), na ementa da 1ª série, com o intuito de contemplar um ensino mais específico da língua. Com isso, diante das análises e dados obtidos, a autora considera que sua pesquisa poderá ser fonte de consulta para demais professores e pesquisadores que tenham interesse na temática *ESP* e ensino médio integrado.

Consideramos de grande valia a sugestão oferecida por Heydt (2019) tanto a indicação do livro didático que poderá auxiliar os professores quanto à descrição na ementa com o intuito de contemplar os termos específicos. Pode ser o começo para novas melhorias no Colégio e consequentemente para a efetivação do ensino de IFE.

A seguir segue um quadro com uma síntese com os principais resultados obtidos nas sete pesquisas realizadas. Os destaques estão divididos em pontos positivos e negativos em relação ao ensino. Alguns pontos são bem semelhantes, como por exemplo, trabalhar apenas uma habilidade na sala de aula em detrimento das demais, além da carga horária destinada à língua inglesa ser insuficiente e ter o foco no ensino profissional são tidos como negativos. Em relação aos pontos positivos alguns destacaram a interdisciplinaridade entre as disciplinas e também a integração da formação geral com a profissional, dentre outros que podem ser verificadas no quadro a seguir:

**QUADRO 3 - SÍNTESE DOS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS PESQUISAS**

Pesquisas		Pontos Positivos	Pontos Negativos
1	<b>Bezerra (2012)</b>	Utilizam a abordagem instrumental nas aulas de LI	A maioria dos cursos visa apenas à formação profissionalizante e não a integrada; Limitação a uma habilidade de ensino; o enfoque totalmente instrumental não consegue contemplar as necessidades para a formação integral do aluno que é almejada e esperada nestes cursos; A carga horária deveria ser aumentada e não diminuída;
2	<b>Lima (2012)</b>	Educação integral: a visão do Instituto é que haja uma educação integral, entre a formação geral e a formação profissionalizante, trabalhando com a interdisciplinaridade, mesclando entre teoria e prática; Estudam outras culturas e vivências.	Foco em uma habilidade: escrita e gramática; O PPP não evidencia os conteúdos e procedimentos metodológicos a serem trabalhados no IFRN e, portanto, cria-se um descompasso em relação às recomendações documentais podendo gerar “uma seleção equivocada de conteúdos e na escolha de procedimentos que não se harmonizam plenamente com os interesses institucionais”.
3	<b>Chiulli (2014)</b>	Trabalharam com a interdisciplinaridade na sala, relacionando o inglês ao curso técnico de agricultura; Aulas colaborativas; As aulas foram moldadas conforme interesses dos alunos - flexibilidade;	Foco nos aspectos léxico-gramaticais da língua, dificultando a interdisciplinaridade; Os alunos consideravam que antes era desvinculada a aula de inglês com o curso.
4	<b>Silva (2016)</b>	Mesmo que não esteja claramente definido existe um quadro no Plano de Cursos que norteia o curso e as competências e habilidades a serem trabalhadas	O Plano de Curso do IF em que atua foi elaborado antes da entrada dos estudantes e com isso não há como fazer precisamente a análise de necessidade destes.
5	<b>Ramos (2016)</b>	Os docentes de sua pesquisa fazem ou já fizeram uso da abordagem instrumental em suas aulas.	Deixa transparecer que o inglês é deixado em segundo plano quando comparado com as disciplinas técnicas ofertadas já que é disponibilizado em apenas 2 dos 4 anos do curso. O ensino baseia-se em apenas uma habilidade linguística, a leitura.
6	<b>Guerra (2017)</b>	Um dos cursos técnicos trabalha com o inglês com base nas necessidades dos alunos. Existe a presença de aspectos linguísticos e culturais em alguns cursos	O foco do ensino baseia-se na gramática e tradução; Não há muito diálogo com a área técnica; A carga horária poderia ser aumentada;
7	<b>Heydt (2019)</b>	No PPP o Colégio destaca que se compromete com uma educação profissional adequada, articulando a teoria e prática no curso e enfatiza o quanto é importante à aquisição de conhecimento, cultura e valores como parte de sua formação humana dos estudantes.	Carga horária insuficiente; Não está previsto na ementa o ensino das especificidades da área de informática; O material didático fornecido pelo governo do estado trata-se de inglês geral.

Fonte: Elaboração própria

Em suma, acreditamos que muitos profissionais ainda não conseguiram compreender a dimensão do IFE e para qual finalidade ele se destina. A ideia, que aparentemente encontra-se engessada, é que esse ensino se destina à leitura. Vale lembrar que esse pensamento já deveria ter sido superado há anos, mas como ainda permeia nas instituições é bom que pesquisas na

área sejam realizadas e que nos cursos de formação de professores temáticas como essas sejam levantadas e que novos profissionais tenham esclarecidos esses problemas.

No mais, cremos que esse ensino aplicado de forma eficaz com base na análise das necessidades contribua de forma positiva com a formação técnica dos alunos. Desenvolver as habilidades linguísticas requeridas para a área de formação é de extrema importância para o bom desempenho das suas tarefas e crescimento profissional.

### 3.2.3. Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica – Nível Médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica foi definida pela Resolução CNE/CP Nº 1 em 5 de janeiro de 2021, a partir dela a Resolução CNE/CP nº3 de 18 de dezembro de 2002 e a Resolução CNE/CB nº 6 de 20 de setembro de 2012 foram revogadas, sendo esta última as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que estava em vigor desde 2013, norteando as diversas instituições de ensino no Brasil que aderiram a educação profissional técnica de nível médio.

Conforme o Art. 2º desta Resolução CNE/CP Nº 1 fica definido que a Educação Profissional e Tecnológica

É modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, 2021, p. 1).

Essas Diretrizes foram criadas após a reforma do ensino médio, Lei Nº 13.415 em 2017 e da BNCC (2018) e com isso, se adapta às novas atualizações definidas para a educação básica. A seguir poderemos ver um quadro com uma síntese dos 19 princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica que está disponível no Capítulo II da Resolução, no Art. 3º:

#### QUADRO 4 – SÍNTESE DOS 19 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (BRASIL, 2021, P. 2).

<b>Princípios Norteadores da Educação Profissional e Tecnológica</b>	
<b>I</b>	Articulação com o setor produtivo para a construção dos itinerários formativos, para preparar os alunos para a inserção laboral.
<b>II</b>	Respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

<b>Princípios Norteadores da Educação Profissional e Tecnológica</b>	
<b>III</b>	Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional para o mercado de trabalho.
<b>IV</b>	Centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para o currículo, além da integração da ciência, cultura e tecnologia.
<b>V</b>	Estímulo à pesquisa como princípio pedagógico, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, favorecendo a produção de conhecimento, cultura e tecnologia e desenvolvimento do trabalho.
<b>VI</b>	A tecnologia para ser utilizada nas diferentes funções no setor produtivo.
<b>VII</b>	Indissociabilidade entre educação e prática social, valorizando os sujeitos e a historicidade do conhecimento.
<b>VIII</b>	Interdisciplinaridade visando superar a fragmentação de conhecimentos.
<b>IX</b>	Utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, flexibilização e a interdisciplinaridade para que não haja separação entre teoria e prática profissional.
<b>X</b>	Articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais.
<b>XI</b>	Observância às necessidades das pessoas com deficiências, superdotação e Transtorno do Espectro Autista para que tenham igualdade na educação e na sociedade.
<b>XII</b>	Observância às pessoas em regime de privação de liberdade ou internação para que elas tenham acesso à educação e desenvolva competências profissionais.
<b>XIII</b>	Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes.
<b>XIV</b>	Reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas.
<b>XV</b>	Autonomia e flexibilidade na construção dos itinerários formativos profissionais, de acordo interesse dos sujeitos e a possibilidade de oferta nas instituições e relevância para o contexto local.
<b>XVI</b>	Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso que contemple as competências profissionais requeridas para o trabalho, desenvolvimento tecnológico e demandas sociais, econômicas e ambientais.
<b>XVII</b>	Autonomia para a instituição elaborar, executar, avaliar e revisar o Projeto Político Pedagógico, respeitadas as Diretrizes, legislação e normas.
<b>XVIII</b>	Fortalecimento das estratégias de colaboração entre as instituições que fornecerá a Educação Profissional e Tecnológica, contribuindo para a empregabilidade dos egressos.
<b>XIX</b>	Promoção da inovação em todas as suas vertentes, principalmente a tecnológica, social e de processos.

Fonte: Elaboração própria com base nos Princípios Norteadores em Brasil (2021)

Já de início gostaríamos de destacar a necessidade das instituições criarem vínculos com o setor produtivo para construir seus itinerários formativos, descrito no princípio I. Esses itinerários serão criados a partir da disponibilidade e necessidade de cada localidade. A intenção

é inserir os futuros profissionais no mercado de trabalho. Acreditamos, assim como acontece no CETEP, por exemplo, que os cursos são disponibilizados a partir das demandas e não aleatoriamente. Inicialmente, deve-se verificar a viabilidade daquela área de formação.

Outro ponto importante que é trazido nestes princípios relaciona-se com a interdisciplinaridade, de modo que o conhecimento não fique fragmentado. Que se utilize as tecnologias como forma de contribuir com o setor produtivo que com o passar dos anos tem se tornado cada dia mais tecnológico, almejando produtividade e eficiência e, por fim, que se observem as especificidades dos alunos, por exemplo, os que têm alguma deficiência e superdotação, de forma que possibilite a oportunidade de participação na educação e na sociedade de maneira igualitária.

É notório que a tecnologia faz parte da nossa vida. Como mencionado no capítulo introdutório desta pesquisa, tomando como referência nosso local de fala, o profissional formado em um curso Técnico em Mineração, formação da pesquisadora deste trabalho, no CETEP em 2013, precisa lidar com diversos *softwares*, sobretudo em língua inglesa a exemplo do *ArcGis*. Destacamos aqui mais uma vez a importância de trabalhar com IFE nos cursos técnicos.

Avançando para o próximo capítulo da Resolução, perceberemos como se organiza e funciona a Educação Profissional e Tecnológica. No Art. 4º podemos ver que este tipo de Educação é desenvolvido através de cursos e programas de qualificação profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação.

Conforme o Art. 5º os cursos podem ser organizados por itinerários formativos seguindo as orientações dos eixos tecnológicos. No parágrafo 1º salienta que é necessário observar os segmentos tecnológicos que são abrangidos nestes eixos de modo a promover específicas orientações. Além disso, o parágrafo 3º informa que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientará a organização dos cursos.

De acordo o parágrafo 4º deste mesmo artigo, o itinerário formativo deve articular com os cursos e programas de forma consistente a partir de “I- estudos sobre os itinerários de profissionalização praticados no mundo do trabalho; II- estrutura sócio-ocupacional da área de atuação profissional; e III- fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços”.

No parágrafo seguinte explica que estes itinerários formativos são “o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos

tecnológicos e respectiva área tecnológica” (BRASIL, 2021, p. 3). Estes, por sua vez, podem ser ofertados de três maneiras: I) ofertado internamente em um mesmo curso, seguindo unidades curriculares, etapas com vistas ocupacionais; II) propiciado pela instituição, mas construído pelo próprio estudante de forma horizontal mediante etapas, unidades curriculares de distintos cursos dentro de um mesmo eixo tecnológico e III) pode ser construído verticalmente pelo aluno, através de uma instituição educacional ou não, por meio de cursos e certificações, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica.

O Art. 6º pontua que a Educação Profissional e Tecnológica pode desenvolver-se de forma articulada com as modalidades e etapas da educação básica e superior ou, ainda, por outras formas de formação continuada, desde que seja em instituições credenciadas. Já o Art. 7º salienta que os cursos devem se referenciar nos eixos tecnológicos possibilitando itinerários formativos flexíveis, atualizados e diversificados, com base nos interesses dos estudantes, na relevância para a localidade e dentro da possibilidade de cada instituição de ensino com vista ao exercício da cidadania e profissional (BRASIL, 2021, p. 4).

