UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARLENE APARECIDA FERRARINI-BIGARELI

O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático

São Paulo
2016

MARLENE APARECIDA FERRARINI-BIGARELI

O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático

(versão revisada)

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

Área de concentração: Linguagem e educação

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia de Araújo Donnini Rodrigues

São Paulo

2016

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

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

375.132 Ferrarini-Bigareli, Marlene Aparecida
F375e O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático / Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli; orientação Lívia de Araújo Donnini Rodrigues. São Paulo: s. n., 2016.
207 p.; ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndices

Tese (Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino de língua inglesa 2. Ensino médio 3. Ensino profissional 4. Formação continuada de professores I. Rodrigues, Lívia de Araújo Donnini, orient.

FERRARINI-BIGARELI, M. A. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof.ª Dr.ª Lívia de Araújo Donnini Rodrigues Instituição: Feusp

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic Instituição: Feusp

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof.ª Dr.ª Gláucia d'Olim Marote Ferro Instituição: Feusp

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof.ª Dr.ª Daniela de Souza Bezerra Instituição: IFG

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof.ª Dr.ª Ana Paula Beato-Canato Instituição: UFRJ

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Dedico esta pesquisa aos meus companheiros
de caminhada: meu marido, Claudir; meus
filhos, Daniel e Maria Rita.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos e graças diárias.

À Prof.ª Dr.ª Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, por orientar, compreender e incentivar. Seu apoio foi fundamental.

Ao meu esposo, Claudir, e aos meus filhos, Daniel e Maria Rita, por sua paciência.

À Cleusa, Geraldo, Bianca e Geovane, pelo acolhimento em São Paulo, carinho e apoio.

À Helena, minha avó, por todas as orações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Feusp, pelas reflexões provocadas em suas aulas.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic e Prof.ª Dr.ª Gláucia d'Olim Marote Ferro, por suas sugestões e questionamentos que certamente contribuíram para o enriquecimento deste trabalho e por aceitarem compor a banca de defesa.

Aos professores, informantes da pesquisa, por sua contribuição.

Ao Comitê de Pesquisa e Extensão do IFPR – *campus* Londrina, pelo pronto atendimento.

Às bibliotecárias e auxiliares de biblioteca do IFPR – *campus* Londrina.

Aos meus amigos e familiares, pelas ausências.

À Capes, pelo apoio financeiro.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte de minha formação, muito obrigada.

RESUMO

FERRARINI-BIGARELI, M. A. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná**: um contexto idiossincrático. 2016. 207 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

A língua inglesa na formação do estudante do ensino médio integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT) é uma área que tem suscitado pesquisas em várias vertentes. A compreensão desse contexto, mais especificamente localizado no Instituto Federal do Paraná (IFPR), é a preocupação principal desta pesquisa pela complexidade e diversidade das questões que compõem esse cenário. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de natureza descritivo-interpretativa, dividida em duas fases: indexação de pesquisas realizadas em contextos semelhantes e coleta de dados em campo no IFPR. O desenho da pesquisa viabilizou o afunilamento das tendências que caracterizam o EMIEPT, de forma mais geral, para a compreensão do contexto mais específico por meio do levantamento de concepções e práticas dos professores do IFPR, identificadas em planos de ensino, questionários e entrevistas. No total foram analisados os dados obtidos a partir de 22 planos de ensino, 18 questionários e seis entrevistas, os quais tiveram como informantes os professores de LI do IFPR. Os resultados da primeira fase evidenciam um movimento crescente de pesquisas realizadas no EMIEPT por professores que atuam no contexto. Essa evidência evoca tanto a necessidade de busca de soluções para conflitos inerentes ao contexto como a necessidade de formação continuada, apontada em várias pesquisas. A análise dos dados da segunda fase aponta, entre outros, que os profissionais que ensinam LI no IFPR recebem pouca formação continuada sobre os fundamentos filosóficos e epistemológicos da modalidade de ensino na qual atuam. O resultado das análises das entrevistas corrobora os dados levantados nos questionários, mostrando as tendências no trabalho do professor de LI do IFPR, suas preocupações e dificuldades. Os resultados obtidos por meio da análise dos planos de ensino bem como a construção das relações entre os dados das duas fases da pesquisa permitiram o levantamento das contradições, sobreposições e convergências presentes no multifacetado cenário do ensino de LI no EMIEPT do IFPR. Os resultados apontam, também, que nesse contexto de ensino prioriza-se a formação geral do estudante, e a integração com a formação profissional fica restrita a aspectos superficiais. Conclui-se que o cenário demanda dois tipos de ações que podem contribuir para o ensino de LI: formação continuada em serviço e engajamento político dos profissionais que atuam na área.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Ensino médio integrado à educação profissional. Formação continuada de professores de LI.

ABSTRACT

FERRARINI-BIGARELI, M. A. **The english language teaching in vocational secondary school education at Federal Intitute of Paraná**: an idiosyncratic context. 2016. 207 f. Thesis (Doctorate) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

English language education within Vocational Secondary School Education (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT) is a prolific area that has generated research in various angles. Understanding this context, more specifically placed at the Federal Institute of Paraná (IFPR) is the main concern of this research due to the complexity and diversity of the issues that make up this scenario. We develop a descriptive-interpretative research organized in two phases: research indexation in literature and field work. The research design enables us to narrow down the tendencies from the broader ones that characterize the EMIEPT towards the ones that are context-related within the IFPR by identifying concepts and practices of IFPR teachers through the analysis of twenty-two teaching plans, eighteen questionnaires and six interviews. The results of the literature indexation show a growing research movement in EMIEPT carried out by teacher-researchers who work in this context. This evidence evokes both the need for finding solutions to conflicts inside the context and the need for continuing education. The analysis of the questionnaires shows that the professionals who teach English language at IFPR receive little continuing education on the philosophical and epistemological foundations of EMIEPT. The results of the interviews analysis corroborate the data showing tendencies in English language teaching practices at IFPR, mainly teachers' concerns and difficulties. The results obtained through the analysis of teaching plans and cross-analysis between the data of the two phases of the research allows us to describe the contradictions, overlaps and similarities present in the multifaceted scenario of English Language education in the EMIEPT at IFPR. The results also show that this teaching context gives priority to student general education and the integration with vocational education is restricted to superficial aspects. In conclusion, the scenario claims for two types of actions that could contribute to the improvement of quality in English language education: continuing education for teachers and political engagement of professionals working in the area.

Keywords: English language teaching. Vocational secondary school education. Continuing education for English Language teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões do contexto 22

Figura 2 – *Campi* do IFPR (Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em: 22 fev. 2016) 56

Figura 3 – Expansão da rede federal (Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 11 fev. 2016) 83

Figura 4 – Objetivos da formação na aula de LI 130

Figura 5 – Expansão da Rede Federal de Educação (Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 11 fev. 2016) 180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas 82
Gráfico 2 – Regiões 82
Gráfico 3 – Ano de realização das pesquisas 84
Gráfico 4 – Instituições 84
Gráfico 5 – Instituições 85
Gráfico 6 – Inglês instrumental 87
Gráfico 7 – Quantidade de pesquisas por categoria 100
Gráfico 8 – Percentuais das pesquisas 105
Gráfico 9 – Quantidade de pesquisas por ano 106
Gráfico 10 – Quantidade de pesquisas 119
Gráfico 11 – Tema mais recorrente 120
Gráfico 12 – Gênero 122
Gráfico 13 – Faixa etária 122
Gráfico 14 – Formação acadêmica 123
Gráfico 15 – Cursos de atuação dos professores 124
Gráfico 16 – Abordagens para ensino de LI 125
Gráfico 17 – Conhecimento sobre os fundamentos do EMIEPT 127
Gráfico 18 – Frequência na formação continuada 128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Método/teoria/abordagem 24
Quadro 2 – Comparativo geral (JORDÃO, 2013, p. 87) 34
Quadro 3 – Época, legislação, fato (BEZERRA, 2012; LEFFA, 1999) 42
Quadro 4 – Época, legislação, fato (BEZERRA, 2012; LEFFA, 1999) 44
Quadro 5 – Áreas do conhecimento/componentes curriculares 47
Quadro 6 – Componentes decorrentes de leis específicas 48
Quadro 7 – Distribuição da carga horária docente 59
Quadro 8 – Modelo de categorização dos elementos do resumo (GANERO, 2011 apud SANTOS, 2013, p. 20) 70
Quadro 9 – Planos de ensino por curso 73
Quadro 10 – Reproduzido de Manzini (2008) 76
Quadro 11 – Escopo das pesquisas 85
Quadro 12 – Pesquisas sobre currículo integrado 88
Quadro 13 – Compreensão escrita/habilidades/estratégias 90
Quadro 14 – Material didático para LI 91
Quadro 15 – Mercado de trabalho e ensino de LI 93
Quadro 16 – Documentos oficiais x perspectivas dos professores de LI 94
Quadro 17 – Formação de professores 95
Quadro 18 – Crenças/percepções/representações 96
Quadro 19 – Cultura 97
Quadro 20 – Novas tecnologias 98
Quadro 21 – Pesquisas decorrentes 102
Quadro 22 – Total de artigos 103
Quadro 23 – Pesquisas não decorrentes 104
Quadro 24 – Currículo integrado 106
Quadro 25 – Compreensão escrita/habilidades/estratégias 107
Quadro 26 – Material didático para LI (compreensão do contexto) 108
Quadro 27 – Documentos oficiais x perspectivas dos professores de LI 110
Quadro 28 – Crenças/percepções/representações de alunos e professores 111
Quadro 29 – Cultura 112

Quadro 30 – Novas tecnologias 113
Quadro 31 – Compreensão do contexto 114
Quadro 32 – Relato de experiência 116
Quadro 33 – Frequência de contemplação de proposições 129
Quadro 34 – Proximidade/distância das proposições 129
Quadro 35 – Codificação dos planos de ensino 131
Quadro 36 – Carga horária 132
Quadro 37 – Responsabilidade pelos planos de ensino 134
Quadro 38 – Unidades de análise no plano de ensino C1a 135
Quadro 39 – Unidades de análise no plano de ensino C1b 136
Quadro 40 – Unidades de análise no plano de ensino C2a 136
Quadro 41 – Unidades de análise no plano de ensino C2b 137
Quadro 42 – Unidades de análise no plano de ensino C3a 138
Quadro 43 – Unidades de análise no plano de ensino C3b 139
Quadro 44 – Unidades de análise no plano de ensino C4a 140
Quadro 45 – Unidades de análise no plano de ensino C4b 140
Quadro 46 – Unidades de análise no plano de ensino C4c 141
Quadro 47 – Unidades de análise no plano de ensino C5a 142
Quadro 48 – Unidades de análise no plano de ensino C5b 142
Quadro 49 – Unidades de análise no plano de ensino C6a 143
Quadro 50 – Unidades de análise no plano de ensino C7a 144
Quadro 51 – Unidades de análise no plano de ensino C7e 145
Quadro 52 – Unidades de análise no plano de ensino C7f 146
Quadro 53 – Palavras escolhidas pelos professores 149
Quadro 54 – Excerto de descrição dos professores 150
Quadro 55 – Excertos sobre vaga e habilitação do professor 150
Quadro 56 – Necessidade de mudança na contratação 151
Quadro 57 – Excertos sobre práticas em contexto 152
Quadro 58 – Excertos sobre livros didáticos 152
Quadro 59 – Excertos sobre habilidades 153
Quadro 60 – Excertos sobre práticas diferenciadas 154
Quadro 61 – Excertos sobre posicionamento do professor 154
Quadro 62 – Motivação do professor 155

Quadro 63 – Dificuldades do contexto 155
Quadro 64 – Excertos sobre carga horária 156
Quadro 65 – Excertos sobre problemas disciplinares 157
Quadro 66 – Excertos sobre burocracia 158
Quadro 67 – Excertos sobre formação geral do aluno 159
Quadro 68 – Excertos sobre formação para o mercado de trabalho 159
Quadro 69 – Excerto sobre formação para prosseguimento nos estudos 160
Quadro 70 – Excerto sobre o perfil dos alunos 160
Quadro 71 – Excertos sobre heterogeneidade na formação do aluno 160
Quadro 72 – Excerto sobre cobrança quanto à responsabilidade do aluno 161
Quadro 73 – Excerto sobre respeito com professor e colegas 161
Quadro 74 – Excertos sobre o direito do aluno à inclusão 161
Quadro 75 – Excertos sobre o papel do professor 162
Quadro 76 – Excerto sobre a necessidade de formação do professor 162
Quadro 77 – Excertos sobre atribuições do professor 163
Quadro 78 – Excerto sobre discursos enganosos 163
Quadro 79 – Perfil dos professores de LI do IFPR 168
Quadro 80 – Práticas contextualizadas nos planos de ensino 169
Quadro 81 – Resumo das entrevistas 170
Quadro 82 – Contradições, sobreposições e convergências 178
Quadro 83 – Conjuntos de ações..... 183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O ensino das línguas no império em horas semanais de estudo (LEFFA, 1999, p. 15) 41
Tabela 2 – O ensino das línguas em horas semanais de estudo (LEFFA, 1999, p. 16) 43
Tabela 3 – O ensino das línguas em horas semanais de estudo (LEFFA, 1999, p. 19) 45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
ACD	Análise Crítica do Discurso
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGU	Controladoria Geral da União
CLIL	*Content and Learning Integrated Language*
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Profissional Técnico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEPT	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	*English for Specific Purpose*
IF	Instituto Federal
IFETs	Institutos Federais de Educação e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal do Paraná
L1	Primeira Língua/Língua Materna
L2	Segunda Língua
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LE-I	Língua Estrangeira-Inglês
LI	Língua Inglesa
MD	Material Didático
Ocem	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PC	Pedagogia Crítica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Plano Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico.

Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PTD	Plano de Trabalho Docente
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

1 O CENÁRIO 22

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DE MÉTODOS A PRÁTICAS EM CONTEXTO 23

1.2 AS TENSÕES NA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E NO ENSINO TÉCNICO 36

1.2.1 **Línguas clássicas e o fortalecimento do Estado português** 37

1.2.2 **Línguas modernas e a consolidação do império** 38

1.2.3 **O ensino de línguas no período republicano** 41

1.2.4 **Os pressupostos do EMIEPT** 49

1.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA 54

1.3.1 **O Instituto Federal do Paraná** 55

1.3.2 **O quadro docente do IFPR** 58

2 ESTA PESQUISA INSERIDA NO CENÁRIO 64

2.1 A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA 64

2.2 AS PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA 66

2.3 A NATUREZA DA PESQUISA 67

2.4 AS FASES DA PESQUISA 68

2.4.1 A coleta de dados 69

2.4.1.1 A pesquisa bibliográfica 69

2.4.1.2 Coleta dos planos de ensino 72

2.4.1.3 O questionário 74

2.4.1.4 A entrevista 75

2.5 A ANÁLISE DOS DADOS 77

3 O CENÁRIO SEGUNDO OUTRAS PESQUISAS 80

3.1 PESQUISAS DE MAPEAMENTO SOBRE O EMIEPT 80

3.2 O ENSINO DE LI NO EMIEPT 82

3.2.1 Currículo integrado 88
3.2.2 Compreensão escrita/habilidades/estratégias 90
3.2.3 Material didático para LI 91
3.2.4 Mercado de trabalho e ensino de LI 93
3.2.5 Documentos oficiais x perspectivas dos professores de LI 94
3.2.6 Formação de professores 95
3.2.7 Crenças/percepções/representações 96
3.2.8 Cultura 97
3.2.9 Novas tecnologias 98
3.3 AS PESQUISAS *STRICTO SENSU* 99
3.4 ARTIGOS DE REVISTAS E ANAIS DE EVENTOS 101
3.4.1 Currículo integrado 106
3.4.2 Compreensão escrita/habilidades/estratégias 107
3.4.3 Material didático para LI (compreensão do contexto) 108
3.4.4 Documentos oficiais x perspectivas dos professores de LI 110
3.4.5 Crenças/percepções/representações de alunos e professores 111
3.4.6 Cultura 112
3.4.7 Novas tecnologias 113
3.4.8 Compreensão do contexto 114
3.4.9 Relato de experiência 116
3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ARTIGOS 119

4 O CENÁRIO EM DEBATE 121
4.1 O PERFIL DOS PROFESSORES DE LI DO IFPR 121
4.1.1 Os dados pessoais 121
4.1.2 Prática profissional no IFPR 124
4.1.3 Conhecimento sobre os fundamentos do EMIEPT 127
4.2 OS PLANOS DE ENSINO 130
4.2.1 A estrutura dos planos de ensino 131
4.2.2 As unidades de análise 134
4.2.2.1 Prática contextualizada no *campus* 1 135
4.2.2.2 Prática contextualizada no *campus* 2 136
4.2.2.3 Prática contextualizada no *campus* 3 138

4.2.2.4 Prática contextualizada no *campus* 4 140
4.2.2.5 Prática contextualizada no *campus* 5 141
4.2.2.6 Prática contextualizada no *campus* 6 143
4.2.2.7 Prática contextualizada no *campus* 7 144
4.2.3 Os indícios de prática nos planos de ensino 146
4.3 AS ENTREVISTAS 148
4.3.1 A descrição dos professores 150
4.3.2 As práticas em seu contexto 151
4.3.3 As motivações dos professores 155
4.3.4 As dificuldades dos professores 155
4.3.5 A concepção de formação do aluno 158
4.3.6 O perfil do aluno segundo os informantes 160
4.3.7 O papel do professor 161

5 O CENÁRIO E SUAS RELAÇÕES 165
5.1 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 165
5.1.1 As convergências 166
5.1.2 As sobreposições 166
5.1.3 As contradições 167
5.2 O PROFESSOR DE LI 168
5.3 OS INDÍCIOS DE PRÁTICAS NOS PLANOS DE ENSINO 169
5.4 OS INDÍCIOS DE PRÁTICAS NAS ENTREVISTAS 170
5.5 AS TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO IFPR 172
5.6 O CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DE LI NOS CURSOS EMIEPT DO IFPR 177

CONSIDERAÇÕES FINAIS 180

REFERÊNCIAS 184

APÊNDICES 199

ANEXOS 204

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi delineada de forma a construir a compreensão sobre o ensino de língua inglesa (LI) em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, um tipo de instituição que tem como missão oferecer educação profissional e tecnológica aos filhos da classe trabalhadora, mais especificamente nos reportamos ao Instituto Federal do Paraná (IFPR). A instituição deve oferecer cursos de diversos níveis, entre eles, 50% das vagas devem ser destinadas preferencialmente ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT). Nossa atuação nesse contexto levou-nos a perceber a necessidade de reflexão sobre as várias dimensões que compõem esse cenário.

Com o objetivo de construir compreensão sobre o contexto, observamos os aspectos metodológicos, históricos e filosóficos que compõem o ensino de língua inglesa e o ensino médio integrado e nos debruçamos sobre as concepções dos professores de língua inglesa do IFPR, sobre suas práticas e seu contexto de atuação.

Para a realização da tarefa supracitada, localizamos as contradições, sobreposições e convergências do contexto atual do ensino de LI nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Paraná. Para tanto, explicitamos as tendências nas pesquisas em contextos semelhantes, as práticas dos professores, registradas em seus planos de ensino, e as concepções dos professores da instituição sobre seu contexto de atuação. Nesse movimento, observamos as possibilidades de relação entre as concepções e práticas dos professores de LI do IFPR e as tendências nas outras pesquisas e, também, localizamos indícios de práticas de ensino de LI que consideram as especificidades desse contexto de atuação.

A justificativa da pesquisa encontra-se na importância da construção de conhecimento sobre o ensino de LI no IFPR, uma instituição ainda bastante jovem[1], com especificidades subjacentes ao contexto de educação profissional técnica. Buscamos observar os sentidos que os docentes constroem sobre seu trabalho, levando em consideração o fato de não existir um programa de formação continuada em serviço, instruções institucionais específicas para a disciplina ou encontros que proporcionem troca de experiências entre os professores que atuam nos vários campi. Embora haja limites no que diz respeito à possibilidade de generalização do conhecimento construído por meio desta pesquisa, apostamos que o aprofundamento em um contexto específico tem o potencial de contribuir para o levantamento de temas e de inquietações que também podem estar presentes no contexto dos demais

[1] Os Institutos Federais foram criados por meio da lei Nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008.

Institutos Federais em expansão em nosso país. Nesse sentido, a pesquisa também encontra justificativa na necessidade de fortalecer as discussões sobre a função social e o papel do ensino de língua inglesa nesse contexto.

A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em cinco capítulos, todos receberam títulos que abarcam a palavra "cenário". Nossa expectativa, com essa ação, é dar a perceber a colaboração específica que cada parte do trabalho exerce na explicitação do contexto geral.

No primeiro capítulo buscaremos trazer à tona a composição do contexto do ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná. O capítulo está dividido em três seções: a primeira trata das tensões presentes no ensino de LI na atualidade; a segunda descreve aspectos históricos do ensino profissional no Brasil, fazendo um paralelo com o ensino de línguas estrangeiras; e a terceira narra a constituição do IFPR e do trabalho do professor que atua neste espaço por meio da legislação que o rege.

O capítulo 2 dá lugar à explicitação da motivação e natureza da pesquisa bem como à especificação das fases que a compõem e da análise de dados. Nessa parte visamos à explanação dos procedimentos metodológicos, contemplados para a efetivação da pesquisa bibliográfica, para a confecção e coleta do questionário destinado aos professores, para a coleta de documentos e para as entrevistas com os professores.

O terceiro capítulo objetiva traçar um panorama das pesquisas realizadas sobre o ensino de LI no EMIEPT. Esse panorama busca servir de base para reflexões sobre a forma como os conflitos inerentes ao contexto evidenciado no capítulo I têm sido tratados de forma geral, os tipos de pesquisa realizados, as práticas de ensino investigadas, as principais conclusões das pesquisas e as práticas apontadas para suprir as demandas de formação diferenciada que atendam às singularidades do contexto.

No quarto capítulo buscaremos realizar a apresentação e discussão dos dados levantados nos questionários, planos de ensino e entrevistas feitas com os professores, com o intuito de explicitar as concepções destes acerca de suas práticas e contexto de atuação.

O quinto capítulo tem o propósito de trazer à tona os resultados alcançados nas discussões do capítulo anterior e suas relações com a pesquisa bibliográfica e com as características singulares do contexto. Nesse capítulo pretendemos dar espaço para a

identificação e discussão das contradições, sobreposições e convergências existentes no contexto atual do ensino de LI no EMI do IFPR.

As considerações finais trazem a retrospectiva do trabalho realizado, reafirmam os principais pontos verificados nas análises, pontuam a necessidade de formação continuada e ação política por parte dos professores de LI do IFPR, como também apontam possibilidades de caminhos que ficam entreabertos para pesquisas futuras.

1 O CENÁRIO

Este capítulo objetiva trazer à tona elementos que compõem o contexto no qual se realiza o ensino de língua inglesa (LI) no Instituto Federal do Paraná (IFPR). A complexidade do estudo reside no fato de esse contexto ser perpassado por questões de níveis variados (internacionais, nacionais e locais), ser influenciado por fatores históricos variados e regido por legislações diversas. Além disso, por sua recente instauração, trata-se de um ambiente de ensino no qual os participantes buscam a construção de identidade da instituição e de si mesmos como profissionais atuantes nesse espaço ou como alunos desse tipo de escola. O capítulo está dividido em três seções: a primeira trata das tensões presentes no ensino de LI na atualidade; a segunda descreve aspectos históricos do ensino profissional no Brasil, fazendo um paralelo com o ensino de línguas estrangeiras; e a terceira narra a constituição do IFPR e do trabalho do professor que atua neste espaço por meio da legislação que o rege. A figura a seguir busca ilustrar as três dimensões que compõem o contexto, levando-se em conta que são perpassadas por políticas públicas federais, políticas internas da instituição e características idiossincráticas[2] do ensino profissional técnico.

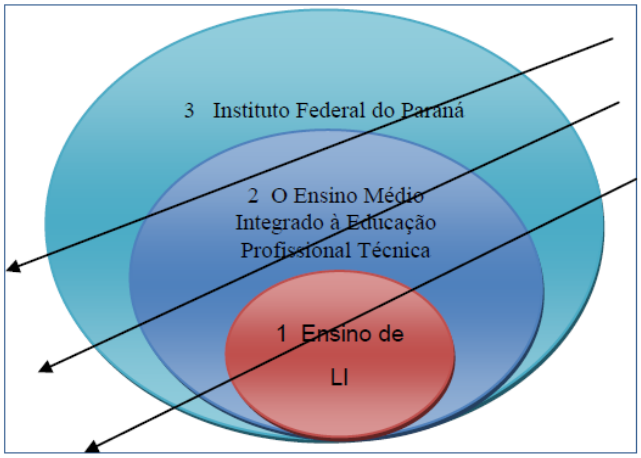

Figura 1 – Dimensões do contexto.

Na tentativa de explicitar os contornos desse contexto, este capítulo não se destina a esgotar os temas tratados, mas oferecer uma visão da complexidade que compõe os conflitos que coexistem no ensino de LI no EMI.

[2] As idiossincrasias do ensino médio integrado ao técnico são discutidas em Bezerra (2012). Segundo a autora, das singularidades do contexto de ensino deveriam emanar variedades na composição curricular que atendessem às concepções filosóficas, epistemológicas e pedagógicas que subjazem essa forma de articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DE MÉTODOS A PRÁTICAS EM CONTEXTO

O ensino de LI é perpassado por uma enorme gama de conflitos. Temas como metodologias de ensino, formação pretendida para o estudante, materiais didáticos, construção de currículo, língua estrangeira no currículo, papel da LI na formação para a cidadania vêm sendo discutidos em níveis local e mundial. Outras questões que incidem diretamente no trabalho do professor de LI são a qualidade na formação inicial de professores de línguas e as pesquisas relativas a esse contexto, a legislação que rege o ensino de LI, o perfil e aspirações dos estudantes envolvidos no processo, a formação continuada oferecida (ou não) em serviço, os espaços criados (ou não) para reflexão coletiva no interior das instituições escolares. Todas essas temáticas são influenciadas por questões históricas, culturais, econômicas, filosóficas as quais passamos a discutir neste momento, usando questões ligadas a metodologias de ensino como fio condutor.

Um tema muito particular do ensino de línguas é a discussão sobre métodos e abordagens de ensino[3]. Historicamente estamos vivendo o que se convencionou chamar de "era pós-método", um movimento ocasionado pela reflexão sobre o que é plausível ou não para determinado contexto em oposição à ideia de universalidade subjacente a vários métodos. Esta época exige uma formação sólida do professor para que ele possa fazer escolhas metodológicas, pautadas em suas concepções sobre língua, aprendizagem e sobre a formação pretendida para o estudante. Isso com base na compreensão de que as finalidades de ensino, sempre ligadas aos contextos imediatos em que ele ocorre, não podem ser delimitadas *a priori*, cabendo ao professor articular suas escolhas metodológicas em função do contexto em que atua. Esta "era" se opõe à época em que se buscava um método de ensino perfeito no qual o professor era o executor de técnicas previamente planejadas por metodólogos. Contudo, ainda hoje, não é incomum que estudantes tenham contato com métodos como o audiovisual ou abordagem comunicativa em diversas franquias de institutos de línguas. Nesse contexto, muitas práticas dos professores de LI podem ter seu fundamento em alguma metodologia para o ensino, vivenciada por eles, já que "muito do que os professores sabem sobre ensino vem de suas memórias como estudantes, como aprendizes de línguas e como

---

[3] Segundo Leffa (1988), o termo abordagem é mais amplo que método, pois engloba estudos linguísticos e psicológicos que dão base aos princípios que formatam os métodos, no entanto os dois termos são usados tradicionalmente como sinônimos; na opinião do autor, um exemplo seria o que se convencionou denominar de método direto que é, na verdade, uma abordagem. Corroborando Leffa, este estudo adota a nomenclatura tradicionalmente usada e faz ressalvas, quando necessário.

estudantes de ensino de línguas" na graduação (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p. 401 apud PENNYCOOK, 2004, p. 333). Contudo estar exposto a métodos não é necessariamente negativo, se o conhecimento sobre os métodos e os princípios nos quais se baseia proporcionar ao professor autonomia para fazer escolhas a partir de características singulares de seu contexto de ensino.

Iniciamos nossa reflexão sobre as metodologias com a descrição dos métodos ou teorias de ensino de línguas mais amplamente difundidos. Baseamo-nos em Stern (1983) e Leffa (1988) para a elaboração do quadro a seguir.

Método/Abordagem	Descrição
Gramática e tradução ou método tradicional	A ênfase é dada ao ensino da gramática da segunda língua por meio da tradução, assim, a língua alvo é considerada um sistema de regras a ser relacionado com as regras e significado da língua materna; o papel do estudante é memorizar vocabulário e conjugação verbal.
Método direto	A característica essencial é o uso da segunda língua como meio de instrução e o não uso da tradução como técnica de ensino. A aprendizagem da língua alvo é correlata à aquisição de língua materna, a associação da língua com objetos e pessoas de um ambiente imediato, como a sala de aula, a casa, a rua, é usada como estratégia, levando-se em conta que a base é a psicologia associacionista; o papel do estudante é responder às questões, ler em voz alta trechos de textos, fazer perguntas.
Método da leitura	Privilegia apenas habilidade de leitura e tem forte base pragmática, foi pensado para o uso utilitário da língua em alguns contextos; o uso da língua materna é permitido, várias técnicas do ensino de leitura em língua materna foram adotadas, como a distinção entre leitura intensiva (detalhada) e extensiva (rápida); o papel do estudante é desenvolver o gosto pela cultura e literatura do povo estudado.
Audiolingual	Tem como base a psicologia comportamentalista, assim, o ensino de línguas é pensado em termos de estímulo e resposta, condicionamento operante. Como a aprendizagem se dá por meio da criação de hábitos, devem-se evitar os erros. As habilidades de audição e fala são muito mais enfatizadas do que a leitura e escrita; o papel do estudante é imitar o modelo do professor, reagir as suas diretivas e responder às questões com rapidez, de maneira automática.
Audiovisual	O conteúdo gramatical e o lexical derivam dos estudos da linguística descritiva, o contexto social no qual a linguagem é usada é estimulado pela apresentação visual, o estudante absorve de forma global as sentenças que ouve, no contexto em que vê nas imagens, ele não analisa, só absorve; a base é a psicologia "Gestalt", nessa perspectiva a apreensão se dá pelo todo e não pela acumulação de partes; o papel do estudante é repetir as sentenças até que estas se internalizem.
Teoria cognitiva	A ideia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada, a psicologia cognitiva passou a enfatizar a consciência da aquisição da língua como um sistema significativo, no entanto os linguistas gerativo-transformacionais não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas (um método).
Abordagem comunicativa	Os programas passam a considerar as necessidades e interesses dos alunos, noções e funções da língua, as quatro habilidades são apresentadas de forma integrada, mas, dependendo do objetivo, pode haver concentração em uma delas, a gramática é ensinada apenas quando necessária para desenvolver a competência comunicativa; o papel do estudante é ser comunicador, parceiro na negociação da mensagem comunicada, responsável pela sua aprendizagem.

Quadro 1 – Método/teoria/abordagem.

De acordo com Leffa (1988), após o audiolingualismo houve um período de transição no qual surgiram métodos pouco convencionais ou até envoltos em uma aura de misticismo. O autor relaciona a sugestologia de Lazanov (o objetivo é enfatizar os fatores psicológicos da aprendizagem que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico, a gramática é explicada pelas estruturas aprendidas dos longos diálogos lidos pelo professor), o Método de Curram ou Aprendizagem por Aconselhamento (usa técnicas de terapia de grupo para o ensino), o Método Silencioso de Gattegno (o professor usa pequenos bastões coloridos para criar as mais diferentes situações de aprendizagem com gráficos, também coloridos, para o ensino da pronúncia), o Método de Asher ou Resposta Física Total (por meio da exposição à repetição de comandos o aluno vai incorporando o elemento linguístico para depois o produzir), a Abordagem Natural (visa desenvolver a aquisição da língua em vez da aprendizagem, a fala deve surgir naturalmente sem a pressão do professor).

A busca por metodologias de ensino de línguas que promovessem aproximação entre atividade de sala de aula e situações de uso da língua favoreceu o surgimento de propostas de ensino de línguas, baseado em tarefas, resolução de problemas ou em projetos. A esse respeito, Stern (1983) classifica qualquer tarefa, problema ou projeto que envolva o aluno em comunicação real como atividade comunicativa. Almeida Filho e Barbinato (2000), com base em Prabhu (1997), apontam a definição de tarefa como "um período de esforço auto-sustentado por cada aluno para alcançar um objetivo claramente compreendido". Os autores explicam que a ênfase da tarefa está em usar a língua alvo de maneira significativa, o trabalho deve prever a escolha de tarefas que se relacionem com situações de fora da sala de aula; o processo de realização da tarefa é priorizado, deve-se antever o tempo e as estratégias necessárias para a realização; a avaliação de desempenho é realizada por meio do resultado ou produto da tarefa; é necessário estabelecer se os resultados ou produtos podem ser os mesmos para todos os alunos. No Brasil, a abordagem por tarefas foi indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998. O documento estabeleceu a atividade em três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa.

Uma metodologia, não só para o ensino de línguas, foi o trabalho por projetos, sugerido pela pedagogia por competências, proposta nas reformas educacionais dos anos de 1990. Nessa pedagogia a organização curricular se desloca de definição de conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso para a definição de competências e seleção de conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento. De acordo com Ramos (2010), nessa perspectiva, os conteúdos são insumos para o desenvolvimento de competências. A autora afirma que a noção de competência promove a desintegração curricular e que, pelo "fato de a competência implicar a resolução de

problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos [...]" (RAMOS, 2010, p. 113). Essa crítica reflete os embates da área de Educação e Trabalho na busca pela superação da dualidade instaurada no ensino médio – formação para o trabalho manual ou intelectual – que reflete e reforça a dualidade de classes.

O *Content and Learning Integrated Language* (CLIL) é outra abordagem que busca aproximação com situações reais de uso da língua. Nesta vertente a língua é meio para tratar outras disciplinas como geografia ou história, por exemplo. Dalton-Puffer (2007) afirma que o CLIL une os conceitos de ensino comunicativo de línguas e do ensino baseado em tarefas porque não apresenta necessidade de projetar tarefas com foco no significado acima de tudo, uma vez que o próprio CLIL é uma grande tarefa que assegura o uso da língua estrangeira para "comunicação autêntica". A autora pontua que, no contexto europeu, as aulas que usam a abordagem são vistas como ambientes que oferecem oportunidades de aprendizagem pela aquisição ao invés do ensino explícito da língua estrangeira.

Uma abordagem bastante importante para nossa pesquisa[4] é o denominado *English for Specific Purpose* (ESP), no Brasil difundido como Inglês Instrumental. O ESP surgiu no fim da Segunda Guerra Mundial (1945), na época houve significativa expansão das atividades científicas e econômicas em escala internacional. Pelo poder econômico dos Estados Unidos, o inglês foi a língua usada para difundir tais atividades. Assim, o ensino de inglês para fins específicos passou a protagonizar esse cenário pelas necessidades de aprendizagem da língua, ligadas à economia ou às ciências. Richards (2001) aponta alguns outros fatores que influenciaram a expansão de ensino de inglês para fins específicos, quais sejam: a necessidade de preparar estudantes sem conhecimento de inglês para estudarem nas universidades americanas e inglesas; de preparar material para alunos que já tinham nível avançado da língua, mas que precisavam de conhecimentos específicos para seu trabalho; de preparar pessoas para lidar com transações comerciais; de ensinar aos imigrantes a língua de que precisariam para situações de trabalho.

Hutchinson e Waters (1987) e Richards (2001) pontuam que no ESP os estudantes têm consciência das necessidades por pretenderem desempenhar algum papel particular como estudar em uma universidade de língua inglesa, ser atendente de bordo ou fazer negócios com outros países, por exemplo. Segundo os autores, a investigação, feita por um especialista sobre as necessidades de aprendizagem para agir em um contexto determinado, é denominada de análise de necessidades. Alguns instrumentos usados para a coleta das informações na análise de

[4] Esclarecemos que a importância da abordagem para a pesquisa vem de seu tradicional uso em contextos de educação profissional técnica, assunto que será discutido no capítulo 3 desta tese.

necessidades podem ser questionários, entrevistas, observação, coleta de dados (por exemplo: coleta de textos), consultas informais com responsáveis, estudantes e outros. Os autores enfatizam que, pela complexidade do levantamento necessário, é desejável o uso de mais de uma dessas técnicas, sendo a escolha feita em função do tempo e dos recursos disponíveis.

Na década de 1980 o ESP ganhou força, no Brasil, em um projeto que reuniu pesquisadores da PUC-SP, pesquisadores britânicos e professores de várias universidades federais, espalhadas pelo país, e ficou conhecido como Abordagem Instrumental. De acordo com Ramos (2005), vários mitos foram criados como consequência do projeto, entre eles, a crença de que a Abordagem Instrumental privilegia somente a leitura. Segundo Celani (2009), a ênfase na habilidade de compreensão escrita foi resultado do levantamento de necessidades, realizado nas universidades participantes do projeto na época. Ramos (2005) alerta para a necessidade da desconstrução desse mito e aponta, como um dos motivos, as novas demandas históricas e sociais no panorama do ensino-aprendizagem de inglês.

Consideramos necessário citar, também, a abordagem de gêneros, por ser bastante discutida na atualidade[5]. Contudo é necessário fazer uma ressalva ao sentido da palavra abordagem, quando falamos em gêneros. De modo geral tratamos, até aqui, o termo abordagem como sinônimo de método ou como um conjunto de pressupostos que incluem teorias de linguagem e de aprendizagem, seguindo a tradição histórica da nomenclatura. Contudo se considerarmos esta última acepção, teremos que dizer que existem *abordagens* de gênero, pois o próprio conceito de gênero é embasado por teorias linguísticas, psicológicas e filosóficas diversas e, naturalmente, gera conjuntos de procedimentos coerentes com as teorias que o embasam. Assim, por exemplo, a expressão "gênero de texto" (nunca gênero do discurso) nos remete a estudos baseados, principalmente, em Bronckart (1999), que defende o interacionismo sociodiscursivo como base linguística; Vygotski (1991, 2001), que desenvolve a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal na psicologia da aprendizagem; e, por sua vez, Pasquier e Dolz (1996) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que desenvolveram procedimentos para o ensino de línguas, baseados nesses estudos. Em suma, não seria adequado nos referirmos à abordagem de gêneros, como se houvesse unicidade, na verdade esse é um terreno de embates teóricos, bastante acalorados. Desde a demanda de se passar a usar textos não fabricados de fontes variadas, lá no início da AC, passando pelo uso de gêneros, enfocando, sobretudo, seus diferentes formatos no ESP, até as abordagens de gênero

[5] Outra motivação para incluir os gêneros são as diretrizes curriculares do Estado do Paraná sugerirem gêneros que devem ser trabalhados no ensino fundamental e no ensino médio. É possível que tal documento possa exercer alguma influência no trabalho do professor de LI do IFPR.

mais modernas, podemos observar que tem havido um esforço para abarcar um nível bem maior de criticidade nas propostas, buscando a autonomia dos estudantes.

Ramos (2004, p. 125) apresenta uma proposta de implementação de gêneros para cursos de línguas estrangeiras para fins específicos, a autora baseia seu trabalho "nas conceituações de gênero de Martin (1984, 2000), Swales (1990) e Bhatia (1993, 2001), assim como dentro da perspectiva da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994)". A proposta da autora é composta de três fases: apresentação, detalhamento e aplicação. A primeira

> [...] visa tanto à criação de condições para que o gênero a ser trabalhado seja observado sob uma perspectiva ampla – sua contextualização – ou seja, sob o foco do contexto de situação e de cultura, quanto à exploração de dois conceitos: conscientização e familiarização, compreendidos de um ângulo formal e pedagógico, respectivamente (RAMOS, 2004, p. 118-119).

Na segunda fase, detalhamento, são abordados aspectos mais específicos:

> [...] foco principal o trabalho com a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, visando a conduzir o aluno a usar e vivenciar na prática esses componentes. Os objetivos desta fase são: fornecer condições satisfatórias para a compreensão/produção geral e detalhada dos textos, bem como explorar a função discursiva e os componentes léxico gramaticais particulares ao gênero em pauta; compreender os significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação (RAMOS, 2004, p. 121).

A aplicação, terceira fase, tem por objetivos articular as duas fases anteriores e garantir que o estudante se aproprie do gênero estudado por meio do trabalho com gênero como um todo, reintegrando os conhecimentos trabalhados nas outras fases. Às três etapas apresentadas estão subjacentes outras que subdividem suas funções e evocam atividades pedagógicas específicas.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) também apresenta uma proposta pedagógica de trabalho com gêneros. De acordo com Piconi, Valk e Registro (2013, p. 395),

> [...] as propostas de trabalho com gêneros a partir da ACD caminham no sentido de analisar os textos de modo a desvendar as formações ideológicas ali mobilizadas. A partir desse entendimento, espera-se que o aluno tome consciência das relações hegemônicas e de poder que permeiam os gêneros de modo a desenvolver outras formas de ver e agir no mundo.

As autoras enfatizam que as iniciativas de transposição didática do referencial teórico-metodológico da ACD para o desenvolvimento de propostas didáticas para o ensino de línguas têm enfocado no ensino da leitura.

Cristovão (2009), pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina, tem orientado professores da rede pública e pesquisadores de pós-graduação a desenvolverem sequências didáticas para ensino de LI (nomenclatura apontada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o material didático, desenvolvido a partir de gêneros de texto). Segundo os autores, uma sequência didática deve seguir a ordem: produção inicial, módulos, produção final. A produção inicial visa informar o professor sobre os conhecimentos que o estudante já possui sobre o gênero; nos módulos são realizadas atividades para o desenvolvimento de capacidades necessárias para a produção ou compreensão (oral ou escrita) do gênero, a quantidade de módulos é variável, depende das necessidades apontadas na produção inicial, de estudos feitos com exemplares do gênero e da avaliação do professor sobre as necessidades de seu contexto de ensino; a produção final viabiliza a avaliação sobre as capacidades apreendidas ao longo do processo.

Sobre a origem de todos os métodos de ensino de LI, Stern (1983) advoga que há três pontos em comum: a) respostas a demandas na educação de línguas resultantes de circunstâncias sociais, econômicas, políticas ou educacionais; b) resultado de mudanças nas teorias de linguagem e perspectivas psicológicas; c) reação frente à insatisfação com um método particular. Este último é apontado por Leffa (1988) como responsável principal por um movimento de oposição que se repetiu continuamente na história dos métodos de ensino. O autor relata que

> As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio termo: tudo estava errado e agora tudo está certo. Abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos antagônicos e irredutíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado – são apenas alguns exemplos. Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese (LEFFA, 1988, p. 24).

Apesar do visível movimento de pêndulo existente nos métodos, Stern (1983) relaciona, além dos antagonismos, pontos convergentes, assim, por exemplo:

- a gramática e tradução e a teoria cognitiva reconheceram a língua como um sistema ordenado de regras o qual o estudante pode conquistar por meio do método de estudo;
- a gramática e tradução e o audiolingualismo trataram da transferência/interferência do fenômeno da língua materna como importante à

aprendizagem de línguas – esta baseou toda a sua estratégia de ensino no uso da língua materna como sistema de referência; aquela, por meio da análise da linguística contrastiva, enfatizou a superação da interferência por meio da ênfase na diferença entre a língua materna e a língua alvo;

- o Método Direto e o Audiolingual reconheceram o valor da imersão do estudante na língua alvo – o primeiro pela negação da tradução, o segundo, pela insistência na prática e formação de hábito;
- o Método de Leitura e o Método Audiolingual forneceram experiência no isolamento de habilidades particulares – no primeiro caso, leitura, no outro, audição e fala;
- a gramática e tradução e a Abordagem Cognitiva apresentaram a língua como uma questão de aprendizagem intelectual, os métodos Audiolingual e Audiovisual defenderam uma abordagem de treinamento irrefletido.

Diante de tantos métodos e a discussão sobre sua (in)eficácia ou (des) vantagem, alguns professores declaram adotar uma abordagem eclética. Stern (1983) questiona o posicionamento desses profissionais, pois alerta que esse tipo de prática exige conhecimento profundo sobre os métodos. O autor pontua que não há pesquisa científica que aponte os recortes que poderiam ser feitos em cada método e quais aspectos poderiam ser agrupados em uma abordagem eclética[6]. Leffa (1988) concorda com o autor sobre o conhecimento profundo que deve haver sobre os métodos, no entanto não pensa a questão como impeditiva para o uso do ecletismo. Este autor parece acreditar mais na agência dos professores, pois propõe um ""ecletismo inteligente", baseado na experiência de sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo o que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade, que, no fundo, não é de ninguém" (LEFFA, 1988, p. 26). O autor defende que seria sábio incorporar o novo ao antigo e que o grau de acomodação dependeria da experiência do professor, do seu nível de conhecimento e do contexto em que se encontra.

Apesar de reconhecer a contribuição que os métodos trouxeram para o desenvolvimento de teorias do ensino de línguas ao longo da história, Stern (1983) aponta que todos apresentam dois pontos fracos: o primeiro é que eles representam uma combinação

---

[6] Leffa (1988) relata que um estudo desse tipo foi realizado nos entre 1927 e 1932. A pesquisa iniciou-se nos Estados Unidos e terminou no Canadá e minuciosamente investigou, entre outros estabelecimentos, 647 centros de ensino superior, 128 faculdades de educação e 1.980 departamentos de línguas estrangeiras. A conclusão deu origem ao Método da Leitura que deveria ser composto por aspectos da Abordagem de Gramática e Tradução e da Abordagem Direta.

relativamente fixa de crenças do ensino de línguas, o outro é que são caracterizados pela supervalorização de um aspecto único como questão central do ensino e aprendizagem de línguas. O autor pontua que é uma convicção crescente que o ensino de línguas não pode ser conceituado em termos de método de ensino. É necessário observar que as três proposições de Stern (1983) sobre a origem dos métodos parecem ter posicionamentos um pouco diferentes nas abordagens mais atuais, sobretudo nas segunda e terceira proposições do autor. As abordagens mais atuais parecem abarcar questões filosóficas, sociológicas e educacionais mais profundas, além disso, a reação frente aos fracassos de um método que gerava outro parece ter se deslocado para a reflexão sobre o que é adequado para determinado contexto.

Stern (1983) defende que a aproximação entre as áreas de ensino de línguas e de educação favorece a reflexão sobre uma visão educacional mais ampla. O autor explica que historicamente a educação não recebeu a mesma consideração na teoria de ensino de línguas, dispensada a outras disciplinas, e atribui o fato a um provável esnobismo acadêmico. De fato, corroboramos a proposição do autor, pois a história dos métodos e sua fixidez de crenças e valorização de uma única questão central parecem comprovar o histórico afastamento dos profissionais que teorizam e praticam o ensino de LI das teorias educacionais. O autor exemplifica o descompasso entre as áreas, retomando que, nos anos 1960, enquanto o pensamento educacional enfatizava a criatividade, diferenças individuais entre os estudantes, treinamento para pensamento crítico e rejeitava formas mecânicas e autoritárias de ensino, a pedagogia para o ensino de línguas seguia suas próprias teorias linguísticas e psicológicas, enfatizando a criação de hábitos e exercícios de repetição, ou seja, caminhos opostos. Para enfatizar a necessidade de ambas as ciências caminharem juntas, Stern (1983) explicita a relação existente entre as várias disciplinas da educação e do ensino de LI. Para o autor, intensificar essas relações pode favorecer a mudança de postura na pedagogia do ensino de línguas. A seguir, apresentamos alguns recortes da relação estabelecida:

- na filosofia da educação: o valor da aprendizagem de línguas, o grau desejado de competência, o tratamento dispensado ao estudante e ao processo de aprendizagem indicam valores filosóficos;
- na história da educação: o reconhecimento de questões históricas mais amplas, relacionadas à educação, pode favorecer a apreciação de pressupostos teóricos, comuns às disciplinas;

- sociologia da educação: questionamentos sobre o papel da escolarização na perpetuação da divisão social em classes, nesse sentido, o ensino de línguas como elitista ou promotor de prestigio social, a percepção das línguas pela sociedade;
- economia da educação: discussão sobre os benefícios econômicos que podem surgir do ensino de uma disciplina particular, como língua estrangeira;
- administração e organização educacional: relação do ensino de LI com as várias instâncias responsáveis pela aplicação das leis – nacional, estadual e local - e o gerenciamento de finanças, dos equipamentos escolares e serviços, matrícula de alunos, contratação de docentes, supervisão e desenvolvimento de currículo, entre outros;
- planejamento educacional: pesquisas em linguística, preparação de currículo, material pedagógico e formação de professores de línguas são exemplos de ações que necessitam de planejamento, pois não podem ser realizadas em um curto período;
- currículo: está relacionado ao que pode e deve ser ensinado, para quem, quando e de que forma;
- tecnologia educacional: aplicação de dispositivos tecnológicos e o desenvolvimento de tecnologias de instrução (definidas como desenvolvimento, aplicação e avaliação de sistemas e técnicas que promovem o processo de aprendizagem ou um modo sistemático de projetar, aplicar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem).

O posicionamento de Stern (1983) favorece a compreensão do necessário deslocamento da ênfase no método para a ênfase em práticas mais criticamente refletidas, como também proporciona reflexão sobre o deslocamento do papel do professor de profissional executor de um método para profissional engajado em seu coletivo, consciente de suas responsabilidades e potencialidades e que precisa englobar questões sociais mais amplas em suas práticas.

Kumaravadivelu (2014) alerta para uma questão bem diferente das que foram discutidas até aqui. Segundo o autor, a criação de métodos, um após outro, por universidades ocidentais e publicados, também, por meio de editoras ocidentais e espalhados pelo mundo, objetiva promover a competência linguística do falante nativo

como norma para ser aprendida e ensinada, assim como os estilos de aprendizagem, as crenças culturais, os modelos comunicativos e a pronúncia. O autor defende que os profissionais do ensino de línguas não nativos são capazes de adotar uma postura crítica em seu discurso, mas questiona se conseguem agir de forma crítica, como, por exemplo, projetar estratégias instrucionais para contextos específicos que considerem as exigências educacionais e os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais locais, ao invés de aceitar que seu papel é adequar os métodos aos seus estudantes ou o contrário. Baseado no trabalho de Gramnci sobre hegemonia e subalternidade, Kumaravadivelu (2016) afirma que a estrutura do poder hegemônico – controle político, econômico e social, cultural, linguístico ou ideológico, exercido por um grupo ou nação sobre outro – subordina os profissionais, enfraquecendo o desejo de exercitarem sua agência. A explanação anterior torna premente a reflexão sobre práticas que englobem a criticidade como elemento central no ensino de línguas.

Para fomentar a discussão, reportamo-nos a Jordão (2013), autora que diferencia aspectos da Abordagem Comunicativa (AC), Pedagogia Crítica (PC) e Letramento Crítico (LC). São perspectivas mais contemporâneas que coexistem com os métodos tanto nas práticas que envolvem o ensino de línguas, quanto no imaginário da sociedade, pois este pode ser alimentado pela mídia, nas propagandas de escolas de línguas, geralmente pela supervalorização do falante nativo como professor ideal, a primazia do status de uma LI nacional (inglês britânico ou americano) ou a valorização de algum aspecto referente ao método usado. A título de ilustração, colocamos um slogan recente de uma franquia de escola privada de LI, bastante divulgada no Brasil: "Você aprende inglês como aprendeu português, quando você percebe, *you are speaking*". Aprender sem perceber, sem refletir sobre a aprendizagem e a aquisição da LI em oposição à aprendizagem são características do método direto e do audiovisual. Parece-nos que várias dessas instituições constroem suas metodologias de ensino com base nos pressupostos de algum método, mas revestidos de modernidades tecnológicas que escondem o substrato, muitas vezes, behaviorista.

Retomando a descrição das três perspectivas, Jordão (2013) conceitua a AC como uma perspectiva de ensino/aprendizagem de línguas, enquanto a PC e o LC, como perspectivas educacionais, segundo a autora, uma metodologia e duas filosofias da educação. No quadro a seguir, a autora sumariza aspectos levantados nas três perspectivas.

ABORDAGENS EDUCACIONAIS			
	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	Meio de comunicação	Código - instrumento da ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na estrutura textual: contexto lingüístico	Na materialidade linguística: ideologia social	Atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Adaptação a contextos comunicativos	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	Desconhece formas e contextos de uso da língua	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Conhece formas e contextos de uso da língua	Está liberto da ideologia/ conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Compreender as diferenças: constatar e conviver	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu) -> libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionar-se, "ler-se lendo"

Quadro 2 – Comparativo geral (JORDÃO, 2013, p. 87).

Jordão (2013) dá maior ênfase ao LC. Segundo a autora, seu posicionamento se deve a essa prática ser mais recente, por isso necessita de mais teorização; outro ponto que a autora enfatiza é a crença de que a LC "dá conta de uma série de situações não consideradas nas outras duas, até porque surge numa época com características socialmente bastante distintas" (JORDÃO, 2013, p. 70). É possível observar, na comparação entre a ideologia da PC e do LC, afirmações contrastantes que poderiam levar a entendimentos que fariam a comparação das três abordagens se assemelhar ao movimento do pêndulo, criticado na época dos métodos. Jordão (2013) aponta que a exploração da materialidade do texto na PC tem o objetivo de desmascarar a realidade, assim, seria possível

> [...] levar os alunos leitores a perceberem como a organização textual, as intenções do autor, as condições de produção, o funcionamento social do gênero (todos esses aspectos determinados previamente ao momento da leitura) contribuem para dissimular a realidade; com isso, estaríamos libertos da ideologia e poderíamos ver a realidade 'como ela realmente é' (JORDÃO, 2013, p. 73).

No LC, segundo a mesma autora, a leitura, como toda prática de construção de sentidos, "é ideológica e acontece em referência a determinados sistemas de crenças, valores e interesses". Fish (1980 apud JORDÃO, 2013, p. 74) aponta que os sentidos são atribuídos no momento da

leitura, “com base em procedimentos interpretativos construídos e hierarquizados socialmente por determinadas sociedades interpretativas”. Essa postura parece inviabilizar a possibilidade de o leitor poder perceber que o autor do texto pode ter valores sociais diferentes dos seus e mostrar isso em seu discurso, bem como inviabilizar a percepção de que a forma escolhida para a materialização do texto (ou gênero) é influenciada pela época, pelo local de produção e pelas intenções do autor. Certamente a ideologia do leitor, em primeira instância, influencia o contexto imediato de leitura, mas parece-nos que considerar a construção de sentido somente como atribuição do leitor reduz a função da leitura como prática educativa. Concordamos que não podemos ter em mente uma realidade a ser descortinada, mas “realidades” e os sistemas de crenças, valores e interesses que as compõem. Nesse sentido, seria mais produtiva uma negociação para a adoção de uma postura não assertiva em favor de qualquer vertente.

Jordão (2013, p. 87) aponta que a teoria apresentada em seu texto “pretende se colocar como uma ferramenta para pensar mais do que como uma descrição da verdade”. Outra observação apresentada pela autora é que no quadro apresentado por ela “aparecem generalizações que podem levar a um entendimento homogeneizador das práticas [...]” (JORDÃO, 2013, p. 86) e que contestações serão vistas como aberturas ao diálogo. Nesse sentido, usando a ferramenta oferecida, iniciamos um diálogo sobre agência.

Quando trata da função da educação na AC e na PC, Jordão (2013) pontua que estas têm menor potencial para suscitar a agência nos estudantes. Segundo a autora, na AC a função atribuída à educação é formar sujeitos adaptáveis, não problematizadores, que reconhecem as diferenças e buscam a convivência harmoniosa, sem se modificar. Na PC a função da educação seria levar a conhecer o funcionamento da ideologia (véu que oculta a realidade), e somente isso levaria à criticidade quase que automaticamente, para promover a justiça e a participação social. Já no LC a função da educação é “preparar para a incerteza do futuro e do presente” por meio da constituição de espaços escolares para questionamento, problematização e investigação dos processos de construção, distribuição, reprodução e transformação dos sentidos do mundo, assim, as práticas educativas poderiam suscitar agência dos alunos. Nesse sentido, parece-nos necessário refletir em que medida determinada prática pode suscitar maior ou menor agência. As características individuais, as condições sociais e econômicas dos estudantes não exercem influência em sua agência? Defendemos que o mérito de uso de qualquer prática em sala de aula deveria ser descolado da noção de eficácia nas práticas pedagógicas. A eficácia viria de escolhas informadas – por todos os fatores referentes ao contexto, inclusive a pedagogia ou filosofia que as impelem –, feitas pelos professores. Pretendemos enfatizar a necessidade de práticas adequadas para o contexto, pois os métodos,

abordagens ou filosofias de ensino colocaram-se como uma solução em si para qualquer contexto. Parece-nos que vivemos o momento de promover o conhecimento do professor sobre a língua estrangeira e o seu ensino, sobre formas de exercer agência, relativas ao contexto amplo que subjaz as ações sociais (econômicas, políticas, culturais) e sobre o contexto mais imediato que afeta diretamente seu ensino. Podemos considerar uma sugestão de implementar o que, de acordo com Assis-Peterson e Cox (2013), seria a construção de uma narrativa descolada das ideias pré-concebidas sobre o trabalho do professor.

Candau (2008) defende o desenvolvimento de uma educação intercultural, mas alerta que essa é uma postura complexa, atravessada por tensões e desafios. Segundo a autora, a perspectiva intercultural "[...] afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc." (CANDAU, 2008, p. 54). A perspectiva advoga uma educação para a negociação cultural, "orientada a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAU, 2008, p. 54). Essa visão se distancia das que advogam o direito à igualdade ou à diferença como perspectivas excludentes entre si. "Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (SANTOS, 2006, p. 462 apud CANDAU, 2008, p. 49).

No que diz respeito à questão cultural, para Jordão (2013), na AC busca-se a convivência harmoniosa com a diferença; na PC o objetivo é descortinar as diferenças para buscar a emancipação dos sujeitos e a igualdade de direitos; na LC os propósitos são compreender os processos de produção das diferenças (gênero, raça) e exercer agência nas representações. Nesse aspecto, mais uma vez, reiteramos a necessidade de formação para que o professor possa compreender a divergência, confrontar com suas experiências e fazer escolhas informadas que levem a práticas adequadas para seu contexto.

Deixamos as questões relativas à LI, no momento, e passamos à relação entre a história do ensino de LI e do ensino técnico no Brasil.

1.2 AS TENSÕES NA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E NO ENSINO TÉCNICO

Com objetivo de evidenciar o papel do ensino das línguas estrangeiras nos diversos momentos que compõem a história do Brasil e sua ligação com a formação concebida para o

estudante em cada época, buscamos, nesta seção, delinear uma breve retrospectiva histórica da educação técnica profissionalizante no nosso país e do tratamento dispensado às línguas estrangeiras nesse contexto. O objetivo do levantamento é subsidiar reflexões sobre o ensino de língua inglesa, nos dias atuais, no IFPR, tendo como base a construção histórica da área de ensino. A esse respeito corroboramos Leffa (1999), pois o autor pontua a necessidade de conhecermos de onde viemos e onde estamos para saber para onde vamos. Alguns conflitos que envolvem a área têm suas raízes em construções sociais históricas, um exemplo seria a própria valorização ou discriminação de certos tipos de trabalho; segundo Santos (2011), a fundamentação da discriminação do trabalho manual, em nosso país, deve-se à formação da força de trabalho no período colonial, pois era baseada na mão de obra escrava – pressuposto do modelo econômico brasileiro –, assim, atividades manuais, inicialmente exercidas pelos escravos, têm sido socialmente desvalorizadas.

1.2.1 Línguas clássicas e o fortalecimento do Estado português

A economia no período colonial foi caracterizada por atividades de subsistência. Segundo Bezerra (2012), a educação, na época, esteve a cargo dos jesuítas e foi marcada pela catequização dos índios, pelo ensino de habilidades necessárias às atividades de subsistência e também pela formação humanístico-intelectual, dirigida aos filhos dos senhores de engenho e colonizadores. Este último tipo de educação visava à formação para ocupação de cargos de direção na sociedade e servia de “instrumento para a compreensão de uma visão de mundo segundo o poder de quem a faz” (LIMA, 1991, p. 48 apud BEZERRA, 2012, p. 27). Ainda, segundo a mesma autora, alguns marcos que remetem à educação profissional no Brasil colônia são:

- ensino especializado para filhos dos homens brancos, empregados nas casas de fundição e de moedas;
- escolas-oficinas: primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios destinados a escravos e homens livres (colégios ou residências dos padres jesuítas onde estes ensinavam suas habilidades);
- centros de aprendizagem de ofícios, criados nos arsenais da Marinha do Brasil nos quais trabalhavam operários especializados, vindos de Portugal, pessoas recrutadas pelas ruas e presidiários.

A educação profissional era claramente destinada a pessoas que tomariam parte na força de trabalho para subsistência. Os filhos dos empregados nas casas de fundição se dedicariam à mesma função dos pais, os órfãos ou filhos de escravos seriam artesãos, as atividades ligadas à Marinha, essenciais para condução das riquezas até a sede da coroa, seriam destinadas aos desvalidos e presidiários. Nesse sentido, Bezerra (2012) pontua que as oportunidades de educação profissional, ligadas à área industrial, foram minadas pelo alvará de 5 de janeiro de 1785, nele, a coroa portuguesa proibia a existência de fábricas no Brasil, o objetivo era manter a dependência da metrópole. Segundo Santos (2011), o alvará foi precedido por várias outras iniciativas como, por exemplo, a Ordem Régia, de 08/06/1706, que ordenou o fechamento da primeira tipografia do Brasil, em Recife. O autor esclarece que só eram permitidas as fábricas que tecessem fazendas grossas de algodão, destinadas ao vestuário dos negros. Fica evidente o objetivo do

> Estado português em facilitar o processo de dominação e expandir o catolicismo. Naquele contexto, coube aos jesuítas a responsabilidade de evangelizar e de ensinar o latim aos povos que habitavam o território, como exemplo de língua culta (PARANÁ, 2008, p. 38).

De acordo com França (1952 apud LEFFA, 1999), as disciplinas dominantes, durante o período colonial, eram o grego e o latim. Outras disciplinas (vernáculo, história, geografia) eram normalmente ensinadas por meio das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos. Evidenciamos, dessa forma, que não havia qualquer preocupação com o ensino de línguas estrangeiras modernas a não ser a própria língua portuguesa, ensinada aos índios. Em um projeto de tom monolíngue, um país, uma língua e marcado pelo elitismo das línguas clássicas como meio para se conhecer a verdade.

1.2.2 Línguas modernas e a consolidação do império

A chegada da família real portuguesa ao Brasil demandou dois grupos de iniciativas com objetivos diferentes. Dentro do primeiro grupo situa-se a criação dos primeiros cursos superiores, museus, bibliotecas e imprensa; tais ações visavam atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (BEZERRA, 2012). Segundo Naves e Del Vigna (2008), nos

cursos superiores, seriam formados oficiais e engenheiros, civis e militares, médicos e arquitetos. Com relação a museus, bibliotecas e imprensa, as autoras esclarecem que

> A fundação dessas instituições, entretanto, pouco modificou a situação do ensino primário e secundário no Brasil, pois Dom João VI preocupava-se exclusivamente com os cursos superiores que atendiam às necessidades do mercado de trabalho, ficando a educação brasileira, principalmente a secundária, privilégio da minoria latifundiária ou da elite da corte. Esse privilégio das elites instaurou no país, em termos educacionais, uma tradição aristocrática que nasce na época dos jesuítas (NAVES; DEL VIGNA, 2008, p. 34).

Do segundo grupo de iniciativas faziam parte a revogação do alvará, que proibia a existência das fábricas no país, a criação do Colégio das Fábricas (em 1809), do Instituto Comercial do Rio de Janeiro (em 1861), dos Liceus de Artes e Ofícios (1858-1886). Essas iniciativas ampliaram a educação profissional compulsória. Santos (2011) pontua que a educação profissional compulsória foi a solução encontrada para a escassez de mão de obra, causada pela recusa em determinados grupos sociais em desempenhar certos ofícios (antes destinados somente aos negros), bem como pelo fechamento das indústrias e pela proibição de abrir novas unidades. O autor esclarece que

> [...] a aprendizagem compulsória consistia em ensinar ofícios as crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam *livres* (ênfase do autor) para escolher onde, como e para quem trabalhar (SANTOS, 2011, p. 207).

Com relação aos liceus, é necessário esclarecer que eram constituídos por orientação assistencialista e moralizadora, pois seu público deveria ser livrado do perigo do ócio. Essas instituições eram sociedades civis, no entanto eram mantidas pelo governo (BEZERRA, 2012). É possível observar que a injeção de dinheiro público na iniciativa privada, no campo da educação, numa perspectiva "salvadora", tem início demarcado nessa fase de nossa história e perdura com ações governamentais de vários tipos até os dias atuais, como, por exemplo, o Pronatec[7].

---

[7] Bezerra (2012) alerta que a oferta de ensino profissional é indicada, nas DCNEPT de 2012, para instituições especializadas; no caso, em sua maioria, particulares, assim o governo "acaba por entregar seu compromisso com a iniciativa privada. Logo, o filho do trabalhador, além de não poder frequêntar o Ensino Médio Inovador (porque precisa de uma habilitação profissional de nível médio), terá que pagar por ela, mas como o Estado é bem caridoso, certamente serão ofertadas milhares de Bolsas-Formação via Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)" (BEZERRA, 2012, p. 85-86).

O papel dos jesuítas na educação, tanto na preparação intelectual da elite, como na dos colonos e índios para o trabalho manual, foi fundamental, no entanto começa a haver mudança a partir do período denominado União Ibérica:

> [...] durante a União Ibérica (1580-1640), os jesuítas foram considerados os principais incentivadores da resistência dos nativos, pois as reduções jesuíticas acabaram apresentando em sua estrutura organizacional um refúgio para os povos indígenas, em virtude da desumanidade e exploração desse povo pelos colonizadores. Esse foi um dos fatores que contribuiu para a decisão de expulsar os padres jesuítas dos territórios portugueses na América e, em 1759, o ministro Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio no Brasil, por meio do qual cabia ao Estado a responsabilidade de contratar professores não-religiosos (PARANÁ, 2008, p. 38).

Sobre a contratação de professores leigos para o ensino de línguas estrangeiras modernas, Naves e Del Vigna (2008) registram que a primeira iniciativa se deu por meio do decreto de 22 de junho de 1809, pelo príncipe regente:

> [...] que criava uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa, com o fim de aumentar e fazer prosperar a instrução pública. A criação das cadeiras de ensino dessas duas línguas nasce com uma forte preocupação pragmática, uma vez que os conteúdos, apesar de ainda literários e humanistas, eram formulados para atender a fins práticos – sobretudo depois da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, em 28 de janeiro de 1808. A ênfase no ensino das línguas recaía sobre o aprendizado das regras gramaticais e do léxico das línguas inglesa e francesa, em suas modalidades oral e escrita, e sobre o conhecimento dos padrões culturais circundantes a essas línguas (NAVES; DEL VIGNA, 2008, p. 35).

Naves e Del Vigna (2008) ponderam que, a partir do decreto do príncipe regente, o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado; no entanto Leffa (1999, p. 14) pontua que foi só no período entre 1837, marcado pela criação do Colégio Pedro II, e em 1855, marcado pela reforma, que “o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas”. Mesmo assim o autor aponta que a metodologia de ensino das línguas modernas era inadequada, pois era a mesma usada para as línguas clássicas, ou seja, a tradução e ensino da gramática.

Leffa (1999) aponta, ainda, que, com o passar do tempo, houve uma oferta decrescente em horas semanais de ensino de línguas estrangeiras que gradativamente foram sendo implementadas, e, de acordo com o autor, foi o início da decadência do ensino de línguas em conjunto com o desprestígio da escola secundária ambiente no qual “[...] parecia predominar a ideia do ensino livre seguido de exames (os chamados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado), geralmente realizados ‘às pressas e sem qualquer rigor

científico’” (CHAGAS, 1957, p. 89 apud LEFFA, 1999, p. 15). A gradativa diminuição da carga horária destinada a línguas estrangeiras pode ser observada na tabela reproduzida a seguir.

Tabela 1 – O ensino das línguas no império em horas semanais de estudo (LEFFA, 1999, p. 15)

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	6	3	(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3 (F)	47
1862	18	6	9	10	4	6 (F)	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6 (F)	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3 (F)	36

Assim como no período colonial, no império, à educação e ao ensino de línguas estão subjacentes os objetivos pragmáticos, ligados a aspectos econômicos e de manutenção do poder político.

1.2.3 O ensino de línguas no período republicano

A evolução na Primeira República, em relação aos períodos anteriores, é marcada pela promulgação dos decretos 49/1890 e 1.313/1891. O primeiro estabeleceu as bases da organização da assistência à infância desvalida, enquanto o segundo tratou da proibição do trabalho de menores de 12 anos nas fábricas e da imposição do limite de 07 h diárias de trabalho para os de 12 a 14 e de 09 h para os de 14 a 15. No entanto o tratamento dado à educação mantinha o caráter assistencialista, sem intenção de desenvolvimento intelectual (BEZERRA, 2012).

O ensino brasileiro passou por inúmeras reformas, cinco na Primeira República, e depois da Primeira Guerra Mundial, quando são promulgadas duas leis e um método oficial de ensino de inglês, durante o Estado Novo, quando é aprovada uma lei que promove os estudos gramaticais, os exercícios de tradução, de versão e a redação de cartas, principalmente (NAVES; DEL VIGNA, 2008). Passamos, neste momento, a destacar alguns fatos que levam à compreensão da história do ensino técnico profissional e do ensino de língua inglesa nesse período.

Época/legislação	Fato
1909 Decreto 7566	Nilo Peçanha, então presidente, continuou o trabalho já realizado como governador do Rio de Janeiro, criou escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional nas capitais. Tais instituições atendiam ao público de 10 a 13 anos em bom estado de saúde, a oferta de cursos primários era obrigatória para os que não soubessem ler, escrever e contar, e cursos de desenho, obrigatórios para os que necessitavam da disciplina para o exercício do ofício. O objetivo era reforçar a pedagogia de cunho assistencialista e preventivo, uma vez que o ensino era destinado a garantir a subsistência dos filhos das classes proletárias e os desfavorecidos.
1927 Decreto 5241	Estabeleceu o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias, mantidas pela União, os mais aptos passaram a ser escolhidos em testes psicotécnicos. Por não haver necessidade de escolarização alta para atividades agroexportadoras, o decreto surtiu pouco efeito.
1931	Reforma Educacional Francisco Campos, que regulamentou o ensino secundário e o Profissional Comercial, criando o Conselho Nacional de Educação e Saúde, até então o ensino técnico profissional era atribuído ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.
1937	Promulgada a constituição que responsabilizava o Estado em colaboração com empresas e sindicatos pela organização de escolas vocacionais e pré-vocacionais, para as classes menos favorecidas. O crescimento da população e demandas do processo de industrialização provocou mudanças estruturais no Estado.
1937 Lei 378	Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as escolas de Aprendizes e Artífices, mantidas pela União, foram transformadas em Lyceus, destinados ao ensino profissional.
1942	A reforma Capanema teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio – secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola –, democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status. O próprio ministro Capanema, na sua exposição de motivos, ao apresentar o projeto ao governo, reforça a ideia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais. A lei que propõe, segundo ele, deve "formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística" (apud Chagas, 1957, p. 94). O ensino médio ficava dividido em um primeiro ciclo, denominado "ginásio", com duração de quatro anos, e um segundo ciclo, com duas ramificações, uma denominada "clássico", com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas, e outra denominada "científico", com ênfase maior no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática etc.) (LEFFA, 1999).

Quadro 3 – Época, legislação, fato (BEZERRA, 2012; LEFFA, 1999).

Na época descrita no quadro anterior, vivenciou-se uma drástica queda no número de horas semanais, destinadas ao ensino de línguas estrangeiras. Com relação ao ensino de língua inglesa, mais especificamente, houve o decréscimo de 03 h semanais, sendo que em vários períodos o estudo do idioma era exclusivo, ou seja, o aluno poderia cursar inglês ou alemão, mas não as duas ao mesmo tempo. Esse fato pode ser observado na tabela reproduzida a seguir.

Tabela 2 – O ensino das línguas em horas semanais de estudo (LEFFA, 1999, p. 16)

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6f	-	-	23

Leffa (1999) destaca que o principal problema da educação foi a frequência. Segundo o autor,

> [...] o ensino, que era substituído por uma prova de estudos 'realizada por meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior' (Freitas, apud Chagas, 1957, p. 89). A crítica de Chagas sobre o ensino neste período da república é bastante dura: 'Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava à quase certeza das aprovações gratuitas' (LEFFA, 1999, p. 15).

Ainda, segundo Leffa (1999), com a reforma Francisco de Campos, a questão da frequência foi repensada:

> Extinguiu-se a frequência livre e instituiu-se o regime seriado obrigatório, visando não apenas preparar o aluno para a universidade, mas proporcionar a formação integral do adolescente. No que concerne ao ensino de línguas, a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua. O grande destaque da época foi a figura do Professor Carneiro Leão que, dentro do espírito da reforma, introduziu o método direto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931 (LEFFA, 1999, p. 16-17).

Os anos subsequentes trouxeram mudanças políticas substanciais, com consequentes mudanças na legislação referente à educação e ao ensino profissional técnico. Colocamos essas questões em evidência, no quadro a seguir.

Época/legislação	Fato
Estado Novo	Ensino profissional recebeu prioridade no intuito de formar trabalhadores capazes de se adequarem à organização científica do trabalho (taylorista-fordista). Antigas escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em escolas técnicas federais. Ensino secundário e normal, sob a competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, objetivava formar as elites condutoras do país. Ensino profissional, sob a competência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, formava os que necessitavam entrar precocemente na força de trabalho.
Década de 50	Primeira LDB, equipara o ensino profissional do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, fim da dualidade do ponto de vista legal.
1959	Escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias com autonomia didática e de gestão. Objetivavam formação de mão de obra indispensável ao processo de industrialização.
1971 LDB 5692	Implantação do segundo grau de profissionalização compulsória (cursos técnicos integrados). A formação técnico-profissional passava a ser sinônimo de modernização, no entanto havia falta de estrutura para implantação de cursos técnicos e de pessoal docente habilitado para lecionar, o objetivo era formar técnicos em regime de urgência para atender ao "milagre econômico".
1975 Parecer 76	Conselho Federal de Educação, que regulamentou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização, mudando no texto da LBD o termo "preparação para o trabalho" para "qualificação para o trabalho", assim, regulamentou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização.
1980/1990 Fim do regime militar Constituição Federal de 1988	Luta para a superação das desigualdades de classes, defesa pela educação unitária, omnilateral e politécnica (contribuições de Demerval Saviani, representante da teoria marxista no campo educacional).
1982 Lei 7044	Tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, uma consequência foi que o ensino profissional ficou restrito a instituições especializadas, por isso os formados gozavam de grande prestígio junto aos empresários. A maioria dos técnicos foi recrutada pelas grandes empresas privadas ou estatais.
1994 Lei 8948	Instituição dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), política iniciada em 1978 com a transformação de 3 escolas técnicas em CEFETs. Em 1994 o processo se estendeu a outras instituições e a lei 8.948 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Dessa forma, ao receber a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos, a instituição teve que assumir o duplo papel de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário.
1996 LDB 9394	O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderia prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Em função do embate de forças entre a educação pública e a privada, a nova lei ignorou toda a discussão da sociedade sobre a educação integral, a educação profissional foi tratada em seção separada da educação básica, virou apêndice.

Quadro 4 – Época, legislação, fato (BEZERRA, 2012; LEFFA, 1999).

No período supracitado, o ensino de línguas continuou sofrendo gradativa redução nas horas de ensino semanais, conforme tabela reproduzida a seguir. Leffa (1999) enfatiza que a tabela foi construída com base em uma média nacional, portanto, pode haver variação, mas vale observar uma especial redução em 1971.

Tabela 3 – O ensino das línguas em horas semanais de estudo (LEFFA, 1999, p. 19)

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	6	18

Segundo Bezerra (2012), a essa época, foi estabelecido o segundo grau de habilitação compulsória, com o objetivo de formar técnicos para atender ao crescimento da economia, no entanto não havia profissionais habilitados para lecionar e estrutura adequada para a implantação de cursos técnicos. O Conselho Federal de Educação (artigo 4º, parágrafo 3) ficava encarregado de fixar "além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins".

Quanto ao ensino de língua estrangeira, nesse período,

> [...] a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocou uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria 'dada por acréscimo' dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua (LEFFA, 1999, p. 20)

Com a LDB 9394/96, o ensino médio passa a fazer parte da educação básica, ou seja, o Estado passa a considerar essa etapa direito de todo cidadão e dever do Estado. No entanto a educação profissional foi tratada em seção separada da educação básica, virou apêndice. A batalha travada durante a década de 1990 por estudiosos como Demerval Saviani, dentre outros, foi ignorada pela LDB. Os esforços desses teóricos das áreas de educação e trabalho foram direcionados ao esclarecimento sobre a noção de politecnia, ou seja, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, esse conceito se concretizaria dentro de cursos de educação profissional integrados ao ensino médio e contribuiria para um tipo de formação na qual os jovens das classes populares não seriam apenas treinados em técnicas que repetiriam em seus contextos de trabalho. Na LDB de 1996 a língua estrangeira moderna torna-se obrigatória desde a quinta série; para o ensino médio, a lei estabeleceu que uma língua estrangeira moderna seria disciplina obrigatória e uma segunda, em caráter optativo, seria oferecida dentro das disponibilidades da instituição. Naves e Del Vigna (2008) lembram que as LDBs de 1961 e 1971 não incluíram as línguas estrangeiras como obrigatórias, deixando sua regulamentação a cargo dos Conselhos Estaduais. As autoras enfatizam que, a partir dos anos 1960, inicia-se a

atuação de órgãos não governamentais no ensino de línguas, com a criação de revistas e a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Por meio do primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas em 1996, promovido pela ALAB, houve a proposta de um plano emergencial para o ensino de línguas no país, no qual a formação integral do aluno prevaleceria sobre os objetivos instrumentais. Um mês depois, foi estabelecido na LDB o ensino de língua estrangeira desde a quinta série do ensino fundamental.

Segundo Leffa (1999), a LDB de 96 possibilitou o deslocamento da ideia de método certo para dar lugar ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Contudo, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, a questão da metodologia muda um pouco. Apesar de não haver a proposta de uma metodologia específica, houve a sugestão de uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. O foco nessa habilidade foi justificado nos PCNs por fazer parte do uso mais imediato dos alunos e pelas condições inadequadas para o ensino de outras habilidades (superlotação, falta de formação dos professores, de material etc.). O autor pontua que o documento foi muito criticado por muitos professores por se contrapor ao princípio do pluralismo de concepções pedagógicas, estabelecido na LDB.

A concepção de ensino médio integrado à educação profissional foi deixada à parte com o decreto 2.208/97, que estabeleceu a oferta do nível técnico com estrutura curricular própria e independente do ensino médio, nas formas concomitante e sequencial; como também pela portaria 646/97, que fixou a oferta máxima de 50% das vagas do ensino médio para instituições federais a partir de 1998. Nesse mesmo ano as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) foram publicadas (BEZERRA, 2012). O documento privilegiava o desenvolvimento de competências[8].

Somente em 2004, após mudança no governo, foi promulgado o decreto 5.254 que estabeleceu o retorno da possibilidade de ensino médio integrado à educação profissional. Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, a novidade foi o estabelecimento da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio por força da lei 11.161/2005. Em 2006 foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento que trouxe um capítulo dedicado aos conhecimentos de línguas estrangeiras e outro exclusivamente dedicado aos conhecimentos de espanhol.

---

[8] O conceito de competência nas DCNEM de 1998 será explicitado na subseção 1.2.4 vindoura.

Quatro anos depois, a lei 11.741/2008 alterou a LDB de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a constituir um capítulo dentro da seção da educação básica (deixou de ser apêndice), aconteceu a ruptura legal da dualidade. A lei estabeleceu que os cursos poderiam ser desenvolvidos nas formas *articulada integrada*, na mesma instituição de ensino, ou *articulada concomitante*, em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico, unificado na forma integrada.

Em 2012 foram publicadas as atuais Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio (DCNEM). A evolução das DCNEM, em relação à legislação anterior, é que abarcaram ações governamentais recentes, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que deve, segundo as diretrizes, progressivamente compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como avaliação sistêmica (com o objetivo de subsidiar as políticas públicas para a educação básica); avaliação certificadora (com o objetivo de proporcionar àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida); avaliação classificatória (com o objetivo de contribuir para o acesso democrático à educação superior). Leis avulsas como a especificação do espanhol como disciplina de oferta obrigatória para a escola e facultativa para o aluno (lei nº 11.161 de 2005) e ligeira mudança na nomenclatura das áreas que engloba os componentes curriculares obrigatórios, deslocando a matemática da área das ciências para única disciplina dentro de sua própria área, entre outros, também marcam esse período.

Áreas do conhecimento	**Componentes Curriculares**
I - Linguagens;	a) Língua portuguesa; b) língua materna, para populações indígenas; c) língua estrangeira moderna; d) arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) educação física.
II - Matemática;	- Matemática;
III - Ciências da Natureza;	a) Biologia; b) física; c) química.
IV - Ciências Humanas.	a) História; b) geografia; c) filosofia; d) sociologia.

Quadro 5 – Áreas do conhecimento/componentes curriculares.