Como exposto no início desse tópico, os itinerários levarão em consideração a realidade de cada local, além dos interesses particulares dos alunos, dentro do que for ofertado, é claro. Pensamos ser válida a possibilidade do aluno poder escolher qual área de dedicar, pois poderá optar pela profissionalizante e assim que formar se inserir no mercado de trabalho ou fazer daquela experiência um degrau para alcançar o nível superior, já tendo conhecimento prévio do que aquela área diz respeito.

Em relação aos critérios que se devem adotar para realizar o planejamento e organização dos cursos estão descritos no Art. 8º: atender às demandas sociais, econômicas e ambientais dos cidadãos e do mercado de trabalho; conciliar as demandas identificadas com a capacidade e possibilidade da instituição; possibilitar a organização do currículo com base nos itinerários formativos profissionais em função da estrutura local, tecnológica e sócio-ocupacional; identificar o perfil profissional para conclusão de cada curso com vistas a garantir condições suficientes para os novos desafios profissionais e sociais; incentivar o uso das tecnologias e recursos educacionais; aproximar as empresas das instituições de ensino com o intuito de aproximar os alunos da realidade do mercado de trabalho; observar as ocupações reconhecidas pelo mundo do trabalho tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e os Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2021).

Percebemos que o Art. 8º focaliza na parte profissional do ensino, o que para alguns profissionais da educação não é visto com bons olhos. Bezerra (2012), por exemplo, faz críticas



a esse modelo de ensino pautado no mercadológico. Segundo ela, foram anos de lutas para que a integralidade do ensino fosse alcançada, contemplando além da formação técnica a formação humana. No entanto, os interesses com vistas ao setor produtivo têm adquirido essa focalização maior dentro dos cursos técnicos.

O Art. 20 aborda que a estruturação dos cursos deve considerar alguns quesitos sendo eles: é necessária uma base tecnológica que contemple técnicas, métodos e outros elementos tecnológicos relacionados ao curso; os elementos que fazem parte das áreas tecnológicas dentre eles as tecnologias, fundamentos sociais, científicos, econômicos, políticos, ambientais, culturais e sua contextualização com o setor produtivo; atualização da organização do currículo de forma permanente; coerência, coesão e consistência dos conteúdos; diálogo com a ciência, cultura, trabalho e tecnologia; elementos importantes para compreender e discutir as relações de trabalho e sociais; saberes indispensáveis para exercer a profissão com idoneidade intelectual e tecnológica, responsabilidade, competência, ética, assim como, compromisso para construir uma sociedade justa, solidária e democrática; o domínio intelectual das tecnologias intrínsecas ao eixo tecnológico; a importância da prática do estudo e trabalho para que haja a instrumentalização de cada habilitação profissional; e por fim, os fundamentos dos cursos interligados com cooperativismo, empreendedorismo, tecnologia da informação, trabalho em equipe, ética, segurança do trabalho, iniciação científica dentre outros, conforme está disponível em Brasil (2021).

O artigo mencionado contempla diversas áreas do saber a serem desenvolvidas, entretanto nem o IFE ou alguma outra disciplina voltada para propósitos específicos não está, a meu ver, elencada para fazer parte da estruturação dos cursos. Pensamos que deveria vir expressamente por ser uma disciplina que tem tanto a contribuir para a formação técnica.

Outro ponto mencionado na Resolução diz respeito à formação docente para atuar na educação profissional e tecnológica. O Art. 53 informa que os profissionais que vão ministrar aulas deverão possuir cursos de graduação na área de licenciatura ou outras formas. No parágrafo 2º esclarece que aqueles professores que estão em pleno exercício na parte profissional, mas que não são licenciados podem participar de programas de licenciatura ou formação pedagógica. Outra sugestão apontada é a realização de um curso de pós-graduação *lato sensu* voltado para a educação profissional. Além disso, podem-se apresentar para a instituição de ensino, por meio de um processo de certificação de competência, os seus conhecimentos profissionais de docente, acrescidos de experiência de no mínimo cinco anos como professor da educação profissional, conforme Brasil (2021).

Além disso, os profissionais com notório saber, conforme é salientado no Art. 54, poderão atuar como docentes desde que sejam reconhecidos pelos sistemas de ensino ou tenha prática de ensino ou atuação profissional em instituições da rede privada ou pública “[...] demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante” (BRASIL, 2021, p. 17). Esta possibilidade dos profissionais com notório saber poderem lecionar nos cursos provocou estarrecimento na classe dos profissionais de educação, como pode ser visto no tópico 3.2.4.

Em nossa opinião, mais uma vez lembrando o papel de aluna de um curso técnico tivemos diversas dificuldades com professores licenciados em determinada área lecionando uma área diferente da sua formação. Havia muitas matérias específicas no curso e os docentes do CETEP não tinham conhecimento aprofundado. Lembramos que na metade do curso uma grande empresa parceira do colégio da área de mineração ofertou um curso paralelo intitulado Mineração Nota 10 com profissionais de todas as áreas da empresa: ambiental, gestão, geologia, topografia, mineralogia e outros. Cada profissional era responsável por elaborar as aulas, o material didático e as avaliações. Os alunos só podiam permanecer no curso se obtivessem média superior a 70% de aproveitamento. Foi uma experiência única o curso, sem mencionar que tivemos também aulas práticas e visitas a campo. Os profissionais conheciam verdadeiramente suas áreas de atuação e conseguimos aprender conteúdos que no próprio CETEP não obtivemos.

Durante esse curso, uma professora licenciada em Geografia era responsável por uma disciplina específica do curso técnico, mas infelizmente não tinha material didático para lecionar, nem conhecimento daquela área. Foi necessário emprestar nossos materiais adquiridos no curso Mineração Nota 10 para que ela pudesse ler e se inteirar dos conteúdos técnicos intrínsecos da nossa área para só então ela conseguir planejar suas aulas.

Nesse contexto, acreditamos que é válido considerar todos os fatores envolvidos. E diante dessa situação é preferível ter alguém capacitado em uma determinada área para compartilhar o conhecimento com o futuro profissional do que deixar de ministrar o conteúdo por falta de alguém capacitado. Vale lembrar que isso não ocorre aleatoriamente, os profissionais com notório saber deverão ser reconhecidos pelas instituições.

Caso não sejam encontrados profissionais licenciados ou com experiência profissional comprovada para atuarem na educação profissional faz-se necessário que a instituição de ensino possibilite a formação em serviço para que venham preparar docentes aptos a atuarem nestes determinados cursos, de acordo explicação do Art. 55 de Brasil (2021).

Prosseguindo com a temática, o Art. 57 esclarece que a formação do docente requer domínio dos saberes pedagógicos e desenvolvimento de competências e saberes profissionais e que ele “saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso”, como exposto no inciso III em Brasil (2021, p. 18).

Por fim, nas disposições finais da Resolução reafirmam no Art. 59 que periodicamente será feita a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio pelo Ministério da Educação em parceria com demais órgãos dos sistemas de ensino, com vistas a adequar os cursos conforme as demandas do setor produtivo, melhorar a qualidade do ensino, cumprir as responsabilidades sociais das escolas, entre outros. O que consideramos pertinente tendo em vista as necessidades e melhorias que vão se fazendo necessárias com o passar dos anos.

#### 3.2.4. As Novas Diretrizes e o posicionamento de profissionais da educação

Diante da publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica, Associações e outros grupos de profissionais da educação lançaram uma Nota de Repúdio<sup>2</sup>. De acordo à Nota é importante inicialmente explicar o contexto em que tudo isso se aconteceu: o início aconteceu com o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, Presidente da República naquela época, considerado por eles como golpe contra os cidadãos brasileiros, com o intuito de o Estado reduzir os direitos sociais e aumentar o capital nacional e internacional.

Conforme texto da Nota a situação ficou mais grave com o passar dos anos e a partir de 2019 uma série de fatores se agregaram: ultraconservadorismo dos costumes, a tecnocracia militarista e o negacionismo da ciência. Para os emitentes da Nota, quem mais sofre é a classe pobre do país que tiveram seus direitos sociais atacados depois de tantas lutas ao longo dos anos.

A classe profissional pontuou que a contrarreforma do ensino médio caminha para uma fragmentação da última etapa da educação básica, em que os filhos da classe trabalhadora terão privação aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Além disso, segundo a Nota, falta consistência teórica no texto em relação às concepções de educação, em que algumas se pautam, por exemplo, em documentos da década de 1990.

---

<sup>2</sup> Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021). Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e> Acesso em 07 jun. 2021.

Outro ponto levando em consideração são os termos e expressões do pensamento neoliberal que são utilizados no texto, como: empreendedorismo, empregabilidade, mercado de trabalho, que estão inseridos juntamente com: formação humana e integral, trabalho como princípio educativo e outros. Para os profissionais que redigiram a Nota de Repúdio fica claro o antagonismo do uso dos conceitos utilizados, e a forma como são colocados juntos no texto objetiva ocultar as contradições e interesses que existem. Tudo isso com foco na privatização, desqualificação do ensino público, barateamento da educação profissional e básica.

Em relação aos itinerários formativos, vale destacar que o itinerário de Formação Técnica e Profissional abarca dois modos de formação que é a Formação Técnica, obtida pela conclusão do curso técnico de nível médio, e a Formação Profissional, conquistada por meio de cursos de qualificação que se fazem presentes na CBO. Sendo que este último não concede uma certificação de técnico de nível médio, mas sim de qualificações realizadas de forma desarticulada e fragmentada. Essa fragmentação ocorrerá também com as saídas intermediárias para a qualificação e especialização profissional que estão presentes na Formação Técnica.

No que diz respeito à carga horária, a Nota de Repúdio deixa claro a insatisfação quanto ao empobrecimento que isso provoca na educação pelo fato de limitar a carga horária máxima que está prevista 1800 horas, fazendo com que o conhecimento se limite, não podendo ultrapassar estas horas. Mais uma vez os filhos da classe trabalhadora ficarão prejudicados com essa limitação, não atingindo os filhos daqueles que detém uma boa condição financeira, já que podem obter outras formas de conhecimento.

Outro ponto que causou estarecimento nas Novas Diretrizes sob a ótica dos profissionais de educação é a inserção dos profissionais com notório saber no itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional. É evidente que não há possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, a começar pelos professores. Sendo que o licenciado ficará responsável pela formação integral do aluno e o professor com notório saber se encarregará de preparar os alunos instrumentalmente para o mercado de trabalho. Segundo a Nota, o texto passa a ideia de que o docente para atuar nesse itinerário não necessita ser formado na área ou ter um nível superior, desde que tenha competências necessárias para capacitar os alunos de forma que consigam formar um perfil profissional condizente com o setor produtivo, fazendo com que a profissão seja negada.

Quanto a isso já expusemos nosso pensamento anteriormente. Acreditamos que a escola não irá colocar alguém aleatoriamente para lecionar, pois será indispensável comprovar conhecimento e prática e cada situação deverá ser avaliada individualmente.

Conforme a Nota, o intuito é a privatização do setor público, indo além da área educacional. A estratégia utilizada nesta esfera é a proveito do fundo público, podendo ser por meio de parceria público-privada, que pode ofertar até mesmo a educação pública. Com isso a privatização ocorrerá com a oferta pública influenciada pela iniciativa privada e seus interesses mercadológicos. A partir disso, é visível que a educação vai se subordinando a essas parceiras com o setor privado, com foco no mercado de trabalho, deixando de lado a formação integral do aluno como cidadão.

Ainda segundo o repúdio declarado, todas as mudanças educacionais ainda não conseguem contemplar uma formação de profissionais qualificados para o setor produtivo. A educação pública é vista com descaso e, assim, a economia do país cria cargos e ocupações com baixa qualificação prejudicando toda uma cadeia produtiva.

O fato da nova inserção do Brasil, conforme é pontuado na Nota, na divisão internacional do trabalho, favorece os setores de mineração, construção civil, agroindústria, não privilegiando os empregos privilegiados, assim como o *telemarketing* que não necessita de funcionários especialmente qualificados para a ocupação. Somado a isso, o desemprego, informalização e precariedade dos trabalhos que afetará o futuro dos jovens trabalhadores.

Para concluir a Nota, faz-se um apelo para todos os profissionais da educação, sociedade, escola, etc., cujo objetivo é uma educação universal e com direitos sociais, a refutar as Novas Diretrizes que vem de encontro ao que é almejado para a educação brasileira. Ao término, é assinada por diversas associações, centros e grupos de estudos, fóruns, programas de pós-graduação, sindicatos e outros no dia 20 de janeiro de 2021.

### 3.2.5. A reforma do Ensino Médio: suas propostas

A reforma do ensino médio, Lei Nº 13.415 sancionada em 16 de fevereiro de 2017 pelo Presidente da República, na época, Michel Temer, e que foi convertida da Medida Provisória nº 746/2016, surgiu com o objetivo de reformular o Ensino Médio. Esta reforma altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e a nº11. 494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Além disso, ela institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Conforme é mencionado no Art. 3º da Lei Nº 13.415, a Lei nº 9.394/1996 passa a vigorar com o acréscimo do Art.35-A em que diz que a BNCC (2018) definirá para o ensino médio os

direitos e objetivos de aprendizagem, seguindo as diretrizes do CNE respeitando as seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); II- matemática e suas tecnologias (Matemática); III- ciências da natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química); IV- ciências humanas e sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). As definições de cada área podem ser encontradas no documento da BNCC (2018).

Além da BNCC (2018), o currículo será composto por itinerários formativos, como está descrito no Art. 4º da Lei Nº 13.415 em que altera o Art. 36 da Lei nº 9.394/1996, “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, contemplando as seguintes áreas: I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas e V- formação técnica e profissional. Em relação à oferta de formação técnica e profissional, ainda no mesmo artigo, parágrafo 8, destaca que poderá acontecer na própria instituição ou em parceria com demais instituições, mas antes disto, deverá ter a aprovação do CNE, ser homologada pelo Secretário Estadual de Educação, além de ser certificada pelos sistemas de ensino.

Conforme a resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio passaram por atualização, a partir das alterações que ocorreram com a Lei nº 9.394/1996 e pela Lei nº 13.475/2017. No Art. 7º, parágrafo 1º salienta que as instituições de ensino necessitam atender os direitos e objetivos instituídos na BNCC (2018) e organizar o currículo da melhor forma possível se adequando ao contexto que está inserido.

Fica evidenciado no Art. 10 desta resolução que a formação geral básica, prevista na BNCC (2018), será composta por competências e habilidade, deve trabalhar com a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como é destacado no parágrafo 2º. Além disso, como é posto no parágrafo 4º,

Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV-arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia;

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (BRASIL, 2018, p. 6).

Todas estas áreas do conhecimento necessitam ser abordadas na sala de aula, inclusive a língua inglesa. Depreende-se a partir deste Artigo que independente do itinerário formativo que o estudante irá optar, a língua inglesa fará parte do seu currículo já que ela deve ser contemplada na formação geral que terá 1.800 horas.

Sabendo-se da importância da língua inglesa, é de grande valia que faça parte da formação geral do ensino médio. Não visualizamos o ensino de IFE ou outra língua voltada para fins específicos dentro da BNCC (2018), mas isso não impede que possa ser contemplada dentro dos itinerários formativos. É algo para se pensar e torceremos para que isso ocorra.

Ao se tratar dos itinerários formativos o Art. 14 desta mesma resolução, esclarece nos incisos I e II que o estudante pode cursar mais de um itinerário formativo e que este pode acontecer de forma sequencial e concomitante. Desta forma há uma maior flexibilização para o estudante em optar pela área que tenha mais aptidão e interesse, dentre as possibilidades fornecidas pela instituição a que se matricular.

Por fim, dentro do itinerário de formação técnica e profissional traz a possibilidade que além dos docentes devidamente licenciados, profissionais com notório saber, conforme o Art. 29, possam também lecionar no ensino médio, desde que tenham como comprovar que seus conteúdos estejam em consonância com sua experiência profissional e sua formação técnica, que como mencionado em subtópico anterior, a depender da situação é válido considerar essa opção.

### 3.2.6. A BNCC e a língua inglesa

A BNCC (2018), como é mencionada no documento, “é resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo”. Além disso, ela será referência para as instituições de ensino públicas e particulares “[...] para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais” (BRASIL, 2018, p. 5).

Além disso, a BNCC (2018) tem como objetivo superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, e fazer com que o aluno aplique isso em sua vida real. A partir disso, ele irá dar

sentido ao que é aprendido na escola e assim, o ajudará a construir seu projeto de vida, conforme é mencionado em Brasil, 2018.

É válido destacar que a BNCC (2018) e o currículo se complementam de forma a “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p. 16). Com isso é necessário que se considere o contexto da instituição de ensino, da comunidade, assim como as características dos estudantes. Diante deste contexto, os itinerários formativos “[...] devem ser reconhecidos como estratégias para a flexibilização de organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 471).

Uma das áreas de conhecimento da BNCC (2018) é a de Linguagens e suas Tecnologias que tem como objetivo ampliar e consolidar o que foi aprendido no Ensino Fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A partir disso, competências específicas e habilidades fundamentais no Ensino Médio são definidas de forma que o conhecimento fique integrado (BRASIL, 2018).

Dentre estes componentes curriculares citados no parágrafo anterior, nossa ênfase será a Língua Inglesa, alvo da nossa pesquisa. De acordo o documento, a Língua Inglesa é obrigatória no Ensino Médio e “[...] deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais” (BRASIL, 2018, p. 476).

Considerando a importância da língua inglesa, no Ensino Médio será fundamental que possua uma contextualização nas práticas de linguagem com meios a permitir que os alunos utilizem a língua inglesa em estudos, na cultura digital e juvenil e, também, que ampliem suas perspectivas tanto em relação a sua vida pessoal quanto profissional. A partir disso, se eles souberem se comunicar em inglês favorece o contato e interação com os diversos grupos multiculturais no mundo (BRASIL, 2018, p. 476).

Além disso, será no Ensino Médio que o estudante poderá expandir seus “repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais [...], possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 476). Em sala de aula os estudantes poderão discutir e refletir os motivos para o inglês ter se tornado uma língua franca e de prestígio em todo o globo terrestre. A BNCC (2018) coloca a importância de se trabalhar na sala muito além da padronização, erro e imitação, por exemplo. É preciso abranger e ampliar as discussões por meio de variedade, criatividade e inteligibilidade. “Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e



conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade em âmbito local e global” (BRASIL, 2018, p. 476-477).

A ideia do documento é fantástica. A promoção das discussões e momentos de reflexões na sala de aula é fundamental. O aluno não pode apenas aprender por aprender uma língua, mas é necessário ter consciência de todo arcabouço cultural e linguístico que permeia a língua. Tratando-se de língua inglesa, é relevante trazer para os alunos os motivos que a elevaram ao *status* de língua franca, global e o papel que desempenha nos dias atuais. Quanto a isso, Moita Lopes (2008, p. 313), destaca que “[...] é explicado pela importância que o Império Britânico teve no século XIX e, no início do século XX, e pela predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial [...]”. Se essas discussões forem postas em prática serão bem-vindas.

O documento destaca que o inglês permitirá que os alunos usem a língua “para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar [...]” (BRASIL, 2018, p. 477). A partir do desenvolvimento nas áreas linguística, social, cultural e cognitiva haverá uma ampliação da capacidade discursiva do aluno para outras áreas além de Linguagens e Suas Tecnologias trazendo maiores benefícios (BRASIL, 2018).

Por fim, a Competência Específica 4, pertencente a área de Linguagem e Suas Tecnologias, da BNCC (2018) preconiza que busca compreender as línguas em sua forma histórica, social, geopolítica, heterogênea, de forma que sejam respeitadas as identidades e variedades linguísticas. Essa Competência destaca a importância dos alunos ao final do Ensino Médio,

[...] compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos (BRASIL, 2018, p. 486).

É de grande relevância considerar os diversos fatores que permeiam a língua inglesa, assim como, todas as variações existentes e que fazem parte dessa língua. Essa Competência ainda destaca que a utilização da língua materna e estrangeira aconteça dentro de um contexto adequado, observando o público, local e situação e selecionando os recursos linguísticos de forma cuidadosa (BRASIL, 2018, p. 486).

Dito tudo isso, acreditamos que a língua inglesa é indispensável na educação básica e nada mais justo do que ser obrigatória. Entretanto, não conseguimos perceber se haverá disciplina com propósitos específicos pelo menos no itinerário formativo, como o ensino de

IFE, por exemplo, que acreditamos ser útil e proporciona contribuições para a formação técnica e profissional dos alunos. Por hora ainda não visualizamos nada relacionado ao IFE.

Quanto à dimensão da língua inglesa, os alunos e professores precisam se adequar a essa realidade inegável de que é a língua da comunicação, negócio, lazer e desenvolvimento, independentemente de disciplina específica. Almejamos que mudanças devam ser feitas e que o inglês na escola pública consiga ter uma guinada, a começar pela formação dos professores de inglês, pois esse profissional necessita ter um bom nível de compreensão da língua para poder compartilhar com seus alunos. Por hora, esperamos que a escola oportunize aos alunos e professores um ensino com vistas a melhorar o nível de inglês no ensino fundamental e médio.

#### 4. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CETEP

*“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar”  
(Albert Einstein).*

Com o intuito de contextualizar nossa pesquisa, os tópicos a seguir abordarão o histórico do CETEP, o ensino de IFE no curso Técnico em Administração, além do questionário com a professora de Inglês Instrumental.

Antes de nos aprofundarmos neste capítulo, é importante destacar que o CETEP está localizado na cidade de Caetité, no Alto Sertão da Bahia, Terra do educador Anísio Teixeira. Caetité foi a pioneira da educação da região com a primeira escola do sertão intitulada Escola Normal de Caetité.

##### 4.1. Histórico da Educação Profissional da Bahia e do CETEP

Conforme pesquisa no sítio Secretaria da Educação do Estado da Bahia conseguimos obter os dados que serão mencionados neste tópico. Todas as informações estão disponíveis ao público.<sup>3</sup>

A Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia conta com 33 Centros Territoriais de Educação Profissional, 38 Centros Estaduais de Educação Profissional e, ainda, 92 unidades escolares de Ensino Médio que disponibilizam cursos na área profissional e tecnológica perfazendo 121 municípios dos 27 Territórios de Identidade. Conforme consta no sítio eletrônico da SEPLAN (Secretaria do Planejamento) do governo da Bahia foi reconhecido 27 Territórios de Identidade conforme as características específicas de cada região e com o consentimento das comunidades envolvidas, para serem representadas juntamente com outros municípios do mesmo Território.