A organização curricular é estabelecida nas DCNEM, basicamente, no parágrafo único do art. 9 que reproduz os componentes curriculares apontados pela LDB/96. São estabelecidos outros componentes como obrigatórios no art. 10, em decorrência de legislação específica, além do espanhol, quais sejam:

II – Componentes com tratamento transversal
a) educação alimentar e nutricional (lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica); b) processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); c) Educação ambiental (lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); d) Educação para o trânsito (lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); e) Educação em direitos humanos (decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Quadro 6 – Componentes decorrentes de leis específicas.

Trata-se de uma atualização do texto das diretrizes, e não de uma renovação que se esperaria desse tipo de documento.

Também em 2012 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Técnico (DCNEPT). Chama atenção o parágrafo primeiro do artigo oitavo das DCNEPT, quando trata dos cursos de ensino médio integrado:

> Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2012).

Esse parágrafo da diretriz evidencia a complexidade e multiplicidade da legislação que compõe o ensino médio integrado e, assim, denota a necessidade de formação que deve ser oferecida ao professor que atua nesse contexto, para que ele conheça as possibilidades e faça escolhas legais informadas.

Quanto ao ensino de línguas, nesses documentos mais recentes, a única novidade após a LDB/1996 é a obrigatoriedade da língua espanhola, que já vem especificada desde 2005 em legislação específica. De acordo com Fonseca e Barros (2013), esta lei apresenta

ambiguidades interpretativas que têm ocasionado, entre outras, diferentes organizações, entre os Estados da federação, para a oferta da disciplina.

> Alguns estados como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul regulamentaram a presente lei, nos anos de 2006 e 2007, eis que segundo tais interpretações até o ano de 2010 deveria o idioma espanhol estar sendo lecionado no ensino médio. Embora nessa linha interpretativa, outros estados, por exemplo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, interpretaram a 'lei do espanhol' como sendo o prazo de 5 (cinco) anos, a partir de sua implementação (FONSECA; BARROS, 2013, p. 9).

Apesar das críticas e da dificuldade de se equacionar o caráter de oferta obrigatória pela escola e participação facultativa para o aluno com a exigência da oferta no horário de aulas regular do aluno no interior das instituições, as diretrizes não acrescentam qualquer consideração sobre o assunto.

Uma questão que precisa fazer parte do rol de preocupações do professor de LI e de seu coletivo de trabalho é o posicionamento das disciplinas na grade curricular dos cursos, uma vez que os conteúdos obrigatórios por legislação específica podem expandir o rol de componentes curriculares e, nas grades com carga horária total tradicionalmente fixa, isso significa um embate no interior das escolas para não perder carga horária, especialmente em cursos do EMIEPT que precisam alocar disciplinas técnicas também.

Com a intenção de trazer à tona os pressupostos que embasam as diretrizes, passamos à subseção seguinte.

1.2.4 Os pressupostos do EMIEPT

Quando se discutem os pressupostos do Ensino Médio e, principalmente, do EMIEPT no Brasil, as ideias são comumente apresentadas em pares opostos, de polos diversos, duais ou binários. São exemplos: a finalidade – preparação para a vida ou para o trabalho, se para o trabalho – trabalho manual ou intelectual; o ensino deve ser técnico ou propedêutico; deve tomar um caráter de terminalidade, com o objetivo de imediata introdução ao mercado de trabalho, ou como preparatório para estudos superiores; quanto aos conhecimentos, ênfase nos gerais ou específicos.

A polarização referente à finalidade preparação para o trabalho ou para a vida é explicada nas críticas de pesquisadores das áreas de educação e trabalho às políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso, de acordo com Moehlecke (2012, p. 47):

> Dentro de um contexto de reforma do Estado, cujas políticas pretendiam torná-lo mais enxuto em termos de suas responsabilidades sociais e mais permeável às parcerias com a iniciativa privada, o que se observou foram mudanças propostas para a área da educação que acabaram por subordinar esta à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho. Particularmente no caso do ensino médio e das diretrizes propostas para esse nível de ensino, isso pode ser percebido no discurso que enfatiza a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda uma qualificação para a 'vida'.

Para Ramos (2004), preparar para a vida, nessa perspectiva, "[...] significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo"[9].

A dualidade trabalho manual ou trabalho intelectual é explicada por Ramos (2008) como reflexo da luta de classes no capitalismo. A formação para o trabalho manual é historicamente destinada aos filhos dos trabalhadores, enquanto a formação das elites é pensada em termos de formação intelectual, assegurada, assim, a manutenção do poder. Como enfrentamento de tal dualidade, uma discussão vinha sendo tecida desde a década de 1980; no entanto não logrou êxito completo na LDB/96 (RAMOS, 2008). De acordo com a autora, as discussões giravam em torno de uma educação de nível médio, integrada à educação profissional sob dois pilares: a escola unitária e a educação politécnica. A escola unitária visa a uma formação que propicie às classes subalternas não apenas obter qualificações técnicas que lhes permitam se inserir no mundo produtivo como também adquirir uma sólida formação geral que lhes possibilite ampliar sua esfera de participação no governo da sociedade; já a educação politécnica é aquela que "[...] possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna de modo a orientar os estudantes a múltiplas escolhas" (RAMOS, 2008, p. 3). Para concretização dessa proposta, deveria haver a integração das dimensões da vida que estruturam as práticas sociais no processo formativo: trabalho, ciência e cultura. Trabalho entendido em seu sentido ontológico, como realização humana inerente ao ser, contrapondo-se ao sentido de prática econômica de ganhar a vida, vendendo a força do trabalho.

---

[9] Esta interpretação de "formar para a vida" causou a impossibilidade da oferta do EMIEPT por força do decreto 2.208/97 que estabeleceu que a formação profissional técnica deveria ser organizada separada do Ensino Médio. Assim, o ensino propedêutico foi priorizado em detrimento de técnico. Somente em 2004, com o decreto n. 5.154, o EMIEPT foi novamente admitido. Conforme explicado na subseção anterior.

> [...] trabalho é ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008, p. 4).

A ciência, segunda dimensão da vida, é entendida como "conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela" (RAMOS, 2008, p. 4).

A terceira dimensão, cultura, é entendida como "valores e normas que nos orientam e nos conformam como um grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam sua ação e a produção estética, artística, etc." (RAMOS, 2008, p. 4).

Considerar a relação indissociável entre as três dimensões significa compreender o trabalho como princípio educativo, pois a ciência e a cultura são fruto do trabalho humano. Araujo (2008, p.187) esclarece que "princípio educativo foi a expressão utilizada por Gramsci em relação às formas próprias que cada sociedade, em seu contexto histórico, dispõe para formar seus intelectuais". A autora enfatiza que o trabalho como princípio educativo "não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, e sim um princípio ético-político que fundamenta a organização curricular do curso Médio Integrado" (ARAUJO, 2008, p. 187-188).

Na perspectiva do trabalho como princípio educativo, a profissionalização é muito mais ampla do que a simples formação para o mercado de trabalho, os objetivos da formação devem ser deslocados para o ser humano, buscando superar a dualidade formação específica e formação geral por meio da compreensão da indissociabilidade entre ambas. Essa perspectiva conformaria o caráter de terminalidade do ensino médio, possibilitando a inserção no mundo do trabalho, ao caráter de preparação para estudos superiores na mesma proposta; assim, a dualidade ensino técnico ou propedêutico também é equacionada, uma vez que os conhecimentos são indissociáveis.

Uma proposta bem diferente da explicitada anteriormente passou a ser discutida a partir de 2003 com a mudança de governo. O debate sobre a identidade do ensino médio explicitou divergências teóricas não muito claras durante o governo Fernando Henrique Cardoso, pois as críticas às políticas desse governo aglutinavam grande parte da comunidade acadêmica (MOEHLECKE, 2012). De acordo com a autora, o parecer que estabelece novas

DCNEM, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2011, traz indícios dessa nova proposta:

> O uso da palavra ‘diversidade’ parece surgir no texto das novas DCNEM como uma tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do ensino médio. No parecer das DCNEM-2011, o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. A acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis [...] (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

Moehlecke (2012) explica que a principal mudança, e ao mesmo tempo desafio, trazidos pelas novas DCNEM em 2011, parece ter sido a atribuição de um caráter tanto unificado quanto diversificado. Segundo a autora, o desafio reside na consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas.

> Para além das desigualdades sociais que antes diferenciavam o currículo no ensino médio entre aqueles que teriam de postergar o ingresso no mercado de trabalho e aqueles que já estavam nele inseridos, as novas diretrizes trazem ao debate as múltiplas identidades desses jovens e suas distintas realidades sociais, culturais, etárias etc. (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

Moehlecke (2012), apoiada em Lopes (2004) e Zibas (2005), classifica a nova postura de currículo como “pós-moderna” (aspas da autora), e essa concepção de currículo postula que

> [...] a validade universal de qualquer conhecimento transmitido pela escola é uma falácia, uma vez que: É preciso sempre lembrar que a própria ideia de universal é uma invenção humana, situada em determinado momento histórico. O fato de um conhecimento ser considerado universal só se estabelece porque existem pessoas e relações sociais aos quais essa universalidade interessa. Se a perspectiva atual é construir um outro projeto de educação e de sociedade, penso ser preciso começar questionando os padrões ‘universais’ de conhecimento escolar até hoje instituídos (LOPES, 2004a apud MOEHLECKE, 2012, p. 50).

> Nessa abordagem, não há possibilidade de um currículo nacional e, portanto, descarta-se o princípio da escola unitária. Além disso, entendido como política cultural, o currículo deve abordar o trabalho apenas como uma questão entre muitas outras (tais como: gênero, sexualidade, juventude, violência, lazer etc.), deixando de ser o princípio educativo por excelência proposto por Gramsci (ZIBAS, 2005b apud MOEHLECKE, 2012, p. 50).

Moehlecke (2012) atenta para uma visível mudança na escolha vocabular que ocorreu nas DCEM em relação às diretrizes de 1998. Segundo a autora, termos como “diversidade” e “multiplicidade” passaram a substituir termos como “flexibilização”, tão criticado nas diretrizes de 1998 por remeter a uma política de educação que interessa e serve ao capital. A autora atribui a mudança à tentativa de adequação das novas diretrizes às necessidades da atualidade. Observamos a mesma postura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT) de 2012.

A mudança de foco nas DCNEPT é observada por Bezerra (2012) para além da questão de uso do léxico:

> [...] a finalidade profissionalizante para o EMIEPT presente nas DCNEPT reduz ciência, trabalho, cultura e esporte às dimensões temáticas o que confronta o princípio da integração entre trabalho ciência e cultura como fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo, que visa a formação omnilateral e politécnica da classe trabalhadora ofertada em uma escola comum, única e desinteressada, conforme os pressupostos gramscianos de escola unitária (BEZERRA, 2012, p. 82).

A autora, referindo-se à integração nas duas diretrizes, cita Ramos (2011), pesquisadora da área de educação e trabalho, para alertar que “o discurso oficial hibridizou o discurso acadêmico com vistas a dar a entender que estão em convergência, o que está equivocado” (RAMOS, 2011 apud BEZERRA, 2012, p. 82). Evidenciamos, desse modo, que as diretrizes mais recentes, tanto as DCNEM como as DCNEPT, trazem resquícios da subordinação da educação à lógica econômica e às demandas do mercado, indicando competências a serem alcançadas; hibridizam o discurso oficial e o discurso acadêmico, mantendo as indicações do posicionamento das áreas de educação e trabalho, mas também apresentando preocupações de uma visão pós-moderna de educação[10].

Bevilaqua (2011, p. 27), quando tece considerações sobre um projeto de integração da LI e disciplinas técnicas, pontua que “o ensino integrado, e mais especificamente, os letramentos na contemporaneidade devem ser tomados para além de uma ótica de binarismos; eles devem preparar os educandos para as multiplicidades de sentidos, de interpretações e de práticas sociais em uma sociedade híbrida, fluida, líquida”.

Em suma, observamos que os três pressupostos, apresentados como basilares ao EM e EMI: preparação para a vida, preparação politécnica, preparação para a multiplicidade, evocam discussões sobre seus fundamentos nos coletivos de profissionais envolvidos na

---

[10] Esta discussão pode ser relacionada à pedagogia e filosofias discutidas por Jordão (2013) na primeira subseção deste capítulo.

construção e avaliação dos planos pedagógicos de cursos para o EM e EMI. Dessa forma, o atendimento às necessidades locais poderia ser mais bem equacionado.

Passamos, neste momento, à explicitação do ambiente especialmente pensado para oferecer a educação profissional técnica, os institutos federais de educação.

1.3. OS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Um marco histórico recente para a educação profissional de nível médio no Brasil foi a promulgação da lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – lei 11.892/2008. De acordo com tal lei, em seu art. 1º, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ – e de Minas Gerais – CEFET-MG, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

A lei 11.892/2008 criou 38 Institutos Federais (IFs) por meio da aglutinação de instituições federais já existentes. Alguns IFs foram transformados a partir de antigos CEFETS, outros de escolas técnicas, vinculadas a universidades federais, como, por exemplo, o Instituto Federal do Paraná, criado mediante o desmembramento da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná. Os institutos federais vieram, entre outras funções, somar-se às escolas dos sistemas estaduais para oferta da educação profissional integrada ao ensino médio.

De acordo com a lei 11.892/2008, em seu art. 8º, além de cursos de tecnologia, engenharias, todos os cursos de nível médio, inclusive educação de jovens e adultos:

> No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinqüenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º (BRASIL, 2008).

> Inciso I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (BRASIL, 2008).

> Alínea b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; (BRASIL, 2008).

Quanto à dupla função ao atendimento ao ensino médio (EM) e ao superior, Ciavata (2010) questiona o destino do EM nos IFs. A autora argumenta que estudos em andamento revelam que o "EM é entregue, preferencialmente, a professores contratados, enquanto que os professores doutores, os mais qualificados, vão para o ensino superior, a pesquisa e a pós-graduação" (CIAVATA, 2010, p. 168). A autora questiona se instituições com status de universidade conseguirão garantir a qualidade de ensino no nível médio, como era sua tradição nas antigas escolas técnicas e CEFETS.

1.3.1 O Instituto Federal do Paraná

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição que foi criada em dezembro de 2008, nos termos da lei º 11 892, vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. No artigo1º, parágrafo 2º do estatuto do IFPR, encontramos a seguinte observação acerca da natureza da instituição:

> O Instituto Federal do Paraná é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampus e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2011).

A estrutura dos institutos federais proporciona que sejam oferecidos cursos de vários níveis e modalidades, como cursos de ensino médio integrado ao técnico, ensino médio concomitante, subsequente ao ensino médio, e cursos de nível superior: tecnólogos, bacharelados, licenciaturas e pós-graduações.

> Cerca de seis anos após ser instituído formalmente, o IFPR possui 21 campus espalhados pelo estado do Paraná e continua em expansão. O Instituto está implantando Campus Avançados: unidades que prioritariamente ofertam ensino técnico, cursos de formação inicial e continuada e de Educação a Distância, atendendo as ações que integram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Cinco unidades estão em funcionamento. Atualmente, a instituição contempla mais de 23 mil estudantes nos cursos de modalidade

> presencial e à distância. O IFPR oferece à comunidade paranaense 39 cursos técnicos presenciais, 11 cursos técnicos na modalidade à distância, 18 cursos superiores presenciais, três cursos de especialização na modalidade presencial e um curso de especialização na modalidade à distância (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2014).

A seguir, é possível visualizar, no mapa, a localização dos *campi* atuais e novos, *campi* avançados e futuros *campi* do IFPR.

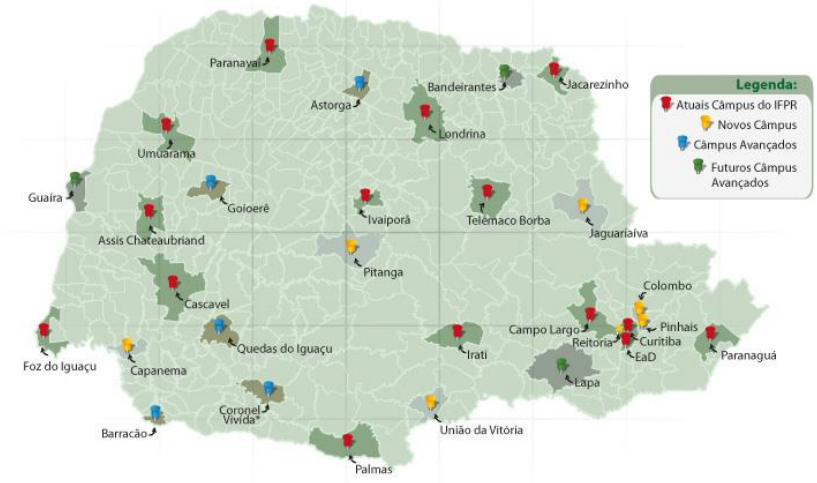

Figura 2 – *Campi* do IFPR (Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em: 22 fev. 2016).

De acordo com o Relatório de Contas da CGU 2013[11], a comparação dos índices do IFPR com outros 12 IFETs demonstram que,

> - comparada à média, a procura pelos cursos do IFPR foi baixa – 3,57 candidatos por vaga do IFPR contra média de 6,29;
> - o IFPR se destacou na taxa de sucesso escolar, seja no índice de concluintes/total matriculados (34% do IFPR contra 14% da média), seja no índice de retenção do fluxo escolar (25% do IFPR contra 37% da média);
> - o IFPR apresentou relação de alunos/docentes abaixo da média (18,9 do IFPR contra 23,81 da média). Na análise evolutiva do índice (2009 a 2013), os demais IFETs melhoraram este índice (de 19,38 para 23,81), por sua vez, o IFPR apresentou declínio (22,14 para 18,91); e
> - na análise evolutiva do indicador (2009 a 2013) 'gasto corrente por aluno', a média dos IFETs indicou redução de custo (variação do gasto em 0,33% não descontada a inflação de 30% entre 2009 a 2013), enquanto que, entre 2011 a 2013, o IFPR sofreu uma elevação nos custos – R$ 5.022,00 por aluno para R$ 9.541,00 (BRASIL, 2016).

O próprio relatório da CGU aponta o processo de expansão do IFPR como causa para os pontos negativos, levantados na comparação com os outros IFETs.

[11] Os relatórios citados são os mais recentes disponíveis até fev. 2016.

> A análise comparativa entre os IFETs demonstra que o IFPR ainda se encontra em fase de expansão, talvez este sendo o motivo das ocorrências como: indicadores de gasto por aluno e aluno por docente abaixo da média; docentes com carga horária em aula, pesquisa e/ou extensão abaixo do mínimo; e baixa procura nos vestibulares. Entende-se que, a melhora da eficiência e eficácia operacional está diretamente relacionada com a ampliação da oferta de vagas e consolidação dos cursos. E ainda, considerando o índice de procura baixo, vale especial atenção sobre a adequação dos cursos às necessidades locais. No que tange à qualidade do ensino, tanto o índice de aprovação como retenção vem demonstrando bom desempenho do IFPR (BRASIL, 2016).

Acreditamos que as vagas oferecidas no primeiro processo seletivo nos *campi* em implantação têm baixa procura, no entanto, no decorrer do tempo, com o crescimento do conhecimento da instituição na região, a procura pelas vagas aumenta. Como tem sido recorrente a abertura de novos *campi*, a média na procura de vagas se mantém baixa. Corroboramos o relatório na questão de a expansão exercer influência sobre a relação aluno/docente e no gasto por aluno. É comum acontecer a contratação de uma equipe de professores que inicialmente trabalha com poucas turmas de alunos, os gastos se justificam pelo provimento da infraestrutura para o funcionamento dos cursos.

O relatório da CGU também faz referência a outro problema que o IFPR tem enfrentado desde 2013, a questão da instabilidade na gestão. Quando relata as ocorrências com dano ou prejuízo ao erário, o relatório aponta a não comprovação da entrega de livros didáticos na ordem de R$ 942.479,74; trata-se da apuração de irregularidade deflagrada pela Polícia Federal em conjunto com a Controladoria Geral da União, a chamada operação Sinapse. Esse problema provocou duas intervenções do MEC, com nomeação de reitores substitutos. Nesse sentido, outro relatório, o de Auditoria Interna da Instituição, apontou que,

> Desde o mês de agosto de 2013, a instituição e seus dirigentes vem sendo alvo de diversas demandas judiciais que culminaram com várias alternâncias do cargo mais alto da instituição (reitor), bem como das instâncias imediatamente inferiores: pró-reitores, diretores-gerais e assessores. Essas grandes e constantes alterações do quadro diretivo também implicaram em alterações na Auditoria Interna, que também teve seu posto de chefia modificado (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

São inegáveis a instabilidade administrativa, causada pelos acontecimentos descritos anteriormente, bem como as consequências negativas de todo esse processo que tem sido vivenciado nos últimos anos, entre elas, as descontinuidades ou delongas nas ações a serem implementadas como construções, compras etc.

1.3.2 O quadro docente do IFPR

Por ser uma instituição muito jovem, muitos professores e funcionários são contratados todos os anos por meio de concursos públicos para trabalharem nesse contexto multifacetado e efetivarem a implantação dos cursos. No caso do ensino de língua estrangeira, os concursos, sobretudo os primeiros realizados para a abertura dos *campi*, requerem a contratação de profissionais com dupla habilitação, ou seja, são contratados professores de inglês ou espanhol que também poderão atuar no ensino de língua portuguesa e literatura. Esses profissionais geralmente estabelecem as ementas que compõem os planos de cursos. A questão da contratação com habilitação dupla visa minimizar o problema administrativo da relação numérica aluno/professor, comentada na subseção anterior.

Em levantamento realizado em 2015, verificamos que os cursos de EMIEPT encontram-se distribuídos em 20 *campi*, com 45 cursos. É necessário observar que vários desses *campi* estão em fase de implantação, assim, uma possibilidade a considerarmos é que alguns deles ainda não contam com corpo docente completo contratado. Esse fato, à primeira vista, parece contraditório, no entanto a história da rápida expansão do IFPR não contraria essa hipótese. Por várias vezes, *campi* foram iniciados com profissionais aprovados em testes seletivos para dar início às atividades e, só depois de algum tempo, os concursos foram realizados para que profissionais efetivos assumissem suas vagas. Mais recentemente, as unidades são abertas, oferecendo apenas cursos pelo Pronatec, para que, depois do primeiro processo seletivo para alunos e concurso para professores, passem a funcionar efetivamente com as funções atribuídas aos institutos federais.

O trabalho docente no IFPR é regido pela resolução 02-09 e pela portaria 592 de 22/12/2012, documentos que estabelecem diretrizes para a gestão de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na resolução 02-09, o artigo 2º estabelece que o regime de trabalho do professor poderá ser parcial, de 20 h , ou integral, com 40 h semanais, e os contratos de 40 h podem ser com dedicação exclusiva à instituição, ou seja, o profissional recebe um adicional e é legalmente impedido de exercer outra atividade remunerada, pública ou privada. O contrato administrativo de prestação de serviços é o mecanismo usado para contratação de professores substitutos ou temporários.

O professor deve dividir seu tempo de atuação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. As atividades de ensino englobam as aulas, as atividades de manutenção de ensino e

as atividades de apoio ao ensino. Os artigos 5º e 6º esclarecem sobre as atividades que compõem a manutenção de ensino e o apoio ao ensino:

> Art.5º – Serão consideradas atividades de manutenção de ensino as ações didáticas do docente relacionadas ao estudo, planejamento, preparação, desenvolvimento e avaliação das aulas ministradas nas aulas e programas regulares do IFPR, com base no artigo 112 da Lei 11.784, de 22/09/2008.
> Art.6º – Serão consideradas atividades de apoio ao ensino as ações do docente, diretamente vinculadas às matrizes curriculares e programas dos cursos regulares do IFPR, e/ou que incidam diretamente na melhoria das condições de oferta de ensino, compreendendo:
> I. Orientação de estágio curricular supervisionado;
> II. Orientação de trabalhos de conclusão de curso;
> III. Orientação de atividades complementares;
> IV. Orientação não remunerada de monografia de especialização;
> V. Orientação de trabalho de iniciação científica;
> VI. Atendimento de alunos;
> VII. Orientação do programa institucional de bolsas acadêmicas (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2009).

O artigo 11º estabelece os limites mínimos e máximos referentes à carga horária docente, destinada a atividades de ensino, e a forma de distribuição dela. Está previsto que docentes com 20 h semanais destinarão no mínimo 08 e no máximo 12 h para aulas, 04 h para manutenção de ensino e 04 h para apoio ao ensino. Os docentes com 40 h destinarão no mínimo 12 e no máximo 16 h semanais para aula, 04 h para a manutenção de ensino e 04 h para a o apoio ao ensino. Assim, a carga horária docente apresenta a seguinte configuração geral:

Regime	**Aulas**	**Manutenção de ensino**	**Apoio ao ensino**	**Pesquisa e/ou extensão**
Parcial	8 a 12	4	4	0
Integral	12 a 16	4	4	16

Quadro 7 – Distribuição da carga horária docente.

De acordo com a resolução nº 54/11, que dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do IFPR, em seu capítulo II, artigo 2º:

> O Instituto Federal do Paraná (IFPR) oferta cursos de: I. Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; II. Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III. Educação Profissional Tecnológica de Graduação; IV. Licenciatura; V. Bacharelado; VI. Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu. §1º - Os cursos são organizados nas formas presencial e a distância e podem ser implementados: a) Nos Campus do IFPR; b) Em parceria com instituições conveniadas ou consorciadas (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2011).

A legislação evidencia que, apesar de a atuação do professor ter que abarcar grande diversidade de níveis e modalidades de ensino, a distribuição de sua carga horária é sempre fixa.

Ainda sobre os cursos que podem ser ofertados, o artigo 3º estabelece que, paralelamente aos relacionados no artigo anterior, "o IFPR pode oferecer cursos inseridos nas atividades de Extensão, de acordo com os princípios e as finalidades da Educação Profissional e Tecnológica [...]". O artigo 4º trata dos objetivos da instituição ao desenvolver diferentes cursos, esses objetivos são:

> I. A formação do estudante ético, responsável, autônomo e criativo, para que, no exercício de sua cidadania, corresponda aos novos desafios socioambientais, pessoais e profissionais; II. A formação de cidadãos capazes de tomar decisões responsáveis, na busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento político, social, técnico, econômico e cultural do país; III. A oferta de ensino que contribua para preparar profissionais capazes de refletir criticamente sobre a ciência, a docência e as técnicas incorporadas nos processos de produção e de serviços (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2011).

Com a observação da legislação institucional que trata do trabalho do professor no IFPR, podemos refletir sobre a complexidade que envolve a atuação desse profissional. É possível observar que o mesmo profissional pode atuar em diferentes disciplinas (no caso de concursos para habilitação dupla), em diferentes níveis e modalidades de ensino (do ensino médio à pós-graduação *lato e stricto sensu*) e sua carga horária, independente de todos os fatores anteriores, possui pouca possibilidade de mobilidade. Defendemos que a distribuição da carga horária deveria ser equacionada de forma diferente para que o profissional que precisa orientar um número grande de trabalhos de conclusão de curso pudesse contar com mais de 04 h semanais para tal atividade, por exemplo. Observando-se que geralmente os cursos técnicos e tecnológicos preveem um trabalho final de conclusão de curso, a demanda para essa atividade é bastante alta. A dificuldade de adequação das atividades docentes à distribuição da carga horária prevista pela legislação pode ser observada no seguinte excerto do Relatório da Auditoria de Contas da CGU:

> [...] Na média, os docentes do IFPR não conseguiram atingir o piso mínimo de 12 horas, apresentando um valor de 11,18 horas em atividade de aula. Em relação à pesquisa e/ou extensão, [...] Os valores médios obtidos indicam alocação de aproximadamente 10 horas para tais atividades. Em relação às atividades de apoio e manutenção de ensino [...]. Em média, os docentes alocaram 12 horas para tais atividades. [...]. As médias obtidas demonstram dedicação de 11 horas para aula, 6 horas para apoio e manutenção de ensino e 10 horas para pesquisa ou extensão, totalizando 27 horas semanais, logo, entende-se haver margem para ampliação das

> atividades, corroborando os resultados das análises dos indicadores descritos no item A anterior (BRASIL, 2016).

O relatório aponta como possíveis causas para as discrepâncias a “inobservância da normatização interna sobre o assunto” ou “fase inicial de atividade de diversos campi do interior”, entre outras. A recomendação do relatório é que o

> IFPR desenvolva indicadores relacionados com a medição da intensidade de aproveitamento da força de trabalho do docente em atividade de aula, no intuito de acompanhar e monitorar a evolução deste indicador à medida que a instituição se consolida. Também o indicador servirá como norteador das decisões, especialmente quando da avaliação de contratação de novos docentes (BRASIL, 2016).

O relatório traz a justificativa apresentada por cada *campi* para a questão da inadequação da carga horária de cada professor. Apesar das justificativas, compara os quantitativos em carga horária, previstos na legislação, com a média obtida a partir de todos os *campi* para sugerir recomendações. Parece-nos que a legislação que rege o trabalho docente na instituição colabora, assim, para delimitar o trabalho docente a médias massificadas que não conseguem traduzir a atuação do professor em cada contexto em que está inserido. Além disso, o relatório apresenta a média quantitativa da *força de trabalho* (destaque nosso) não utilizada como se mediria em uma empresa onde todos realizam a mesma atividade, nos moldes capitalistas. Esse tipo de medição não coopera para a construção de soluções para as singularidades do trabalho docente, mas é a única possibilitada pelo teor do documento que rege o trabalho dos professores na questão da distribuição da carga horária. Desse modo, observamos a necessidade de atuação política dos docentes no sentido de fazer repensar tal legislação.

Além desse aspecto, o professor deveria ter a legislação que compõe seu contexto incluída como conteúdo para formação continuada. Numa consulta rápida ao *site* da Pró-Reitoria de Ensino encontramos mais de 60 documentos, apresentados como os principais documentos do IFPR, resoluções federais, decretos, leis e pareceres relacionados aos cursos técnicos de nível médio e cursos de formação inicial e continuada. Os documentos englobam diretrizes da educação profissional, diretrizes do ensino médio, documentos que apresentam componentes e conteúdos obrigatórios, documentos internos do IFPR, orientações para construção de projeto pedagógico de curso, orientações sobre a educação de jovens e adultos, integradas à educação profissional, legislação sobre avaliação do processo ensino e aprendizagem e documentos orientadores complementares.

O professor que atua no IFPR pode ser requisitado a exercer, além das atividades já listadas, outras de gestão como direção de *campus*, direção de ensino, coordenação de ensino, coordenação de cursos, coordenação de pesquisa, chefia de seções, entre outras. Com exceção das direções, é comum que as atividades sejam exercidas em concomitância com as atribuições docentes, previstas na legislação, e uma redução na carga horária de aulas e uma pequena gratificação financeira são as vantagens oferecidas para a ocupação dos cargos. Participação em órgãos colegiados como Conselho Diretivo do *campus*, Núcleo Docente Estruturante de cursos superiores ou representação sindical também são possibilidades de atuação. Caso o professor participe de atividades de gestão, as exceções quanto ao cumprimento da carga horária são regulamentadas pela portaria 592, em seu artigo 7º, parágrafos 1 e 2.

> Art. 7º Os docentes detentores de cargo de direção, função de coordenação ou chefia de seção terão sua carga horária destinada às atividades de ensino, pesquisa e extensão redimensionada a fim de cumprimento da função administrativa e de assessoramento, em consonância ao artigo 14 da Resolução n.º 02/09 do CONSUP.
> Os docentes que exercem função de coordenação de curso cumprirão carga horária mínima de 16 horas semanais nesta atividade, ficando estas contabilizadas, para fins de atendimento ao previsto no artigo 11 da Resolução n.º 02/09 do CONSUP, ao equivalente de oito horas na atividade de ensino.
> Os demais docentes que exerçam função administrativa e de assessoramento terão a distribuição das atividades de ensino, pesquisa e extensão de sua carga horária reduzida no interesse da instituição (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2012).

As atividades de gestão exigem do profissional um conjunto de conhecimentos relativo à administração pública, gestão de pessoas e trabalho coletivo que evoca a demanda de formação específica. Infelizmente, não há tempo para a reflexão sobre a formação nessa área pela rapidez com que os *campi* precisam ser organizados, levando-se em conta um histórico de oito anos de existência, tendo alcançado o número de 26 unidades entre *campi* implantados e em implantação. Observamos que nem sempre os profissionais estão tão preparados como deveriam, o que pode ocasionar problemas de ordem administrativa e pedagógica.

Finalmente, corroborando Ciavatta (2010), chamamos a atenção para um aspecto primordial que envolve a atividade formativa no ensino médio técnico e tecnológico, a dualidade entre a lógica da produção capitalista e a lógica da educação. Segundo a autora, essa dualidade é o desafio da atividade formativa, porque à lógica da produção capitalista subjaz “[...] base no lucro, exploração do trabalho, tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade, na competitividade, na

mercantilização de toda a produção humana" (CIAVATA, 2010, p. 169). Enquanto a lógica da educação, que primordialmente é formação humana,

> [...] deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito a sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania (CIAVATTA, 2010, p. 169-170).

Considerando que a atividade formativa é desenvolvida, principalmente, pelos professores, a reflexão sobre a dualidade supracitada deveria ser objeto de formação continuada desses profissionais.

Neste capítulo nos debruçamos sobre o cenário mais amplo no qual se localizam o ensino de LI no IFPR e suas características singulares, levando-se em conta a historicidade das práticas de ensino de LI, das políticas, legislação e filosofias que perpassam esse contexto. No capítulo seguinte, buscaremos localizar a nossa pesquisa nesse cenário em seus aspectos metodológicos.

2 ESTA PESQUISA INSERIDA NO CENÁRIO

Este capítulo explicita a motivação que nos levou à pesquisa, os objetivos os quais nos propomos alcançar e as perguntas às quais nos propomos responder para subsidiar nossas reflexões. Buscamos, também, explicitar a natureza da pesquisa e as diversas fases que a compõem. Visamos à explanação dos procedimentos contemplados para a efetivação da pesquisa bibliográfica, para a confecção do questionário enviado aos professores de língua inglesa do Instituto Federal do Paraná, para a coleta de documentos e para as entrevistas com os professores.

2.1 A MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

O contexto de ensino do qual passamos a fazer parte em abril de 2010, o IFPR[12], trouxe-nos, em um primeiro momento, a necessidade de reflexão sobre metodologias e materiais de ensino para LI, pois, apesar da atuação profissional de mais de 15 anos no ensino de línguas à época, não possuíamos experiência profissional no ensino técnico e tecnológico. Na ocasião, nossas primeiras percepções acerca dos materiais foram que os usados para o ensino médio integrado ao técnico eram os mesmos destinados ao ensino médio regular; nos cursos subsequentes e tecnólogos, não havia material adotado, mas as ementas direcionavam para a abordagem instrumental. Outra inquietação surgiu a partir desta: a forma como o ensino de LI poderia atuar nesse contexto diferenciado e colaborar com a formação profissional sem, no entanto, deixar de cumprir seu papel de atuar na formação do cidadão, já que se tratava de educação básica apesar das especificidades. Uma última preocupação teve seu fundamento nas buscas na literatura da área de educação e trabalho e as leituras levaram-nos a perceber que os principais autores defendem que o EMI deve estar pautado em uma filosofia que visa à formação omnilateral e politécnica para superar a dualidade: formação para o trabalho manual/formação para o trabalho intelectual[13]. Diante desses pressupostos,

---

[12] Em 2010 assumi vaga de concurso no Instituto Federal do Paraná – campus Paranaguá (litoral), no início de 2012 obtive êxito em transferência a pedido para o campus Londrina (Norte), retornando a minha região de origem.

[13] Vide Capítulo I, página 50.

como posicionar o trabalho com LI dentro de um currículo que se quer integrado? Em suma, as preocupações nos levaram a leituras que, por sua vez, levaram-nos à reflexão sobre as teorias e à articulação com a prática pedagógica. Esse movimento resultou em inquietações referentes ao papel da LI, sobretudo nos cursos de EMI, e à integração no currículo desses cursos. Dessa forma, a necessidade de investigação na área se justifica pela formação diferenciada, recomendada para os estudantes, e pelas dificuldades detectadas no contexto. O foco no EMI, em detrimento dos outros tipos de cursos oferecidos pelo IFPR, deu-se por esse contexto parecer-nos o mais complexo, portanto, o que mais prescinde de estudos, além de concentrar o maior número de vagas.

De acordo com Galindo (2010), reportando-se à experiência de integração curricular na EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Instituto Federal de Pernambuco, são fatores que complicam a construção de um projeto integrado

> [...] a rotatividade de professores (professores com contrato temporário e a forma de organização da vivência das disciplinas), falta de investimento em capacitação dos profissionais envolvidos, ausência de espaços e tempos para discussões e debates, objetivando apropriar-se de conhecimentos acerca da EJA e do currículo integrado, bem como pensar sobre a própria prática e trocar experiências (GALINDO, 2010, p. 95).

Nesse sentido, observamos em nossa prática cotidiana no IFPR: ausência de formação oferecida aos professores ingressantes na instituição (informações gerais sobre as especificidades do trabalho docente nos institutos federais); ausência de políticas institucionais de formação continuada (com exceção dos editais anuais de afastamento para pós-graduação); ausência de reuniões de área entre os professores dos *campi* para troca de experiências.

Toda essa trajetória de constatação de necessidades e observação sobre materiais didáticos em outros contextos, por meio do estudo de outras pesquisas, levaram-nos a deslocar nossa intenção inicial de elaborar e aplicar material didático adequado ao EMIEPT para buscar a compreensão aprofundada das dimensões que compõem o cenário do ensino de LI no EMI, ou seja, compreender questões relativas ao ensino de LI, ao histórico do ensino de LI no Brasil e sua correlação com a história do ensino técnico profissional, às outras pesquisas realizadas sobre/em contextos semelhantes e aos sentidos que os professores de LI da instituição constroem sobre seu trabalho. Enfim, inspirados em Jordão (2013), buscamos construir uma “ferramenta para pensar” ou uma ferramenta para a compreensão do contexto. Dessa forma, nossa pesquisa apresenta potencial para fomentar discussões variadas, relativas

ao ensino de LI em cursos EMI no IFPR, e colaborar com a compreensão de contextos semelhantes em pesquisas futuras.

2.2 AS PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

As questões que fomentam todas as discussões tecidas em nossa pesquisa têm sua origem em uma pergunta mais ampla:

Quais as contradições, sobreposições e convergências que podemos localizar no contexto atual do ensino de língua inglesa nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Paraná?

Tal indagação se desdobra em outras, mais específicas, cujas respostas acreditamos que ajudarão a guiar o caminho até a resposta principal, são elas:

1. Quais as tendências nas pesquisas no contexto atual do ensino de LI nos cursos técnicos integrados ao ensino médio?
2. Quem são os professores de LI que atuam nos cursos do EMIEPT no IFPR? E o que pensam sobre seu contexto de atuação?
3. As concepções e práticas dos professores de LI do IFPR encontram paralelo nas tendências das demais pesquisas ou revelam outras tendências?

A seguir, expomos os objetivos que guiam nossa pesquisa.

Objetivo geral:

- Identificar e discutir as contradições, sobreposições e convergências existentes no contexto atual do ensino de LI no EMIEPT do IFPR, considerando outras pesquisas realizadas em contextos semelhantes, as práticas dos professores registradas em seus planos de ensino e as concepções dos professores da instituição sobre seu contexto de atuação.

Objetivos específicos:

1. Identificar as tendências das pesquisas sobre o ensino de LI no contexto do EMIEPT no Brasil;
2. traçar o perfil dos profissionais que atuam no ensino de LI no IFPR;

3. identificar, nos planos de ensino, indícios de práticas de ensino de LI que considerem as especificidades desse contexto de atuação;
4. compreender como os professores de LI do IFPR conceituam sua prática e contexto de atuação;
5. relacionar as práticas e concepções dos professores de LI do IFPR às tendências apontadas nas demais pesquisas em contextos semelhantes.

Esclarecidos os objetivos e perguntas da pesquisa, passamos a nos ocupar da explicitação da natureza da pesquisa e dos procedimentos para a coleta de dados.

2.3 A NATUREZA DA PESQUISA

Nossa pesquisa corrobora o posicionamento metodológico que defende o estudo do ser humano, considerando-o um ser ativo que interpreta o mundo continuamente. A vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato entre as pessoas (OLIVEIRA, 2008). Os significados e interpretações são fundamentais, há um esforço para se compreender e interpretar o mundo em termos de seus atores. Assim, a expectativa de uma teoria universal, característica do panorama normativo, é abandonada, e a multifacetada imagem do comportamento humano é considerada, levando-se em conta as situações e contextos que apoiam significados e entendimentos (COHEN; MANION; MORRISON, 2000).