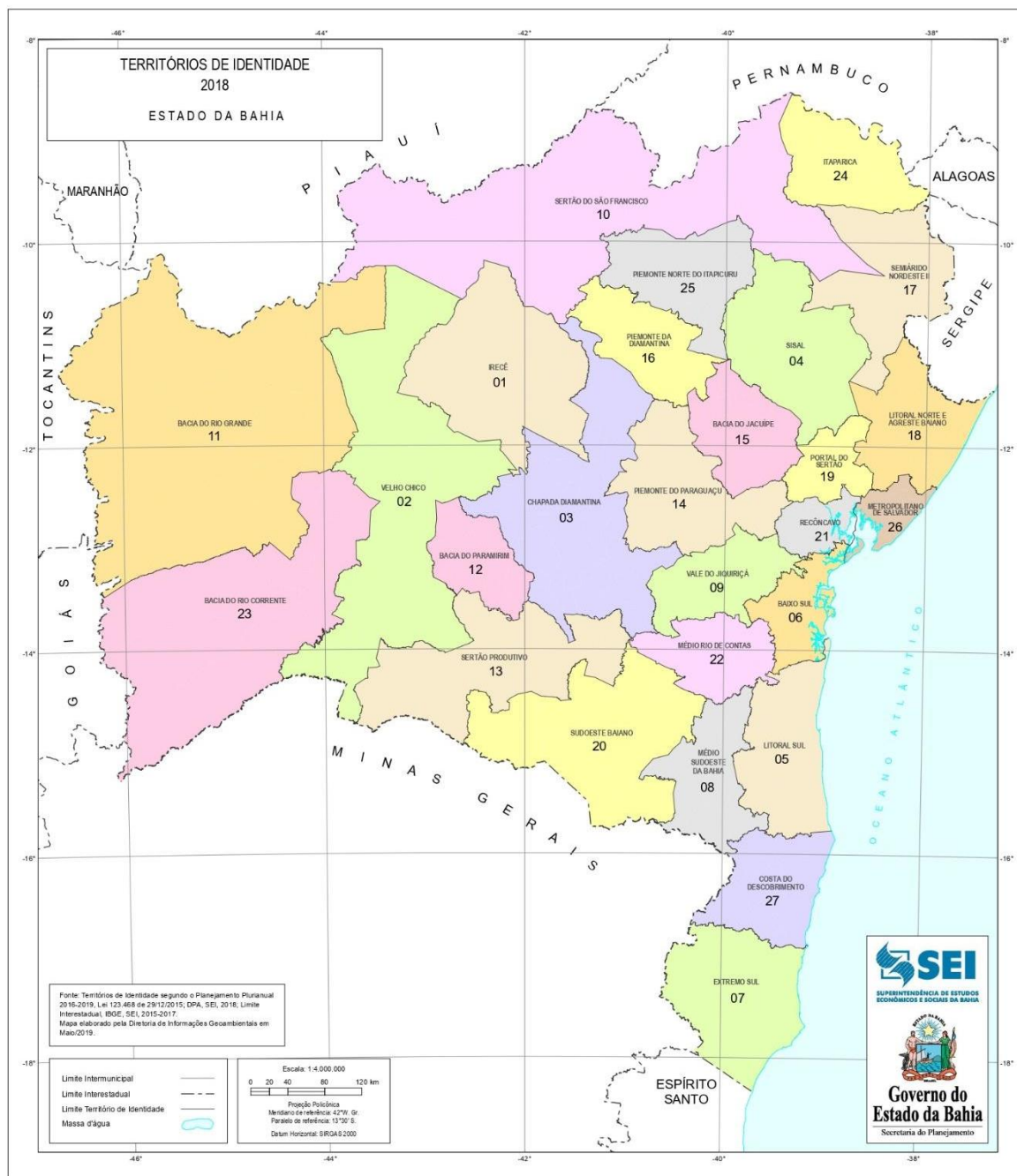
Estes 27 Territórios são denominados da forma seguinte: Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste Baiano, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de

---

<sup>3</sup> Sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em : <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional1>.

Salvador e Costa do Descobrimento e todos eles contemplam diversos municípios baianos conforme pode ser observado no Mapa a seguir:

**FIGURA 4.1 - MAPA DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DA BAHIA**



Fonte: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>> Acesso em 24 jan. 2021

Vale destacar que a Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia se tornou a segunda maior rede estadual do Brasil, conforme dados do CENSO/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – 2013.

A criação dos Centros de Educação Profissional, dentre eles o CETEP do Sertão Produtivo, deu-se em 2008 pelo Decreto Estadual nº 11.355/2008. Sua estrutura administrativa foi regulamentada pela Portaria nº 8.706/09, sendo composta por Diretor, Vice-Diretor Administrativo-Financeiro, Vice-Diretor Técnico-Pedagógico e o Vice-Diretor de Articulação com o Mundo do Trabalho, diferenciando de outras unidades escolares estaduais da Bahia. O objetivo da Rede é alcançar a consolidação e ampliação da oferta da educação profissional de acordo com o desenvolvimento ambiental e socioeconômico dos territórios da Bahia, conseguindo inserir o aluno tanto na vida social quanto no universo do trabalho.

No sítio também são disponibilizados os princípios e diretrizes da educação integral e contextualizada na Bahia. A matriz curricular está embasada na área científica e de humanas, fazendo uso da Base Nacional Comum (com as disciplinas de Linguagens, Ciências Naturais, Exatas e Humanas) e a Formação Técnica Específica (contemplando as disciplinas específicas de cada curso), além da mediação da Formação Técnica Geral, que são compostas de disciplinas essenciais para a compreensão dos alunos bem como sua futura atuação no mercado de trabalho.

Outro ponto mencionado no sítio é a vantagem da articulação entre teoria e prática, tecnologia, ciência e sociedade, os conhecimentos acadêmicos e aqueles construídos no trabalho e na vida de cada um dos alunos. Segundo os dados, o principal objetivo da Educação Profissional “é levar o estudante à compreensão do mundo do trabalho em geral e dos aspectos relacionados com as ocupações específicas, apropriação das ferramentas e práticas básicas das ocupações”.

A Educação integral e contextualizada ofertada pela Rede visa à formação do aluno “a partir de sua identidade e pertencimento sociocultural, suas perspectivas e sonhos a partir de sua condição de sujeito contextualizado histórico-geograficamente, capaz de ser um agente de transformação social, econômica, cultural, ambiental, política e ética”. Com isso notamos que o aluno tem a grande oportunidade de se desenvolver e sair para o mercado de trabalho apto para exercer suas funções em seu próprio território de identidade. Esse é um dos motivos que o Estado tem investido na formação profissional, pois contempla o desenvolvimento socioeconômico e ambiental da Bahia, formando profissionais para atuar no próprio território baiano.

São 12 eixos tecnológicos no total que contemplam 75 cursos. A seguir será mostrada a organização dos cursos em cada eixo.

**QUADRO 5 - EIXOS TECNOLÓGICOS E SEUS RESPECTIVOS CURSOS**

<b>EIXOS TECNOLÓGICOS</b>	<b>CURSOS</b>
<b>Ambiente e saúde</b>	Técnico em Agente Comunitário de Saúde
	Técnico em Análises Clínicas
	Técnico em Biotecnologia
	Técnico em Controle Ambiental
	Técnico em Enfermagem
	Técnico em Gerência em Saúde
	Técnico em Meio Ambiente
	Técnico em Nutrição e Dietética
	Técnico em Saúde Bucal
<b>Segurança</b>	Técnico em Segurança do Trabalho
<b>Desenvolvimento Educacional e Social</b>	Técnico em Secretaria Escolar
<b>Controle e Processos Industriais</b>	Técnico em Análises Químicas
	Técnico em Eletroeletrônica
	Técnico em Eletromecânica
	Técnico em Eletrônica
	Técnico em Eletrotécnica
	Técnico em Manutenção Automotiva
	Técnico em Mecânica
	Técnico em Mecatrônica
	Técnico em Petroquímica
	Técnico em Química
	Técnico em Refrigeração e Climatização
	Técnico em Sistemas a Gás
<b>Gestão e Negócios</b>	<b>Técnico em Administração</b>
	Técnico em Comércio
	Técnico em Contabilidade
	Técnico em Cooperativismo
	Técnico em Logística
	Técnico em Recursos Humanos
	Técnico em Secretariado
	Técnico em Serviços de Condomínio
	Técnico em Serviços Públicos
	Técnico em Transações Imobiliárias
	Técnico em Vendas
<b>Turismo, Hospitalidade e Lazer</b>	Técnico em Cozinha
	Técnico em Ecoturismo
	Técnico em Eventos
	Técnico em Guia de Turismo
	Técnico em Hospedagem
	Técnico em Lazer
Técnico em Serviços de Restaurante e Bar	
<b>Informação e Comunicação</b>	Técnico em Informática

<b>EIXOS TECNOLÓGICOS</b>	<b>CURSOS</b>
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
	Técnico em Programação de Jogos Digitais
	Técnico em Rede de Computadores
	Técnico em Telecomunicações
<b>Infraestrutura</b>	Técnico em Agrimensura
	Técnico em Desenho de Construção Civil
	Técnico em Edificações
<b>Produção Alimentícia</b>	Técnico em Agroindústria
	Técnico em Alimentos
	Técnico em Apicultura
<b>Produção Cultural e Design</b>	Técnico em Arte Dramática
	Técnico em Artes Visuais
	Técnico em Comunicação Visual
	Técnico em Conservação e Restauro
	Técnico em Design de Móveis
	Técnico em Documentação Musical
	Técnico em Instrumento Musical
	Técnico em Multimídia
	Técnico em Produção de Moda
	Técnico em Regência
<b>Produção Industrial</b>	Técnico em Açúcar e Alcool
	Técnico em Artefatos de Couro
	Técnico em Biocombustíveis
	Técnico em Petróleo e Gás
<b>Recursos Naturais</b>	Técnico em Agricultura
	Técnico em Agroecologia
	Técnico em Agronegócio
	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Fruticultura
	Técnico em Mineração
	Técnico em Pesca
	Técnico em Recursos Pesqueiros
	Técnico em Zootecnia

Fonte: Elaboração com base em dados disponíveis no sítio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia

Conforme dados do ano de 2015 a Rede Estadual do Sertão Produtivo abrange cinco cidades: Brumado, Caculé, Caetité, Guanambi e Livramento de Nossa Senhora. O CETEP faz parte desse grupo e iniciou no ano de 2009, ano em que a pesquisadora fez parte da primeira turma do Curso Técnico em Mineração.

#### 4.2. O Curso Técnico em Administração integrado ao ensino médio

O curso Técnico em Administração faz parte do eixo tecnológico de Gestão e Negócios. O currículo é composto pela Base Comum, Formação Profissional e parte prática como podemos observar na tabela a seguir que foi fornecida pela Direção do CETEP:

**QUADRO 6 - COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO**

<b>CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO - COMPONENTES CURRICULARES</b>			
<b>Base Comum</b>	<b>Formação Profissional</b>	<b>Metodologia e Estágio</b>	
Língua Portuguesa e Redação	Economia e Mercado	Metodologia do Trabalho Científico	
<b>Língua Estrangeira Moderna</b>	Gestão e Impactos Socioambientais	Projeto Experimental I	
Educação Física	Fundamentos da Administração	Projeto Experimental II	
Arte	Administração do Terceiro Setor	Estágio	
Matemática	Gestão de Pessoas	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	
Física	Direito Aplicado		
Química	Administração Mercadológica		
Biologia	Contabilidade Geral		
História	Gestão de Operações Logísticas		
Geografia	Gestão de Qualidade		
Filosofia	Administração Financeira		
Sociologia	Sistema de Informações Gerenciais		
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho	Contabilidade Gerencial e de Custos		
Projeto de Vida	<b>Inglês Instrumental</b>		
Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social	Português Instrumental		
	Métodos e Técnicas Administrativas		
	Gestão de Produtividade		
<b>Carga horária 2.400</b>	<b>Carga horária 840</b>		<b>Carga horária 300</b>

Fonte: Elaboração conforme ementa disponibilizada pelo CETEP



A Base Comum contempla quinze disciplinas totalizando 2.400 horas. A Formação Profissional abarca dezessete componentes com 840 horas e, por último, a parte prática e metodológica com cinco disciplinas perfazendo 300 horas. Após os três anos de curso o aluno Técnico em Administração deverá realizar 3.540 horas de aulas.