Buscamos nos distanciar do positivismo e nos aproximar da perspectiva crítica, partilhando os pressupostos de que os paradigmas positivistas e interpretativos preocupam-se com a compreensão dos fenômenos por meio de duas lentes diferentes. O positivismo se esforça para objetividade, mensurabilidade, previsibilidade, controlabilidade, padronização, e a construção de leis e regras de comportamento, a atribuição de causalidade, os fenômenos estudados são o foco; os paradigmas interpretativos se esforçam para compreender e interpretar o mundo em termos de seus atores, significados e interpretações que são fundamentais. Uma abordagem emergente para pesquisa educacional é o paradigma da investigação crítica. Neste a intenção expressa é deliberadamente político-emancipatória dos indivíduos e grupos. A busca é observar os contornos do comportamento moldados pelo poder

e interesses, fatores ideológicos e políticos, assim, interroga e critica o que é tomado como certo (COHEN; MANION; MORRISON, 2000).

Este estudo se insere na área da educação, no campo da formação de professores, tendo como informantes os professores de língua inglesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR). É uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo e que se vale da combinação das técnicas de levantamento bibliográfico (de referências secundárias), análise documental (planos de ensino de língua inglesa dos cursos de ensino médio integrado ao técnico), questionários e entrevistas (direcionados aos professores de LI do IFPR). Corroboramos a afirmação de Reis (2006) de que os instrumentos de coleta objetivam capturar o ponto de vista dos atores sociais e o uso de vários deles busca garantir maior compreensão do que está sendo estudado e aprofundamento das interpretações.

A preservação da identidade dos professores envolvidos é prioritária, autorização prévia foi requisitada para utilização dos dados do questionário e o consentimento esclarecido foi procedido antes das entrevistas. Concordamos com Paiva (2005, p. 59), quando advoga que a responsabilidade e a solidariedade são sentimentos que devem guiar nossas ações na pesquisa, assim, "poderemos ser aceitos em comunidades discursivas diversas sem constrangê-las, assegurando-lhes privacidade, segurança e tratamentos equânimes". Corroboramos, também, o entendimento de que "apontar as falhas no ensino público sem trazer nenhum retorno para os pesquisados apenas contribui para desestabilizar o que já está fragilizado, o que é, no mínimo, irresponsável e não solidário" (PAIVA, 2005, p. 46). Assim, pensamos desenvolver nossa pesquisa, tendo como mote o respeito, tanto nos procedimentos metodológicos quanto na textualização de nossa tese e divulgação de resultados.

2.4 AS FASES DA PESQUISA

Nossa pesquisa se divide em duas fases: a fase bibliográfica e a fase de coleta de informações em campo. Este desenho de pesquisa contribui para o afunilamento que buscamos, partindo de um contexto mais geral, a partir de pesquisas já realizadas, para chegarmos à compreensão de um cenário mais específico, informado pela análise de dados coletados por meio de questionários, planos de ensino e entrevistas.

2.4.1 A coleta de dados

Além da tradicional função de dar a conhecer os procedimentos adotados, a importância da descrição da coleta de dados, nesta pesquisa, vem da possibilidade de dificuldades relativas ao contexto emergirem e poderem ser discutidas. Enfatizamos que a coleta contou com a anuência do Cope (Comitê de Pesquisa e Extensão) do *campus* Londrina do IFPR, conforme pode ser verificado nos apêndices A, B, C.

2.4.1.1 A pesquisa bibliográfica

A busca por estudos que tivessem como tema, contexto ou informantes a LI no EMIEPT foi realizada em duas etapas. Na primeira, no segundo semestre de 2013, as buscas foram realizadas no banco de teses da Capes. Nessa época o portal passava por reestruturações e divulgava a informação que permitia acesso a pesquisas realizadas de 2006 a 2012. Essa restrição nos causou a dificuldade de uma possível falta de acesso a trabalhos importantes, no entanto nos proporcionou a possibilidade de acesso a estudos realizados em momento histórico no qual o ensino médio integrado está submetido aos documentos oficiais – leis, diretrizes curriculares – mais recentes.

A busca foi realizada pelo uso de palavras-chave seguindo a seguinte sequência de critérios:

- digitação das palavras-chave e anotação do número de pesquisas encontradas;
- digitação das mesmas palavras-chave com uso de aspas e anotação do número de pesquisas encontradas;
- digitação das palavras-chave iniciais com variação semântica de alguns termos seguindo os procedimentos anteriores.

A escolha dos descritores de busca deu-se por meio de palavras comumente empregadas na literatura da área que, de alguma forma, pudessem indicar pesquisas relacionadas à temática pretendida.

A primeira busca foi realizada com as palavras-chave: **ensino médio integrado, educação profissional, língua inglesa** (67 resultados) e a variação: **ensino médio integrado,**

educação profissional, inglês (42 resultados). A pesquisa desses termos com aspas não resultou em referência alguma, em seguida, acrescentamos a palavra **currículo** às buscas realizadas e fizemos outras duas buscas que resultaram no mesmo número de referências com e sem aspas, ou seja, respectivamente 20 e dez referências. A seguir, fizemos buscas com os termos: **ensino médio integrado, técnico, língua inglesa** (5 resultados) e a variação **ensino médio integrado, técnico, inglês** (5 resultados), acrescendo a esses termos a palavra **currículo,** e obtivemos, respectivamente, os seguintes números de referências como resultado: 3 e 2. A leitura dos resumos das referências encontradas proporcionou a coleta dos que realmente atendiam ao objetivo esperado (estudos que tivessem como tema, contexto ou informantes a língua inglesa no ensino técnico de nível médio), bem como a desconsideração de vários "falsos positivos", ou seja, pesquisas que fugiam ao tema. Tentamos proceder ao maior número de buscas possível, observando a variação semântica das palavras-chave escolhidas. Obtivemos um número grande de referências que se repetiam nas buscas, no entanto julgamos esse método apropriado, pois o número total de pesquisas que atendiam às expectativas não era muito grande, apesar da quantidade encontrada nas buscas iniciais. Assim, fomos descartando os resumos repetidos e arquivando os novos. Ainda uma última busca foi realizada com as palavras-chave: **ensino médio integrado, inglês instrumental** e, logo após, **ensino médio integrado, inglês técnico**. Essas buscas foram realizadas somente com aspas para evitar a grande repetição nas referências encontradas nas buscas anteriores e o número de referências diferentes das encontradas nas buscas iniciais foi, respectivamente, três e um. Assim, como número final, obtivemos um total de 13 pesquisas diferentes que tematizam o trabalho com a língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico ou que abordam algum aspecto do tema.

Para a categorização dos elementos dos resumos, utilizamos o instrumento usado nas pesquisas de Gamero (2011 apud ANJOS-SANTOS, 2013) e acrescentamos a esse modelo as categorias instituição e ano de realização. A categorização, a partir desse instrumento, possibilitou a análise do material selecionado.

Autor	Título	Objetivo	Referencial teórico	Metodologia	Resultados	Local	Nível	Instituição	Ano

Quadro 8 – Modelo de categorização dos elementos do resumo (GANERO, 2011 apud ANJOS-SANTOS, 2013, p. 20).

A sistematização da primeira busca provocou reflexões interessantes e trouxe a necessidade de englobar artigos em nossa pesquisa, já que a busca por teses e dissertações

resultou em um número limitado de trabalhos. Outro aspecto interessante, na questão de incorporar os artigos na busca, é a possibilidade de mapear pesquisas em fase de desenvolvimento ou com resultados parciais.

No segundo semestre de 2014, no primeiro momento, insistimos na busca por teses e dissertações. Consultamos novamente o banco de teses da Capes, pois constava no site a observação de que, no processo de reestruturação do banco, trabalhos de 2012 haviam sido incluídos. Consultamos, também, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em seguida, buscamos artigos em revistas de institutos federais e no portal de periódicos da Capes. O número de pesquisas ainda não era muito relevante. Então, resolvemos fazer a mesma busca, usando a ferramenta de busca Google Acadêmico. Dessa pesquisa resultaram artigos, resumos de apresentações em eventos, além de um livro editado por um instituto federal. O resultado geral da segunda busca foi 45 trabalhos: duas teses, sete dissertações, dois livros com artigos sobre o tema pesquisado, 29 artigos e cinco resumos de participação em eventos (incluindo 1 resumo expandido), todos textos diferentes dos encontrados na primeira busca. Os descritores usados foram os mesmos da busca inicial e os procedimentos tiveram pequena variação de acordo com a ferramenta de busca do banco consultado.

A variedade de bancos de dados consultados buscou garantir acesso ao maior número de pesquisas realizadas. Pela natureza diversificada das fontes de dados de cada banco, pesquisas em diferentes bancos com os mesmos descritores remeteram a referências diversificadas. Segundo informações na página da BDTD, “as teses e dissertações são registradas e depositadas pelas universidades que compõem o consórcio da BDTD” (Disponível em:<http://bdtd.ibict.br/a-bdtd>. Acesso em: 17 nov. 2014). Ao passo que a inclusão de teses e dissertações no banco de teses da CAPES

> [...] se dá apenas via Coleta de Dados, um aplicativo desenvolvido para coletar informações dos cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação. As informações são enviadas para a Capes pelas secretarias destes programas (Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/6>. Acesso em: 17 nov. 2014).

Nesse banco há acesso somente aos resumos, no entanto o endereço do texto completo pode ser indicado pelo autor. Por sua vez, o portal de periódicos da Capes oferece acesso a textos completos, disponíveis em mais de 37 mil publicações periódicas, internacionais e nacionais, e a diversas bases de dados. O Google Acadêmico fornece

> [...] pesquisas em artigos revisados por especialistas (*peer-rewiewed*), teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas. A ferramenta classifica os resultados de pesquisa segundo a relevância. Como na pesquisa da *web* com o Google, as referências mais úteis são exibidas no começo da página. A tecnologia de classificação do Google leva em conta o texto integral de cada artigo, o autor, a publicação em que o artigo saiu e a frequência com que foi citado em outras publicações acadêmicas (GOOGLE ACADÊMICO, 2014).

Quanto à categorização dos elementos dos resumos, o mesmo procedimento da primeira pesquisa foi realizado para as teses e dissertações encontradas.

Num terceiro momento, em janeiro de 2016, verificamos a ocorrência de novas pesquisas nos bancos pesquisados. O banco da Capes continuava trazendo pesquisas até 2012, no banco da BDTD encontramos quatro trabalhos realizados em 2014, três de mestrado e um de doutorado. Em seguida, buscamos novas referências no Google Acadêmico e encontramos mais alguns artigos. O número total de teses e dissertações considerado em nossa pesquisa passou a ser 28, e o número de artigos encontrados em todas as buscas foi 35. A análise de todas as pesquisas foi feita por meio do agrupamento dos estudos em blocos temáticos, após uso do instrumento indicado em Gamero (2011 apud ANJOS-SANTOS, 2013).

A apresentação dos dados desta etapa encontra-se no capítulo III desta tese.

As principais dificuldades para a pesquisa bibliográfica foram: a) o momento de reestruturação pelo qual passa o banco de teses e dissertações da Capes. No primeiro momento, tivemos acesso a trabalhos de 2006 a 2012 e, mais tarde, apenas de 2012; b) dificuldade de acesso a artigos publicados em revistas e anais de eventos, muitas vezes regionais, que nos levou à utilização da ferramenta de busca Google Acadêmico.

2.4.1.2 Coleta dos planos de ensino

Os planos de ensino de língua inglesa para os cursos de EMI foram requisitados, por meio de correio eletrônico ou telefone, diretamente aos professores responsáveis por eles ou a diretores de ensino dos *campi*. Tivemos dificuldade na obtenção desses documentos, em vários momentos tivemos que insistir nos *e-mails* e telefonemas. Isso fez com que essa coleta demorasse mais do que o previsto em nosso projeto de pesquisa (o prazo inicial de 30 dias se estendeu de novembro de 2014 até os meses iniciais de 2015). A análise dos documentos pode

contar com o total de 22 planos de ensino disponibilizados por sete *campi* diferentes, como pode ser observado no quadro a seguir.

Campus	**Curso**
Campus 1	1º ano do EMI em Informática
	2º ano do EMI em Informática
	3º ano do EMI em Informática
Campus 2	3º ano do EMI em Mecânica
	1º ano do EMI em Jogos Digitais
Campus 3	2º ano do EMI em Informática
	3º ano do EMI em Informática
Campus 4	1º ano do EMI em Química
	2º ano do EMI em Química
	3º ano do EMI em Química
Campus 5	3º ano do EMI em Informática
	4º ano do EMI em Informática
Campus 6	1º ano do EMI (não consta curso técnico)
	2º ano do EMI em Mecânica e Informática
	3º ano do EMI em Mecânica, Informática e Aquicultura
	4º ano do EMI (não consta curso técnico)
Campus 7	1º ano do EMI em Informática
	2º ano do EMI em Informática
	3º ano do EMI em Informática
	4º ano do EMI em Informática
	1º ano do EMI em Biotecnologia
	2º ano do EMI em Biotecnologia

Quadro 9 – Planos de ensino por curso.

Apesar da frustração de nossas expectativas iniciais quanto ao tempo de coleta, consideramos que as análises contaram com dados suficientes para o cumprimento dos objetivos propostos pela diversidade de cursos e séries contemplados. Observamos que em um dos *campi* dois professores são apontados como responsáveis pelos planos de ensino daquele *campus*, nos outros um único professor é o responsável. Desse modo, podemos considerar oito profissionais como informantes dessa fase da pesquisa.

A quantidade de planos de ensino poderia ter sido mais ampla se pudéssemos ter contado com um número maior de colaboradores. A professora de um *campus* justificou que não havia a disciplina de LI na grade curricular do EMI, naquele ano, por isso não havia plano da disciplina para disponibilizar. Outro professor não enviou os planos na época pedida porque estava se preparando para a defesa de doutorado, mas enviou posteriormente. No geral, os professores que colaboraram foram muito receptivos.

O objetivo da análise dos planos de ensino é identificar indícios de práticas de ensino de LI que considerem as especificidades desse contexto de atuação. O documento é apropriado para esse tipo de análise porque seu propósito é registrar como se dá o trabalho

pedagógico com a LI dentro do ano ou semestre de duração da disciplina. O documento é composto, geralmente, pela ementa do curso, objetivos, metodologia, avaliação, referências básicas e complementares. Entretanto, como os *campi* são detentores de autonomia administrativa e didático-pedagógica, o documento pode ter formatos alternativos.

As análises dos planos de ensino, de caráter interpretativo, foram realizadas seguindo os procedimentos de análise de conteúdo que serão explicitadas na seção 2.5.

2.4.1.3 O questionário

O questionário é composto por 17 perguntas, das quais, 16 são de múltipla escolha e uma requer a escrita do nome das disciplinas nas quais o respondente atua. As perguntas são precedidas por um texto que apresenta uma breve explicação sobre a pesquisa, solicita a colaboração dos professores e faz um agradecimento. Em seguida, há uma solicitação de permissão para o uso das informações[14].

As perguntas estão organizadas de forma a questionar sobre três temas:

1. o perfil do professor (perguntas: de 01 a 08);
2. a prática profissional na instituição (perguntas: 09 a 12, mais as perguntas 16 e 17);
3. o conhecimento sobre a literatura da área de educação e trabalho (perguntas: 13, 14, 15).

As perguntas cujas respostas objetivam traçar o perfil dos docentes de LI do IFPR questionam sobre local de atuação, sexo, faixa etária, formação acadêmica, habilitação, espécie de vínculo e tipo de vaga de concurso na instituição. Os questionamentos sobre a prática profissional requerem informação sobre tempo de experiência docente, modalidade de ensino no qual atuam, disciplinas que lecionam, abordagem de ensino que utilizam e sua participação na construção das ementas de LI dos cursos. Sobre o conhecimento da área de educação e trabalho, questionamos sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que são base do ensino médio integrado ao técnico, frequência de formação continuada e natureza da formação que o estudante do ensino médio integrado ao técnico recebe na aula de língua inglesa.

---

[14] O questionário encontra-se reproduzido no anexo A.

O questionário de caráter censitário foi respondido e devolvido via correio eletrônico. Este corpus abarca 18 questionários respondidos de um total de 25 professores contratados à época do envio dos questionários. O levantamento do número total de informantes se deu por meio de contato telefônico com os *campi* da instituição em funcionamento na época. É necessário observar que inicialmente não prevíamos manifestações nos questionários, além das respostas requisitadas, no entanto os questionários foram enviados em um tipo de arquivo que permitiu o acréscimo de observações dos professores. Nossa postura foi relatar todos os comentários que foram feitos e buscar interpretá-los.

2.4.1.4 A entrevista

Moreira (2002, p. 54) define entrevista como "uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente" e, apoiado em Richardson, Dohrenwend e Klein (1965), o autor classifica as entrevistas em estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas ou completamente abertas. A diferença entre elas está, respectivamente, na relação de maior para menor controle do pesquisador. As entrevistas estruturadas apresentam um número fixo de perguntas, dirigidas ao entrevistado sempre com as mesmas palavras, e pressupõem que todos irão interpretá-las da mesma forma. Esse tipo de entrevista visa confirmar as hipóteses do pesquisador. As entrevistas abertas apresentam um guia para pesquisador e entrevistado, mas as questões não são específicas nem fechadas, perguntas adicionais podem ser inseridas para que seja possível compreender melhor determinado tema. As entrevistas semiestruturadas estão entre os dois extremos, preveem perguntas extras, se necessário. As respostas são relativamente livres.

Nosso objetivo é exercer o mínimo de controle possível nas entrevistas, pois não pretendemos confirmar hipóteses, buscamos compreender os elementos que o entrevistado julga relevantes em seu contexto de atuação. Antes da entrevista, o informante responde à seguinte pergunta: Quando você pensa em seu trabalho no IFPR, quais as cinco primeiras palavras que surgem em sua mente? A lista de palavras é enviada ao pesquisador via correio eletrônico dias antes do encontro com o professor. No momento da entrevista propriamente dita, o entrevistado é estimulado a justificar ou relatar sobre as palavras escolhidas; perguntas adicionais podem ser inclusas para explicitar melhor alguma situação.

Esse procedimento possibilita que o próprio professor teorize sobre seu trabalho, quando explica a escolha das palavras, a técnica minimiza a indução do pesquisador. Interessa, para nossa pesquisa, observar se o discurso do professor traz à tona indícios de práticas contextualizadas, contradições, sobreposições e convergências presentes no seu trabalho e quais as interpretações atribuídas pelo profissional entrevistado. O procedimento se opõe à gravação de aulas, técnica na qual a teorização fica a cargo do pesquisador para que este confronte o que o professor "realmente" faz.

As entrevistas foram coletadas em visitas pré-agendadas aos *campi*, ou via *Talk*, uma ferramenta de comunicação simultânea, presente no provedor de e-mail comum entre pesquisadora e entrevistados. A escolha dos entrevistados teve que equacionar a restrição de tempo da pesquisadora, as grandes distâncias entre os diversos *campi*, a falta de disponibilidade dos professores convidados a participarem e possíveis modos de compreensão comuns entre professores de contratação mais recente ou mais antiga. Assim, chegamos ao número de seis entrevistados, sendo que três de *campi* mais antigos e três de *campi* em fase inicial de atividades. A preparação das entrevistas para análise iniciou-se com a transcrição, no caso da entrevista gravada ou com a reprodução do conteúdo no *Talk* para arquivo do editor de texto. No primeiro caso, a transcrição se baseou em Manzini (2008), seguindo a compilação que o autor fez dos 14 sinais e dicas em Marcuschi (1986). Nem todos os sinais foram necessários à nossa transcrição. A seguir reproduzimos somente os utilizados.

Categorias	**Sinais**	**Descrição das categorias**	**Exemplos**
Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que sã::o (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo" (+) e:::u
Comentários do analista	(( ))	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih:::, mhm, ahã, dentre outros

Quadro 10 – Reproduzido de Manzini (2008).

Além dos sinais indicados em Marcuschi (1986 apud MANZINI, 2008), seguimos as seguintes instruções do autor: “evitar as maiúsculas em início de turno e indicar os falantes com siglas ou letras do nome ou alfabeto”.

No caso das entrevistas via *Talk*, os turnos de fala vêm separados pelo nome do entrevistado ou a palavra “eu”, no caso da entrevistadora. Nesse caso, a alteração feita no arquivo foi a supressão do nome dos entrevistados e a substituição por um código, impossibilitando a identificação do informante. Enfatizamos que as entrevistas foram precedidas por esclarecimentos sobre a pesquisa e pedido de ciência em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[15].

Durante a coleta, no momento em que foram requisitadas as cinco palavras que seriam explicitadas nas entrevistas, dois professores enviaram, com as palavras, comentários que as explicitavam. Em um dos casos as explicações foram bastante breves e não divergiram das afirmações na entrevista, esta tomou parte em nosso corpus. No segundo caso, o professor enviou longas explicitações para cada palavra escolhida, nesse caso a entrevista não chegou a ser feita por restrição de tempo na coleta e as palavras e explicações não tomaram parte em nossas análises. De qualquer forma, chama a atenção o tom de desabafo, assumido nos dois casos.

A apresentação dos dados referentes à coleta de documentos, questionários e entrevistas bem como sua análise encontram-se no capítulo IV desta tese.

2.5 A ANÁLISE DOS DADOS

Algumas análises focam dados estatísticos para a compreensão do contexto, como o caso da análise de algumas respostas ao questionário. Neste caso, a análise quantitativa colabora para traçar o perfil do professor de LI do IFPR. No entanto recorremos à análise interpretativa de forma mais intensa.

A técnica usada para o tratamento da maior parte dos dados é a análise de conteúdos, descrita por Moraes (1999). Segundo o autor, são previstas as etapas de “1 – Preparação das informações; 2 – Unitarização (ou transformação do conteúdo em unidades);

[15] Uma cópia encontra-se no anexo B.

3 – Categorização (ou classificação das unidades em categorias); 4 – Descrição; 5 – Interpretação" (MORAES, 1999, p. 4).

A preparação das informações a serem analisadas requer uma leitura de todos os materiais para se escolher os que efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Em seguida, é necessário codificar os materiais de forma que seja possível identificar rapidamente cada elemento da amostra. "Este código poderá ser constituído de números ou letras que a partir deste momento orientarão o pesquisador para retornar a um documento específico quando assim o desejar" (MORAES, 1999, p. 5).

A unitarização prevê a releitura cuidadosa dos materiais com a finalidade de definir a unidade de análise, ou seja, identificar o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação.

> A natureza das unidades de análise necessita ser definida pelo pesquisador. As unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral. Deste modo para a definição das unidades de análise constituintes de um conjunto de dados brutos pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados (MORAES, 1999, p. 5).

Em seguida, é necessário codificar cada unidade, estabelecendo-se códigos adicionais, associados ao sistema de codificação já elaborado anteriormente.

> Ao concluir-se este processo geralmente se terá as diferentes mensagens divididas em elementos menores, cada um deles identificado por um código que especifica a unidade da amostra da qual provém e dentro desta a ordem sequencial em que aparece. Assim, por exemplo, se um documento da amostra recebeu o código '1', as diferentes unidades de análise deste documento poderão receber os códigos '1.1', '1.2', '1.3' e assim por diante (MORAES, 1999, p. 5).

O próximo passo é isolar cada unidade de análise, o autor recomenda que isso seja feito, reescrevendo-se cada uma delas em um cartão de modo a ficarem individualizadas e isoladas. Esse processo requer que as unidades de análise sejam reescritas ou reelaboradas para representar conjuntos de informações que tenham significado completo em si mesmas. O autor enfatiza a importância da reelaboração adequada, pois os dados serão integrados dentro de novos conjuntos de informações e, então, deverão poder ser compreendidos e interpretados, mantendo-se o significado original. Em seguida, devem-se definir as unidades de contexto. De modo geral, estas unidades são mais amplas do que as de análise e servem de

referência às primeiras, fixando limites contextuais para interpretá-las. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro.

> A justificativa para a proposição das unidades de contexto se fundamenta na convicção já manifesta de que, ainda que se possa dividir uma mensagem em unidades de significado independentes, as unidades de análise, sempre se perderá significados neste processo. Por isto é importante poder periodicamente retornar ao contexto donde cada unidade de análise provém, para assim poder explorar de forma mais completa todo seu significado (MORAES, 1999, p. 6).

A categorização visa agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles. A classificação pode ser feita por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. O autor enfatiza que os critérios podem ser semânticos (originando categorias temáticas); sintáticos (categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos etc.); léxicos (ênfase nas palavras e seus sentidos); expressivos (focalizando em problemas de linguagem). O autor enfatiza que cada conjunto de categorias deve fundamentar-se em apenas um desses critérios (MORAES, 1999).

A descrição, quarta etapa do processo de análise de conteúdo, é a primeira comunicação de resultado. Segundo Moraes (1999), numa abordagem qualitativa, a descrição é produzida por meio de texto síntese que expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma das categorias. O autor recomenda que se faça uso intensivo de citações diretas dos dados originais.

A interpretação, última fase da análise, deve atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens por meio da inferência e interpretação. Para Moraes (1999), o analista de conteúdo precisa “exercitar com maior profundidade este esforço de interpretação” sobre os conteúdos manifestos pelos autores ou os latentes.

Neste capítulo vimos que o desenho da pesquisa em duas fases principais colabora para o afunilamento na composição do contexto, uma vez que oportuniza a construção de uma trajetória que traz à tona as nuances do cenário mais geral, tendências nas pesquisas no Brasil e, para o mais específico, tendências nas práticas e percepções dos professores do IFPR. É importante ressaltar que o trabalho metódico de realização das fases da pesquisa viabiliza o deslocamento de nossas impressões iniciais, trazidas da imersão no contexto, para constatações informadas pelos dados. A seguir, no capítulo III, passamos às discussões sobre as pesquisas que focam o ensino de LI no EMIEPT.

3 O CENÁRIO SEGUNDO OUTRAS PESQUISAS

Este capítulo tem por objetivo analisar as pesquisas realizadas com o ensino de LI no EMIEPT. A expectativa é observar a forma como os conflitos inerentes ao contexto evidenciado no capítulo I desta tese têm sido tratados em contextos semelhantes, os tipos de pesquisa realizada, as práticas de ensino investigadas, as principais conclusões das pesquisas e as práticas apontadas para suprir as demandas de formação diferenciada que atendam às singularidades do contexto.

3.1 PESQUISAS DE MAPEAMENTO SOBRE O EMIEPT

O EMIEPT constitui um objeto de estudo contemplado por várias pesquisas, no entanto, por mudanças na legislação que o rege e pela crescente expansão de sua oferta nos últimos anos, torna-se necessário observarmos como pesquisas recentes têm mostrado esse contexto, começando por Costa (2012) e Araújo e Silva (2012), pesquisas que buscam compreender esse perfil.

Costa (2012) tomou como objeto de análise 36 produções: quatro teses de doutorado e 32 dissertações de mestrado, produzidas no período de 2006 a 2010. Os trabalhos enfocados fizeram parte do colóquio "Produções de Conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado: Dimensões Epistemológicas e Político-pedagógicas", realizado no Rio de Janeiro em 2010, e, posteriormente, foram resgatados do portal de teses e dissertações da Capes. A autora afirma que a análise das principais experiências de implementação do EMI no Brasil situou-as em três categorias, quais sejam: concepção de formação integrada e politécnica, operacionalização da proposta curricular integrada e implementação nos sistemas de ensino. A autora chegou à conclusão de que havia uma lacuna na questão de ouvir o aluno envolvido no processo de integração. Por esse motivo, em sua pesquisa de mestrado, ela focou a visão do estudante sobre as práticas de integração implementadas pelos professores.

Araújo e Silva (2012) analisaram 69 trabalhos realizados dentro de nove projetos de pesquisa, instituídos no âmbito do Proeja[16], financiados pela Capes/Setec, em instituições de ensino superior espalhadas pelo Brasil. Esse programa resultou de um convênio entre a Setec

[16] Modalidade de ensino médio integrado dirigido à formação de jovens e adultos.

e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Edital Proeja – Capes/Setec nº 03/2006. O objetivo deste edital foi fomentar pesquisas sobre educação profissional integrada à EJA (Educação de Jovens e Adultos). Segundo os autores, as pesquisas levantadas tiveram como temas currículo integrado na EJA (33,33%); implementação do Proeja (17,39%); sujeitos da EJA/Proeja (15,94%); acesso, evasão e permanência no Proeja (8,69%); inovação curricular (8,69%); formação de professores para a EJA/Proeja (7,25%); saberes do trabalho e conhecimentos escolares (4,35%); e representações da/na EJA/Proeja (4,35%).

Os levantamentos feitos por Costa (2012) e por Araújo e Silva (2012) não relacionaram quantidade expressiva de pesquisas relativas às áreas do conhecimento/disciplinas ligadas às categorias ou temas abordados. A única área de conhecimento contemplada por uma das pesquisas analisadas por Costa (2012) foi a educação física. Outra pesquisa sobre produção de material didático para matemática constituiu a única área de conhecimento que fez parte do levantamento bibliográfico realizado por Araújo e Silva (2012). Enfatizamos que o levantamento de referências, feito em ambas as pesquisas, estava restrito a um colóquio e a um projeto, respectivamente, e esse pode ter sido o motivo para não terem englobado estudos com foco no ensino de LI ou outras disciplinas.

Em novembro de 2011, a Universidade Federal de Uberlândia sediou o XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística (Silel). Antes do referido encontro, houve um esforço das pesquisadoras Renata Trindade Severo e Claudia Silva Estima, ambas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, em congregar pesquisas que envolvessem o ensino de línguas nos institutos federais por meio de gêneros discursivos. As professoras propuseram um GT intitulado “Olhares múltiplos sobre o gênero discursivo no ensino técnico”, que aconteceu durante os três dias do evento e contou com a apresentação de 12 pesquisas, entre elas, algumas direcionadas a línguas estrangeiras.

Foi possível observar a intenção de integrar as disciplinas de línguas com as demais disciplinas do currículo em algumas pesquisas apresentadas. Entre elas, apresentamos um projeto de mapeamento de gêneros textuais da esfera profissional que, naquele ano, era realizado no Instituto Federal do Paraná – *campus* Paranaguá. O projeto buscava a integração da aula de língua inglesa às áreas profissionais de manutenção industrial e portos por meio da utilização de exemplares de gêneros da esfera profissional.

Em nossa busca evidenciamos que o ensino de língua inglesa para o EMIEPT não parece apresentar mapeamento de estudos até o momento. Assim, com o intuito de preencher

a lacuna supracitada e trazer à tona as pesquisas realizadas na área, fizemos uma busca das teses, dissertações e artigos relativos à área. Passamos a descrever os trabalhos, a seguir.

3.2 O ENSINO DE LI NO EMIEPT

O trabalho com LI no EMIEPT ainda não foi problematizado por um número expressivo de pesquisas. O número de trabalhos de mestrado (23) é bem superior aos de doutorado (05). Pela quantidade e natureza dos trabalhos é possível inferir que a área apresenta um grande potencial de estudos a serem realizados.

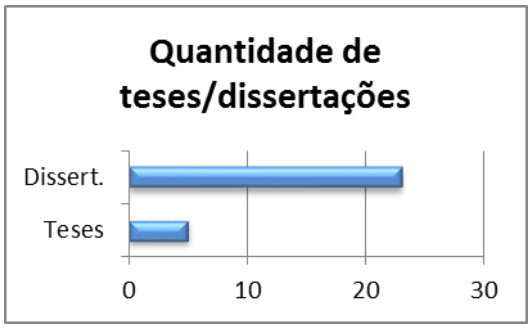

Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas.

Os trabalhos estão localizados em instituições estabelecidas nas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, com destaque para a região Sudeste, com um total de 14 trabalhos.

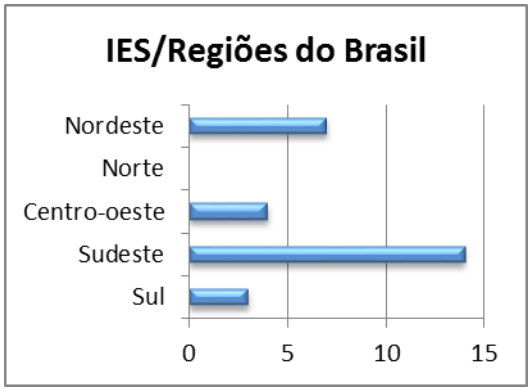

Gráfico 2 – Regiões.

A superioridade numérica nas pesquisas da região Sudeste, tanto quanto a inexistência de pesquisas na região Norte, pode estar ligada à própria oferta do EMIEPT. Se levarmos em conta os cursos ofertados nos institutos federais, é possível observar, na lei 11.892, de dezembro de 2008, que criou a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, que a região Sudeste, com quatro Estados, foi contemplada com dez institutos federais (5 em Minas Gerais, 2 no Rio de Janeiro, 1 em São Paulo e 1 no Espírito Santo) enquanto a região Norte, com sete Estados, foi contemplada com sete institutos federais. Como em sua maioria os institutos foram criados a partir da transformação ou aglutinação de unidades federais já existentes, podemos observar que a oferta do ensino profissional é historicamente mais contemplada na região Sudeste. Desse modo, é possível justificar a predominância numérica nas pesquisas pela própria predominância na oferta da modalidade de ensino.

A distribuição das unidades integrantes da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica na atualidade pode ser observada no mapa a seguir, divulgado pelo MEC. Observamos que, apesar da rápida expansão, há regiões que continuam privilegiadas em detrimento das outras.

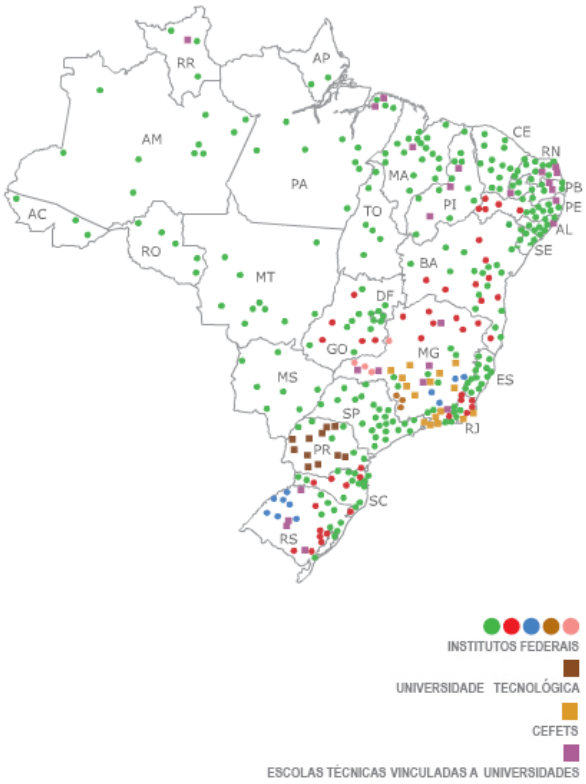

Figura 3 – Expansão da rede federal (Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 11 fev. 2016).

Com relação à quantidade de pesquisas realizadas por ano, observamos oscilação com considerável crescimento nos anos de 2012 e 2014.

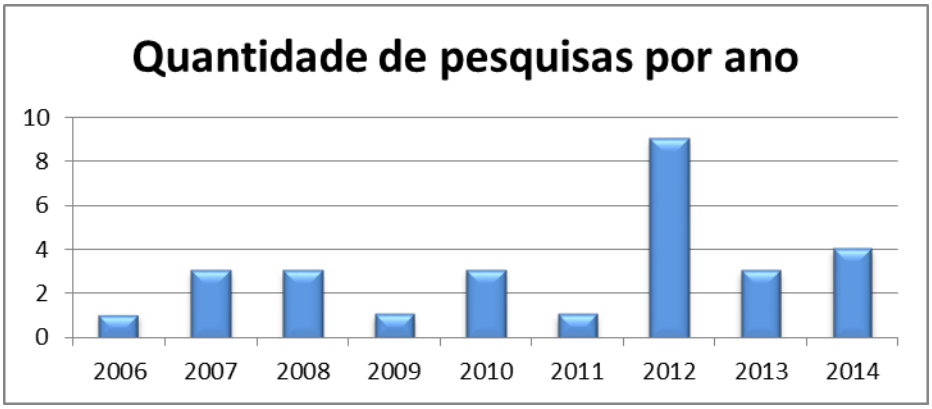

Gráfico 3 – Ano de realização das pesquisas.

A análise desses dados nos permite depreender que a quantidade de pesquisas ao longo dos anos oscilou para mais na maior parte dos anos subsequentes à mudança na legislação e à criação e expansão da rede federal de educação técnica – lei 11.892/2008. Parece haver um indicativo de que o crescimento na oferta da modalidade de ensino e as atividades exercidas nos institutos federais de educação causaram a necessidade de reflexões sobre problemas referentes ao contexto que, por sua vez, resultaram na realização de pesquisas.

Quanto ao tipo de instituição às quais as pesquisas se filiam, observamos que as instituições públicas têm predomínio de trabalhos, sendo a maior parte delas universidades federais.

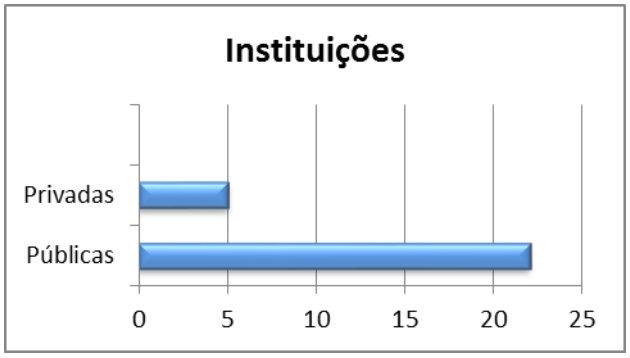

Gráfico 4 – Instituições.

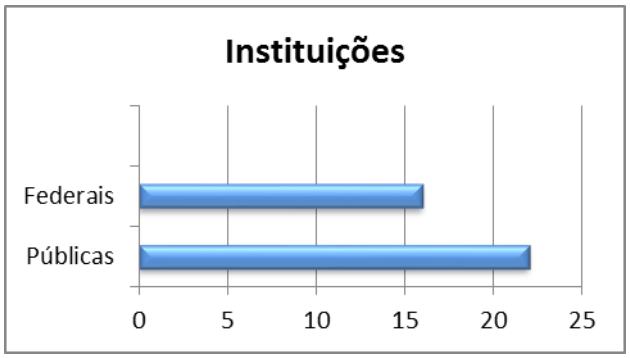

Gráfico 5 – Instituições.

A totalidade das referências coletadas pode ser observada no quadro a seguir.

Autor	Título	Tipo/Ano	Instituição
1. Fabricia Eugenia Gomes de Andrade	Inglês no Ensino Médio Integrado: Diferentes Contextos Históricos e a Emergência de Novos Caminhos	Mestrado/2012	UFBA
2. Mariane Teixeira	O Inglês na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Mercado de Trabalho no Brasil Contemporâneo	Mestrado/2008	Universidade São Marcos
3. Lisia Vencatto Lorenzoni	Inglês Instrumental na Educação Agrícola: Possibilidades de um Currículo Integrado	Mestrado/2011	UFRJ
4. Sueli Regina de Oliveira	O Desenvolvimento da Habilidade da Leitura Instrumental em Inglês no Ensino Técnico Agrícola	Mestrado/2007	UFRJ
5. Bruno Ferreira de Lima	O Ensino de Inglês em um Instituto Federal: Uma Análise das Recomendações Documentais e da Perspectiva dos Professores	Mestrado/2012	UFRGN
6. Márcia Regina Grisaro Franco	Inglês instrumental: Comunicação Eficiente nas Relações Profissionais	Mestrado/2006	Universidade Braz Cubas
7. Valeria Netto Valente	Análise da Coleção de Livros Didáticos para o Ensino Médio PRIME. O Ensino das Habilidades Escritas em LE via Abordagem de Gêneros	Mestrado/2012	Universidade Federal de Viçosa
8. Annallena de Souza Guedes	O Processamento Cognitivo da Compreensão na Leitura Instrumental em Inglês no Ensino Médio Profissionalizante	Mestrado/2012	Universidade Federal de Alagoas
9. Sandra Magalhaes de Oliveira	Inglês Instrumental em Cursos Técnicos: as Quatro Habilidades	Mestrado/2007	Universidade Estadual de Campinas
10. Maria Angela da Silva	Inglês para a Área de Turismo: Análise de Necessidades do Mercado e de Aprendizagem	Mestrado/2007	PUC – RJ
11. Zelia Cemin Cardoso	Uma Proposta Pedagógica de Implementação de Gêneros para Cursos de Inglês Instrumental	Doutorado/2008	PUC – SP
12. Simara Cristiane Braatz	Uso de estratégias Metacognitivas de Leitura em Alunos de Inglês Instrumental	Mestrado/2012	UFPR
13. Daniella de Souza Bezerra	Políticas e Planejamento do Ensino Médio (Integrado Ao Técnico) e da Língua Estrangeira (Inglês): Na Mira(gem) da Politecnia e da Integração	Doutorado/2012	USP
14. Eduardo Ferreira dos Santos	Crenças sobre o Ensino-aprendizagem de Inglês (LE) em Contexto de Formação Profissional: um Estudo de Caso	Mestrado/2010	UNB

15. Talitha Helen Silva Chiulli	Reflexões sobre o Ensino Integrado: Possibilidades com o ESP e Formação Cidadã	Mestrado/2014	Universidade Federal de Lavras
16. Sheilla Andrade de Souza	Ressignificando o Ensino de Inglês instrumental em Contexto Profissional de Nível Médio: uma Proposta Baseada em Sequência Didática	Mestrado/2013	Universidade de Brasília
17. Liberato Silva dos Santos	Sob Medida: uma Proposta de Produção de Material Didático de Língua Estrangeira (Inglês) para Aprendizes de um curso do Ensino Médio Profissionalizante de Jovens e Adultos, na Modalidade PROEJA.	Mestrado/2010	Universidade de Brasília
18. Elizabete Kuczynski Nunes	A influência do Conhecimento Prévio de Conteúdo na Leitura e Compreensão de Texto Técnico em Língua Inglesa: Uma abordagem Conexionista	Doutorado/2009	PUC RGS
19. Sebastiana de Araújo Carvalho	Ensino-Aprendizagem de Leitura em Inglês como Língua Estrangeira: o uso da Internet na Escola	Mestrado/2010	UF Paraíba
20. Daniel de Melo Ferraz	Educação de Língua Inglesa e Novos Letramentos: Espaços de Mudança por Meio dos Ensinos Técnico e Tecnológicos	Doutorado/2012	USP
21. Beatriz Alves Paulo Cavalcanti	Representações Discentes sobre a Afetividade nas Aulas de Inglês de uma Escola Técnica	Mestrado/2012	UFRGN
22. Morgana de Abreu Leal	Refletindo Criticamente Sobre as Necessidades do Aluno de Inglês Instrumental à Luz da Condição pós-método	Mestrado/2013	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
23. Marcus Drummond Celestino Silva	"Infinito Particular": um Estudo da Influência e das Contribuições da Cultura nas Aulas de Língua Inglesa no IFBa, *campus* de Salvador	Mestrado/2014	UFBA
24. Nadja Nubia Ferreira Leite Cardoso	O Ensino de Inglês Instrumental em uma Perspectiva Intercultural em dois Institutos Federais do Extremo Sul da Bahia: Desafios e Possibilidades	Mestrado/2012	UFBA
25. Jefferson Adriano de Souza	Questionando o Falante Nativo de Inglês: Representações e Identidades de Estudantes em um Instituto Federal de Educação	Doutorado/2014	UEL
26. Valdirene Elizabeth Coelho Silva	Histórias de uma Professora e o Uso da Tecnologia Digital: O Chat Educacional em um Contexto de Ensino de Inglês	Mestrado/2014	UF Uberlândia
27. Lídia Bravo de Souza	Heterogeneidade e Conhecimento de Língua Inglesa no Ensino Técnico em uma Escola Pública Federal	Mestrado/2008	PUC-SP
28. Giselda dos Santos Costa	*Mobile learning*: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.	Doutorado/2013	UFPE

Quadro 11 – Escopo das pesquisas.

Outra questão que chama a atenção nesses dados é a quantidade de pesquisas que envolvem a abordagem instrumental para o ensino de LI, como podemos observar no gráfico a seguir.

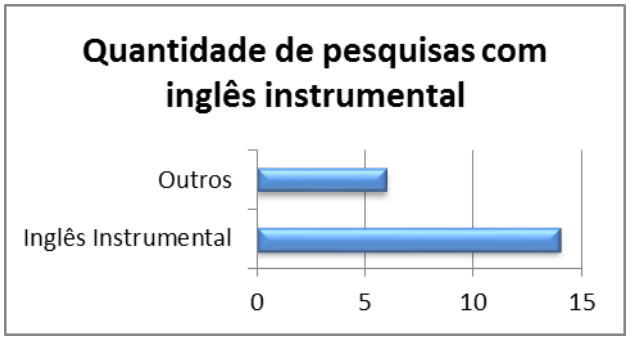

Gráfico 6 – Inglês instrumental.

Uma possibilidade para o número de pesquisas que abarcam a abordagem remete ao seu próprio nascimento: o Projeto Nacional de Ensino de Inglês para Fins Específicos, no Brasil denominado de Inglês Instrumental. Este projeto envolveu a formação de professores e o desenvolvimento de material didático em cerca de duas dezenas de universidades federais brasileiras, com início na década de 1980 (CELANI, 2009)[17]. Assim, como a maior parte das pesquisas está ligada a universidades federais (Gráfico 5), o número de estudos que contempla a abordagem instrumental pode ter sofrido influência das reflexões proporcionadas pelo projeto que congrega pesquisadores, principalmente ligados à PUC – SP, com ações em andamento até os dias atuais ou a tentativa de adequação da metodologia ao contexto, já que é recorrente a relação entre formação profissional técnica e instrumentalização para ações profissionais, principalmente entre os professores das áreas técnicas. Acreditamos que essa preocupação é legitima, no entanto é necessário lembrar que, em se tratando também de educação básica, outros objetivos devem ser contemplados. Nesse sentido, é possível observar que as pesquisas mais antigas se ocuparam em estudar um único aspecto da abordagem instrumental como a habilidade de leitura em Oliveira, S. R. (2007) ou adequação do ensino ao mercado de trabalho em Franco (2006) enquanto que as mais atuais tentam aliar a abordagem a outras possibilidades, como a formação cidadã em Chiulli (2014) ou a resignificação do material didático por meio da produção de sequências didáticas em Souza (2013).

No que concerne à natureza das pesquisas, há resumos que não fazem referência à qualificação alguma, ou que, para metodologia, apenas citam os instrumentos usados para a coleta de dados ou os próprios dados (12). Alguns autores qualificam suas pesquisas como qualitativas (11), a duas delas é atribuído caráter descritivo e a cinco outras, a qualificação de estudo de caso. Outras duas pesquisas foram denominadas como estudo de caráter exploratório-descritivo. Apoiando-nos na descrição de Reis (2006) para pesquisa qualitativa,

[17] Vide capítulo I, página 26.

observamos que apenas Carvalho (2010) parece se diferenciar das demais por analisar testes aplicados a um grupo experimental e um grupo de controle, buscando a confirmação das hipóteses por meio de dados estatísticos. Segundo Reis (2006), este tipo de pesquisa se aproxima do paradigma positivista, usado nas ciências "duras". Os resultados desta análise corroboram Paiva (2005) que pontua que as pesquisas quantitativas são cada vez mais raras na lingüística aplicada. Outro fator que chama atenção em seis pesquisas é a declaração do pesquisador de atuar como professor no contexto pesquisado e todos os estudos serem recentes (2 em 2013 e 4 em 2014). O fato pode ter origem no abandono de posturas mais positivistas que vêm ocorrendo através do tempo e na necessidade de posicionamento desses profissionais diante das demandas de seus contextos de atuação. Os instrumentos de coleta de dados mais recorrentes foram questionários, entrevistas, pesquisa documental e bibliográfica, gravação em audio/vídeo, observação participante, registros de campo, grupo focal.

Para oportunizar a compreensão do escopo de cada pesquisa, buscamos agrupá-las por semelhanças em seus focos. Assim, foram organizados nove grupos: 1) Currículo integrado, 2) Compreensão escrita/habilidades/estratégias, 3) Material didático para LI, 4) Mercado de trabalho e ensino de LI, 5) Documentos oficiais x perspectivas dos professores de LI, 6) Formação de professores, 7) Crenças/percepções/representações de alunos e professores, 8) Cultura, 9) Novas tecnologias. Passamos à apresentação das sínteses.

3.2.1 Currículo integrado

Referência	Escopo da pesquisa
Lorenzoni (2011b)	Estudo sobre os significados atribuídos pelos alunos do curso aos conteúdos e metodologias trabalhadas na disciplina de inglês instrumental, bem como sobre as percepções dos docentes da área técnica em relação à integração curricular da língua inglesa às suas disciplinas.
Lima (2012)	Compreensão do ensino de inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN), considerando as recomendações dos documentos oficiais e técnicos para o ensino médio integrado (currículo proposto) e a perspectiva dos professores da disciplina lotados em um dos *campi* do referido instituto (currículo ensinado).
Bezerra (2012)	Estudo sobre a forma como a história, os construtos teóricos e as políticas curriculares (deveriam) impactam(r) no planejamento curricular dos cursos de ensino médio integrado ao técnico e do planejamento de ensino do componente curricular língua estrangeira-inglês.

Quadro 12 – Pesquisas sobre currículo integrado.

O papel da LI no currículo integrado é tomado como objeto em pesquisas recentes. Para alcançar as percepções de alunos e professores da área técnica sobre a integração curricular da LI, Lorenzoni (2011b) utilizou-se da análise de questões abertas, aplicadas a dois grupos: alunos e professores da área técnica. As análises viabilizaram a observação da percepção do primeiro grupo de que a disciplina é importante para entender materiais técnicos em inglês, mas há necessidade de integração dessa disciplina à área técnica para conseguir estágios e propostas de trabalho. Quanto aos professores, ficou evidenciado que há aceitação quanto à integração, porém a pesquisadora relata que somente dois informantes haviam realizado práticas integradas. A autora ressaltou a importância e a urgência de ações pedagógicas integradas, as quais possibilitem a construção de um currículo menos fragmentado e mais significativo para a vida dos alunos.

Lima (2012) realizou a análise de documentos oficiais direcionados ao ensino médio - PCNEM (2000)/OCNEM (2006). Sua análise englobou, também, o projeto político pedagógico da instituição e as respostas de seis professores de um dos *campi* a um questionário eletrônico. O autor apontou que a primeira análise revelou o uso instrumental da língua estrangeira, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades como práticas sociais contextualizadas. Por outro lado, a visão dos professores apontou a preocupação com o uso instrumental da língua como forma de acesso à informação e qualificação profissional. O autor concluiu que a articulação entre os documentos oficiais e as perspectivas dos professores se restringiu ao ensino instrumental da língua.

A pesquisa de Bezerra (2012) parte de uma premissa instigante. Para a autora, os institutos federais de educação, entendidos como um novo contexto de ensino, deveriam apresentar propostas que implicariam em alguma forma idiossincrática de constituição que poderia estar concretizada em seus documentos. Para a verificação, a autora analisou 62 matrizes curriculares, 22 planos de cursos e 14 ementários, os quais foram catalogados nos sítios eletrônicos de institutos federais. Nos resultados da análise bibliográfica ficou evidenciado que o ensino médio integrado ao técnico é um contexto de ensino singular pelos aspectos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que o fundamentam, assim como pelos fundamentos de currículo integrado e pela missão de romper a dualidade de classes via ruptura na histórica polarização entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. Bezerra (2012) ressaltou, ainda, que objetivos linguísticos, instrumentais e educacionais podem ser conjugados no trabalho pedagógico com língua inglesa à luz da abordagem de letramento crítico, integrada (ou não) a outras abordagens. A autora enfatiza o

papel da adesão das comunidades escolares ao necessário aprofundamento nos construtos subjacentes ao ensino médio integrado à educação profissional.

3.2.2 Compreensão escrita/habilidades/estratégias

Referência	Escopo da pesquisa
Oliveira, S. R. (2007)	Investigação sobre o desenvolvimento da habilidade de leitura instrumental em inglês em alunos do curso técnico em agropecuária do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira.
Oliveira, S. M. (2007)	Determinação das preferências e das necessidades de grupos de estudantes no que se refere às quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever).
Guedes (2012)	Estudo da compreensão de texto em inglês sob a ótica da Abordagem Instrumental, de modo a verificar os processamentos estratégicos de compreensão de textos em língua inglesa dos estudantes do ensino médio profissionalizante.
Braatz (2012)	Analise da consciência metacognitiva das estratégias de leitura na disciplina inglês instrumental em um curso técnico de uma instituição de ensino federal.
Nunes (2009)	Pesquisa sobre a influência do conhecimento prévio de conteúdo sobre a compreensão escrita de texto técnico em língua inglesa (inglês como língua estrangeira) de uma escola técnica brasileira de ensino médio.

Quadro 13 – Compreensão escrita/habilidades/estratégias.

O foco nas habilidades/estratégias remete a uma preocupação dos pesquisadores quanto ao seu desenvolvimento, sua eficácia e habilidade adequada para o contexto. Oliveira, S. R. (2007) buscou investigar os fatores linguísticos e extralinguísticos que podem levar (ou não) à contribuição para o desenvolvimento de leitura de textos técnicos e tarefas relacionadas.

Oliveira, S. M. (2007) objetivou levantar a preferência dos estudantes quanto à habilidade a ser privilegiada na aula de língua inglesa. Os resultados apontam que, na visão de dois dos três grupos de estudantes analisados, a produção oral é a mais importante. Na opinião do terceiro grupo, a produção oral vem em segundo lugar. De acordo com a autora, os resultados corroboram a concepção de linguagem dos alunos e a noção de que se tornarão mais competitivos no mercado de trabalho se forem capazes de falar inglês.

Guedes (2012) verificou os processamentos estratégicos de compreensão de textos em língua inglesa de estudantes do ensino médio profissionalizante por meio de questionários de sondagem, teste de compreensão de texto, teste *cloze* e protocolos verbais. Os resultados apontam que a maior parte dos alunos ativa o conhecimento prévio e consegue identificar as ideias centrais do texto por meio da estratégia de inferência simples. Porém a autora conclui

que as dificuldades com vocabulário e conhecimento sistêmico da língua inglesa prejudicaram o desempenho dos alunos.

A consciência metacognitiva das estratégias de leitura foi analisada por Braatz (2012). Para tanto, foram observados 19 alunos da disciplina de inglês instrumental em um curso técnico de uma instituição federal. A autora considerou o tipo de estratégia e a frequência de uso em sua análise. Os resultados mostraram alta consciência metacognitiva, com prevalência das estratégias de resolução de problemas, estratégias globais de leitura e estratégias de suporte à leitura.

Nunes (2009) se dedicou a fazer um estudo com dois grupos de alunos para verificar a influência do conhecimento prévio dos alunos sobre a compreensão escrita. A autora concluiu que os resultados indicaram superioridade estatística parcial do grupo experimental sobre o grupo de controle. Assim, apontou que a conclusão do trabalho se limita à investigação realizada, às variáveis e à população envolvida sem que fosse possível haver generalizações.

3.2.3 Material didático para LI

Referência	Escopo da pesquisa
Franco (2006)	Proposição de um curso de inglês instrumental, que possa colaborar com as exigências do mercado de trabalho e que corresponda às necessidades e expectativas de alunos brasileiros em sua relação profissional.
Cardoso (2008)	Investigação sobre as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica de gêneros de Ramos (2004a) no material elaborado pelos centros de educação de nível técnico, estaduais e federais, participantes da Ação 2 do ESPtec.
Valente (2012)	Verificação sobre como a coleção de livros didáticos de inglês para o ensino médio PRIME, adotada em todas as turmas de ensino médio integrado diurno do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, operacionaliza uma abordagem de ensino de leitura e escrita em língua estrangeira (LE) via gêneros textuais.
Souza (2013)	Pesquisa sobre a implementação e acompanhamento de um curso de inglês instrumental, baseado em sequência didática a fim de ressignificar o ensino voltado somente à leitura de textos técnicos em uma instituição educacional pública de Minas Gerais.
Santos (2010)	Estudo sobre o desenvolvimento de uma proposta de produção de materiais didáticos de inglês como língua estrangeira para aprendizes de um curso noturno do ensino médio profissionalizante em manutenção e suporte em informática, na modalidade Proeja, ministrado no *campus* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Quadro 14 – Material didático para LI.

Os estudos sobre material didático de LI para o EMIEPT são tema de cinco pesquisas. Franco (2006) descreveu um curso de inglês instrumental com ênfase em leitura, aplicado a alunos de um curso pós-médio na área de informática, a pesquisa descreve exemplos dos principais modelos de exercícios que compõem o material. Após análise da aplicação do

material, a autora concluiu que o trabalho sistemático em estratégias permitiu que os alunos alcançassem seus fins específicos de estudo por meio do desenvolvimento de competência comunicativa.

Cardoso (2008) analisou o material didático produzido por cada centro de educação dos níveis estadual e federal, participantes da Ação 2 do projeto denominado ESPtec, e atividades de autoavaliação dos participantes. O objetivo da análise foi encontrar evidências de aprendizagem dos conceitos teóricos sobre elaboração de material fundamentado na proposta pedagógica de Ramos (2004). Tal proposta inclui as fases de apresentação, detalhamento e aplicação de gêneros textuais em cursos de inglês para fins específicos[18]. Os resultados apontam evidências de aprendizagem de aspectos teóricos e práticos da proposta.

A única pesquisa que focou um livro didático presente no mercado editorial, confeccionado para o ensino médio regular, foi a de Valente (2012). A autora analisou as atividades de leitura e de produção escrita, presentes nos três volumes da coleção didática PRIME. Valente (2012) pontuou que a abordagem de ensino de línguas, voltada para gêneros textuais, é recomendada nos documentos oficiais que embasam o ensino médio – PCN (2000), PCN + (2002), OCEM (2006), PNLD (2012). Como resultados, a autora apresenta um panorama bastante positivo, pois concluiu que as habilidades de leitura e escrita são trabalhadas de forma processual com atividades contextualizadas que têm como foco o gênero textual. Outro aspecto considerado nas conclusões é quanto às atividades propostas no material. Segundo a autora, elas incentivam o aprendizado de forma colaborativa, propiciam o letramento crítico, digital, linguístico e discursivo. O terceiro resultado observado é que a integração de leitura e produção textual se dá por meio dos gêneros ou dos temas trabalhados, sendo que há predominância deste último.

Na sua pesquisa, Souza (2013) analisou a aplicação de uma sequência didática (DOLZ; SCHUNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2011) que visava mudar a prática pedagógica vigente na instituição de atuação da professora-pesquisadora. A autora chegou à conclusão de que o material favoreceu positivamente a aprendizagem de inglês, pois proporcionou situações de uso da língua inglesa nas modalidades oral e escrita, aumentando o conhecimento de mundo e melhorando a autoestima do aprendiz durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Souza (2013), a pesquisa também revelou que as atividades do material, associadas com o desenvolvimento do letramento crítico e o uso das novas tecnologias, contribuíram para a aprendizagem de LI por ter permitido aos aprendizes se

[18] Vide capítulo I, página 28.

envolverem em situações de uso da língua em contexto reais e digitais para que pudessem produzir a LI e se comunicarem através dela. A autora enfatizou a necessidade de mais pesquisas sobre o tema em contextos de educação profissional técnica de nível médio.

Santos, L. S. (2010) realizou a análise de um material didático destinado a alunos de um curso técnico profissional de jovens e adultos, baseado na Abordagem Comunicativa, Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e Inglês para Fins Específicos. Os resultados sugeriram que os materiais didáticos elaborados favoreceram um ensino centrado nos aprendizes e estimularam seu engajamento e interesse ao envolvê-los num processo de aprendizagem por experimentação no qual os alunos manipularam diretamente os insumos a eles apresentados. O autor esclareceu que o trabalho foi possibilitado a partir da reformulação do plano de ensino e do currículo, reorientada por princípios comunicativos, respaldados pelos PCNS. A partir dos resultados, o autor constatou a necessidade de criação de um processo permanente de desenvolvimento de materiais didáticos e adequação das situações de aprendizagem às necessidades e estilos de aprendizagem dos participantes.

Esse conjunto de pesquisas evidencia a busca dos pesquisadores por materiais que solucionem questões relativas às especificidades da formação técnica profissional. Contudo observamos que apenas Valente (2012) refere-se a objetivos educacionais presentes no material. É interessante observar que os materiais didáticos analisados têm em comum as conclusões positivas, apesar das práticas diversificadas propostas. Isso pode ser uma evidência da busca de práticas singulares para atender ao contexto idiossincrático ou à influência das crenças sobre ensino/aprendizagem de LI, da formação do professor, da avaliação do contexto, aliada à experiência profissional.

3.2.4 Mercado de trabalho e ensino de LI

Referência	Escopo da pesquisa
Silva (2007)	Identificação das necessidades da situação de aprendizagem (necessidades dos alunos) da língua inglesa dos estudantes de um curso técnico em turismo e hotelaria em uma escola técnica estadual e da situação-alvo (necessidade do mercado de trabalho), comparando-as com a proposta curricular existente.
Teixeira (2008)	Verificação sobre os conteúdos e abordagens adotados pelas escolas e seu alinhamento às expectativas do mercado de trabalho em São Paulo.

Quadro 15 – Mercado de trabalho e ensino de LI.

Silva (2007) analisou o levantamento das necessidades dos alunos e do mercado de trabalho para a área de turismo e hotelaria. Em seguida, traçou um paralelo entre a primeira análise e a proposta curricular do curso oferecido por uma escola técnica estadual. A autora esclarece que sua pesquisa pretendeu dar subsídios para uma adequação do curso de inglês instrumental, realizado na escola técnica onde a pesquisa foi realizada. Os resultados mostraram a necessidade da compreensão auditiva e da produção oral para o contexto, assim como a necessidade de redimensionamento da habilidade de leitura de gêneros como sites, folhetos e regulamentos.

O estudo de Teixeira (2008) mostra a análise de testes de seleção para funcionários de 18 empresas, bem como dos conteúdos, abordagens e materiais didáticos, discriminados nos planos de ensino de quatro redes de ensino profissional de nível médio, públicas e privadas. Os resultados mostraram uma discrepância entre os conteúdos priorizados pelo mercado de trabalho e os abordados pelas escolas. De acordo com a autora, o mercado focava entrevistas e testes escritos, pautados fortemente na gramática e aporte de vocabulário, enquanto que as escolas e o mercado editorial priorizavam as funções comunicativas e a interpretação de textos.

O foco no mercado de trabalho pode ser uma ameaça à formação humana, se objetivos educacionais como desenvolvimento de cidadania ou de criticidade ficarem esquecidos. Sem os objetivos educacionais a escola restringe a formação do estudante do ensino básico para o mercado de trabalho, ao invés de prepará-lo para o mundo do trabalho.

3.2.5 Documentos oficiais x perspectivas dos professores de LI

Referência	Escopo da pesquisa
Andrade (2012)	Delineamento de um panorama crítico do ensino de língua inglesa na modalidade técnica integrada ao ensino médio do IFBA – *campus* Salvador.

Quadro 16 – Documentos oficiais x perspectivas dos professores de LI.

Andrade (2012) tomou como base as perspectivas sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras dos professores de inglês do IFBA – *campus* Salvador, relacionando-as ao que é preconizado nos documentos oficiais para o ensino dessas línguas no ensino médio brasileiro. Os resultados mostraram distanciamento entre o que desejam esses profissionais, suas expectativas frente ao ensino de inglês e suas práticas. A autora enfatizou a preocupação

com o fortalecimento de um ensino crítico e humanista a partir de sugestões construídas em conjunto com os participantes da pesquisa. As sugestões abrangem o ensino de inglês, contemplando as quatro habilidades e a formação crítica e reflexiva dos alunos.

O paralelo entre documentos oficiais e a perspectiva dos professores fez parte, também, do estudo de Lima (2012). No entanto essa pesquisa foi colocada no primeiro agrupamento por tomar o paralelo como elemento para reflexão sobre currículo.

3.2.6 Formação de professores

Referência	Escopo da pesquisa
Chiulli (2014)	Reflexão crítica sobre o processo de formação continuada da professora-pesquisadora como professora de inglês em um instituto federal de educação. A pesquisa enfoca o desafio de, atendendo a leis federais, promover a integração entre a área técnica e o ensino médio.

Quadro 17 – Formação de professores.

Chiulli (2014) buscou verificar seu desenvolvimento docente por meio da análise de diários reflexivos de aula. Segundo a autora, o instrumento proporcionou a reflexão crítica sobre as ações didáticas, realizadas na experimentação. Os resultados apontaram a confirmação de que houve a contribuição do inglês para fins específicos e do trabalho com aspectos de formação cidadã para a promoção de integração, a autora enfatizou que a integração é um conceito de ensino ainda em processo de assimilação. Além disso reconheceu, em sua pesquisa, uma confusão em relação ao papel do professor e à abertura à participação do aluno, em que se entendeu, nas reflexões do diário, o controle sobre a aula como aspecto negativo. A autora salientou a importância desse processo de reflexão crítica para a compreensão e reconstrução de sua identidade docente.

Chama a atenção, nessa pesquisa, apesar da intenção em promover a integração e a formação cidadã, o objetivo de integrar área técnica e ensino médio; ou seja, a polarização não é colocada em termos de disciplinas da área técnica e disciplinas da área básica de um mesmo todo, mas como cursos separados. Esse fato pode revelar apenas um problema na escolha lexical ou uma concepção dual de ensino, a ser superada, revelada no discurso da professora.

3.2.7 Crenças/percepções/representações

Referência	Escopo da pesquisa
Santos (2010)	Estudo sobre as crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) de uma aluna do curso técnico-profissionalizante de guia de turismo de uma unidade da rede federal de ensino, situada no Distrito Federal. Buscou-se acessar suas crenças, compreender as possíveis relações entre crenças, experiências e ações de aprendizagem, além de analisar o efeito de tais crenças na formação técnico-profissionalizante da participante.
Cavalcanti (2011)	Verificação sobre como a afetividade é percebida pelos alunos nas aulas de inglês, em oposição à ideia de um ensino tecnicista, cujo foco é o processo de aquisição de habilidades, nos cursos técnicos.
Ferraz (2012)	Investigação sobre a percepção dos alunos e professores do segmento escolar técnico/tecnológico da presença da língua inglesa na sociedade e sobre o reflexo da relação língua inglesa e sociedade neoliberal globalizada nos contextos de educação técnica/tecnológica, considerando-se a premissa da formação crítica na sociedade atual.
Leal (2013)	Investigação sobre o posicionamento de aprendizes do 3º ano do ensino médio sobre o que eles veem com prioridade na aprendizagem de inglês na escola; reflexão sobre práticas pedagógicas que poderiam atender às necessidades apontadas pelos participantes.
Souza (2014)	Compreensão sobre as identidades em construção nas representações sociais de um grupo de estudantes sobre a língua inglesa, seus usos e usuários.

Quadro 18 – Crenças/percepções/representações.

A pesquisa de Santos, E. F. (2010) investigou as crenças de uma aluna de um curso técnico e a relação entre experiências e ações de aprendizagem. A análise dos dados revelou 20 crenças que foram categorizadas em cinco grupos. Evidenciou-se uma estreita relação entre as crenças da participante e suas experiências de aprendizagem formal anteriores, e foram identificadas algumas incoerências entre o que ela acredita e como ela age. O autor destacou a atitude positiva da participante frente ao aprendizado de inglês, reforçada pelo processo de resignificação de crenças, desencadeado pelo seu ingresso no curso técnico. Santos, E. F. (2010) concluiu que a participante ampliou suas perspectivas de atuação profissional, de forma que sua nova visão de mercado de trabalho reforçou sua crença na relevância do aprendizado de inglês para o sucesso profissional.

Cavalcanti (2011) verificou a forma como a afetividade é vista nas aulas de inglês, por meio da análise das escolhas relacionadas às atitudes de julgamento e ao afeto, feitas pelos alunos. A autora esclareceu que os resultados apontaram apreciação por aulas interativas e participativas em oposição a uma ideia inicial que se poderia ter de um ensino tecnicista, cujo foco seria o processo de aquisição de habilidades, no entanto a autora também concluiu que ainda há posturas autoritárias nas aulas.

O estudo de Ferraz (2012) apresentou a percepção dos alunos e de dois professores sobre a presença da LI na sociedade e sobre o reflexo da relação língua inglesa e sociedade neoliberal

globalizada nos ensinos técnico e tecnológico, considerando-se a premissa da formação crítica na sociedade atual. A pesquisa foi realizada em uma escola técnica de nível médio e uma faculdade de tecnologia pertencentes a um centro educacional tecnológico do Estado de São Paulo. O autor concluiu que os novos letramentos, somados às práticas pedagógicas existentes nos ensinos técnicos/tecnológicos, podem colaborar com propostas educacionais renovadas.

Leal (2013) investigou o posicionamento de 65 alunos do terceiro ano do ensino médio sobre suas prioridades na aprendizagem de inglês instrumental e refletiu sobre práticas pedagógicas que poderiam suprir as necessidades apontadas pelos estudantes. A autora aponta que a categoria mais recorrente que emergiu das menções foi a "comunicação oral" e conclui que a voz do aluno deve ser ouvida e que uma nova pedagogia pós-metodológica deve ser implantada no ensino-aprendizagem de línguas no ensino médio e técnico.

A pesquisa de Souza (2014) teve o objetivo de compreender as identidades em construção nas representações sociais de um grupo de estudantes do primeiro ano do EMIEPT sobre a LI. Outro tema da pesquisa foi a representação sobre os usos e usuários da LI. Os resultados apontaram que os estudantes que ancoram a LI na e para além da escola tendem a se posicionar como estudantes e usuários e investirem mais, por vezes se conectando a comunidades reais e imaginadas, ao contrário dos estudantes que ancoram a LI apenas na escola, estes visam nota, aprovação ou reprovação e por isso tendem a investir pouco. O autor conclui que após a pesquisa os estudantes passaram a representar o inglês de forma mais inclusiva, reconhecendo que existem variedades e questionando a necessidade de imitar o falante nativo.

A pesquisa de Costa (2013) tem como um de seus objetivos explorar a percepção dos alunos sobre o uso do celular em sala de aula de LI, no entanto a pesquisa foi alocada na categoria referente à tecnologia por esta ser o maior foco.

3.2.8 Cultura

Referência	Escopo da pesquisa
Silva (2014)	Compreensão de como surgem e como são tratados, nas aulas de LI, aspectos da cultura de origem e da cultura alvo e sua articulação com o aspecto linguístico.
Cardoso (2012)	Análise da visão de cultura de professores e alunos concluintes de dois cursos do EMIEPT e dos desafios e possibilidades de trabalhar o inglês instrumental, inserindo a cultura da língua alvo em diálogo com a cultura da língua materna.

Quadro 19 – Cultura.

O estudo de Silva, M. D. C. (2014) busca compreender os conceitos de língua e cultura de seis professores do EMIEPT e a influência desses conceitos na escolha dos aspectos culturais a serem abordados em sala de aula por meio da análise de conteúdo de textos produzidos pelos participantes. Outro aspecto abordado foi a verificação da compatibilidade entre o trabalho com cultura, efetivamente desenvolvido em sala de aula, e as afirmações dos professores. O autor concluiu que os sujeitos apontam a língua como veículo de comunicação e estabelecem como relação mais forte com a ideia de cultura as noções de identidade e pertencimento; outra conclusão foi que o trabalho com aspectos culturais recai sobre o repasse de informações culturais em seus aspectos visíveis, compatível com o trabalho que os sujeitos alegam realizar. Entretanto o autor alerta que as práticas com aspectos culturais analisadas não favorecem o desenvolvimento da competência sociocultural.

Cardoso (2012b) busca compreender como professores e alunos veem e lidam com a cultura e apontar um modo de trabalhar a temática no contexto estudado. Para o levantamento dos dados, foram aplicados questionários e aulas foram assistidas. A autora conclui que deve haver um tratamento mais sistemático no tocante às questões culturais em sala de aula e aponta como possível e necessário que o inglês instrumental seja intercultural.

3.2.9 Novas tecnologias

Referência	Escopo da pesquisa
Carvalho (2010)	Verificação sobre a contribuição da internet no processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa, como língua estrangeira (LE). Pesquisa sobre a possibilidade de a internet poder auxiliar o professor, enquanto ferramenta complementar ao livro didático, e/ou proporcionar uma leitura mais interativa.
Silva (2014)	Estudo da experiência de uso do chat educacional para o ensino de LI em uma instituição pública de EMIEPT.
Costa (2013)	Analise da eficácia do uso do celular como dispositivo móvel para aprendizagem de línguas pelos alunos.

Quadro 20 – Novas tecnologias.

O estudo de Carvalho (2010) tomou como informantes duas turmas de dois cursos técnicos diferentes e usou questionário semiaberto, gravação de aulas e entrevista como instrumentos de coleta de dados. As análises revelaram que a internet é uma ferramenta bem aceita pelos alunos e pode ser utilizada como suporte para o ensino-aprendizagem de LE. A

autora enfatiza que o professor deve elaborar atividades que proporcionem a interatividade, de modo diferente das realizadas com o livro didático, pois, se a metodologia do professor é a mesma usada na sala de aula tradicional, o aluno não vê a necessidade de seu uso enquanto ferramenta complementar ao livro didático e perde o interesse.

Silva, V. E. C. (2014) apresenta o estudo das histórias vividas por ela e seus alunos sobre o uso do chat educacional em um contexto de ensino de LI para o EMIEPT. A autora aponta que a busca pela inserção de tecnologia digital no seu fazer docente provocou reflexões acerca da necessidade de ter bem definidos seus objetivos e seu papel como docente para fazer uso mais apropriado da tecnologia. Silva, V. E.C. (2014) concluiu que o uso do chat proporcionou troca de experiências e colaboração entre professora e alunos, favorecendo a construção de conhecimentos conjunta, fosse em relação ao uso da língua ou da tecnologia digital.

O uso do celular em sala de aula foi estudado por Costa (2013), a pesquisa abordou a investigação sobre o momento apropriado para usar o celular em sala de aula de língua inglesa, a identificação da melhor maneira de proporcionar o letramento visual crítico e a exploração das percepções dos alunos-participantes sobre o processo de aprendizagem, gerado pelas atividades pedagógicas, mediadas pelo celular. A pesquisa concluiu que a aprendizagem móvel ajudou a maximizar a aprendizagem e otimizar o tempo de estudo porque o acesso às atividades pode ser realizado a qualquer hora e em qualquer lugar, colocou os alunos em um contexto real e tornou o processo mais atraente, motivador e interessante.

3.3 AS PESQUISAS *STRICTO SENSU*

É possível constatar a predominância da preocupação dos pesquisadores com aspectos mais diretamente ligados ao ensino de LI (como material didático e compreensão escrita/habilidades/estratégias) ou às crenças/percepções/representações sobre outros aspectos relativos ao ensino de LI.

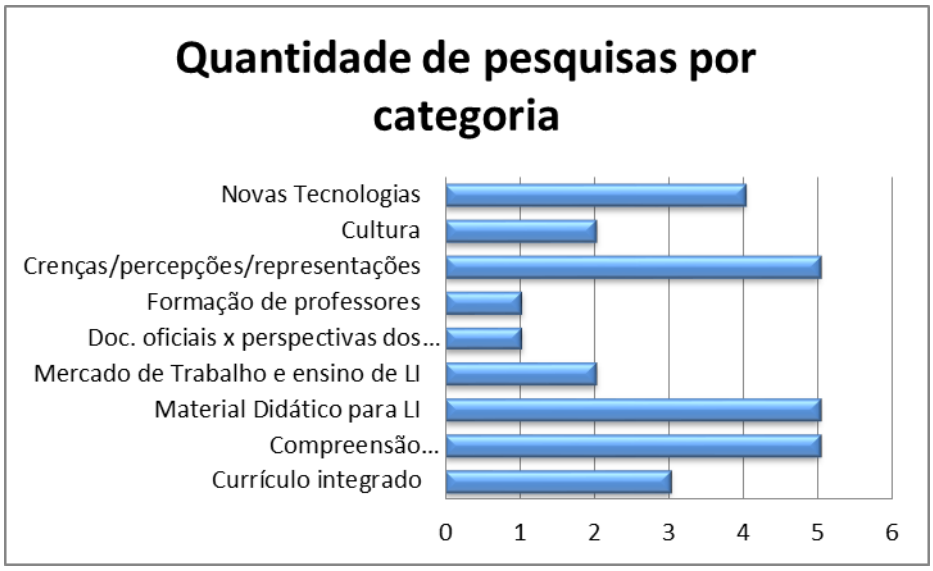

Gráfico 7 – Quantidade de pesquisas por categoria.

A formação de professores, documentos oficiais x perspectivas dos professores, mercado de trabalho e ensino de LI e cultura foram enfocados em menor quantidade, esse fato demonstra o farto potencial de estudos que podem vir a serem realizados. Nesse sentido, sobre a formação de professores, Bezerra (2012) afirma que a constituição idiossincrática dos institutos federais necessita de formação continuada em serviço, oferecida aos docentes em suas comunidades escolares, para que projetos pedagógicos singulares possam ser desenvolvidos. Lorenzoni (2011b) enfatiza a urgência de ações pedagógicas integradas, as quais possibilitem a construção de um currículo menos fragmentado e mais significativo para a vida dos alunos. Chiulli (2014) pontua a reflexão crítica como caminho para a construção da identidade docente. Andrade (2012) sugere que os encaminhamentos para o EMI sejam construídos coletivamente. Fica evidente que a reflexão sobre o trabalho do professor é considerada importante, mesmo quando não é o foco da pesquisa. Corroboramos os autores e acreditamos que a necessidade de formação continuada e trabalho conjunto dos professores são importantes campos a serem explorados. Outra questão a ser considerada é que o número expressivo de profissionais que tomaram seu próprio contexto de ensino como campo para pesquisa parece corroborar a necessidade de compreensão das singularidades do contexto.

A recuperação de algumas categorias propostas no mapeamento de estudos apresentado por Costa (2012) e Araújo e Silva (2012) – currículo integrado; concepção de formação integrada e politécnica; operacionalização da proposta curricular integrada; implementação nos sistemas de ensino; sujeitos envolvidos; acesso, evasão e permanência no Proeja; inovação curricular; formação de professores; saberes do trabalho e conhecimentos

escolares – viabiliza a percepção de que a área de LI tem ainda um largo horizonte de reflexões a serem traçadas sobre seu papel em cada uma das categorias apontadas.

As pesquisas comprovam o movimento de busca de compreensão para os conflitos inerentes à LI no EMIEPT em duas direções opostas. Uma delas é a preocupação exclusiva com a formação profissional do estudante que é recorrente em várias pesquisas. Mesmo quando o objeto de estudos são crenças, como em Santos, E. F. (2010), a relevância do aprendizado de LI para obter sucesso profissional foi enfatizada, ou seja, o uso instrumental da língua se sobrepõe à formação proposta para o EMIEPT na legislação pertinente. A outra engloba reflexões mais gerais sobre o papel da LI na formação educacional. Esse movimento vai ao encontro dos princípios da formação integrada. Entretanto alertamos que pensar a formação integral exclusivamente dentro da disciplina de LI impõe ao professor assumir, de forma solitária, um conjunto de fatores que não estão restritos às paredes de sua sala de aula, ou seja, como integrar sozinho? Entendemos que há necessidade de criação de espaços para reflexão coletiva dos conflitos dentro das instituições de ensino. Pensamos que a área carece de pesquisas mais aprofundadas como as de Bezerra (2012) ou Andrade (2012).

Uma questão bastante intrigante nas pesquisas sobre material didático é a relação quase direta entre aplicação do material didático confeccionado e experiência de sucesso na aprendizagem. O formato escolhido parece não exercer impacto (instrumental, gêneros textuais (RAMOS, 2004), sequências didáticas, materiais temáticos, propostas mistas) na busca por práticas contextualizadas de ensino e atendimento às necessidades dos alunos. É necessário lembrar que as pesquisas são impulsionadas por inquietações diversas e os pesquisadosres buscam por materiais didáticos que promovam respostas as suas inquietações. Entretanto a questão da totalidade de resultados positivos nos impactou bastante e provocou a mudança total em nossa pesquisa, como explicitado na introdução.

Passamos, neste momento, a nos dedicar ao estudo de pesquisas publicadas em anais de eventos ou em periódicos da área. Para tanto, passamos a descrever os estudos encontrados.

3.4 ARTIGOS DE REVISTAS E ANAIS DE EVENTOS

O número total de artigos que tematizam o EMIEPT é 35, sendo que 19 foram publicados em periódicos, 13, em anais de eventos e três, em dois livros diferentes. Um deles,

denominado “O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense”, contém pesquisas de conclusão de curso de formação continuada de professores do Estado do Paraná e é responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado; o outro livro, denominado “Linguagens: Mosaico dos Saberes”, é uma publicação do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários (NELL) do Instituto Federal Farroupilha – *campus* São Vicente do Sul em 2011, organizado pelas pesquisadoras Cândida Martins Pinto, Raquel Bevilaqua, Silvania Faccin Colaço.

A primeira análise realizada com as pesquisas supracitadas foi a comparação delas com as teses e dissertações analisadas anteriormente. O objetivo do procedimento foi verificar quais desses trabalhos seriam recortes decorrentes das pesquisas realizadas em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Desse modo, identificamos os trabalhos a seguir.

Autor	**Tese/dissertação**	**Artigo**
Daniella de Souza Bezerra Doutorado/2012 USP	Políticas e Planejamento do Ensino Médio (Integrado Ao Técnico) e da Língua Estrangeira (Inglês): Na Mira(gem) da Politecnia e da Integração	As abordagens de ensino de línguas estrangeiras e o ensino médio (integrado): rumo à formação humana integral artigo – trabalho encomendado Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des)encontros no ensino médio integrado ao técnico. Língua estrangeira-inglês e o ensino médio integrado ao técnico: matizando uma abordagem de ensino-aprendizagem
Sheilla Andrade de Souza Mestrado/2013 Universidade de Brasília	Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática	Sequência didática e gêneros textuais: uma proposta pedagógica.