Neste curso a língua inglesa se faz presente de duas formas: na Base Comum do currículo com a disciplina Língua Estrangeira Moderna e na Formação Profissional com o Inglês Instrumental, ambas fornecidas na 2ª série do curso, totalizando 120 horas ao longo do curso, que considero insuficiente para contemplar a quantidade de conteúdos da formação geral e da especializada.

A ementa da disciplina Inglês Instrumental prevê

Estudos fundamentais das estruturas gramaticais. Leitura, interpretação e tradução de textos ligados ao mundo dos negócios. Técnicas de leitura instrumental e comunicação oral. Desenvolvimento vocabular, conhecimento e aplicações das expressões específicas e essenciais para a comunicação nas atividades. (Disponível no sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia <http://escolas.educacao.ba.gov.br/ementasep>).

Percebe-se que além de estudar gramática, leitura e tradução, faz parte da ementa abordar a comunicação oral e expressões específicas para a área de administração. Contemplando mais de uma habilidade linguística ao longo das aulas de língua inglesa. Mesmo assim, é perceptível que a habilidade focalizada em leitura e interpretação de textos segue o mito do inglês instrumental, em detrimento das outras habilidades e da Análise de Necessidade que seria o mais viável para realizar.

Além disso, analisando o questionário a seguir, perceberemos que a comunicação oral não é muito trabalhada na sala por diversos fatores, começando até mesmo pela desmotivação dos alunos com a língua estrangeira.

Para complementar o currículo, de acordo é abordado no sítio eletrônico do governo do estado da Bahia, é obrigatória a realização de Estágio, conforme Lei 11.788/08 e Resolução CNE nº 1/2004, para que o aluno consiga se preparar para o mercado de trabalho. É um momento de o estudante aprender diretamente com profissionais da sua futura área de atuação. Este Estágio também integra o projeto pedagógico do curso.

É bom salientar que ao entrar em contato com a direção no primeiro trimestre de 2022 foi informado que o PPP do CETEP está sendo elaborado e reformulado, pois o que está em utilização no momento é antigo e necessita de atualizações. Após esta reformulação talvez as ementas passem por uma reestruturação, mas no momento só podemos aguardar e torcer para que o IFE seja contemplado.

Após isto, ao término do curso, é requerido obrigatoriamente do aluno um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem como finalidade fazer uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com uma temática relevante e contextualizada com a realidade vivenciada, o eixo tecnológico e áreas afins. O aluno terá a orientação dos professores orientadores para a escolha do trabalho a ser desenvolvido e escrito. Somente após a realização do Estágio e da entrega e avaliação do TCC é que o aluno poderá obter o certificado ou diploma.

### **4.3. Análise do questionário docente**

Atualmente no CETEP apenas dois professores lecionam a disciplina de Inglês Instrumental, e após convite para participar da pesquisa, apenas um se disponibilizou e iremos analisar as respostas dessa professora a seguir.

A professora, conforme foi informado na introdução desta pesquisa, é formada na área de linguagens e têm especializações, além de segundas graduações que não foram especificadas quais eram. Depreende-se que a participante dia após dia vai construindo a sua identidade profissional e atualizando-se com os cursos de formação que participa e vivencia. Para Pimenta (1997, p. 7) essa identidade se constrói “a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições; [...] da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”.

Além disso, continuar estudando e pesquisando faz parte da nossa construção. O grande pensador Paulo Freire destaca que “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (FREIRE, 1996, p. 24). As mudanças e aperfeiçoamentos vão surgindo e é indispensável para um educador continuar com suas pesquisas e inquietações.

De acordo informado no questionário, a disciplina de Inglês Instrumental é obrigatória no curso Técnico em Administração e são destinadas 4 horas semanais para as aulas durante 1 semestre. Em relação à carga horária insisto mais uma vez em dizer que considero insuficiente, sobretudo no curso técnico em que há tantos conteúdos técnicos, terminologias, competências e habilidades orais dentre outros para serem desenvolvidos.

Prosseguindo com o questionário, com o propósito de conhecermos um pouco sobre a didática na disciplina, questionamos à professora sobre os métodos, abordagens e conteúdos que normalmente são utilizados em suas aulas. Em relação à habilidade linguística mais utilizada o que foi respondido é que a produção escrita se faz mais presente. Para isso utiliza

atividades com textos especializados da área e com os não-especializados. Faz uso de técnicas de leitura para compreensão de textos como o *Skimming* e *Scanning*. Além disso, trabalha com músicas, vídeos e filmes, com vocabulário da área. Além de atividades para trabalhar pronúncia, ritmo e entonação. Entretanto, deixou claro que

O nível de proficiência em Inglês Instrumental dos alunos do curso Técnico é muito deficiente.

Percebe-se que a professora não detém o equívoco ou mito que Celani (2009) e outros autores da área já pontuaram sobre o ensino de IFE relacionar-se apenas à leitura. Outras habilidades são abordadas na sala de aula. É importante lembrar que a ementa do curso Técnico em Administração, já mencionada no tópico anterior, prevê a comunicação oral e o desenvolvimento de vocabulário. Faz parte da grade curricular da disciplina trabalhar mais de uma habilidade e a docente, mesmo com a deficiência por parte dos alunos, tenta desenvolver.

Continuando com o questionário a docente informou que em sua sala de aula há espaço para a gramática. Por vezes ela é apresentada aos alunos naturalmente sem necessariamente seguir uma sequência didática. Outros momentos surgem a partir de dúvidas dos alunos ou de textos apresentados de forma implícita. E claro, a gramática é também abordada de forma explícita, seguindo as regras e exercícios para fixação do conteúdo.

Outro ponto de destaque no questionário diz respeito aos materiais didáticos utilizados nas aulas. Segundo a professora ela produz o material que trabalhará com a turma. Esse posicionamento coaduna-se com um dos pontos altos do Projeto conforme Celani *et al.* (1988), que foi justamente a percepção da importância do professor na produção e o uso dos materiais de línguas para fins específicos na sala de aula. Percebemos que a professora do CETEP se esforça para apresentar aos seus alunos algo mais próximo da realidade deles, com textos adaptados e materiais específicos para o seu curso. Talvez esse seja um dos pontos de grande destaque entre os professores para fins específicos para outros que não são: a compreensão de que a especificidade requer um olhar atento e diferenciado, um material específico para cada curso e situação. Um professor que compreende dessa maneira, em nossa concepção entendeu o verdadeiro espírito do IFE ou de qualquer que seja a língua para fins específicos.

Em relação ao conteúdo da disciplina de Inglês Instrumental ser articulado com outras disciplinas técnicas, foi respondido que acontece em parte. Podemos depreender dessa resposta que às vezes os professores enfrentam algumas dificuldades na troca de experiências com outros, por diversos motivos. A interdisciplinaridade não ocorre de maneira tão efetiva quanto deveria ocorrer, claro que isso em nossa opinião.

Quanto ao conteúdo programático para ser trabalhado no curso técnico foi respondido que devem ser

Aqueles que são de interesse da área de formação.  
Vocabulário e diálogos curtos que apresentem contextos da administração

Notamos que o ensino de inglês é contextualizado com a área de Administração e mais uma vez percebemos que a docente trabalha com outras habilidades, como a comunicação oral para os diálogos curtos na sala.

Ao questionarmos sobre o planejamento do componente curricular, a professora informou que as necessidades dos alunos foram consideradas e, por isso, o planejamento da sua disciplina leva em consideração as conversas informais com os alunos sobre as reais necessidades deles e a análise de mercado de trabalho, possível lugar de atuação profissional dos alunos. Feita esta análise, a professora molda as suas aulas para melhor atendê-los, como a preparação do material didático para utilização nas próprias aulas.

Entretanto, vale enfatizar que mesmo com todo empenho da professora dificuldades e resistências são encontradas. Segundo ela

A maior parte dos alunos apresentam resistência para a aprendizagem de Inglês, mesmo compreendendo a sua necessidade no contexto de sua área de formação

Sobre isso é comum notarmos alunos nas salas pregando o discurso que não irá viajar para o exterior e que por isso não precisa de inglês. Outros mencionam que mal sabem a língua portuguesa, nossa língua materna, quem dirá uma segunda língua. Todas essas crenças afetam negativamente o desempenho da própria aprendizagem.

Por fim, questionamos à docente qual o tipo de ensino que ela considera ser melhor para atender as especificidades e propósitos do IFE na educação profissional. Para ela, as realidades encontradas são diversas e por isso não teria como escolher um tipo. A partir disso

[...] O que se propõe para estas turmas em específico é introduzir o Inglês de forma mais dinâmica, contextualizando gramática com situações de aprendizagem que permaneçam na área de formação dos alunos, buscando atender ou minorar suas deficiências e desta forma “quebrar esta resistência

Conseguimos perceber com a análise do questionário que a professora molda sua forma de trabalhar de modo a atender os alunos. Essa capacidade de se atentar para os desafios, entendê-los e enfrentá-los torna-se ainda mais nobre à função do docente. Como já nos dizia

Freire, os homens e mulheres são os únicos seres capazes de apreender. Segundo ele “[...] somos os únicos em quem apreender é uma aventura criadora, algo [...] muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao riso e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p.28). Sendo assim, ensinar exige, antes de tudo, aprender.

Acreditamos que para finalizar este tópico relacionado ao docente, é válido expor aqui a síntese do índice do livro *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996) que ele reflete sobre o que é ensinar, disposto em três capítulos e que é útil para pensarmos sobre este ato. Para o educador ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Indo além, Freire (1996) destaca que ensinar exige a consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade. Para finalizar o livro, o educador ainda lista outras exigências intrínsecas do ensinar que exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. Freire (1996) neste livro faz um manual sobre a nobre função de ensinar.

Para concluir esse tópico, acreditamos que o IFE poderia ter sua carga horária aumentada no curso Técnico em Administração e ser ampliado para os demais cursos. Diante dos teóricos lidos e da percepção de algumas pesquisas na área, percebe-se que a professora da disciplina IFE, mesmo com as deficiências e resistências, parece compreender o verdadeiro propósito desse tipo de ensino. Ensino este pautado na análise de necessidade, com vistas a auxiliar os estudantes, na preparação de materiais para melhor atender as demandas. Pensamos que profissionais que trabalham dessa forma conseguem claramente diferenciar o IFE de outro tipo de ensino.

Infelizmente não foi possível efetuarmos a entrevista que pretendíamos no início da pesquisa. Seria uma oportunidade para esclarecermos mais dúvidas e conhecermos sobre a relação da professora com o ensino específico. Teríamos um espaço maior aqui para refletirmos.

Mesmo assim, ficamos contentes em ter conseguido ter pelo menos uma percepção do curso sob a ótica da professora através do questionário.

## 5. DELINEAMENTOS FINAIS

*“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram” (Jean Piaget).*

Seguimos agora para os encaminhamentos finais da nossa pesquisa, que não se esgota por aqui, muita pesquisa ainda necessita ser feita e aprofundamentos outros serem averiguados na área do ensino de disciplinas com propósitos específicos. Começamos nossa pesquisa com uma motivação que surgiu na época da graduação e foi aumentando com o passar dos anos. Dentre as diversas áreas do conhecimento escolhemos a Linguística Aplicada, onde fizemos morada.

A Linguística Aplicada desempenha muitas funções na sociedade. Para Celani (1992, p. 21) que concorda com Kaplan (1980) não existe uma atividade humana que o linguista aplicado não desempenhe algum papel, “Por estarem diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem, os linguistas aplicados estão envolvidos em trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica”. O ensino e aprendizagem, na qual nos debruçamos, faz parte deste amplo universo da Linguística Aplicada.