Quadro 21 – Pesquisas decorrentes.

Subtraímos esses quatro trabalhos do total inicialmente pesquisado para contarmos apenas com estudos diferentes dos analisados no início deste capítulo. O número total passou, então, a 31 trabalhos, sendo que os quatro trabalhos retirados do total foram publicados em periódicos. Assim, o número de publicações em periódicos passou a ser 15. Apresentamos o total de pesquisas contempladas no quadro a seguir.

Autor	Título
1. Fernando Zolin-Vesz, Vera Lúcia Guimarães de Souza	A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações
2. Daniella de Souza Bezerra, Reiner Silveira	A língua estrangeira (inglês) e o curso técnico integrado em eletrotécnica: horizontes para a elaboração de material didático
3. Andra Cristina Silva Monteiro, Daniella de Souza Bezerra	A língua estrangeira (inglês) no curso técnico integrado em informática: o amálgama de opiniões de uma comunidade escolar
4. Rinaldo Vitor da Costa, Ivânia Patrícia Laguilio	Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola técnica federal na cidade de Ponta Porã/MS
5. Melissa Bettoni, Germano Denardi Nehring, Levi Macedo de Carvalho, Eduardo Alves da Silva, Sabrina Portella Maia, Amanda Suélen da Costa Moraes, Samuel Natálio Guisel	Idioletos e problemas de pronúncia no inglês dos alunos do ensino médio integrado do IFSC, *campus* Chapecó 1
6. Gicele Vergine Prebianca, Marli Fátima Vick VIeira, Kyria Rebeca Finardi	Instrução gramatical na era da tecnologia: investigando diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio integrado
7. Gicele Vergine Vieira Prebianca, Kyria Rebeca Finardi, Gisele Luz Cardoso	Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no ensino médio integrado
8. Daniella de Souza Bezerra, Daniela Ferreira Rodrigues	Um pouco além da leitura instrumental: o ensino da língua estrangeira (inglês) no curso técnico integrado em edificações do IFG -*campus* Jataí
9. Katia Bruginski Mulik	O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos: enfatizando o letramento crítico e a interculturalidade
10. Niedja Balbino do Egito	O ensino de língua estrangeira em turmas de EJA
11. Glenda Heller Cáceres	Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras
12. Natalia Labella-Sánchez, Letícia Pires D'Andrea	Refletindo sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação de jovens e adultos: experiências no cap/UFRGS
13. Andra Cristina Silva Monteiro, Daniela Ferreira, Daniella de Souza Bezerra, Karine Ferreira Tomaz, Reiner Silveira de Moraes	Professores da área técnica e garimpos para a elaboração de material didático de inglês para os cursos técnicos integrados do IFG - *campus* Jataí
14. Vera Lúcia Guimarães de Souza	A charge e o ensino de língua inglesa em curso de ensino médio integrado em meio ambiente
15. Ana Paula Marques Beato-Canato	A (in)utilidade de fichas de segurança de laboratório questionada nas aulas de inglês para fins específicos
16. Renata Ribeiro Guimarães	A eficácia da tradução como estratégia de ensino de ESP
17. Priscila Seabra Aliança	A escrita de si em língua inglesa: do texto do aluno ao aluno do texto
18. Marizete Debortoli Rupp	A transdisciplinaridade da língua inglesa na educação do campo
19. Francieli de Oliveira	O ensino de língua inglesa, a política e os cursos técnicos
20. Ana Paula Marques Beato-Canato	O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva
21. Ana Paula Marques Beato-Canato	Possíveis contribuições de um trabalho com narrativas de vida para o desenvolvimento pessoal e profissional de alunos do ensino médio-técnico profissionalizante
22. Carla Callegaro Corrêa Kader, Erick Kader Callegaro Corrêa	Homepage: uma experiência de letramento digital
23. Fabrício Ademar Fernandes, Mirelle Amaral de São Bernardo, Lúcia Maria de Assunção Barbosa	(Inter)ações dos elementos culturais no livro didático de LE (inglês)
24. Breno Dias Oliveira	Questões (inter)culturais na sala de aula de LI e seu papel na formação crítica dos estudantes

25.	Claudiane Felix de Moura	Práticas de leitura em LI no curso técnico integrado em informática na modalidade jovens e adultos
26.	Raquel Bevilaqua	Ensino médio integrado nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – uma experiência de letramento
27.	Lísia Vencatto Lorenzoni	Significados da disciplina de Inglês Instrumental, segundo uma turma do curso Técnico em informática do Proeja
28.	Ana Paula Marques Beato-Canato	O gênero notícia no curso de biotecnologia: uma experiência de trabalho em sala de aula
29.	Nadja Núbia Ferreira Leite Cardos	A perspectiva intercultural e crítica no ensino de inglês instrumental: uma reflexão sobre língua, cultura e identidade
30.	Brenda Carolyne de Jesus Pires, Karla Batista Rosa, Marlene Aparecida Ferrarini	Gêneros textuais da esfera profissional tecnológica para o ensino de línguas no IFPR – *campus* Londrina
31.	Marlene Aparecida Ferrarini, Brenda Carolyne de Jesus Pires, Krishna Campos	Gêneros textuais da esfera profissional do analista e/ou desenvolvedor de sistemas para o ensino de língua inglesa

Quadro 22 – Total de artigos.

É necessário esclarecer que dois autores de pesquisas que constam neste quadro já figuraram na análise de teses e dissertações, Cardoso (2012) e Lorenzoni (2011a), no entanto estas pesquisas não parecem ser recortes decorrentes das primeiras. Ambas as pesquisas parecem ter sido estudos iniciais para os temas que foram desenvolvidos na pós-graduação *stricto sensu* posteriormente. Assim, as pesquisas foram englobadas no quantitativo total.

Autor	**Tese/Dissertação**	**Artigo**
Nadja Nubia Ferreira Leite Cardoso Mestrado/2014 UFBA	O ensino de inglês instrumental em uma perspectiva intercultural em dois institutos federais do extremo sul da Bahia: desafios e possibilidades	A perspectiva intercultural e crítica no ensino de inglês instrumental: uma reflexão sobre língua, cultura e identidade
Lisia Vencatto Lorenzoni 2011a UFRJ	Inglês instrumental na educação agrícola: possibilidades de um currículo integrado	Significados da disciplina de inglês instrumental, segundo uma turma do curso técnico em informática do PROEJA *(trabalho de conclusão de especialização em PROEJA)*

Quadro 23 – Pesquisas não decorrentes.

Nas leituras dos resumos observamos que outros dois autores afirmam que seus artigos são decorrentes de pesquisas anteriores contudo, mesmo insistindo nas buscas, nos *sites* das instituições indicadas e via e-mail pessoal, não conseguimos acesso a esses trabalhos. Oliveira, F. (2011) afirma: “Este artigo é parte da dissertação desenvolvida no curso de pós-graduação mestrado em Estudos da Linguagem – UEL”; Laguilio e Costa (2014) colocam a observação: “Dissertação defendida em 24/07/2013, no Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD”. Assim, optamos por manter os artigos nesta segunda pesquisa para que eles possam colaborar na construção da compreensão sobre as pesquisas realizadas que envolvem o EMIEPT.

Outro aspecto que destacamos é o trabalho intenso de alguns pesquisadores. As pesquisas de Daniella de Souza Bezerra (IFMG) aparecem quatro vezes, além das três decorrentes de sua tese as quais descartamos: Ana Paula Marques Beato-Canato (IFRJ/UFRJ), quatro publicações; Gisele Vergine Prebianca (IFC) (et al.), duas publicações; Vera Lúcia Guimarães de Souza (IFMT), uma publicação como autora e outra como coautora. Do total de 31 pesquisas, 21 foram realizadas por pesquisadores que são professores em institutos federais e realizaram as pesquisas em suas instituições, em outras quatro os pesquisadores coletaram dados nesse contexto. O gráfico a seguir mostra a superioridade percentual das pesquisas que envolvem institutos federais.

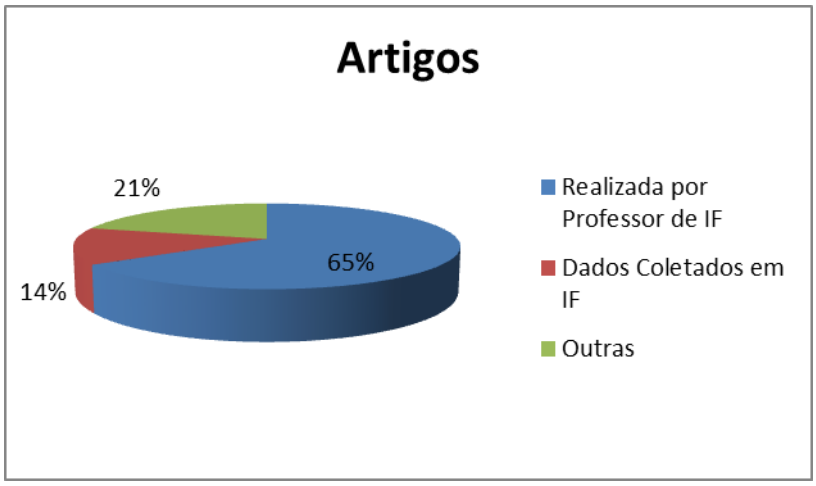

Gráfico 8 – Percentuais das pesquisas.

Os dados parecem comprovar um movimento de busca pela compreensão do contexto e de proposições de enfrentamento dos conflitos. Outro fato interessante, nesse aspecto, é que as pesquisas vêm aumentando ano após ano, entre 2008 e 2015. Essa informação pode ser visualizada no gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Quantidade de pesquisas por ano.

Considerando que a lei de criação dos institutos federais é de dezembro de 2008, que esta lei estabelece a destinação de 50% das vagas ao ensino de nível médio[19], preferencialmente integrado ao técnico, que pesquisas realizadas em 2015 poderiam ainda não estar disponíveis, levando em conta que as últimas buscas foram realizadas em fevereiro de 2016, observamos uma linha de crescimento ascendente no interesse ou necessidade por pesquisa no contexto do EMIEPT.

A seguir, passamos a analisar cada pesquisa. Inicialmente contemplamos as mesmas categorias usadas na análise das teses e dissertações, num segundo momento, categorizamos por similaridade temática as que não pertenciam a tais categorias.

3.4.1 Currículo integrado

Referência	Escopo da pesquisa
ZOLIN-VESZ, Fernando/ SOUZA, Vera Lúcia Guimarães de	Discussão sobre o papel das línguas estrangeiras no contexto do ensino médio integrado.

Quadro 24 – Currículo integrado.

Zolin-Vesz e Souza (2010) propõem uma discussão sobre o papel da LI no EMIEPT na superação da dualidade entre ensino propedêutico e ensino técnico. Os autores apresentam

[19] Vide capítulo I, página 54.

uma proposta crítica e interdisciplinar de trabalho com a língua inglesa para um curso de agropecuária. As conclusões da pesquisa apontam para a contribuição do ensino crítico de línguas estrangeiras na formação de um aluno engajado sociopoliticamente no mundo do trabalho. Observamos que essa pesquisa propõe uma solução para a LI enquanto componente curricular do EMIEPT: o ensino crítico de línguas.

3.4.2 Compreensão escrita/habilidades/estratégias

Referência	Escopo da pesquisa
GUIMARÃES, Renata Ribeiro	Estudo da eficácia da tradução como estratégia de ensino de ESP
MOURA, Claudiane Felix de	Apresentação de uma proposta de práticas de leitura em LI que visa auxiliar no aprendizado do idioma necessário para o estudo da informática.

Quadro 25 – Compreensão escrita/habilidades/estratégias.

Guimarães (2011) buscou investigar a eficácia da tradução como uma das estratégias de ensino-aprendizado de inglês para fins específicos no contexto de uma instituição federal de ensino médio técnico. A autora apoiou seu estudo no conceito de transferência – em que ocorre a tradução natural e "automática" no ato da leitura –, realizada pelo leitor de textos em língua estrangeira (L2). A autora relata que, a partir da base teórica, foi realizada a análise de atividades e exercícios que envolvem a reorganização de informações, originalmente em L2, em quadros-resumo, diagramas, fichamentos e *slides* para apresentação oral. A autora esclarece que as atividades haviam sido elaboradas pelo corpo docente da instituição e requeriam a realização em língua materna (L1).

Moura (2011) busca apresentar uma proposta de prática de leitura em LI que visa auxiliar no aprendizado do idioma, partindo da reflexão sobre a metodologia mais apropriada para os alunos da modalidade de jovens e adultos. A pesquisa foi realizada com a participação de 39 alunos do curso técnico integrado em informática do nível médio do IFRN do *campus* Pau dos Ferros. A autora relata que, após um semestre de aulas, os alunos foram solicitados a responder a um questionário de avaliação sobre a qualidade dos textos e do material didático utilizado. Moura (2011) concluiu que o aprendizado da língua inglesa é mais prazeroso e interessante, quando os alunos praticam a leitura de textos da área da informática (de diferentes gêneros e tipologias textuais), mostrando também a importância da contextualização do ensino e da interdisciplinaridade.

Ambas as pesquisas analisam atividades para leitura, propostas aos alunos. Guimarães (2011) realiza a análise de atividades projetadas por outros, para refletir sobre sua eficácia enquanto Moura (2011) se ocupa das percepções dos alunos acerca das atividades de compreensão escrita, trabalhadas em sala por ela.

3.4.3 Material didático para LI (compreensão do contexto)

Referência	Escopo da pesquisa
BEZERRA, Daniela de Souza/MORAES, Reiner Silveira de (2012)	Estudo sobre a necessidade da elaboração de material didático específico para o componente curricular LI do curso técnico integrado em Eletrotécnica do IFG, *campus* Jataí.
MONTEIRO, Andra Cristina Silva/ BEZERRA, Daniella de Souza (2012)	Verificação sobre a necessidade, perfil e objetivos de um material didático para o componente curricular LI voltado para o curso técnico integrado em Informática do IFG.
BEZERRA, Daniella de Souza/ RODRIGUES, Daniela Ferreira (2012)	Estudo de subsídios empíricos oriundos dos professores técnicos e alunos do curso de edificações do *campus* Jataí do IFG e de empresas da região com vistas a avalizar a necessidade e tipo de material didático para o contexto.
MONTEIRO, Andra Cristina Silva/ FERREIRA, Daniela/ BEZERRA, Daniella de Souza/ TOMAZ, Karine Ferreira/ MORAES, Reiner Silveira de (2011)	Estudo da visão dos professores da área técnica dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Goiás (IFG), *campus* Jataí, sobre o currículo de inglês necessário para a atuação no mundo do trabalho e na vida.
PIRES, Brenda Carolyne de Jesus; ROSA, Karla Batista; FERRARINI, Marlene Aparecida (2012)	Metodologia para levantamento do conhecimento de Língua Inglesa necessário para que o Técnico em Informática do IFPR – *campus* Londrina consiga agir com adequação em seu local de trabalho.
FERRARINI, Marlene Aparecida; PIRES, Brenda Carolyne de Jesus; CAMPOS, Krishna.(2013)	Levantamento, junto aos funcionários das empresas de tecnologia da Informação (TI) da cidade de Londrina, das atividades e dos gêneros textuais necessários para que o profissional esteja apto a agir com adequação em seu ambiente de trabalho nas atividades que necessitem de conhecimento de língua inglesa.

Quadro 26 – Material didático para LI (compreensão do contexto).

Bezerra e Silveira (2012) desenvolveram um estudo com as percepções de professores da área técnica, alunos das quatro séries do curso e representantes de empresas da região sobre as necessidades para elaboração de material didático para curso técnico integrado em eletrotécnica do IFG, *campus* Jataí. Os instrumentos de coleta utilizados foram questionários fechados (respondidos em 2011 por 68 alunos das 04 séries do curso) e entrevista semiestruturada (aplicada a 06 professores e 03 representantes de empresas). Os autores concluíram que a presença do componente curricular LE-I em um curso de orientação

profissional deve implicar no uso de assuntos e temáticas técnicas e consideraram de extrema importância e necessidade a elaboração de materiais de suporte às aulas de LE-I.

Monteiro e Bezerra (2012) utilizaram entrevistas semiestruturadas (respondidas por 7 professores da área técnica em informática, 4 empresas da cidade de Jataí, voltadas ao mercado de informação e de tecnologia) e um questionário fechado com 15 perguntas (respondido por 70 alunos das 4 turmas do curso) para fazer o levantamento de necessidades para o curso. As autoras evidenciaram a importância e necessidade da elaboração de um material didático que auxilie no ensino de LI e que possibilite aos alunos trilhar novos caminhos no mundo do trabalho e nos outros contextos e situações sociais nas quais se inserirão.

Bezerra e Rodrigues (2012) buscaram avaliar a necessidade e tipo de material didático adequado para curso de edificações do *campus* Jataí do IFG. As autoras utilizaram, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas (para professores e empresas) e questionário fechado (para alunos das 03 séries do curso). Os resultados evidenciam que a língua inglesa é considerada importante para a inserção no mundo do trabalho, e, para as outras atividades e contextos da vida, o domínio da língua é um diferencial. Bezerra e Rodrigues (2012) consideraram que a habilidade de leitura para fins específicos e genéricos seria importante em um material didático para o contexto.

Monteiro et al. (2012) realizaram uma análise da visão dos professores da área técnica dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Goiás (IFG), *campus* Jataí, sobre o currículo de inglês necessário para a atuação no mundo do trabalho e na vida. O objetivo do estudo foi subsidiar a elaboração de material didático para a disciplina inglês. Monteiro et al. (2012) alertam para a carência de documentos oficiais, literatura e relatos de prática que sirvam de parâmetro e dimensionem as idiossincrasias do currículo de inglês.

Pires, Rosa e Ferrarini (2012) afirmam que o trabalho pedagógico, subsidiado por gêneros textuais, é uma tendência atual para o ensino de línguas. Assim, as autoras buscam fazer o levantamento de gêneros textuais que viabilizem adequação para o material didático de língua inglesa do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Para tanto, relatam a metodologia usada para coleta de dados.

Ferrarini, Pires e Campos (2013) partem da premissa de que o ensino de língua inglesa contribui para a formação geral do aluno e tem potencial para colaborar na sua formação para o trabalho nos cursos de nível médio integrados à formação profissional. Os autores esclarecem que pretendem concretizar futuramente um trabalho pedagógico, subsidiado por gêneros textuais (BRONCKART, 1999, DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004,

CRISTOVÃO, 2009). Segundo os autores, a proposta representa mudança de foco do processo ensino-aprendizagem de línguas para uma perspectiva discursiva em detrimento ao ensino de gramática descontextualizada. A pesquisa apresenta os resultados do levantamento das atividades e dos gêneros textuais mais recorrentes no desempenho da função de analista e/ou desenvolvedor de sistemas. Os autores concluem que a pesquisa realizada pode contribuir para um novo desenho de currículo para a formação profissional.

A busca pela compreensão das necessidades específicas de cada curso de EMIEPT de um mesmo *campus* do IFG e de outro do IFPR é o escopo recorrente em todas as pesquisas elencadas nessa categoria. Outra similaridade é que todas visam subsidiar a produção de material didático, bem como contam com a participação de professoras dos institutos relacionados. A experiência das professoras corrobora a necessidade de busca por práticas singulares, apontadas na tese da professora Daniella de Souza Bezerra.

3.4.4 Documentos oficiais x perspectivas dos professores de LI

Referência	Escopo da pesquisa
EGITO, Niedja Balbino (2013)	Discussão sobre a metodologia de ensino de língua estrangeira para a clientela dos cursos de EJA.

Quadro 27 – Documentos oficiais x perspectivas dos professores de LI.

Egito (2013) buscou compreender a metodologia de ensino de língua estrangeira para a clientela dos cursos de EJA. Para tanto, a autora tomou como referência a percepção sobre o ensino de LI da turma de 2011 do 2º Módulo de Cozinha do IFAL Marechal Deodoro (dentro do Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e relacionou com a orientação dos documentos legais quanto à escolha metodológica dos profissionais de língua estrangeira para esse grupo específico. A autora concluiu que a Abordagem Comunicativa é a indicada pelos documentos oficiais no entanto os comentários dos alunos evidenciam que não parece ser a mais usada pelos professores.

3.4.5 Crenças/percepções/representações de alunos e professores

Referência	Escopo da pesquisa
PREBIANCA, Gicele VergineVieira/FINARDI, Kyria rebeca/CARDOSO, Gisele Luz (2015)	Análise das percepções de alunos do primeiro ano do ensino médio técnico integrado sobre o uso da tecnologia nas aulas de inglês.
COSTA, Rinaldo Vitor da/ LAGUILIO, Ivânia Patrícia (2014)	Investigação das crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês de estudantes ingressantes no EMIEPT em informática de uma escola da rede federal de ensino, na cidade de Ponta Porã/MS.
LORENZONI, Lísia Vencatto (2011a)	Estudo dos significados atribuídos pelos alunos sobre conteúdos e metodologias trabalhadas na disciplina de língua inglesa, a fim de analisar aspectos relevantes que possam contribuir para uma proposta de prática integrada com a parte técnica.

Quadro 28 – Crenças/percepções/representações de alunos e professores.

Prebianca, Finardi e Cardoso (2015) buscaram analisar as percepções de alunos do primeiro ano do ensino médio técnico integrado sobre o uso da tecnologia nas aulas de inglês. As autoras explicam que usaram uma abordagem híbrida que combinou aulas tradicionais com a utilização de um *software* educacional. Quanto à metodologia da pesquisa, as autoras pontuam que o estudo foi conduzido com 158 estudantes dos cursos de agropecuária e informática de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia. Os dados foram coletados por meio de dois questionários – antes e após a utilização do *software* durante as aulas de inglês. Prebianca, Finardi e Cardoso (2015) concluíram que o *software* utilizado pode representar uma ferramenta tecnológica relevante no processo de ensino-aprendizagem de inglês porque insere os aprendizes em uma perspectiva educacional mais moderna, condizente com as atuais demandas do mundo tecnológico. Outra questão evidenciada foi o reconhecimento dos alunos de que o *software* é um auxiliar para aprendizagem de inglês no entanto não acreditam na eficácia de seu uso exclusivo.

Costa e Laguilio (2014) pontuam que seu estudo se justificou pelo conflito entre a forma de ensinar do professor e a de aprender dos estudantes. As autoras estudaram as crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês de estudantes ingressantes no EMIEPT em informática. A esses alunos, oriundos de escolas públicas da região que não oferecem a LI no ensino fundamental, uma vez que a cidade encontra-se inserida em uma região de fronteira com o Paraguai, as escolas oferecem apenas espanhol no currículo do ensino fundamental. Os autores relatam que o estudo das crenças dos alunos buscou subsidiar ações de intervenção

para diminuir os desencontros entre as formas de ensinar do professor e a forma que os alunos acreditam ser a correta para aprender.

Lorenzoni (2011a) esclarece que sua inserção no Proeja foi motivadora para a problematização da relação inglês instrumental e o ensino da informática para o contexto. A pesquisa buscou analisar as afirmações dos alunos sobre suas aprendizagens na disciplina de LI e verificar os aspectos relevantes que possam contribuir para uma proposta de prática integrada do inglês instrumental com a parte técnica. A autora esclarece que realizou a análise do questionário respondido por uma turma de 12 alunos e que percepções como a de que o conhecimento da LI é importante para a área de informática, atividades contextualizadas com outras disciplinas contribuem para aprendizagem de LI, a leitura de textos variados da área de informática deve ser contemplada no ensino de LI, entre outras, foram demonstradas pelos alunos. Lorenzoni (2011a) pontua que as conclusões da pesquisa poderão subsidiar práticas curriculares integradas em um currículo mais democrático, útil e formador.

As pesquisas supracitadas revelam o interesse dos pesquisadores em contemplar a voz dos alunos para refletir sobre a) o reposicionamento das práticas no uso de tecnologia, b) o conflito entre posicionamento de professor e alunos e c) as formas de ensinar LI.

3.4.6 Cultura

Referência	Escopo da pesquisa
FERNANDES, Fabrício Ademar/SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de/ Barboza, Lúcia Maria de Assunção (2014)	Análise do material didático Mega e sua adequação ao contexto de ensino médio integrado ao Ensino Profissionalizante no IF Goiano – *campus* Ceres.
OLIVEIRA, Breno Dias (2011)	Proposta de investigação sobre a forma como as questões culturais são abordadas na prática do professor de inglês do ensino médio, se a abordagem escolhida está de acordo com o que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais para LE e se ela tem apontado na direção de uma formação crítica dos estudantes.

Quadro 29 – Cultura.

Fernandes, São Bernardo e Barboza (2014) analisaram a escolha de material didático para uma turma de primeiro ano de informática. Os autores esclarecem que a metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa documental e concluem que o MD selecionado pode ser utilizado para desenvolver a sensibilidade cultural necessária aos alunos. Os autores enfatizam que o professor deve estar preparado para ampliar a discussão cultural, proposta no material analisado.

Oliveira, B. D. (2011) pretende investigar três pontos centrais: a) como as questões culturais são abordadas na prática do professor de LI do ensino médio; b) se a abordagem escolhida está de acordo com o que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais para LE; e c) se a abordagem tem apontado na direção de uma formação crítica dos estudantes. Outro objetivo do autor é fazer proposições de cunho intercultural para o ensino de LI no ensino médio. Oliveira, B. D. (2011) relata que os participantes da pesquisa são dois professores de inglês do EMIEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA – *campus* Salvador) e estudantes de suas respectivas turmas e que a coleta de dados foi feita a partir da observação de aulas, notas de campo, entrevistas e questionários com professores e estudantes.

3.4.7 Novas tecnologias

Referência	Escopo da pesquisa
PREBIANCA, Gicele Vergine/ VIEIRA, Marli Fátima Vick/ FINARDI, Kyria Rebeca (2014)	Análise do aprendizado de uma estrutura sintática por meio da instrução gramatical dada em dois ambientes: a sala de aula tradicional e o ambiente virtual de aprendizagem MOODLE e estudo sobre a percepção dos participantes e seu nível de satisfação, em relação às atividades para o ensino de gramática implementadas no MOODLE.

Quadro 30 – Novas tecnologias.

Prebianca, Vieira e Finardi (2014) analisam a aprendizagem de uma estrutura sintática na sala de aula e com uso do ambiente virtual Moodle. As autoras pontuam que a pesquisa tomou como informantes 30 alunos divididos em grupo de controle e experimental. Prebianca, Vieira e Finardi (2014) concluíram que houve bom desempenho dos participantes em ambos os testes de retenção da estrutura sintática alvo e que o grupo de controle superou o experimental em ambos os testes. As autoras enfatizam que os alunos parecem não perceber a relevância dos recursos tecnológicos para aprendizagem de uma LE, apesar de ter acesso a vários deles, mas que apreciam as atividades realizadas no MOODLE para o ensino de gramática.

3.4.8 Compreensão do contexto

Referência	Escopo da pesquisa
BETTONI, Melissa/ NEHRING, Germano Denardi/ CARVALHO, Levi Macedo de/ SILVA, Eduardo alves da/ MAIA, Sabrina Portella/MORAES, Amanda Suélen da Costa/ GUISEL, Samuel Natálio (2014)	Apresentação de resultados preliminares e discussão inicial sobre a relação de idioletos dos alunos e os seus problemas de pronúncia na língua inglesa.
CARCERES, Glenda Heller (2014)	Compreensão da realidade da oferta de línguas estrangeiras em uma escola pública de Ensino Médio e Tecnológico do interior do Rio Grande do Sul.
LABELLA-SÁNCHEZ, Natália/ D'ANDREA, Letícia Pires (2008)	Compartilhamento de experiências iniciais do ensino de línguas estrangeiras (espanhol e inglês) no primeiro semestre de trabalhos com a educação de jovens e adultos no Colégio de Aplicação da UFRGS.
OLIVEIRA, Franciele (2011)	Discussão teórica sobre o regimento político atual, o desenvolvimento do ensino de línguas e sua importância no contexto social de cursos técnicos.
BEATO-CANATO, Ana Paula (2011)	Reflexão sobre as adaptações necessárias ao ensino de inglês para fins específicos em uma abordagem interacionista sociodiscursiva.
CARDOSO, Nadja Núbia Ferreira Leite (2012a)	Reflexão sobre o ensino de inglês para fins específicos em uma abordagem intercultural e crítica.

Quadro 31 – Compreensão do contexto.

Bettoni at al. (2014) apresentam resultados preliminares e discussão inicial sobre a relação de idioletos dos alunos do ensino médio integrado em informática do IFSC Chapecó e os seus problemas de pronúncia na língua inglesa. Os autores consideram resultado válido, por se tratar de uma pesquisa realizada por alunos do EMIEPT, o aprendizado dos pesquisadores iniciantes em relação às questões de pronúncia da LI nos aspectos teóricos e práticos, como também em relação a como realizar uma pesquisa, desde o estudo teórico do assunto, conhecimento dos demais trabalhos na área, planejamento metodológico, confecção dos instrumentos, pilotagem dos instrumentos, coletas e análise de dados. Bettoni at al. (2014) concluíram que sotaques variados se misturam na composição de vários dialetos locais que representam uma composição singular. O conhecimento aprofundado dos diferentes idioletos dos alunos do EMI do IFSC-Chapecó e sobre os problemas de pronúncia mais frequentes na região é importante para que atividades exclusivas sejam preparadas para o público específico. Os autores afirmam que os resultados da pesquisa podem subsidiar o trabalho dos professores de inglês com os alunos da região.

Cáceres (2014) busca compreender se a visão dos alunos está em consonância com a política linguística da escola para as línguas estrangeiras no EMIEPT. A autora afirma que os instrumentos usados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, registros visuais e análise documental. Os participantes são membros da instituição: uma ex-

coordenadora de ensino e dois alunos. Cáceres (2014) concluiu que as mudanças em termos político-linguísticos são ainda pequenas e não são suficientes para atender às expectativas dos alunos em relação às línguas estrangeiras ofertadas na escola.

Labella-Sánchez e D'Andrea (2008) têm como objetivo compartilhar reflexões iniciais sobre o ensino de línguas estrangeiras (espanhol e inglês) no primeiro semestre de trabalhos com a educação de jovens e adultos no Colégio de Aplicação da UFRGS. As autoras relatam que buscaram refletir sobre o papel e o espaço da língua estrangeira em um contexto de ensino que se propõe a ser flexível, aberto à interdisciplinaridade e à constante troca de experiência entre os professores, bem como pensar no ensino simultâneo dessas duas línguas nesse espaço.

Oliveira, F. (2011) busca realizar uma discussão teórica sobre o regimento político e o ensino de línguas em cursos técnicos. A autora tece reflexões sobre a implementação dos cursos técnicos, a forma como a LI é ensinada nesse contexto e a qualidade desse ensino. Por fim, a autora se dedica à análise de uma sequência didática, elaborada no ano de 2008, para a disciplina de estágio em um curso técnico de um colégio localizado em Guarapuava – Pr.

Beato-Canato (2011) destaca a aparente oposição entre as propostas pedagógicas interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2003, 2006, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e a proposta de línguas para fins específicos. Segundo a autora, enquanto a primeira pressupõe um trabalho processual, organizado em sequências didáticas que visam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em contextos específicos, a segunda pressupõe rapidez. A autora busca analisar e exemplificar as adaptações à proposta didática interacionista sociodiscursiva para que possa ser aplicada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos.

A pesquisa de Cardoso (2012a) objetivou a) apresentar uma reflexão sobre o ensino de inglês instrumental, em uma abordagem intercultural e crítica; b) apontar princípios norteadores ao ensino que propõe cumprir objetivos específicos, mas que não deve ser puramente técnico; c) discutir o processo identitário na relação professor-aluno no ensino de línguas em uma perspectiva intercultural. A autora relata que o estudo partiu de uma experiência de ensino com as turmas da segunda série dos cursos integrados do IFBA da cidade de Valença, Bahia, onde o ensino de inglês para fins específicos é priorizado. Para Cardoso (2012a), o trabalho resultou em maior criticidade nos diálogos interculturais, acentuado respeito às diferentes culturas e maior preparação para o exercício da cidadania na construção e valorização da própria identidade.

Cada uma das pesquisas supracitadas tem em comum a busca pela compreensão do contexto. Algumas procuram a apreensão de uma situação particular, outras ultrapassam essa dimensão e apresentam proposições de intervenção.

3.4.9 Relato de experiência

Referência	Escopo da pesquisa
MULIK, Katia Bruginski (2012)	Relato de trabalho realizado com os alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos acerca da temática alimentação.
SOUZA , Vera Lúcia Guimarães de (2010)	Reflexão sobre a prática do professor de LI no EMIEPT em Meio Ambiente a partir do trabalho com textos que levam em conta questões políticas, sociais e ideológicas.
BEATO-CANATO, Ana Paula (2010)	Relato de resultados obtidos com a aplicação de material didático com base nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo.
ALIANÇA, Priscila Seabra (2013)	Analise de produções textuais de duas turmas de primeiro ano do EMIEPT em Informática do IFRN.
RUPP, Marizete Debortoli (2012)	Relato da realização de um projeto de viés transdisciplinar para o ensino de LI no EMIEPT em Agroecologia.
BEATO-CANATO, Ana Paula (2013)	Relato de trabalho com os gêneros biografias de cientistas famosos, narrativas de vida, entrevistas com docentes/funcionários e produção de vídeos.
KADER, Carla Callegaro Corrêa/ CORRÊA, Erick Kader Callegaro(2013)	Relato da experiência de produção de *web pages* nas aulas de LI.
BEVILAQUA, Raquel (2011)	Apresentação de uma experiência de letramento em língua estrangeira para o EMIEPT em Agropecuária a partir de uma perspectiva crítica.
BEATO-CANATO, Ana Paula (2009)	Relato de atividade de leitura e compreensão de um texto e o estudo de suas características, com base no interacionismo sociodiscursivo.

Quadro 32 – Relato de experiência.

Partindo do princípio de que o ensino de LI na escola precisa superar visões utilitaristas, Mulik (2012) relata a atividade desenvolvida com os alunos em torno da temática alimentação. As atividades englobaram leitura de história em quadrinhos e tabela nutricional, estudo de vocabulário e discussões sobre aspectos culturais na alimentação. A autora destaca que o trabalho adotou a concepção de língua como discurso, dando ênfase ao letramento crítico e à interculturalidade. Os resultados apontam que o trabalho colaborou para o desenvolvimento da criticidade e para a reflexão sobre as relações entre cultura e alimentação.

Souza (2010) relata que seu estudo objetivou refletir sobre o trabalho do professor de LI com a charge, como um texto que leva em conta as questões políticas, sociais e ideológicas. A atividade foi realizada com alunos de terceiro ano de ensino médio integrado em meio ambiente. A autora destaca que o trabalho pedagógico levou em conta as novas

necessidades do mundo do trabalho e as formas de contribuir para a produção de novos significados.

Beato-Canato (2010) relata os resultados obtidos com a aplicação de um material didático com base nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo. A autora pontua que o trabalho se desenvolveu ao longo de seis aulas e que o objetivo foi desenvolver capacidades de linguagem necessárias para compreender fichas de segurança, bem como para a produção de *posts*. Beato-Canato (2010) concluiu que o desenvolvimento da atividade proporcionou espaço para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a compreensão e/ou produção escrita dos diferentes gêneros abordados e, especialmente, de uma visão crítica sobre fichas de segurança e seus usos.

Aliança (2013) tece algumas teorizações acerca do trabalho com a escrita de si no contexto do ensino de língua inglesa na educação básica. A autora comenta a análise dos textos produzidos por duas turmas de primeiro ano do EMIEPT em informática do IFRN e pontua que a análise se ocupou de três elementos presentes nos escritos: a subjetividade, a intersubjetividade e a escrita do cotidiano. A autora relata que os textos foram produzidos no quarto bimestre de trabalho e que os alunos tiveram como subsídio para a escrita o conteúdo estudado nos bimestres iniciais (nomes, endereços, telefones, endereços de e-mail, idades, lugares de origem, coisas que amavam e detestavam, coisas de que gostavam e não gostavam, dentre outros temas).

Rupp (2014) tem como objetivo relatar a realização de um projeto de ensino de LI em uma proposta transdisciplinar. Segundo a autora, a abordagem usada foi comunicativa oral e visual, conciliando o gênero textual fotografia e temas geradores ambientais, voltados à educação do campo. Rupp (2014) pontua que os alunos do terceiro ano do ensino médio técnico em agroecologia participaram efetivamente das atividades propostas. A autora concluiu que o ensino da LI deve estar associado a temas socialmente relevantes, priorizando a linguagem dos envolvidos e contribuindo para a formação geral do educando.

Beato-Canato (2013) relata um trabalho realizado com alunos do EMIEPT em química. A autora explica que o objetivo do trabalho foi abranger a formação profissional e pessoal do adolescente, com o uso dos gêneros textuais documentário, biografias de cientistas famosos, narrativas de vida, entrevistas com docentes/funcionários e produção de vídeos dentro do tema: A história da química. A autora concluiu que o trabalho favoreceu o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Kader e Corrêa (2012) relatam uma experiência de produção de *web pages* nas aulas de LI. Os autores explicam que os alunos do EMIEPT em informática produziram suas *web*

pages no laboratório de informática da escola, agregando seus conhecimentos sobre a utilização do espaço digital com os de LI. Os autores relatam que as *web pages* apresentavam informações pessoais em inglês. Após o design e o conteúdo das páginas finalizados, os alunos personalizaram uma *homepage* com *links* para as *web pages* da turma, registrando tal atividade em um CD-ROM. Kader e Corrêa (2012) concluíram que a experiência possibilitou aos participantes exercitarem a curiosidade da pesquisa, a autoria da publicação e a troca da comunicação na divulgação das páginas.

Bevilaqua (2011) relata uma experiência de letramento em língua estrangeira para o EMIEPT em agropecuária a partir de uma perspectiva crítica e apresenta considerações sobre a rede de ensino profissionalizante em seus paradigmas atuais. A autora explica que a experiência foi realizada após reuniões com três professores da área técnica e estabelecimento do tema "alimentos transgênicos"; depois, os alunos estudaram os gêneros *home page* e documentário sobre o assunto, a finalização contou com a abertura de discussão sobre o tema com todos os envolvidos. Bevilaqua (2011) alerta que a experiência apresenta muitas limitações e que representa apenas uma das múltiplas possibilidades de integração e que a participação de professores de língua portuguesa, biologia, sociologia, história, entre outros, teria muito a contribuir com a temática. A autora defende que a integração não é um processo simples e que, por isso, não deve ser forçado e mecânico, a solução seria que experiências como estas fossem implementadas a fim de motivar a participação dos professores. A autora pontua que os estudantes devem ser preparados para as multiplicidades de sentidos, de interpretações e de práticas sociais em uma sociedade híbrida, fluida, líquida.

Beato-Canato (2009) descreve a atividade de leitura e compreensão de um texto e o estudo de suas características, com base no interacionismo sociodiscursivo. A atividade também requer dos alunos a exposição da análise de duas notícias sobre um mesmo fato, publicadas em diferentes jornais. A autora explica que a disciplina de inglês instrumental, na instituição em que o trabalho foi realizado, é organizada por eixos temáticos. Nesse contexto, o gênero notícia foi selecionado para introduzir o tema doenças infecciosas no curso de biotecnologia. A autora concluiu que o trabalho realizado contribuiu para o desenvolvimento dos aprendizes em atividades ao mesmo tempo motivadoras, interativas e desafiadoras que, em cinco aulas, possibilitaram o contato com gêneros variados (notícia, definição enciclopédica, apresentação oral, resumo), ferramentas de ensino diversas (cópia de atividades, dicionários, internet, *Power point)* assim como o contato com jornais do mundo todo, a construção de conhecimento sobre o tema e o desenvolvimento da língua em estudo.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ARTIGOS

Como comentamos, primeiramente optamos por enquadrar as pesquisas nas categorias que haviam emergido da análise de teses e dissertações. Observamos que as categorias "mercado de trabalho/ensino de LI" e "formação de professores" não foram contempladas por pesquisa alguma. Quanto à categoria "material didático para LI", optamos pela sua manutenção, no entanto as pesquisas que foram associadas a ela buscam a compreensão do contexto para posterior produção do material didático.

As novas categorias que emergiram da análise foram "compreensão do contexto" e "relato de experiência". Assim, como foram retiradas duas categorias e acrescentadas outras duas, continuamos com o total de nove categorias. A quantidade em cada categoria pode ser observada no gráfico a seguir.

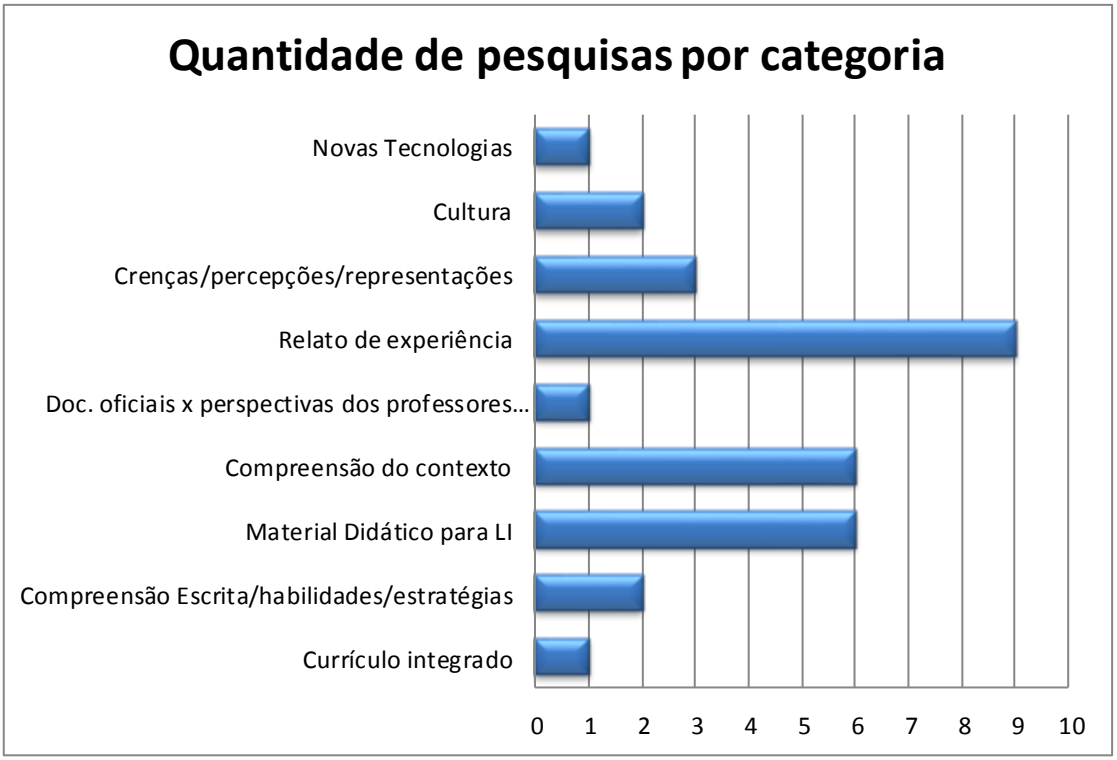

Gráfico 10 – Quantidade de pesquisas.

Faz-se necessário relembrar que a temática predominante é o que levou a pesquisa a ser alocada em determinada categoria, contudo observamos que algumas delas poderiam figurar em mais de uma categoria, como Prebianca, Vieira e Finardi (2014) que tratam do uso de tecnologia, mas também verificam a percepção dos alunos sobre seu uso; Egito (2013) que

buscou compreender a metodologia de ensino de língua estrangeira por meio do contraste entre documentos orientadores do ensino e a percepção dos alunos sobre o trabalho realizado e isso poderia ser pensado como análise de contexto; a pesquisa de Kader e Corrêa (2012) que é um relato de experiência de produção de *web Page* e por isso poderia pertencer à categoria de novas tecnologias. Parece-nos menos importante a classificação exata e mais importante o que a classificação faz emergir em significados.

A busca por compreender as especificidades do contexto idiossincrático bem como a necessidade de propor experiências que equacionem os elementos conflitantes podem ser comprovados em mais da metade das pesquisas se somarmos as categorias compreensão do contexto e relato de experiências.

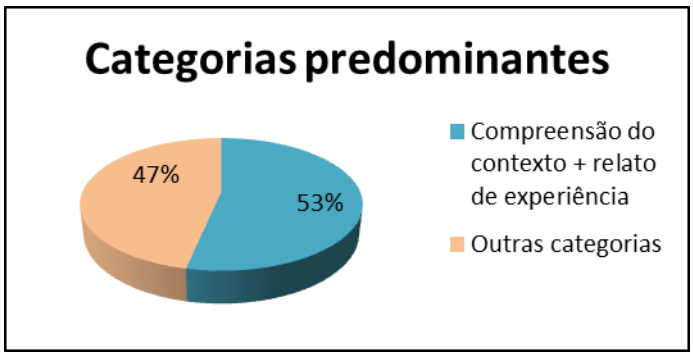

Gráfico 11 – Tema mais recorrente.

Como constatamos logo no início da análise dos artigos, a maior parte das pesquisas foi realizada por professores-pesquisadores de institutos federais e, interessantemente, a categoria formação de professores não foi contemplada pelas pesquisas. Parece-nos que os professores estão buscando sua formação por meio da pesquisa sobre questões do seu trabalho. Outra constatação é que esses professores estão colaborando para o cumprimento de uma das finalidades dos institutos federais que é a produção de conhecimentos por meio da pesquisa. O envolvimento de alunos na iniciação científica é outro aspecto que pode ser evidenciado em Bettoni et al. (2014) e provavelmente nas pesquisas da categoria material didático.

Neste capítulo, nosso esforço se concentrou em tecer reflexões sobre os conflitos inerentes ao ensino de LI no EMIEPT nas pesquisas realizadas em demais contextos. Observamos os tipos de pesquisa realizada, as práticas de ensino investigadas, as principais conclusões das pesquisas e as práticas apontadas para suprir as demandas de formação diferenciada que atendam às singularidades do contexto. No próximo capítulo buscaremos realizar a análise e discussão dos dados coletados nos questionários, planos de ensino e entrevistas.

4 O CENÁRIO EM DEBATE

Este capítulo tem por objetivo explicitar a análise dos dados obtidos por meio das respostas a questionário, análise de planos de ensino e de entrevistas, ou seja, a segunda fase da pesquisa que se refere à coleta em campo. Num primeiro momento, traçamos o perfil do profissional que atua na área de LI no IFPR, logo após, tecemos considerações sobre os planos de ensino analisados e, por fim, refletimos sobre as observações feitas na análise das entrevistas.

4.1 O PERFIL DOS PROFESSORES DE LI DO IFPR

Esta análise abarca os dados coletados em 18 questionários respondidos de um total de 25 professores à época do envio dos questionários.

As perguntas do questionário são relacionadas a três temas: a) dados pessoais (perguntas: de 01 a 08); b) prática profissional na instituição (perguntas: 09 a 12, mais as perguntas 16 e 17); c) conhecimento sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos basilares do EMIEPT (perguntas: 13, 14, 15). A configuração do questionário está explicitada no capítulo de metodologia. A seguir, passamos à análise e discussão dos dados levantados nos questionários.

4.1.1 Os dados pessoais

Quanto ao gênero, observamos a superioridade numérica do sexo feminino, são 13 professoras e cinco professores, as quantidades estão representadas no gráfico a seguir.

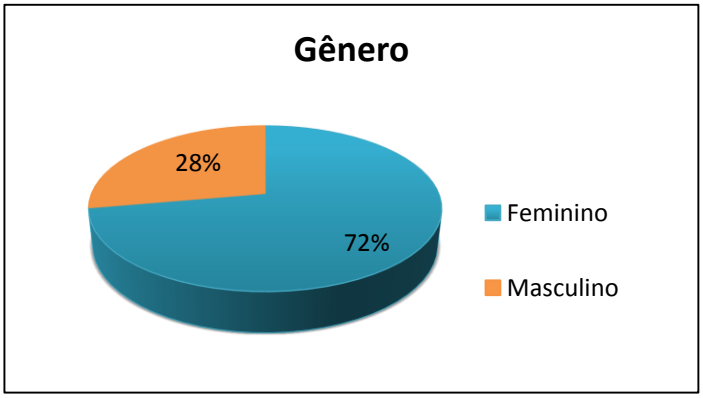

Gráfico 12 – Gênero.

A maior parte dos professores apontou estar na faixa etária entre os 40 e 50 anos. A soma desta faixa com a anterior e a posterior proporciona uma quantidade (12) que representa o dobro da soma das faixas etárias com idades mais baixas. Esse fato nos leva a inferir que os profissionais são docentes experientes e, portanto, o número de profissionais que podem estar iniciando sua carreira é bem inferior aos que provavelmente já trabalharam em outras instituições antes de iniciar suas atividades no IFPR.

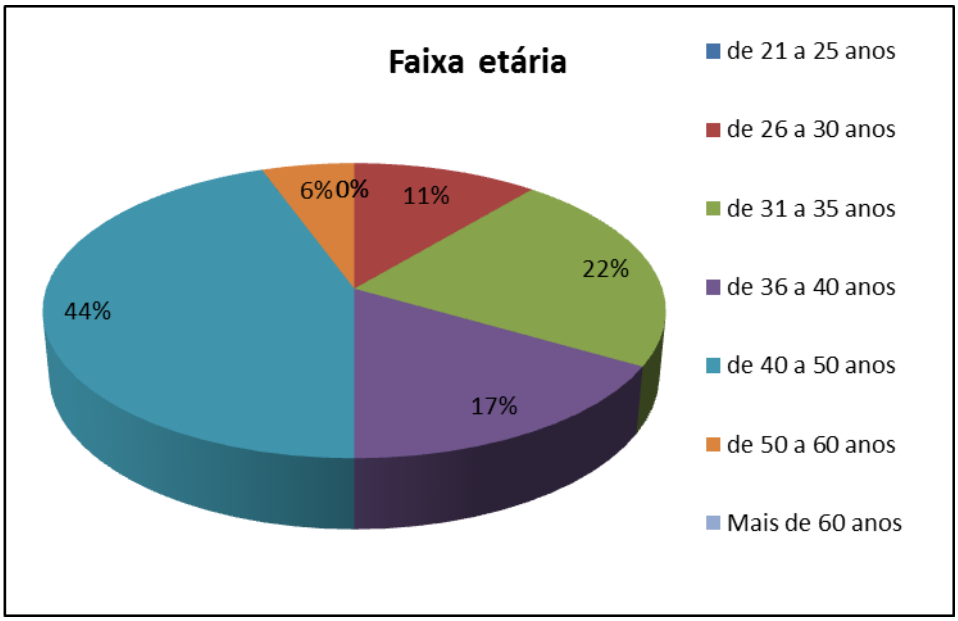

Gráfico 13 – Faixa etária.

A formação acadêmica dos professores é bastante elevada, sendo que a maior parte dos profissionais possui mestrado (10) e alguns, doutorado completo ou em andamento (4). Nenhum dos profissionais possui apenas graduação, o que seria o requisito legal para se trabalhar na educação básica.

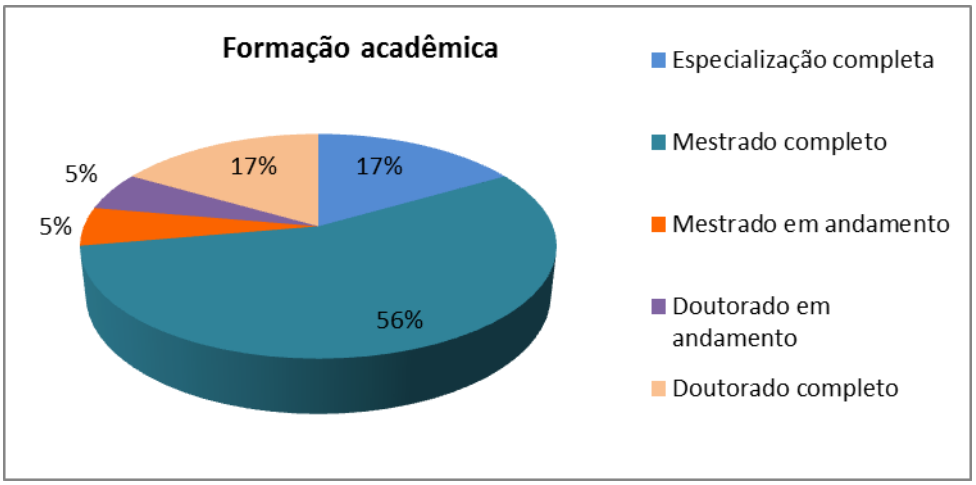

Gráfico 14 – Formação acadêmica.

A maior parte dos professores possui graduação em letras (16), sendo que os outros dois possuem, respectivamente, formação pedagógica em língua inglesa (com graduação em secretariado executivo e pedagogia) e graduação em administração, além da graduação em letras. Entre esses profissionais, a maior parte possui habilitação dupla, ou seja, língua inglesa e língua portuguesa/literatura.

Os dados mostram que 16 professores possuem cargo efetivo e dois são contratados pelo Pronatec[20]. Dentre os professores com cargo efetivo, apenas dois foram contratados para trabalhar exclusivamente com LI, ou seja, o tipo de contratação privilegiada é a para profissionais com habilitação dupla, a vaga de concurso de outro é secretariado executivo. Este profissional relatou no questionário: "*Atuo na área como forma de auxiliar os professores de inglês*".

Quanto à experiência docente na instituição, observamos que a maior quantidade de respostas situa-se entre um e quatro anos de experiência. É necessário enfatizar que os institutos federais foram instituídos em 2008, assim, não é possível uma carreira longa dentro da instituição, salvo se o profissional já atuasse na instituição que se tornou IF. Outra observação é que, no processo de expansão, novos *campi* são abertos, o que exige concursos constantes para suprir as vagas.

[20] Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Tornou-se forma de financiamento para os campi do IFPR em início de atividades, concomitante com a fase de definição de cursos a serem ofertados e anterior à contratação de professores efetivos.

4.1.2 Prática profissional no IFPR

A atuação dos professores é predominante nos cursos de EMIEPT (15), no entanto vários deles atuam concomitantemente em cursos técnicos subsequentes (8), ensino superior (4) e EMIEPT modalidade Proeja (1).

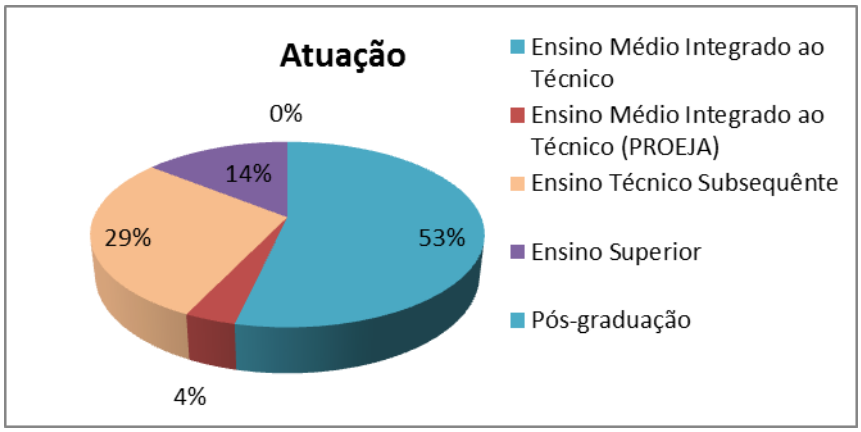

Gráfico 15 – Cursos de atuação dos professores.

Os professores são responsáveis por disciplinas bastante diversificadas, entre elas, língua portuguesa, língua inglesa, metodologia científica, arte, redação técnica, literatura, inglês instrumental, leitura e produção de texto, literatura e sociedade, línguas & linguística, literatura dramática, tópicos para discussão em LI, inglês intermediário, inglês básico. A diversidade de disciplinas remete à singularidade no contexto de ensino, pois o professor é contratado para atuar em qualquer modalidade existente na unidade em que trabalha, do nível médio à pós-graduação. Outra questão que a nomenclatura das disciplinas evoca é a quantidade de séries do EMIEPT em que o professor pode estar atuando, como, por exemplo, um profissional que relata ter trabalhado com língua inglesa I e língua portuguesa IV ou outro que relaciona língua inglesa 1, 2 e 3/língua portuguesa 3. Há disciplinas como inglês para eventos, espanhol para eventos, comunicação e arquivo para gestão pública, teoria geral da administração e empreendedorismo que foram relatadas pelos profissionais graduados em outras áreas.

A respeito da utilização de abordagens para o ensino de LI, dez docentes apontaram opção única (4 apontamentos para gêneros, 2 para instrumental, 2 para comunicativa, 1 para leitura e tradução, 1 para letramento crítico), enquanto oito profissionais apontaram várias opções concomitantemente. A contagem geral de todos os apontamentos mostrou que o uso

de gêneros textuais vem em primeiro com dez apontamentos; em seguida, a abordagem instrumental com sete; em terceiro, a abordagem comunicativa, com seis; em seguida; a leitura e tradução. As abordagens menos privilegiadas foram, respectivamente, letramento crítico, com três, e gramática e tradução, com dois. O gráfico a seguir ilustra os apontamentos dos professores em relação às opções de abordagens contidas no questionário, e, como vários profissionais apontaram mais de uma abordagem, o número total de apontamentos (32) supera o número de respondentes.

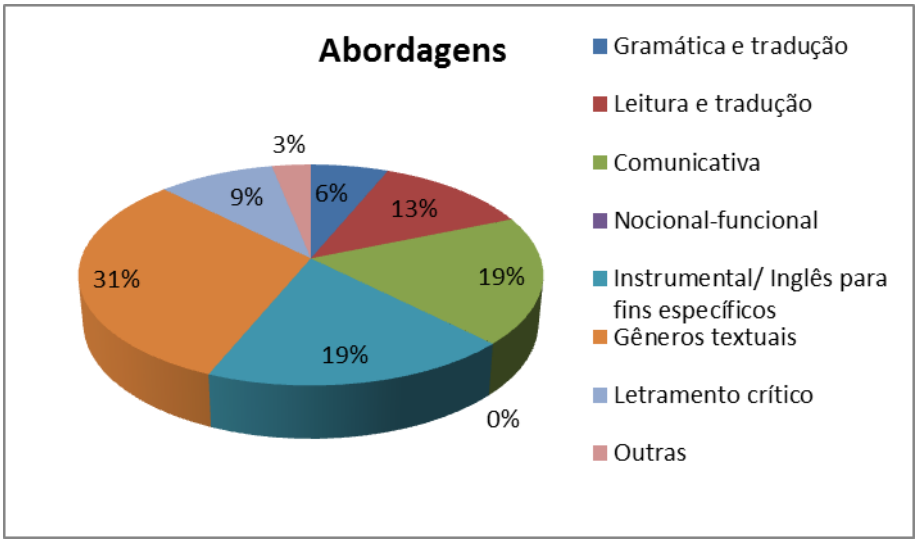

Gráfico 16 – Abordagens para ensino de LI.

O maior apontamento para gêneros textuais pode ter seu fundamento nas Diretrizes para Língua Estrangeira Moderna (LEM) do Estado do Paraná que apontam o trabalho com gêneros:

> GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série. * Vide relação dos gêneros ao final deste documento (PARANÁ, 2008, p. 83).

É necessário esclarecer que não há qualquer indicação para o uso desse documento pela Pró-Reitoria de Ensino do IFPR entretanto é possível inferir que os professores conheçam as diretrizes por já a terem utilizado em outros contextos dentro do Estado do Paraná.

Dois professores relataram suas práticas ao escolher abordagens apontadas no questionário. Um deles relatou: *"Estudos linguísticos e culturais de língua inglêsa.*

Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa. Estudo de textos literários e críticos da literatura inglesa". Outro profissional optou pelas abordagens comunicativa, instrumental, gêneros textuais e letramento crítico e em seguida fez o seguinte comentário: *"A abordagem depende do projeto e da necessidade do grupo de alunos".* A prática desses profissionais parece ir ao encontro da abordagem eclética, defendida por Leffa (1988) no primeiro capítulo.

Com relação à participação na construção das ementas de LI dos cursos de EMIEPT em que atuam, a maior parte dos professores afirma ter participado (13), apenas quatro não participaram. Quando questionados se consideravam as ementas dos cursos de EMIEPT adequadas à formação desejada para o aluno, as respostas afirmativas foram 11, enquanto as negativas foram sete. Esse dado nos leva a observar que, mesmo tendo participado da construção das ementas, três professores não concordam com sua adequação para a formação do estudante. É possível que o processo de reflexão sobre a adequação das ementas tenha sido possibilitado pelo aprofundamento do conhecimento do contexto proporcionado pela prática profissional, já que as ementas são estabelecidas, quando os cursos estão sendo projetados, e só podem ser alteradas mediante autorização de alteração do plano pedagógico do curso pela Pró-Reitoria de Ensino.

Um dos professores, que considerou as ementas adequadas, fez o seguinte comentário: *"Sou favorável a uma formação genérica que permita ao estudante interagir com a língua de forma crítica para realizar seus objetivos. Uma boa formação amplia as possibilidades, não restringe. Portanto, se o estudante desejar ler um manual técnico de sua área, ele deve ser capaz de fazê-lo; se o caso for um concurso vestibular também; se ele desejar participar de um programa governamental como o ciência sem fronteiras deve ter condições com o que aprendeu no ensino médio; se quiser se comunicar com outros usuários precisa ser capaz. Enfim, o educador precisa oferecer oportunidades de atuação e participação com a língua. Mas, é sempre o estudante que vai definir o que ele deseja ou não fazer com o inglês"*. Esse profissional parece confiar que uma *formação genérica* dá conta de suprir todas as necessidades de seu contexto. Outro profissional afirmou sobre as ementas: "*Não tive acesso a essas ementas. Por favor, caso as tenha, poderá compartilhar?".* O comentário do professor demonstra que ele não tem recebido orientação adequada, provavelmente atua em um *campus* em início de atividades e ainda não tem a informação de que as ementas das disciplinas localizam-se, ou deveriam localizar-se, nos planos pedagógicos dos cursos.

4.1.3 Conhecimento sobre os fundamentos do EMIEPT

As respostas dos professores sobre o seu conhecimento dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos do EMIEPT indicaram que a maior parte (11) já havia realizado várias leituras e discussões em seu contexto profissional ou acadêmico, classificando seu conhecimento como médio. Três profissionais indicaram que possuem conhecimento profundo, um classificou seu conhecimento como fraco, pois havia feito algumas leituras na época do concurso apenas, dois professores alegaram não possuir conhecimento algum sobre o assunto. Um professor preferiu não responder.

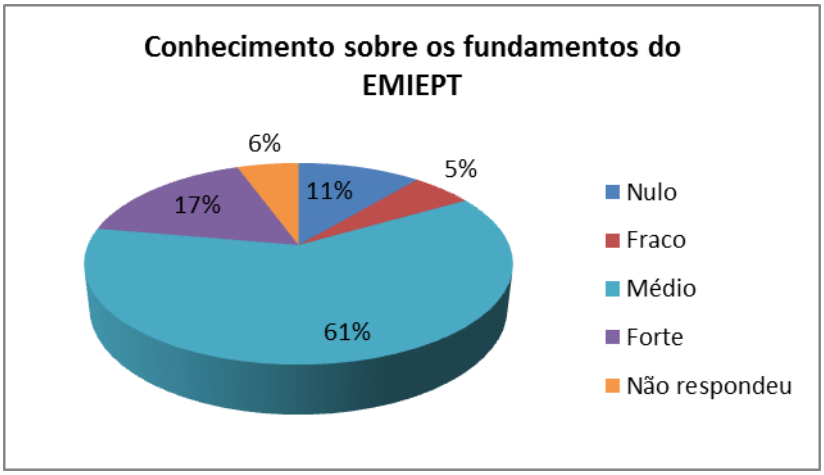

Gráfico 17 – Conhecimento sobre os fundamentos do EMIEPT.

Um dos profissionais que apontou ter conhecimento médio sobre o assunto justificou sua resposta com o seguinte comentário: *"Mas, penso que isto não está claro nem para instituição. De fato, a grande maioria dos PPP estão em construção"*[21]. O comentário desse profissional parece salientar o processo de construção de identidade institucional.

Os fundamentos do EMIEPT bem como os principais documentos que dão suporte a essa modalidade de ensino[22] deveriam postular tempos e espaços estabelecidos institucionalmente para que os profissionais pudessem tomar parte em reflexões coletivas nos *campi*. Seria uma oportunidade de formação continuada em serviço que teria o formato de grupos de estudos, grupos de formação, oficinas, palestras, entre outros. Segundo Tardif (2000, p. 115), o "professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito

[21] PPP: Projeto Político-Pedagógico.
[22] Vide capítulo I, página 51.

que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta". Nessa linha, a formação continuada seria oportunizar o reposicionamento das práticas a partir dos significados atribuídos pelo docente às discussões, em um movimento que possibilitaria teorizar as práticas. Esse processo se daria por meio da reflexão coletiva sobre elementos particulares do contexto do EMIEPT que dificilmente entram nas discussões da graduação ou pós-graduação da área de letras.

Com relação à frequência com a qual a instituição oferece formação continuada sobre os fundamentos do EMIEPT, a quantidade de profissionais que afirmam ter a oportunidade de participar de formação entre duas e três vezes por ano e os que afirmam não ter oportunidade alguma de formação institucional foi a mesma (5). Dois professores afirmam participar de formação uma única vez por ano, três afirmam ter a oportunidade entre quatro e cinco vezes por ano e dois, mais de cinco vezes por ano. Um professor comentou: *"atualmente estou estudando sobre isso, pois se constitui objeto do meu doutorado".*

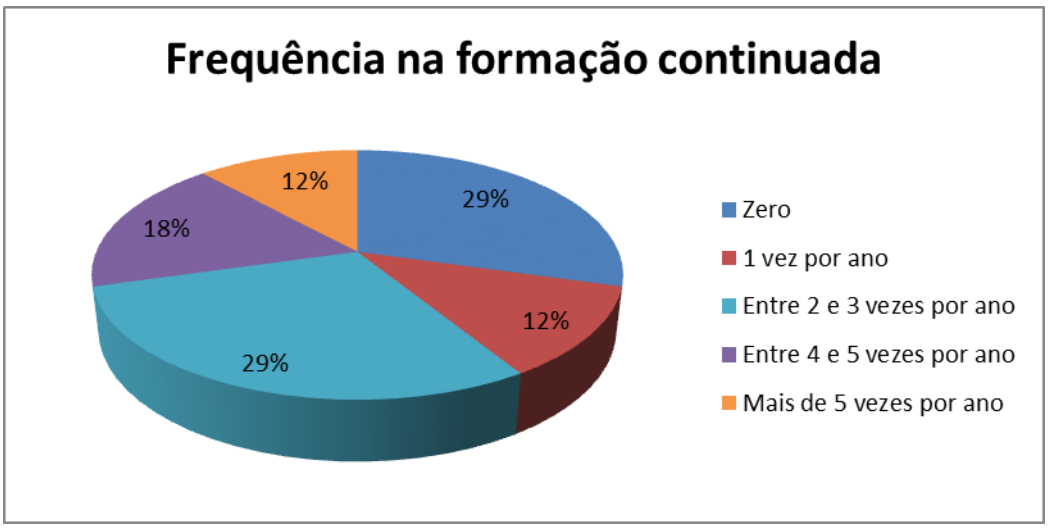

Gráfico 18 – Frequência na formação continuada.

Os dados com relação ao conhecimento que o professor considera ter sobre os fundamentos do EMIEPT parecem se distanciar dos dados referentes à quantidade de formação oferecida pela instituição. Parece haver indícios de que os professores têm buscado conhecimento de outras formas, talvez por meio de leituras ou estudos de pós-graduação.

A questão relativa ao tipo de formação que se busca oferecer nas aulas de LI foi analisada a partir da relação de proximidade ou distância que o professor estabeleceu quando numerou de 1 a 5 (do mais próximo para o mais distante) as seguintes proposições: a) preparação para atuar em seu futuro contexto profissional; b) preparação para exercer sua cidadania de forma consciente; c) preparação para os processos seletivos para o ensino

superior; d) preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas. A análise das respostas considerou a frequência de atribuição dos números, apresentando a seguinte configuração:

Relação Proximidade/Distância	Quantidade total de respostas	Frequência de Contemplação Proposições
1	12	5 - preparação para exercer sua cidadania de forma consciente 3 - preparação para os processos seletivos para o ensino superior 4 - preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral
2	11	3 - preparação para exercer sua cidadania de forma consciente 7 - preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral 1 - preparação para atuar em seu futuro contexto profissional
3	11	6 - preparação para atuar em seu futuro contexto profissional 4 - preparação para os processos seletivos para o ensino superior 1 - preparação para exercer sua cidadania de forma consciente
4	09	4 - preparação para atuar em seu futuro contexto profissional 4 - preparação para os processos seletivos para o ensino superior 1 - preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas
5	11	7 - preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas 4 - preparação para os processos seletivos para o ensino superior

Quadro 33 – Frequência de contemplação de proposições.

Com a soma da frequência das proposições que foram mais contempladas, na escolha dos professores, com os valores 1 e 2 obtivemos a média das proposições que mais se aproximam da formação buscada nas aulas de LI. Realizando o mesmo processo com os valores 4 e 5, obtivemos as proposições que mais se distanciam da formação objetivada e, finalmente, consideramos as proposições restantes que apareceram com valores 3 e 4 como intermediárias. Assim, por exemplo, a frequência das proposições preparação para exercer sua cidadania de forma consciente, somada à preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral, nos níveis 1 e 2 (mais próximos), resulta em 21 contemplações. Realizando essa análise para todos os níveis, pudemos construir a seguinte escala da relação de proximidade/distância:

Soma	Total	Proposições
1 + 2	21	Preparação para exercer sua cidadania de forma consciente + Preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral
3 + 4	10	Preparação para atuar em seu futuro contexto profissional
4 + 5	16	Preparação para os processos seletivos para o ensino superior + Preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas

Quadro 34 – Proximidade/distância das proposições.

A figura a seguir busca ilustrar a relação de proximidade/distância das proposições, considerando a natureza da formação que o estudante do EMIEPT recebe na aula de língua inglesa, segundo a análise das escolhas dos professores da disciplina.

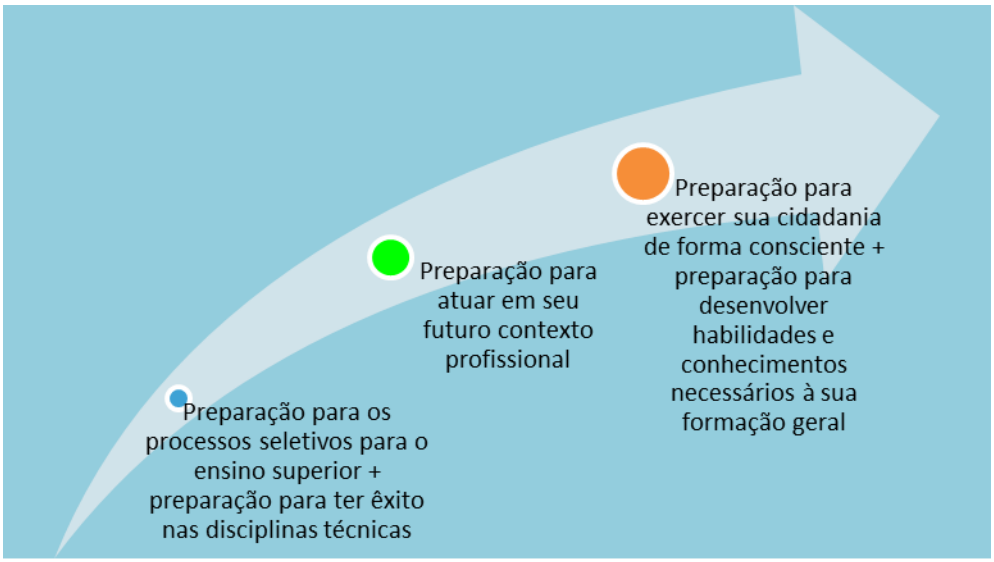

Figura 4 – Objetivos da formação na aula de LI.

A análise e discussão das respostas aos questionários trouxeram à tona problemas que talvez pudessem ser mais bem administrados, se implementadas as seguintes sugestões: a) construção de uma política institucional de formação continuada que estabeleça parâmetros de formação nos *campus*; b) estabelecimento de tempos e espaços em calendário institucional para a reflexão coletiva sobre os fundamentos do EMIEPT; c) valorização do ensino da LI por meio da contratação de profissionais com vagas exclusivas para a disciplina. Especialmente sobre o último item, não poderíamos nos furtar a reconhecer que profissionais com formação elevada já há muito devem ter trilhado caminhos acadêmicos que privilegiaram uma ou outra área, assim, exercer sua profissão na sua área de formação tornaria um pouco menos complicada a tarefa de trabalhar na multiplicidade de cursos de diferentes áreas técnicas e níveis presentes nos institutos federais.

Concluídas a análise e discussão dos dados levantados com a aplicação do questionário, passaremos a tecer considerações sobre os dados levantados com a análise documental.

4.2 OS PLANOS DE ENSINO

Passamos à análise de 22 planos de ensino disponibilizados por professores de sete *campi* diferentes. O objetivo da análise é identificar indícios de práticas em contexto para o

ensino de LI nos documentos. Para iniciar nossa análise, seguindo as indicações de Moraes (1999)[23], preparamos os documentos, codificando-os da seguinte forma:

Campus	**Código**	**Curso**	**Código**
Campus 1	C1	1º ano do EMI em Informática	C1a
		2º ano do EMI em Informática	C1b
		3º ano do EMI em Informática	C1c
Campus 2	C2	3º ano do EMI em Mecânica	C2a
		1º ano do EMI em Jogos Digitais	C2b
Campus 3	C3	2º ano do EMI em Informática	C3a
		3º ano do EMI em Informática	C3b
Campus 4	C3	1º ano do EMI em Química	C4a
		2º ano do EMI em Química	C4b
		3º ano do EMI em Química	C4c
Campus 5	C5	3º ano do EMI em Informática	C5a
		4º ano do EMI em Informática	C5b
Campus 6	C6	1º ano do EMI (não consta curso técnico)	C6a
		2º ano do EMI em Mecânica e Informática	C6b
		3º ano do EMI em Mecânica, Informática e Aquicultura	C6c
		4º ano do EMI (não consta curso técnico)	C6d
Campus 7	C7	1º ano do EMI em Informática	C7a
		2º ano do EMI em Informática	C7b
		3º ano do EMI em Informática	C7c
		4º ano do EMI em Informática	C7d
		1º ano do EMI em Biotecnologia	C7e
		2º ano do EMI em Biotecnologia	C7f

Quadro 35 – Codificação dos planos de ensino.

4.2.1 A estrutura dos planos de ensino

Na estrutura dos planos de ensino observamos a recorrência das seguintes partes: a) Cabeçalho; b) Título do documento: Plano de Ensino; c) Identificação; d) Ementa; e) Objetivos; f) Metodologia; g) Conteúdo; h) Avaliação; i) Referências; J) Assinatura do responsável; k) Outros (atividades extraclasse, recuperação paralela, cronograma de aulas e conteúdos, material para solicitação ao administrativo, recursos didáticos).

No cabeçalho de todos os planos há presença da logomarca do IFPR e brasão do Ministério da Educação, vários planos apresentam a logomarca do governo federal (C1a, C1b, C1c, C2b, C3a, C3b, C6a, C6b, C6c, C6d). O título do documento, Plano de Ensino, vem logo em seguida ao cabeçalho (somente em C2b o nome adotado é Programa do Curso e em C7e, C7f a nomenclatura é Plano de Saberes). Os planos dos *campi* C1 e C4 apresentam endereço no rodapé. Na identificação constam as informações: nome do professor responsável,

[23] Vide capítulo II, página 77.

disciplina, curso, série, carga horária, ano (menos em C1a, C1b, C1c, C3b), turno de funcionamento do curso (somente nos *campi* C1, C5, C7), nome do coordenador do curso (somente em C2a e todos do C7).

A carga horária destinada à disciplina LI está especificada no quadro a seguir.

Curso	**Carga horária**
C1a, C1b, C1c	40 h
C3a	40 horas-aula
C7d	30 h em 40 aulas de 45 min.
C5a, C5b	40 horas-aula – 33 horas relógio
C2a	80 horas-aula – 67 horas relógio
C3b	80 h
C6a, C6b, C6c, C6d	80 horas-aula, duas aulas semanais em 40 semanas letivas
C7a, C7b, C7c	60 h em 80 aulas de 45 min.
C2b	2 aulas semanais/110 min.
C7e, C7f	90 h, 2 h semanais

Quadro 36 – Carga horária.

Além da carga horária, observamos que em C5a e C5b, para os terceiro e quarto anos do curso, a nomenclatura da disciplina é, respectivamente, língua inglesa II e língua inglesa III, fato que indica que em um dos dois anos letivos anteriores do curso a disciplina não fez parte da grade curricular. Além disso, em C7d, quarto ano do curso, a carga horária é a metade da destinada aos outros anos.

O melhor horizonte parece estar no C6, pois há 02 horas-aulas semanais previstas durante os quatro anos de todos os cursos do EMI. Como pode ser observado, há uma variação grande de carga horária anual e na quantidade e duração das aulas semanais, por vezes dentro do mesmo *campus*, dessa forma, 80 ou 40 h, que normalmente se refeririam, respectivamente, a duas e uma aulas semanais, têm um sentido único para cada *campus*. C7e, C7f apresentam 90 h na carga horária anual, é preciso comentar que este curso é desenvolvido em módulos anuais e que não há indicação de como duas aulas semanais resultarão no total da carga horária modular apresentado no plano, pois o calendário institucional prevê 40 semanas letivas. Diante desse cenário podemos fazer algumas inferências sobre a disciplina de LI e sua carga horária no momento de construção dos PPCs dos cursos: a) pode ter havido dificuldade para equacionar a alocação da grande quantidade de disciplinas na grade curricular pela falta de experiência com EMI; b) a forma de alocação da disciplina pode refletir o entendimento dos professores de LI, de seus coordenadores e coletivo sobre o valor e função da disciplina; c) a possibilidade de vários professores de LI terem sua formação voltada para o ensino de língua portuguesa ou literatura pode ter contribuído para a falta de ênfase na disciplina.

As ementas estão posicionadas no início dos planos de ensino, logo após a identificação ou após os objetivos. Considerando que ementa é a apresentação dos tópicos essenciais da disciplina, observamos que algumas delas abarcam, também, a função da disciplina, os procedimentos metodológicos e os conteúdos.

Quanto aos objetivos, observamos que aparecem divididos entre geral e específicos e que direcionam o ensino da língua para a formação geral do aluno cidadão e para o ensino do inglês geral, poucas vezes se relacionam à formação técnica, como, por exemplo: "construção de vocabulário geral e técnico", em C4; ou "valorizar a especificidade da área técnica através de temáticas pertinentes", em C6.

No que diz respeito à seção destinada à metodologia, esta aparece em forma de tópicos que listam técnicas de ensino na maior parte dos planos; aulas expositivas dialogadas e trabalhos em grupos são exemplos de técnicas de ensino recorrentes. C1, C5, C7e, C7f não apresentam espaço específico para metodologia.

Os conteúdos, na maior parte dos planos, são retratados em formato de listas de componentes gramaticais ou de itens separados por tópicos, como temas, gêneros e aspectos gramaticais em C2a ou gêneros, vocabulário e conhecimento sistêmico em C7a, C7b, C7c – na ementa, provavelmente porque esses planos não têm espaço específico para conteúdos. Observamos que, apesar de o conteúdo "gênero" ser recorrente, não há referência alguma sobre as práticas específicas direcionadas a ele, com exceção de "leitura de gêneros variados". Parece-nos que, nesses casos, há apenas a substituição da palavra "texto".

A avaliação no IFPR é regulamentada pela portaria 120/2009, e dentre os planos de ensino estudados encontramos os que relacionam a proposta de avaliação com a portaria (C4a, C4b, C4c); os que não fazem menção alguma à portaria, no geral, só descrevem os instrumentos de avaliação (C1a, C1b, C1c, C2a, C2b); os que apresentam uma releitura da portaria e que contrariam algumas proposições dessa regulamentação (C3a, C3b, C5a, C5b, C6a, C6b, C6c, C6d, C7a, C7b, C7c, C7d). Um exemplo seria a indicação de média aritmética, feita a partir da soma de vários instrumentos de avaliação no entanto a portaria estabelece que o aproveitamento do aluno deve ser indicado pelos conceitos A, B, C ou D. Nos planos C7e, C7f não há espaço para explicitação da avaliação.

As referências são divididas em básicas e complementares e apresentam grande variação. Alguns planos apresentam seções não comuns à maior parte dos outros como atividades extraclasses em C1a, C1b, C1c; recuperação paralela separada da seção de avaliação em C1a, C1b, C1c, C4a, C4b, C4c, C6a, C6b, C6c, C6d; cronograma de conteúdos

por aula em C3a, C3b, C5a, C5b, C7a, C7b, C7c, C7d; material para solicitação ao administrativo em C3a, C3b, recursos didáticos em C6a, C6b, C6c, C6d.

Considerando a assinatura no final dos planos de ensino como chancela dos responsáveis, percebemos que a atribuição de responsabilidade é variada entre os *campi*.

Campus	**Responsabilidade**
C1	Professor/coordenador do curso/diretor de ensino, pesquisa e extensão
C2	Professor
C3	Professor/coordenador de ensino/ diretor de ensino, pesquisa e extensão
C4	Professor/coordenador do curso/pedagoga
C5	Professor/coordenador do curso
C6	Professor
C7	Professor/coordenador do curso

Quadro 37 – Responsabilidade pelos planos de ensino.

Não há espaço para assinatura em C7e, C7f, só o nome do professor na identificação. Como pode ser observado no quadro, na maior parte dos *campi*, a responsabilidade pelo plano de trabalho é compartilhada com outros profissionais. Esse fato pode indicar insatisfação conjunta dos responsáveis em relação a questões estabelecidas na portaria que regulamenta a avaliação no IFPR, ou concordância quanto a não haver necessidade de especificação da metodologia utilizada.

Após observarmos a configuração geral dos planos de ensino, passamos à análise das unidades independentes. Para esta análise, consideramos as palavras ou expressões que têm como tema a prática dos professores nas seções mais substanciais e recorrentes nos planos, ou seja, ementa, objetivos, metodologia, conteúdo e avaliação. Esse procedimento pareceu-nos adequado porque tem potencial para trazer à tona as referências feitas às práticas dos professores, independente da seção em que se encontram no documento, e, assim, esperamos superar as diferentes formas de textualizar cada seção, bem como a não existência de algumas delas em vários planos. Enfatizamos que não há especificação da instituição, para os *campi*, do formato em que deveriam ser textualizados esses planos ou instruções sobre como fazê-lo.

4.2.2 As unidades de análise

As palavras ou expressões consideradas unidades de análise foram destacadas nos planos, depois foram transferidas para um arquivo onde foram numeradas. Esse número, juntado ao código do plano e *campus*, deu origem a códigos individuais por unidade de

análise, assim, por exemplo, cultura recebeu o código C1a1, significando que cultura está localizada no *campus* 1, plano de ensino a e é a primeira palavra destacada. Esse procedimento objetivou facilitar a recuperação do contexto, caso necessário, por meio da facilitação na localização da unidade de análise, como recomendado por Moraes (1999).

Após observação atenta das unidades de análise, percebemos a recorrência de palavras e expressões que se relacionam à formação do aluno, língua, conteúdos e procedimentos de ensino que englobam estratégias de leitura e as habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita), decidimos separar os três últimos para que pudéssemos visualizar com mais facilidade a ênfase dada no plano de ensino. Então, agrupamos as unidades de análise de cada plano de ensino por tema. Durante essa fase da análise, observamos situações como a explicação da função do critério de avaliação ao invés dos próprios critérios, no espaço próprio para eles, talvez ocasionado por alguma situação específica daquele *campus*; listas de conteúdos específicos nas ementas, talvez para suprir a necessidade de espaço próprio para conteúdos. É necessário enfatizar que nosso objetivo é chegar às práticas contextualizadas dos professores a partir dos planos de ensino, não faz parte de nosso escopo julgar a adequação do formato escolhido nos *campi* ou a redação feita pelos professores, acreditamos que a metodologia de análise nos auxilia nessa tarefa.

4.2.2.1 Prática contextualizada no *campus* 1

Unidades de análise no plano de ensino C1a

Formação do aluno	**Língua**	**Procedimentos**	**Estratégias de leitura**	**Habilidades**	**Conteúdo**
adequação a contextos sociais, mundo plurilíngue, consciência crítica	aspectos formais da língua		associar vocábulos aos temas	*reading, writing, listening*	cultura, tipos textuais, usos da LI, gramática, vocabulário

Quadro 38 – Unidades de análise no plano de ensino C1a.

No plano de ensino C1a observamos que a formação do aluno é pensada em termos de adequação a contextos sociais, participação no mundo plurilíngue e desenvolvimento de consciência crítica. A língua é tomada em seus aspectos formais, a fala não é contemplada

entre as habilidades a serem consideradas. Cultura, tipos textuais e usos da língua também figuram como conteúdos, no entanto não há indicação de procedimentos para abordar esses conteúdos. A estratégia de leitura citada é associar vocábulos aos temas. Observamos que não há menção à formação profissional. Além das unidades de análise escolhidas, uma lista de componentes gramaticais e vocabulário figura como conteúdo.

Unidades de análise no plano de ensino C1b

Formação do aluno	**Língua**	**Procedimentos**	**Estratégias de leitura**	**Habilidades**	**Conteúdo**
adequação a contextos sociais, mundo plurilíngue, consciência crítica	aspectos formais da língua		associar vocábulos aos temas,tradução	Habilidades, *reading, writing, listening*	temas transversaiscultura, usos da LI, gramática, vocabulário

Quadro 39 – Unidades de análise no plano de ensino C1b.

O plano C1b apresenta os mesmos aspectos do C1a, com alteração dos componentes da lista de itens gramaticais, o acréscimo da estratégia de tradução e do trabalho com temas transversais, esse trabalho remete às sugestões nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O plano C1c é semelhante ao C1a, a única diferença é a lista de componentes gramaticais.

4.2.2.2 Prática contextualizada no *campus* 2

Unidades de análise no plano de ensino C2a

Formação do aluno	**Língua**	**Procedimentos**	**Estratégias de leitura**	**Habilidades**	**Conteúdo**
postura crítica	língua sistema	avaliação de atitudes, exercícios de sistematização em sala ou no laboratório de informática	conhecimento prévio, estratégias de leitura, exploração de títulos, análise de figuras, gráficos e subtítulos conhecimento prévio	competência comunicativa, sentidos construídos, negociação/ atribuição de sentidos	gramática contextualizada, diferentes gêneros, aspectos socioculturais, temas, gêneros, aspectos gramaticais

Quadro 40 – Unidades de análise no plano de ensino C2a.

No plano de ensino C2a a formação prevê a postura crítica do aluno. A língua é considerada sistema, os procedimentos de avaliação, além de outros, abarcam a avaliação de atitudes – participação, envolvimento. O uso do laboratório de informática é apontado para exercícios de sistematização, várias estratégias de leitura são apontadas para serem trabalhadas – conhecimento prévio, exploração de títulos, análise de figuras, gráficos e subtítulos bem como o desenvolvimento de competência comunicativa e a construção/negociação/atribuição de sentidos. O texto apresenta os conteúdos como gramática contextualizada, os diferentes gêneros, aspectos socioculturais e temas, mas, no espaço reservado aos conteúdos, aparecem listas separadas por temas, gêneros e aspectos gramaticais. Não há menção à formação profissional.

Unidades de análise no plano de ensino C2b

Formação do aluno	**Língua**	**Procedimentos**	**Estratégias**	**Habilidades**	**Conteúdo**
áreas de interesse e necessidade, mundo profissional ou universitário, prazer na leitura postura crítica, formação holística, criativa e sustentável, relação entre diversas mídias, inserindo o educando no universo local, global e glocal	língua inglesa como discurso	lúdico, integração dos alunos, abordagem colaborativa, letramento meta da avaliação	conhecimento prévio, metagognição, autonomia, criatividade	leitura e escrita, competência comunicativa, construção dos significados	letramento crítico, práticas sociais de comunicação, gramática, norma linguística, vocabulário, gramática contextualizada, letramento crítico, aspectos culturais e estruturais, aspectos gramaticais e literários contextualizados, temas locais e globais

Quadro 41 – Unidades de análise no plano de ensino C2b.

O plano de ensino C2b apresenta-se como em acordo com a legislação, mas não especifica à qual se refere. Os pressupostos sociointeracionais são sua base e os contextos sociodiscursivos, seu *locus* de atuação. A formação do aluno é voltada para as áreas de interesse e necessidades, para preparação para o mundo profissional ou universitário. Pretende-se colaborar no desenvolvimento do prazer na leitura e postura crítica. A formação é, ainda, holística, criativa e sustentável, a inserção do educando no universo local, global e glocal, por meio da relação entre diversas mídias, também é preocupação na formação do

aluno. A língua inglesa é discurso e os procedimentos para o trabalho com esse discurso incluem o lúdico, a integração dos alunos, a abordagem colaborativa e o letramento como meta da avaliação. Quanto às habilidades, mencionam-se a leitura e a escrita, a construção dos significados, o desenvolvimento de competência comunicativa. No texto os conteúdos são letramento crítico, práticas sociais de comunicação contextualizada, vocabulário, gramática contextualizada, aspectos culturais e estruturais, aspectos gramaticais e literários contextualizados, temas locais e globais. No espaço reservado aos conteúdos encontram-se 12 unidades cada uma com seu título, semelhante ao que se encontram comumente em materiais didáticos, dentro das unidades observa-se apontamento de trabalho com música, filme, temas, aspectos culturais de forma revezada entre as unidades e uma lista denominada de sistema linguístico está presente em todas as unidades.

4.2.2.3 Prática contextualizada no *campus* 3

Unidades de análise no plano de ensino C3a

Formação do aluno	**Língua**	**Procedimentos**	**Estratégias**	**Habilidades**	**Conteúdo**
formação profissional, acadêmica, pessoal, cidadão, consciência linguística	comunicação, ferramenta, mundo moderno, maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana	estimular leitura, prática de gramática, memorização de diálogos, exibição de trechos de séries e vídeos variados, apresentações orais, séries e vídeos em inglês	estratégias de leitura	competências diversas, produção de fala	noções de *World Englishes*, gramática nível intermediário para auxílio na leitura, interpretação de textos e escrita, produção de textos, heterogeneidade no uso da linguagem (contextual, social, cultural e histórica), características da língua, usos variados de uma língua na comunicação, gêneros diversos, tradução e/ou produção escrita, músicas e diálogos

Quadro 42 – Unidades de análise no plano de ensino C3a.

O plano 3Ca indica que o professor deve expressar-se em inglês como incentivo à produção de fala, habilidade enfatizada. A formação do aluno é pensada em termos

profissionais, acadêmicos, pessoais, do cidadão e a consciência linguística também é enfocada. A língua é representada como ferramenta de comunicação no mundo moderno e como forma de organizar, categorizar e expressar a experiência humana. Os procedimentos enfocados envolvem o estímulo à leitura, prática de gramática, memorização de diálogos, exibição de trechos de séries e vídeos, apresentações em inglês. Os conteúdos abarcam noções de *World Englishes*, gramática de nível intermediário para auxílio na leitura, interpretação de textos e escrita, produção de textos, heterogeneidade no uso da linguagem (contextual, social, cultural e histórica), características da língua, usos variados da língua na comunicação, gêneros diversos, tradução e/ou produção escrita, músicas e diálogos. No espaço reservado aos conteúdos encontram-se quatro temas (A Língua Inglesa no Mundo, A Língua Inglesa na Ásia, A Língua Inglesa na África, A Língua Inglesa no Brasil), e, dentro de cada tema, listas de gramática e listas de apontamentos para o trabalho com compreensão oral e escrita, produção oral e escrita.

Unidades de análise no plano de ensino C3b

Formação do aluno	**Língua**	**Procedimentos**	**Estratégias**	**Habilidades**	**Conteúdo**
provas de vestibulares		livro didático, trabalho com música e séries	estratégias de leitura	competências de interação, ler gêneros	Variações do inglês, papel do inglês, inglês no mundo do trabalho, gramática nível intermediário, língua franca e suas variedades no mundo, texto técnico, gramática, leitura

Quadro 43 – Unidades de análise no plano de ensino C3b.

O plano C3b foca a formação do aluno para as provas de seleção para o ensino superior. Os procedimentos englobam uso do livro didático, trabalho com música e séries, estratégias de leitura. As habilidades focam competências de interação e leitura de gêneros. O conteúdo abarca variações do inglês, papel do inglês, inglês no mundo do trabalho, gramática de nível intermediário, língua franca e suas variedades no mundo, texto técnico, gramática, leitura. No espaço reservado aos conteúdos observamos listas de gramática, leitura e dinâmica, esta última aponta trabalho com músicas.

4.2.2.4 Prática contextualizada no *campus* 4

Unidades de análise no plano de ensino C4a

Formação do aluno	Língua	Procedimentos	Estratégias	Habilidades	Conteúdo
			técnicas de leitura		textos área de química, gêneros textuais, gramática contextualizada, pronúncia, vocabulário, situações do cotidiano, cultura estrangeira, construir textos, manuais operacionais e encartes escritos, vocabulário geral e técnico, tópicos gramaticais

Quadro 44 – Unidades de análise no plano de ensino C4a.

O plano de ensino C4a traz basicamente o conteúdo: textos área de química, gêneros textuais, gramática contextualizada, pronúncia, vocabulário, situações do cotidiano, cultura estrangeira, construção de textos, manuais operacionais e encartes escritos, vocabulário geral e técnico. Para além do conteúdo, apenas é citado o trabalho com técnicas de leitura. Não há menção à formação do aluno, mas a preocupação com a formação profissional é evidenciada nos conteúdos. No espaço específico para os conteúdos encontra-se uma lista de componentes gramaticais, separados por bimestre.

Unidades de análise no plano de ensino C4b

Formação do aluno	Língua	Procedimentos	Estratégias	Habilidades	Conteúdo
		filmes, músicas e figuras	técnicas de leitura, falsos cognatos, traduzir e associar termos em inglês e português	ler e interpretar, escrita, leitura, fala, compreensão oral	estruturas gramaticais, expressivas mais usuais nos enunciados técnicos, terminologias específicas da área, processo de construção de um texto escrito, vocabulário geral e técnico, conhecimento de tópicos gramaticais, temas transversais: arte, cultura, ética e cidadania, sociedade, higiene e meio ambiente

Quadro 45 – Unidades de análise no plano de ensino C4b.

Em C4b encontram-se referências ao trabalho com as quatro habilidades, os procedimentos envolvem o trabalho com filmes, músicas e figuras, bem como trabalho com técnicas de leitura, tradução e associação de termos em inglês e português. Os conteúdos enfocados são estruturas gramaticais, expressões mais usuais nos enunciados técnicos, terminologias específicas da área, processo de construção de um texto escrito, vocabulário geral e técnico, conhecimento de tópicos gramaticais, temas transversais: arte, cultura, ética e cidadania, sociedade, higiene e meio ambiente. Os temas transversais evocam um trabalho baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No espaço específico para os conteúdos encontra-se uma lista de componentes gramaticais, separados por bimestre.

Unidades de análise no plano de ensino C4c

Formação do aluno	**Língua**	**Procedimentos**	**Estratégias**	**Habilidades**	**Conteúdo**
		filmes, músicas e figuras	falsos cognatos, traduzir e associar termos em inglês e português	ler e interpretar, escrita, leitura, fala, compreensão oral	interpretação, gramática, distinção entre língua falada e escrita, processo de construção de um texto escrito, vocabulário geral e técnico, temas transversais: arte, cultura, ética e cidadania, sociedade, higiene e meio ambiente

Quadro 46 – Unidades de análise no plano de ensino C4c.

O plano C4c apresenta-se igual ao C4b, com exceção do acréscimo dos conteúdos interpretação, gramática e distinção entre língua falada e escrita além dos componentes gramaticais do espaço específico para os conteúdos.

4.2.2.5 Prática contextualizada no *campus* 5

Unidades de análise no plano de ensino C5a

Formação do aluno	Língua	Procedimentos	Estratégias	Habilidades	Conteúdo
práticas significativas, situações concretas, Temas explicações sobre TOEIC			línguas para finalidades específicas, inglês instrumental	habilidade de leitura, escrita, fala e audição	estruturas básicas da LI, vocabulário em situações específicas, fonética, fonologia, gramática, eixos temáticos; mídia, política e sociedade – televisão; técnicas de leitura; leitura de texto para fins específicos; mídia, política e sociedade – imprensa; mídia, política e sociedade – política; procurando por um emprego, escrevendo um currículo; mídia, política e sociedade – cultura de massa

Quadro 47 – Unidades de análise no plano de ensino C5a.

O plano de ensino C5a apresenta como habilidades a serem contempladas a leitura, escrita, fala e audição. Não há procedimentos apontados, apenas o trabalho com línguas para finalidades específicas. A expressão "Inglês Instrumental" é apontada na ementa, assim, ele parece ser entendido mais como um tema a ser abordado do que propriamente como uma metodologia de trabalho. A formação do aluno está pautada em práticas significativas, situações concretas, temas e explicação de um teste internacional que mede a habilidade de comunicação em inglês em ambientes de negócios. No texto os conteúdos se referem a estruturas básicas da LI, vocabulário em situações específicas, fonética, fonologia, temas. No espaço destinado à previsão dos conteúdos por aula encontramos, de forma intercalada, listas de componentes gramaticais e listas de temas: mídia, política e sociedade – televisão; mídia, política e sociedade – imprensa; mídia, política e sociedade – política; procurando por um emprego, escrevendo um currículo; mídia, política e sociedade – cultura de massa.

Unidades de análise no plano de ensino C5b

Formação do aluno	Língua	Procedimentos	Estratégias	Habilidades	Conteúdo
práticas significativas, situações concretas Temas explicações sobre TOEIC			línguas para finalidades específicas, inglês instrumental	habilidade de leitura, escrita, fala e audição,	estrutura básica da língua inglesa, vocabulário, fonética e fonologia, textos da esfera virtual de comunicação, produção de textos de rede sociais, eixos temáticos

Quadro 48 – Unidades de análise no plano de ensino C5b.

O plano C5b é semelhante ao C5a, diferenciando-se apenas nos conteúdos: textos da esfera virtual de comunicação, produção de textos de rede sociais e eixos temáticos: Ciência, Tecnologia e Carreira Profissional – Fontes de Energia; Ciência, Tecnologia e Carreira Profissional – Redes Sociais; Ciência, Tecnologia e Carreira Profissional – Jogos e Aplicativos; Ciência, Tecnologia e Carreira Profissional – Entrevista de Emprego; além dos componentes gramaticais que entremeiam os temas.

4.2.2.6 Prática contextualizada no *campus* 6

Unidades de análise no plano de ensino C6a.

Formação do aluno	**Língua**	**Procedimentos**	**Estratégias**	**Habilidades**	**Conteúdo**
inserção em uma sociedade complexa, necessidades, particulares, formação integral do estudante cidadão, influência dos meios de comunicação social, reflexão sobre o papel/função no mundo globalizado, reflexão sobre a própria cultura, evitando difusão de esteriótipos e preconceitos, voltado aos fins específicos do EMI, demandas do referido curso técnico, especificidades da área técnica, estudantes/ profissionais	contextos autênticos de interação	resolução de problemas contextualizados, projeto final, seminários ou trabalhos escritos em etapas	valorização do conhecimento prévio	desenvolvimento de competências básicas, competência comunicativa, expressar-se oralmente	processo de significação dos enunciados produzidos na/pela sociedade, interculturalidade, letramento, ação/reflexão efetiva e consciente da leitura, gêneros textuais, temáticas para formação do cidadão crítico, temas e conteúdos, diferentes gêneros textuais, produção de gêneros textuais, LI padrão e variação linguística, temáticas contextualizadas

Quadro 49 – Unidades de análise no plano de ensino C6a.

C6a cita a legislação em que se baseia: LDB 9394, de 1996; PCN (2000), OCNEM (2006). No plano encontramos uma crítica ao trabalho com aquisição de léxico específico e língua estrangeira instrumental. A abordagem construtivista é assumida como fundamento do trabalho. A formação visa à inserção do aluno em uma sociedade complexa, à formação integral do cidadão, ao atendimento às necessidades particulares, à observação da influência dos meios de comunicação social, à reflexão sobre seu papel/função no mundo globalizado, à reflexão sobre a própria cultura, evitando difusão de estereótipos e preconceitos, formação voltada aos fins específicos do EMI e demandas do referido curso técnico. A língua é enfocada em contextos autênticos de interação com a valorização do conhecimento prévio do aluno. Os procedimentos envolvem a resolução de problemas contextualizados e um projeto final em forma de seminários ou trabalhos escritos, realizados em etapas durante o ano, com foco no desenvolvimento de competências básicas e expressão oral. Os conteúdos identificados foram processo de significação dos enunciados produzidos na/pela sociedade, interculturalidade, letramento (conceituado como ação/reflexão efetiva e consciente da leitura), gêneros textuais, temáticas para formação do cidadão crítico, produção de gêneros textuais, língua padrão e variação linguística. No espaço específico para os conteúdos encontra-se uma lista de componentes gramaticais e vocabulário.

Os planos de ensino C6b, C6c, C6d são iguais ao C6a, exceto componentes gramaticais e vocabulário, listados no espaço reservado para os conteúdos.

4.2.2.7 Prática contextualizada no *campus* 7

Unidades de análise no plano de ensino C7a.

Formação do aluno	Língua	Procedimentos	Estratégias	Habilidades	Conteúdo
campo profissional do técnico em informática, práticas significativas		gosto pelo aprendizado da língua, familiaridade com o idioma, desperte suas próprias capacidades, uso da língua para finalidades específicas, aulas em ambientes alternativos, laboratório de informática.	estratégias de leitura,	capacidade de ação do técnico em informática, habilidade de leitura, fala, escrita e audição	gêneros de texto, léxico necessário, formação discursiva dos gêneros propostos, recursos linguísticos presentes nos textos, gêneros textuais, vocabulário, conhecimento sistêmico

Quadro 50 – Unidades de análise no plano de ensino C7a.

Em C7a a formação do aluno foca práticas significativas do campo profissional do técnico em informática. Os procedimentos englobam o desenvolvimento do gosto pelo aprendizado da língua e a familiaridade com o idioma como forma de o aluno se capacitar para usar a língua para suas finalidades específicas, com aulas em ambientes alternativos e laboratório de informática. As quatro habilidades são focadas e busca-se o desenvolvimento da capacidade de ação do técnico em informática. Os conteúdos englobam gêneros de texto, léxico necessário, formação discursiva dos gêneros propostos, recursos linguísticos presentes nos textos, conhecimento sistêmico. Esses conhecimentos apresentam-se em forma de listas na ementa.

Unidades de análise nos planos de ensino C7b, C7c, C7d são iguais às em C7a, a exceção são as listas de gêneros de texto, vocabulário e conhecimento sistêmico, presentes nas ementas.

Unidades de análise no plano de ensino C7e

Formação do aluno	Língua	Procedimentos	Estratégias	Habilidades	Conteúdo
		problematizá-los cientificamente, construção de conceitos sistematizados			tema, cotidiano, saberes dos domínios das linguagens, leitura, interpretação e produção de variados gêneros textuais, de áreas relacionadas aos projetos, sequência gramatical

Quadro 51 – Unidades de análise no plano de ensino C7e.

O plano de ensino C7e engloba conteúdos temáticos por eixos, nesse caso, o cotidiano. São conteúdos os saberes dos domínios das linguagens, leitura, interpretação e produção de variados gêneros textuais, de áreas relacionadas aos projetos. Os procedimentos apontados são a problematização e a construção de conceitos sistematizados. Há também uma listagem de itens gramaticais a serem trabalhados.

C7f

Formação do aluno	Língua	Procedimentos	Estratégias	Habilidades	Conteúdo
benefício das comunidades de aprendizagem e de vivência dos estudantes					tema, comunidade, refletir e compreender, a aplicação dos conceitos dos domínios de linguagens, leitura, interpretação e produção de variados gêneros textuais, de áreas relacionadas aos projetos, sequência gramatical

Quadro 52 – Unidades de análise no plano de ensino C7f.

C7f engloba conteúdos temáticos por eixos, nesse caso, a comunidade. São conteúdos de leitura, interpretação e produção de variados gêneros textuais, de áreas relacionadas aos projetos, reflexão e compreensão dos conceitos dos domínios das linguagens. A formação do aluno é voltada ao benefício das suas comunidades de aprendizagem e vivência. Há também uma lista de itens gramaticais a serem trabalhados.

4.2.3 Os indícios de prática nos planos de ensino

A análise dos planos de ensino mostra a recorrência de conteúdos em forma de listas que enfocam, principalmente, componentes gramaticais e estudo de vocabulário. Esse fato parece indicar que os planos textualizam os conteúdos em formato parecido com as listas que se encontram nos sumários de livros didáticos ou pode evidenciar a dificuldade de textualizar o conteúdo em outros formatos, tendo em vista que por vezes as unidades de análise retiradas do documento apontam o trabalho com cultura, plurilinguismo, comunidades locais e globais, noções de *World Englishes*, letramento crítico e outros. O trabalho com temas também é recorrente, observamos que, em alguns planos de ensino, os temas não são especificados, mas, em C5, eles estão definidos e são voltados ao mundo do trabalho.

A língua inglesa é retratada nos documentos como trabalhada em seus aspectos formais, como sistema, como discurso, como ferramenta de comunicação, como forma de organizar, categorizar e expressar a experiência humana, como realizada em contextos autênticos. Está claro que cada uma dessas atribuições evoca construções de sentido diferentes sobre a forma de ver a língua e, por consequência, evoca formas diferentes de realizar o

ensino da língua. Entretanto observamos que os documentos que se aproximam da língua como discurso e se distanciam da língua como estrutura fazem referência a essas práticas com unidades de análise espalhadas pelas diversas seções dos planos, são, portanto, apenas indícios de práticas, não compõem seções de metodologia de trabalho com propostas explícitas. As únicas práticas expostas nos planos de ensino se referem a um projeto final de disciplina em forma de trabalhos escritos ou seminários, desenvolvidos em etapas durante o ano letivo, e a resolução de problemas contextualizados "com foco nas competências básicas e expressão oral" em C6a, ou o trabalho com práticas significativas do campo profissional do técnico em informática, em C7a, no entanto não há especificação das práticas citadas no referido plano de ensino.

A formação pensada para os estudantes é majoritariamente voltada à formação geral, englobando aspectos de formação cidadã. A formação do técnico não figura nos objetivos dos documentos, percebemos indícios desse trabalho nos conteúdos como estudo de vocabulário, leitura de textos da área técnica e desenvolvimento de temáticas pertinentes. Não há apontamento de práticas de trabalho integradas com outras áreas, portanto, o trabalho com conteúdos voltados à área técnica parece ser uma iniciativa apenas dos professores de língua inglesa.

Quanto aos procedimentos com recursos tecnológicos, é apontado o trabalho com filmes, músicas, trechos de séries, vídeos. O laboratório de informática é apontado duas vezes, uma como alternativa ao livro didático em exercícios de sistematização, outra como possibilidade de ambiente alternativo à sala de aula.

O papel do professor de LI é especificado em um único plano de ensino. Segundo o documento, o professor deve expressar-se em LI como forma de incentivar o estudante a fazer o mesmo. Essa especificação pressupõe que tal procedimento não é comum àquela comunidade de estudantes.

A questão da carga horária reduzida em alguns planos parece influenciar a escolha das habilidades a serem trabalhadas, observamos nos documentos analisados a relação entre maior carga horária e indicação de trabalho com a oralidade ou menor carga horária e ênfase no trabalho com leitura.

Nos *campi* C1, C4, C5, C6, C7 observamos a recorrência de planos de ensino muito semelhantes, diferenciando-se apenas nas listas de itens gramaticais ou vocabulário. No *campus* C6 os planos de ensino ora se dirigem a vários cursos técnicos concomitantemente, ora não especificam curso técnico algum. Esses dados podem indicar a necessidade de os docentes minimizarem o trabalho com esse tipo de documento.

O discurso dos professores nos planos parece hibridizar seus saberes acadêmicos e práticos, bem como equacionar situações específicas. Não encontramos nesses planos traços que indiquem um direcionamento comum para o ensino da LI nos elementos presentes nos documentos, quais sejam: formação esperada para o aluno, conteúdos, práticas de ensino, conceito de língua. Essa questão parece retratar a falta de oportunidade de reflexão coletiva dos professores da área. Acreditamos que o processo de expansão do IFPR é fator determinante para o problema, haja vista que os esforços empenhados na corrida para a expansão não têm aberto espaços para a reflexão coletiva e consequente consolidação dos processos. Temos como hipótese que o mesmo acontece em outras áreas.

Em suma, percebemos que as práticas nos planos de ensino analisados mostram que a ênfase dada é a formação geral do aluno, que questões importantes ao cidadão global vêm sendo discutidas, que as listas de componentes gramaticais são a forma mais recorrente de organização de conteúdos e que não há menção à formação do técnico em vários planos.

Com o término da análise dos planos de ensino, passaremos a analisar a visão dos professores de LI a partir de seu discurso expresso por meio de entrevistas, e, como explicamos no capítulo de metodologia, os professores falaram sobre seu próprio trabalho, tecendo considerações sobre cinco palavras previamente escolhidas por eles.

4.3 AS ENTREVISTAS

O *corpus* relativo a esta análise engloba seis entrevistas, uma transcrita após ser audiografada e cinco copiadas para arquivo no editor de texto, após realização via ferramenta de comunicação escrita, simultânea, *on line (talk)*, conforme especificações no capítulo de metodologia. Apesar da diferença na linguagem usada pelas ferramentas de coleta das entrevistas, a qualidade das informações mostrou-se relevante em ambos os casos[24].

Os textos das entrevistas ficaram estruturados de forma que, em primeiro lugar, o docente entrevistado fala um pouco sobre seu perfil, em seguida, ele tece considerações sobre cada uma das cinco palavras que havia enviado à pesquisadora antecipadamente (em resposta

[24] Em todas as entrevistas o tom foi bastante informal. No caso da audiografada, destacam-se as repetições e reformulações características da oralidade; nas outras, destacam-se as abreviações e o uso das convenções da língua somente para viabilizar a compreensão do conteúdo, característica comum da comunicação simultânea *on line*, no cotidiano das pessoas. Escolhemos manter os discursos dos entrevistados como nos originais, salvo casos em que a compreensão seria comprometida.

à pergunta: “Quando você pensa em seu trabalho como docente de Língua Inglesa no IFPR, quais as 5 primeiras palavras que surgem em sua mente?”). Há também perguntas feitas entre a explicação das palavras sempre que a pesquisadora julgou que havia necessidade de expansão do assunto tratado. Essa parte principal foi precedida, usualmente, por cumprimentos e comentários sobre ajustes técnicos e, finalizada com despedidas, agradecimentos e esclarecimentos sobre a devolução do termo de consentimento livre e esclarecido. Para a análise das entrevistas, o material foi preparado de forma que cada docente teve seu nome substituído pelos códigos D1, D2, D3, D4, D5, D6; nomes de cidades e pessoas foram retirados e substituídos por reticências, procedimentos necessários à manutenção do anonimato dos entrevistados.

Quanto às palavras escolhidas pelos docentes, para falarem sobre seu trabalho, observamos que várias são bem diversificadas, algumas delas coincidem, como desafio, dinamismo, comunicação, habilidades, outras se destacam por expressarem sentimentos como amor, carinho, alegria, realização, decepção, como pode ser observado no quadro a seguir.

Docente	Palavras escolhidas
D1	Desafios, amor, carinho, barreiras, vitórias
D2	Autonomia, formação adequada e contínua, organização, carga horária, planejamento
D3	Burocracia, rotina, alegria, realização, decepção
D4	Qualidade educacional, transformação humana, comunicação, inclusão na língua inglesa, política
D5	Desafio, importante, aula dinâmica, habilidades, atualidade
D6	Investimento, dinamismo, comunicação, habilidades, disciplina

Quadro 53 – Palavras escolhidas pelos professores.

Em nossa análise, observamos que, mesmo usando palavras iguais ou expressões parecidas, por vezes elas representam explicações diferentes, relativas ao contexto específico de atuação do professor. Assim, optamos por não as analisar isoladamente. Um exemplo seria a palavra desafio, foi usada por um professor para relatar que é movido por desafios e, por outro, para relatar a dificuldade que encontra para trabalhar com adolescentes.

Após a leitura atenta das entrevistas foi possível observar que vários excertos das falas dos professores tratavam sobre sua descrição profissional e acadêmica, suas práticas pedagógicas, suas motivações, suas dificuldades, sua concepção de formação do aluno, o perfil do seu aluno, o seu papel como professor. Esses trechos foram recortados e colados em outro arquivo do editor de texto e agrupados por tema, passamos, então, à interpretação das colocações dos professores.

4.3.1 A descrição dos professores

Como comentamos anteriormente, os entrevistados foram convidados a falarem um pouco de si antes de iniciarem a explanação sobre as palavras escolhidas por eles. Nesses comentários pudemos observar que entre os profissionais há dois cursando mestrando, um em estudos da linguagem e outro em estudos literários; há dois mestres em linguística e um em estudos da linguagem; um doutor, também, em estudos da linguagem. Vários professores relatam apresentar experiência profissional anterior ao seu ingresso na instituição atual.

Docente	Excerto
D1	"Desde a minha formação na graduação atuo em sala de aula com Língua Inglesa..."
D4	"...desde que me formei leciono essas duas matérias concomitantemente..."
D2	"Comecei a atuar como professora de línguas em 98, em um instituto de idiomas... E partir disso atuei em escolas regulares desde educação infantil até ensino superior..."
D5	"Estudei na escola de idiomas ..., onde também trabalhei por um período e posteriormente, fiz uma especialização em Língua Portuguesa e Literaturas."

Quadro 54 – Excerto de descrição dos professores.

Quanto à habilitação e vaga de concurso, todos os entrevistados relataram possuir habilitação dupla e vaga de concurso também para língua inglesa e língua portuguesa. A esse respeito, os relatos mostram a preferência por atuar em uma das áreas, a experiência maior em uma das áreas e até o desconforto de atuar em área diversa de sua maior formação e experiência.

Docente	Excerto
D1	"...minha primeira experiência ministrando aulas de Português foi no IFPR. Não senti muitas dificuldades e passei a apreciar, também, o trabalho com o componente, já que meu mestrado foi na área de Língua Portuguesa..."
D2	"...tive a oportunidade de atuar muito mais no ensino de LI e tenho pouca experiência com o Português, entretanto gosto das duas áreas, uma vez que para mim, elas se complementam."
D3	"Não. Me sentia bastante desconfortável de ensinar Português sendo esta a Língua Materna dos alunos. E, além disso, toda a minha experiência profissional tinha sido com Língua Estrangeira. Até o Português havia lecionado como Língua Estrangeira."
D4	"Gosto muito de ensinar inglês porque posso começar do princípio. Considero português mais difícil. Não existe fórmula para ensinar o estudante a ler e escrever melhor. Mas não tenho uma preferência, porque desde que me formei leciono essas duas matérias concomitantemente..."
D5	"Disciplina de preferência: inclino-me mais aos estudos literários."
D6	"Vaga para port e inglês. Mas a atuação tem sido apenas em inglês."

Quadro 55 – Excertos sobre vaga e habilitação do professor.

Os relatos evidenciam que é necessário repensar a forma de contratação dos profissionais, pois as vagas para habilitação dupla podem causar problemas de diversas ordens nas duas áreas: tendência a dedicar-se mais a uma das áreas, falta de compreensão de questões essenciais (políticas, metodológicas, filosóficas) em uma das áreas, ampliação exagerada do rol de atividades profissionais.

Esse tipo de contratação pode excluir um profissional com tendência a uma área específica, tal professor terá que exercer sua atividade profissional em área distante de sua maior experiência profissional, ou, talvez, diferente de sua formação mais específica. No caso do excerto a seguir, o docente expressa felicidade por ter sorteado o ponto da prova didática em sua maior área de experiência.

Docente	Excerto
D1	"Realizei o concurso do IFPR em 2013 no *campus* /.../ para a vaga com habilitação dupla - inglês/português. Lembro-me que para a prova escrita o tema sorteado foi na área de língua portuguesa e, na avaliação didática, sorteei um tema em Língua Inglesa, o que me deixou muito feliz, pois desde 2006 eu lecionava Língua Inglesa e sentia maior segurança com o conteúdo."

Quadro 56 – Necessidade de mudança na contratação.

Outrossim, as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa se desdobram em muitas outras disciplinas dentro dos diversos níveis de ensino possíveis dentro de um *campus* de instituto federal, como comprovamos na análise das respostas dos professores aos questionários, quando indagados sobre as disciplinas que ministram.

4.3.2 As práticas em seu contexto

Os excertos relacionados às práticas dos docentes tratam dos seguintes temas: a relação com o mundo do trabalho, o material didático usado, as habilidades enfocadas, as atividades diferenciadas e o posicionamento do professor.

O direcionamento para a área profissional está ligado às práticas de entrevista e de análise de situações problema, respectivamente, nos excertos D1 e D5. Ambos os excertos evidenciam a preocupação dos docentes em disponibilizar atividades que foram pensadas para contribuir para a ação profissional futura do estudante.

Docente	Excerto
D1	"...com o quarto ano eu costumo trabalha, trabalhava bastante a questão de entrevista em inglês, de traze isso pra eles, porque ele vai provavelmente um dia na vida entra, tenta um emprego numa multinacional, ou principalmente na área de informática que tem muito inglês, então esse treino de entrevista, da fala, da atenção no que ta sendo perguntado."
D5	"Dentre os aspectos importantes do trabalho com a língua inglesa está a inserção no mercado de trabalho. Nas aulas isso é trabalhado de forma continuada. Entendo que tudo que é desenvolvido contribui para a formação do aluno, seja através de análise de situações problemas (já trabalhei temas como linguagem corporal, carreiras, etc), até as atividades em que se trabalham habilidades de oralidade e escuta. Tudo converge para o aprendizado e reflexão do discente."

Quadro 57 – Excertos sobre práticas em contexto.

As práticas que usam livro didático são retratadas de forma negativa. Em D2, o fato de dificilmente se usar o livro didático é avaliado como um fator de autonomia e possibilidade de atender às necessidades dos alunos. Em D3, o livro é apresentado como previsível e entediante para o professor e para os alunos. Em D5, o livro didático é considerado ineficiente, mas o trabalho do professor está preso a ele, por ter sido adotado para o período de três anos, a solução empregada é a substituição de atividades.

Docente	Excerto
D2	"...dificilmente uso livros didáticos, e isso, para mim é melhor. Tenho, de certa forma, autonomia para escolher o que está mais adequado ao que eles pediram e não preciso me prender a sequência de conteúdos de um livro..."
D3	" eu: Quando vc fala da rotina em relação ao material didático, os passos a serem seguidos... nesse caso rotina tem sentido positivo ou negativo? D3: Sentido negativo, pois o material apresenta sempre a mesma sequência de atividades. É previsível e entediante para ambos professor e alunos.
D5	" Nas aulas de inglês procuro dinamizar ao máximo as aulas para propiciar diferentes formas de trabalho e, assim, envolver as diferentes dificuldades. Incluo como trabalho nas aulas letras de músicas para trabalhar leitura, oralidade e a escuta, ao menos uma vez no bimestre. Também, textos que lhes chamam a atenção e permite trabalhar compreensão e aspectos gramaticais. Considero o livro didático um tanto ineficiente, contudo, ele foi adotado para três anos, assim, trabalho com ele e agrego novas atividades."

Quadro 58 – Excertos sobre livros didáticos.

Os excertos que relacionam as habilidades trabalhadas nas aulas, de forma geral, tratam da integração entre as habilidades de produção oral e escrita e de compreensão oral e escrita. D4 relata sua prática, exemplificando com atividades de produção oral, destacando-se os aspectos fonológicos, produção escrita de frases, gramática e vocabulário contextualizados. D5 destaca a importância do trabalho com as quatro habilidades e da articulação entre elas, mesmo que de forma secundária, o docente justifica a dificuldade em se trabalhar com todas as habilidades de forma aprofundada pela quantidade de aulas insuficiente e as diferentes necessidades dos alunos que devem ser atendidas. D6 pontua que busca o trabalho com todas as habilidades e que esse trabalho é possível porque atua em um contexto privilegiado, onde

há 20 alunos por turma. À arguição da pesquisadora quanto a se os alunos escolheriam a língua estrangeira entre inglês ou espanhol, o docente responde categoricamente que naquele *campus* eles fazem as duas. Enquanto os docentes de dois *campi* apontam a consciência da necessidade do trabalho com as quatro habilidades, este último parece estar em situação bastante favorável à realização dos desejos de todos.

Docente	Excerto
D4	"Quero que eles entendam a lógica da língua. Busco destacar a semelhança entre palavras e o som que elas possuem. Ex: seat, beat, meat... usualmente qual o som desse ditongo. Se trabalho um texto, sempre oralizo antes na sala de aula, peço que repitam, destaco os verbos, procuro incentivar a aquisição desse vocabulário, peço a eles que formulem frases simples com esses verbos, oralmente e depois por escrito. Sempre ensino um conteúdo focalizando o uso, por ex. Ensino o presente simples e peço que eles escrevam e me falem sobre sua rotina, se ensino número quero saber o numero do cel, o endereço, RG, que horas são, idade..."
D5	"Aqui incluo a importância de trabalhar todas as habilidades - leitura, escrita, escuta e a oralidade. Entendo que, em virtude da quantidade de aulas e as diferentes necessidades é difícil trabalhar todas elas. Mas, mesmo que secundariamente, elas precisam ser articuladas."
D6	D6 "Habilidades: tento trabalhar as 4 habilidades - comunicação oral e escrita, compreensão oral e escrita temos uma situação privilegiada aqui em /.../ - tenho turmas de 20 alunos então praticar a oralidade é, pra mim, uma prática possível eu: Como vcs fazem a divisão das turmas? D6: Fazemos um nivelamento por meio de prova escrita e entrevista no início do ano eu: todos os alunos matriculados participam das aulas de Inglês? Pergunto porque há *campus* em que os que preferem fazem Espanhol D6: aqui todos fazem ambas"

Quadro 59 – Excertos sobre habilidades.

Práticas consideradas diferenciadas pelos docentes envolvidos foram relatadas nos excertos D2