É importante retomar os nossos objetivos e perguntas de pesquisa propostos no início do nosso projeto. Como objetivo geral almejamos compreender de que forma o IFE tem sido adotado e trabalhado em um curso técnico integrado ao ensino médio. Para alcançar este objetivo buscamos responder em nossa pesquisa: Como as práticas de uma professora de IFE do CETEP revelam características de IFE? Como os trabalhos levantados na área mostram resultados de características de IFE em suas práticas e resultados?

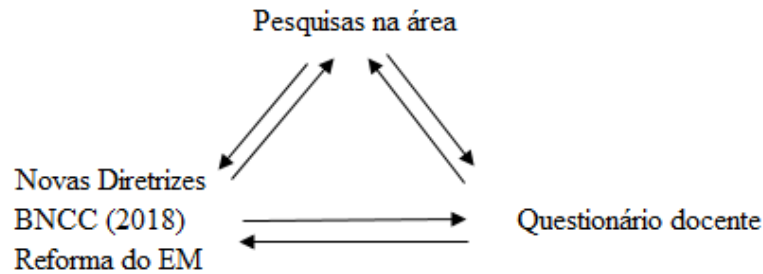
Com o propósito de alcançarmos o objetivo geral, apontamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica;
- Avaliar de que forma a professora de IFE do curso Técnico em Administração trabalha a especificidade da disciplina em sua sala de aula;
- Refletir sobre a utilização do IFE por professores em pesquisas realizadas na área.

Posto isso, faz-se necessário cruzarmos os dados obtidos durante toda a nossa pesquisa. A triangulação de dados nos permite confrontá-los, checá-los e conferir como a junção das metodologia e vieses escolhidos contribuiu para o resultado alcançado até aqui. A seguir têm-

se uma pequena ilustração com a síntese dos dados que foram averiguados para melhor compreensão:

**FIGURA 5.1 – INSTRUMENTOS E FONTES PESQUISADOS**



Fonte: Elaboração própria

As direções das setas indicam um movimento de ida e retorno. Cada instrumento e fonte não foi analisado em um único momento, mas feito em etapas. As pesquisas da área foram analisadas tomando como ponto basilar o aporte teórico da pesquisa. O que foi observado a partir do ponto de vista dos professores das 7 pesquisas levou-se em consideração a história do IFE, como ele foi concebido e de como é ensinado hoje com base nos novos rumos e vieses adquiridos. Percebe-se o movimento de vai e vem na análise do questionário remetendo a pesquisadores como Celani, por exemplo. Além disso, há o reflexo que as Novas Diretrizes juntamente com a reforma do ensino médio podem gerar no ensino de IFE no ensino técnico. Os instrumentos entrelaçados nos mostram como o IFE veio sendo abordado ao longo das últimas décadas e como eles se complementam na pesquisa.

Para responder a nossa pergunta *Como os trabalhos levantados na área mostram resultados de características de IFE em suas práticas e resultados?* fizemos uma reflexão sobre as pesquisas na área que abordam o IFE no ensino médio técnico. Traçando um paralelo com a teoria depreendemos, observando a ótica dos professores pesquisadores que averiguaram as instituições relatadas nas 7 pesquisas, que em sua grande maioria o foco é a gramática e tradução, com vistas à habilidade linguística de leitura e escrita, como era na década de 70. Entretanto, naquela época justificava-se a escolha por essas habilidades já que eram as necessidades prevaletentes no período, hoje, possivelmente novas necessidades foram e estão surgindo e novas habilidades precisam ser trabalhadas. Todavia, é importante destacar que alguns dos professores também utilizam outras habilidades linguísticas nas aulas, sugerindo a produção de material didático, de utilização de livros específicos e que são de grande utilidade para as turmas de IFE.



A resposta para nossa segunda pergunta de pesquisa *Como as práticas de uma professora de IFE do CETEP revelam características de IFE?* conseguimos obter a partir do questionário que a docente de Inglês Instrumental do curso Técnico em Administração nos respondeu.

No questionário que aplicamos à docente nos foi respondido que a habilidade linguística mais utilizada é a produção escrita, assim como relataram os professores mencionados anteriormente. No entanto, essa docente procura trabalhar com as demais habilidades na aula com a utilização de músicas, vídeos e filmes, com vocabulário da área.

Conseguimos depreender que a professora não detém o equívoco que Celani (2009) e outros autores da área já explanaram sobre o IFE estar relacionado apenas com a leitura. Vale destacar que a ementa do curso Técnico em Administração, para o qual essa docente ministra as aulas, prevê a comunicação oral e o desenvolvimento de vocabulário. Já faz parte da grade curricular da disciplina abordar mais de uma habilidade e a essa docente, mesmo com a deficiência e resistência dos alunos tenta desenvolver as demais.

Entrelaçando mais outros pontos podemos mencionar os materiais didáticos utilizados nas aulas. Segundo a professora do CETEP ela produz o material que trabalhará com a turma. Esse posicionamento coaduna-se com um dos pontos de destaque do Projeto de acordo Celani *et al.* (1988), que foi justamente a percepção da importância do professor na produção e o uso dos materiais de línguas para fins específicos na sala de aula. Além disso, a pesquisa de Chiulli (2014) também relata a produção dos próprios materiais didáticos. Os instrumentos estão interligados, um complementando o outro.

Fizemos uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica que entraram em vigor no início do ano de 2021. As novas Diretrizes apresentam a estrutura e organização curricular da educação profissional e tecnológica para o ensino médio e superior, além disso, já reflete o que a BNCC (2018) pretende implantar no ensino médio, mencionando os itinerários formativos, novidade para o novo ensino médio. Foi necessário passarmos também pela seara da reforma do ensino médio e da BNCC (2018), documento normativo que as instituições de ensino devem adotar. Em relação à Língua Inglesa ela passa a ser obrigatória no ensino médio, mas nada é mencionado a respeito do ensino de IFE nos itinerários formativos, que acreditamos ser válido para a formação técnica e profissional da turma.

Infelizmente, notamos que há uma resistência por parte de alguns estudantes em aprender uma segunda língua. Através das respostas do questionário docente conseguimos perceber a dificuldade e desmotivação com a aula de língua inglesa. Para tentar minimizar o

desânimo e mostrar o propósito do ensino para os alunos e a importância da língua inglesa para suas próprias vidas, a professora respondeu que cria materiais contextualizados com a realidade do curso.

Outro ponto importante para se destacar e que também responde à pergunta de pesquisa *Como os trabalhos levantados na área mostram resultados de características de IFE em suas práticas e resultados?* são os novos rumos e vieses que o IFE vem adquirindo ao longo das últimas décadas. A tecnologia tem trazido consigo novas formas de abordar o ensino. Retomando alguns exemplos já mencionados gostaríamos de destacar a proposta de ensino de Sousa, Coelho e Mendonça (2017). A proposta engloba o ensino híbrido (*online e offline*), Sala de Aula Invertida e Rotação por Estações, a plataforma *Duolingo* e um *corpus* com textos compilados na área de informática já que o alvo são alunos do curso Técnico em Informática. O objetivo é fornecer um ensino com mais dinamicidade, autonomia e tecnologia, tendo o professor o papel de facilitador nesse processo.

Belcher (2017) também destaca que a linguística de *corpus* é muito útil para os alunos. Nesse ponto a tecnologia é uma grande aliada. A autora menciona alguns exemplos de *corpus* compilados que servem de suporte e consulta tanto para alunos quanto para professores. Outra abordagem relatada por Belcher (2017) é a Aprendizagem Baseada em Problema (ABP). Segundo a autora é uma opção a resolução de possíveis problemas que os alunos enfrentarão em suas profissões. E segundo ela, na área de IFE já está sendo utilizado de forma muito produtiva.

Esses são apenas alguns exemplos, mas já podemos perceber que a internet e a tecnologia têm colaborado com o ensino de IFE. Além disso, outras perspectivas e abordagens podem ser desenvolvidas se os equívocos acerca do IFE ficarem para trás e os profissionais e instituições reconhecerem que as necessidades dos alunos são diversas, não apenas leitura ou gramática ou oralidade e assim por diante.

Acreditamos que o ensino de IFE traz contribuição para os alunos e assim como em toda área tem sempre o que melhorar. Percebemos que professores estão confeccionando seus materiais didáticos, criando novas formas de ensinar, dinamizando o ensino, fazendo uso das tecnologias disponíveis e isso é louvável. Sobretudo, ponderamos que a formação dos professores poderia ser trabalhada com mais afinco, pois sob a ótica de alguns professores já mencionados nesta pesquisa deixa transparecer que o conceito de IFE ainda não foi absorvido em sua verdadeira essência por todos.

Após esses delineamentos, gostaríamos de refletir sobre nossa caminhada ao longo da nossa pesquisa até aqui. Enfrentamos algumas dificuldades que foram mencionadas

previamente nos delineamentos iniciais deste trabalho. Começamos 2020 animados e engajados com nossa aprovação em um curso de pós-graduação tão almejado. Infelizmente não fazíamos ideia que a pandemia do novo coronavírus mudaria nossa vida tão rapidamente. Do dia para a noite tivemos que nos adaptar às mudanças que surgiram.

Presencialmente tivemos apenas um componente curricular ministrado em fevereiro de 2020, a partir disso as aulas passaram a ser remotas, foram muitas horas em frente a um *notebook*, *smartphone*, utilizando aplicativos de ensino. Era requerida muita concentração dos participantes. *Lives* e mais *lives* foram surgindo e sendo indicadas para assistirmos o que provocou esgotamento, pelo menos em mim. Vale destacar que o apoio da família e dos amigos tornou a nossa jornada mais fácil e menos árdua no mestrado.

Somando a isto o fato de termos que ficar em isolamento dentro de casa, sem poder sair e sem saber quando tudo iria findar e voltar ao normal, o que demorou para acontecer em nossa pequena cidade do interior baiano. Meses se passando e muitos de nós tivemos que alterar nossas pesquisas, as que eram de campo precisaram ser remodeladas. O uso das pesquisas *online* começou a se apresentar como sugestão útil e indispensável. Entretanto, não vamos florear e fazer parecer que com isso ficou tudo resolvido. Exemplificando a minha pesquisa, tive dificuldade para finalmente começar a minha análise do questionário docente. Mantive troca de *e-mails* e mensagens no *WhatsApp* com a professora, que em vários momentos não me respondeu, até cogitei a possibilidade dela ter perdido e ter trocado de número.

Depois a professora respondeu-me via *e-mail* e avisou que o celular apresentou problemas, perdeu meu contato e dificultou a comunicação. Talvez se fosse em outra época, com aula presencial, eu poderia ter me deslocado até a escola que ela ensina e resolveria o problema de forma mais rápida. Até a comunicação com a escola foi um pouco demorada. A diretoria me informou que com a nova modalidade de ensino muitas adaptações estavam sendo realizadas e isto requer muito tempo de todos os envolvidos na instituição.

Pretendíamos fazer uma entrevista com a professora, além do questionário aplicado, infelizmente não conseguimos. A professora estava sobrecarregada de atividades, com muitas turmas e tinha que conciliar as aulas no curso técnico e em uma faculdade. Compreendendo esta situação suspendemos a entrevista e ficamos com os dados apenas do questionário, que foi de grande valia para entendermos como a aula de língua inglesa com fins específicos está sendo oferecida na instituição.

Outro desafio que enfrentamos foi que para compor um de nossos capítulos precisávamos de informações sobre os cursos das instituições profissionais da Bahia e no sítio eletrônico não conseguimos localizá-las. Em algumas abas no sítio aparece que ainda está em

construção e dificultou o nosso acesso. Foi enviado um *e-mail* para a secretaria de educação, mas infelizmente não obtivemos retorno. A ideia era ter um conhecimento maior sobre a rede de educação que expandiu ao longo dos últimos 12 anos na Bahia e é hoje considerada a segunda rede da Bahia, mas não alcançamos êxito neste pleito.

Percebemos também, que o sítio eletrônico não esclarece muito sobre os cursos, quais os componentes curriculares presentes, e acreditamos que se estivesse disponível, facilitaria a escolha dos futuros alunos e dos pais, já sabendo o que poderiam esperar de cada curso. Em minha opinião, melhorias e acréscimos poderiam ser levados em consideração e aplicados de modo a facilitar a busca por parte da sociedade e da comunidade escolar. Como pesquisadora adoraria ter encontrado maior detalhamento dos cursos que são tão importantes para o desenvolvimento da Bahia e para seus territórios de identidade.

Superados esses empecilhos, como egressa de um destes cursos técnicos integrados ao ensino médio, me orgulho em falar que há muitos profissionais empenhados para passarem para seus alunos o que sabem de melhor. Mesmo diante das dificuldades encontradas tentam preparar homens e mulheres para serem seres humanos inteiros dotados de conhecimentos de diversas áreas do saber, bem como da área profissionalizante.

A partir dos achados nesta pesquisa, vislumbramos novas pesquisas para ser realizadas na área de IFE. É uma área que necessita de um olhar mais afetuoso por parte das instituições, dos professores, dos próprios alunos e sobretudo do governo. Percebemos o quanto o IFE tem colaborado com o ensino técnico ao longo das últimas décadas, mas também notamos o quanto ainda é deficiente e enfrenta desafios. Percebemos que muitos profissionais ainda não conseguiram compreender a dimensão do IFE e para qual finalidade ele se destina. A ideia, que aparentemente encontra-se engessada, é que esse ensino se destina à leitura. Vale lembrar que esse pensamento já deveria ter sido superado há anos, mas como ainda permeia nas instituições é bom que pesquisas na área sejam realizadas e que nos cursos de formação de professores temáticas como essas sejam levantadas para que novos profissionais tenham esclarecidos esses problemas.

No mais, cremos que esse ensino aplicado de forma eficaz com base na análise das necessidades contribua de forma positiva com a formação técnica dos alunos. Desenvolver as habilidades linguísticas requeridas para a área de formação é de extrema importância para o bom desempenho das suas tarefas e conseqüentemente para o crescimento profissional.

Como sugestão para uma futura pesquisa acreditamos que o próprio CETEP poderia ser analisado a partir de outras perspectivas, tendo em vista que este nosso trabalho foi apenas um recorte, com o objetivo de verificar o ponto de vista da docente da disciplina de Inglês

Instrumental. Talvez em outro cenário, não tão atribulado como esse pandêmico que até hoje estamos enfrentando, seria válido uma pesquisa presencial, com acompanhamento das aulas, entrevista com os coordenadores pedagógicos e professores das disciplinas técnicas e do próprio IFE. Além disso, uma inquietação nos deixa ainda pensativos: por que os demais cursos no CETEP não disponibilizam ensino de IFE como acontece no curso Técnico em Administração? Não seria viável que todos os cursos tivessem a oportunidade de trabalhar a língua inglesa de forma específica? Gostaríamos de ter esses questionamentos respondidos e quem sabe uma futura pesquisa poderia saná-los.

Por fim, com sentimento de gratidão a cada um que contribuiu com minha pesquisa, direta ou indiretamente, colaborando para minha formação nesta área tão importante que é a educação, gostaria de deixar uma frase de D. Pedro II e que reflete o sentimento nobre do que é ser professor: "Se não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro". Almejo que sejamos mais valorizados e reconhecidos pelo nosso trabalho. Que tenhamos esperança, mas aquela do verbo esperar como já dizia Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE, 1992).

Com esta citação do grande educador e pensador brasileiro, finalizo minha dissertação, grata por todo aprendizado vivenciado e esperançosa por dias melhores para todos nós. Com a esperança de que a educação de qualidade seja acessível a todos e que professores-pesquisadores estejam sempre em busca constante por melhorias para sua própria prática colaborando para uma formação cada dia mais eficiente para os alunos.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marcus de Souza. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP, v. XXX: p. 51-79, 2015.
- BELCHER, Diane Dewhurst. Recent developments in ESP theory and research: Enhancing critical reflection and learner autonomy through Technology and other means. *In*: STOJKOVIĆ, Nadežda; TOŠLÆ, Milorad; NEJKOVIĆ, Valentina (Eds). **Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies**. Cambridge Scholars Publishing: 2017, v.1, p. 1-19.
- BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado a técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração**. 2012, 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BORDINI, Marcella; GIMENEZ, Telma. Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **SIGNUM: Estud. Ling**, Londrina, n. 17/1, p. 10-43, 2014.
- BRASIL. **Resolução 6 de 20 de setembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf)> Acesso em: 25 mai. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)> Acesso em: 25 mai. 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>> Acesso em 25 mai. 2021.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. *et al.* (Org.). **The Brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: CEPRIL, 1988.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (orgs.). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A Retrospective view of an ESP Teacher Education Programme. **The ESPecialist**, São Paulo, v.19, n. 2, 1998, p. 233-244.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs). 2009. **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, v.10, 2009, p. 17-31.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, 2005.

CHIULLI, Talitha Helen Silva. **Reflexões sobre o ensino integrado: possibilidades com o ESP e formação cidadã**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

D'ÁVILA, Delazueta; MARSON, Isabel Cristina Vollet. A internet e o inglês instrumental no ensino médio. **Cadernos PDE - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, v.1, 2013.

DUARTE, Daniela Moreira; LIMA, Diógenes Cândido de. Sequência didática com o gênero textual abstract: Contribuições para estudantes de inglês instrumental. **Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista**, v. 5, n. 2, jul/dez 2013, p. 59-82.

DUDLEY-EVANS. Tony.; ST. JOHN, Maggie Jo. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: CUP, 1998.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Roberto Cataldo Costa (Trad.). Coleção Pesquisa Qualitativa, São Paulo: Bookman; Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, 1995, p. 20-29

GUERRA, Wigna Thalissa. **Ensino de inglês para fins específicos e multiletramentos na oferta técnica da escola pública**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

HEYDT, Vanessa Spinello. **English for Specific Purposes (ESP) e o ensino de termos técnicos no curso técnico em informática integrado ao ensino médio**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

HUTCHINSON, Tom.; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LACERDA, Jacqueline Rose Di. **Ensino de Inglês para Fins Específicos: um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso ESP-T para profissionais da saúde**. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LIMA, Erika Roberta Silva de; SILVA, Lenina Lopes Soares; AZEVEDO, Márcio Adriano. Gestão e avaliação das políticas públicas para educação profissional articulada ao ensino médio (2000-2010). **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria** v. 4 n. 7, 2015, p. 97-112.

LIMA, Bruno Ferreira de. **O ensino de inglês em um Instituto Federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2012.

LOPES, Jaqueline. **Especificidades do uso do inglês (LE) na área técnica empresarial: a relação entre necessidades, planejamento de curso e material didático**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística com área de concentração em Ensino-Aprendizagem de Línguas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo** – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de metodologia de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 21ª Ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v.24, n.2, 2008, p. 309-340.

MORAES, Larissa Bezerra; MARQUES, Tânia Maria Ferreira. Inglês instrumental – pressupostos teóricos e aplicabilidade. **Revista Semente**, v.1, n.6, p. 44-52. Maceió, AL, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v.2, 2007.

NASSIM, Lúcia Maria Guimarães. O uso de textos autênticos em um curso de inglês instrumental para conversação. **Diálogos pertinentes - Revista Científica de Letras**, Franca, SP, v. 9, n. 1, 2013, p. 41-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, vol. III. UNESP: Presidente Prudente, SP, 1997.

PINTO, Abuêndia Padilha. O Inglês Instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M, RAMOS, Rosinda de



Castro Guerra (orgs). 2009. **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: EDUC, v.10, 2009, p. 77-86.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina M, RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs). 2009. **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: EDUC, v.10, 2009, p. 35-45.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. De instrumental a LinFe: Percursos e equívocos da área no Brasil. In. SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira Da. **Línguas para fins específicos: revisando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 23- 41.

RAMOS, Luís Carlos Pereira. **A disciplina inglês no ensino médio técnico Integrado do IFBA: um estudo de caso**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, Elizângela dos Santos Alves da. **Desafios e potencialidades na elaboração e implementação de um planejamento integrada na educação profissional técnica integrada ao ensino médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Método de pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, Carlos Alberto Borges de; LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro. A importância da leitura instrumental em língua inglesa. **Cadernos do CNLF**, vol. XVI, Nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro, 2012.

SOUSA, Yna Honda de; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva; MENDONÇA, Andréa Pereira. Ensino de inglês para fins específicos: uma proposta pautada no ensino híbrido e na plataforma adaptativa Duolingo. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

SOUZA, Sheilla Andrade de. Análise de necessidades e o ensino de línguas para fins específicos. **Revista Desempenho**, S. 1, v. 2, n. 22, 2015.

VIAN JR, Orlando. Prefácio. In. SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira Da. **Línguas para fins específicos: revisando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 9-13.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. English for Specific Purposes: Fundamentos do Ensino de Inglês para Fins Específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Unigranrio: Caxias, RJ, n. XXXIV, 2010, p. 1-12.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Para entender o ensino de inglês para fins específicos: princípios, características e ramos. In. SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira Da. **Línguas para fins específicos: revisando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 57-70.

XAVIER, Thays Ribeiro Torres Magalhães; FERNANDES, Natal Lânia Roque. Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 05, n. 11, jun. 2019, p. 101-113.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

Apêndice A - Questionário para a professora

## **INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO**

Prezado(a) professor(a),

Este questionário a seguir faz parte de uma pesquisa de mestrado e tem como um dos objetivos compreender como a disciplina específica tem contribuído com a formação técnica dos alunos. O questionário possui questões fechadas e abertas. O tempo médio de resposta é de 15 minutos. Gostaria de sua colaboração para ampliar nossa visão em relação ao papel e contribuição da disciplina para fins específicos na Instituição de ensino que leciona.

No início do questionário poderá colocar um pseudônimo com intuito de preservar sua identidade. Além disso, segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que possamos utilizar suas respostas em nossa pesquisa. Agradeço imensamente a sua disponibilidade por colaborar com nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Adriane Martins Couto (dricte@hotmail.com)

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

### **1-IDENTIFICAÇÃO:**

**2- Qual sua área de formação?**

**3- Após a graduação, houve investimentos em sua formação? Se sim, quais?**

**4- Desde quando atua como docente na disciplina de inglês para fins específicos / inglês instrumental?**

**5- Qual é a carga horária destinada a este componente?**

30h/a

40h/a

60h/a

Outro:

**6- No curso em que atua, a disciplina específica é ministrada em quantos semestres?**

1 semestre

2 semestres

3 semestres

4 semestres

Outro:

**7- Qual critério utilizado para inserir a disciplina específica no (s) curso (s) que em leciona? Pode assinalar mais de uma alternativa.**

A disciplina é obrigatória no curso

Foi definido pela Instituição

Mercado de Trabalho

Outro:

## II - QUESTÕES

**1. Se considerarmos as habilidades linguísticas, quais são as mais presentes na sua sala de aula? Se necessário, assinale mais de uma alternativa.**

- Compreensão Escrita (ler)
- Produção Escrita (escrever)
- Compreensão Auditiva (ouvir)
- Produção Oral (falar)

**1.1 De que forma as habilidades linguísticas são trabalhadas em suas aulas? Se necessário, assinale mais de uma alternativa.**

- Decorrente(s) da necessidade de uso
- Previamente(s) selecionada(s) pelo material didático
- Previamente(s) selecionada(s) pelo professor

Outro:

**2. Qual(is) atividade(s), procedimentos, técnicas e formas de interação você utiliza com maior frequência em suas aulas?**

- Atividades com textos da área (textos especializados)
- Atividades com textos não-especializados
- Técnicas de leitura: compreensão de texto, como Skimming e Scanning
- Produção de texto específicos da área (textos especializados: contratos, relatórios, manuais, documentos comerciais etc)
- Produção de texto não-especializado
- Atividades com músicas
- Atividades com arquivos de áudio (conversas, notícias, chamadas telefônicas, palestras, entrevistas etc. para extrair informações, captar ideias, inferir sentidos, tomar notas, completar dados etc
- Atividades com vídeos e filmes
- Atividades para trabalhar pronúncia, ritmo, entonação / para captar as marcas do discurso oral / para distinguir sons (contrastes entre pares mínimos).
- Simulações de diálogos em pares/grupos
- Tarefas comunicativas (por exemplo: interpretar um mapa, uma propaganda, um conjunto de regras; descrever uma fotografia, transmitir mensagens, contar histórias, contos, um problema, piadas; montar linhas do tempo, roteiro de viagem; organizar campanhas na escola; criar produtos; solucionar problemas, um enigma; compartilhar informações, ideias etc, como acontece na vida cotidiana). Em uma tarefa comunicativa, o foco está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma.
- Desenvolvimento de temas/tópicos em IFE (Inglês para Fins Específicos)
- Jogos teatrais (encenação e peças; leitura dramática, improvisação etc)
- Mediações / Intervenções / Vazio de informações (interagir com outros baseando-se em informações incompletas)
- Dinâmicas de grupo
- Transferências / Reconstituição de informações (a partir de informações de um estímulo linguístico - um texto, por exemplo - preencher formulários; transferir informações para tabelas ou quadros; ordenar textos numa sequência que forme histórias, relatos etc)
- Exercícios de automatização ou rotinizações de padrões linguísticos
- Situações problemas / Estudos de caso
- Atividade de discussão/debates de temas variados
- Atividades com vocabulário da área
- Atividades em dupla/grupo

Outro:

**3. Na sua aula existe um lugar para a gramática?**

- SIM
- NÃO
- Em parte

Outro:

**3.1. Se a resposta foi afirmativa, de que forma ela é apresentada aos alunos e/ou abordada em sala de aula? Se necessário, assinale mais de uma alternativa.**

- Na ordem como aparece na maioria dos livros didáticos (gramática sequenciada)
- Naturalmente na aula sem seguir a sequência gramatical proposta na maioria dos livros didáticos
- A partir de dúvidas explicitadas pelos alunos
- Preventivamente
- A partir de textos, de maneira implícita sem sua sistematização
- Dentro de um texto, mas com a sistematização dos pontos em seguida
- A partir de uma situação de uso
- De maneira explícita, com regras, exemplos e exercícios de fixação
- A partir de vídeos, músicas e jogos para torná-la mais atraente

Outro:

**4. Você utiliza algum material didático (MD) em suas aulas?**

- Sim
- Não

**4.1 Se a resposta foi afirmativa para a questão anterior, especifique que tipo de material didático você utiliza. Se necessário, assinale mais de uma alternativa.**

- Livro didático. Qual (is)?
- Material Didático produzido por você
- Material Didático produzido pela equipe de professores de inglês
- Material Didático produzido pela instituição
- Xerox de outros materiais

Outro:

**5. No plano de curso, o conteúdo da componente curricular IFE é articulado com os conteúdos e temas das componentes técnicas/específicas?**

- Sim
- Não
- Em parte

**5.1. Se a resposta anterior foi afirmativa, de que forma é realizada essa articulação (IFE e conteúdos das componentes técnicas/específicas)?**

**6. Em sua opinião, qual conteúdo programático de IFE deve ser contemplado/trabalhado em cursos técnicos/tecnológicos?**

**6.1 Se possível, indique o conteúdo programático que você trabalha de acordo com seu plano de ensino.**

**7. Considerando que o ensino instrumental de línguas tem como foco atender às necessidades dos alunos, o planejamento da sua componente curricular considerou tais necessidades?**

- SIM
- NÃO
- Em parte

**7.1. Se a resposta anterior foi afirmativa, de que forma foram verificadas as necessidades dos alunos? Se necessário, assinale mais de uma alternativa.**

- Questionário para os alunos
- Conversa informal com os alunos
- Conversa com professores da área técnica
- Consulta à bibliografia da área
- Consulta à situação-alvo (possível local de atuação profissional do aluno)

Outro:

**7.2. Se a resposta anterior foi afirmativa, poderia listar as necessidades e/ou interesses apresentados por seus alunos em relação à IFE.**

**7.3. Se NÃO, indique o motivo de o planejamento não ter considerado essas necessidades.**

- O planejamento é pré-elaborado
- O perfil do aluno e do curso já sinalizam como o planejamento deve ser realizado
- Dificuldade em verificar as necessidades dos alunos

Outro:

**8. Em sua opinião, que tipo de ensino atenderia as especificidades, particularidades e propósitos da IFE no cenário da Educação Profissional?**

Sua resposta: \_\_\_\_\_

**Agradeço pela disponibilidade em responder ao questionário e contribuir com a nossa pesquisa. Estou aberta a sugestões, comentários e críticas.**

**Atenciosamente,**

**Adriane Martins Couto**

Nota de observação e agradecimento:

O questionário utilizado foi cedido pela professora Renata Mourão Guimarães que utilizou durante pesquisa em seu projeto de Mestrado. Alguns resultados do questionário foi publicado no livro *Políticas e Des (valorização) do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações*, sob a organização de Maria Luisa Ortiz Alvarez, no ano de 2019, no capítulo intitulado “As rel(ações) pedagógicas no ensino da língua espanhola em cursos da educação profissional: compreendendo a prática nos institutos federais”. Fizemos algumas adaptações na parte inicial, intitulado I - Identificação e na parte II - Questionário não houve alteração, exceto por substituir o LE (línguas estrangeiras) por IFE (Inglês para Fins Específicos). Muito obrigada, Renata, por sua contribuição com minha pesquisa.

**ANEXOS**



## Anexo A – Modelo da folha de Compromisso Geral

### **DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO PARA PESQUISA COM SERES HUMANOS**

*(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

**TÍTULO DA PESQUISA:** “Reflexões sobre o Inglês para Fins Específicos no ensino médio técnico: uma pesquisa exploratória”.

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Adriane Martins Couto

O pesquisador responsável pelo estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/ orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, **DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHESS SÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO** de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

#### **TÍTULO 1**

##### **Compromisso Geral**

- I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
- II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
- III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
- IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratórios;
- V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
- VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa;
- VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
- VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade “Relato de Caso”, mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
- IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

#### **TÍTULO 2**

##### **Compromissos Financeiro e Orçamentário**

- I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
  - a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
- II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do seu agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais expensas;
- III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
- IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;
- V. O A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa;

a) Este pagamento nunca pode ser de tal monta que induza o pesquisador o provocar alteração da relação riscos/benefícios para os participantes.

### **TÍTULO 3**

#### **Compromissos de Indenização**

- I. É garantido aos participantes da pesquisa (e aos seus responsáveis ou acompanhantes, quando cabível) o direito à indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, seja na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano;
- II. Sob hipótese alguma será exigida dos participantes da pesquisa a renúncia ao direito à indenização.

### **TÍTULO 4**

#### **Compromissos Metodológico**

- I. Toda a pesquisa envolvendo seres humanos produz riscos. Destarte, serão admissíveis apenas as pesquisas nas quais o risco seja justificado em relação ao benefício esperado. (Resolução CNS N° 466/2012 – V. 1.a);
- II. É eticamente inútil, -e, portanto, inaceitável-, a pesquisa cujo projeto seja inadequado do ponto de vista metodológico;
- III. O arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve, em especial, delinear, claramente, os critérios de inclusão e exclusão referentes ao estudo; descrever, detalhadamente, a metodologia a ser utilizada e informar, de forma adequada e atualizada, a lista de referências bibliográficas utilizada.

### **TÍTULO 5**

#### **Compromissos Documental**

- I. É imprescindível entregar, ao CEP/UESB e, quando cabível, à CONEP, relatórios parciais (no mínimo semestrais) e finais da pesquisa, bem como notificações de eventos adversos sérios e imprevistos que venham a ocorrer durante o andamento do estudo.
- II. Cabe ao pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

*Caetité – Ba,* \_\_\_\_\_

#### **ASSINATURAS**

**Pesquisador Responsável:** Adriane Martins Couto

**Orientador(a)/Orientando(a):** Kleber Aparecido da Silva

## Anexo B – Modelo de Autorização para Coleta de Dados

**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

*(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)*

Eu, \_\_\_\_\_, ocupante do cargo de \_\_\_\_\_, AUTORIZO a coleta de dados do projeto intitulado “Reflexões sobre o Inglês para Fins Específicos no ensino médio integrado: uma pesquisa documental”, dos pesquisadores Adriane Martins Couto e Kleber Aparecido da Silva após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Caetité – BA, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do responsável pelo local da coleta*

*Carimbo:*

Anexo C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao (à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

**1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**

**1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Adriane Martins Couto

**1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO:** Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

**2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**

**2.1. TÍTULO DA PESQUISA**

“O ensino de Inglês para Fins Específicos no curso técnico integrado ao ensino médio: uma pesquisa exploratória”.

**2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):**

Para conhecer a realidade da disciplina de Inglês para Fins Específicos no curso, a partir disso, os dados obtidos poderão auxiliar outros trabalhos já servindo como referencial com sugestões, apontamentos e reflexões.

**2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):**

Temos como objetivo avaliar como a ementa do curso técnico em administração e o plano de aula da Instituição de Ensino estão sendo cumpridos com base nas Políticas Curriculares com o intuito de ajudar os alunos em suas especificidades.

**3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

**3.1. O QUE SERÁ FEITO:**

O professor de inglês responderá um questionário.

**3.2. ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:**

O local será definido a partir da escolha do participante e será no ano 2021.

**3.3. QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: 15 min**

**4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?**

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

(x) MÍNIMO

( ) MODERADO

( ) ALTO

4.1. NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É; (detalhamento dos riscos)  
Desconforto, constrangimento, ansiedade e timidez ao responder o questionário.

4.2. MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Com o intuito de minimizar os riscos, o local e o dia para responder o questionário será escolhido pelo participante, de modo que ele escolha o local mais reservado, assim o participante se sentirá mais à vontade. Além de poder viabilizar a escuta e edição (retirada) de trechos de gravação ou até anotações feitas por eles caso sintam necessidade e mais segurança com sua participação.

## **5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (benefícios da pesquisa)**

5.1. BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Reflexão sobre sua própria prática, podendo pensar em melhorias para suas aulas e para demais cursos da Instituição.

5.2. BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Os dados obtidos contribuirão com sugestões que poderão ser aplicados aos demais cursos técnicos da Instituição, beneficiando a comunidade escolar e a sociedade, além de contribuir com demais pesquisadores através dos dados obtidos com a pesquisa.

## **6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR (A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):**

**6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

**6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

**6.3. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevistas, dinâmica, exame...)**

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

**6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

**6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: Nenhum

**6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

**6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

*R: Serão arquivados por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*

**6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

*R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*

**6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

*R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

**7. CONTATOS IMPORTANTES**

**Pesquisador (a) Responsável: Adriane Martins Couto**

Endereço: Travessa 2 da Palestina, 47

Fone: 77 991822398 / E-mail: [dricte@hotmail.com](mailto:dricte@hotmail.com)

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

( ) em participar do presente estudo;

( ) com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Caetité-BA, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

**9. CLÁUSULA DE COMPROMISSOS DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Caetité – BA, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador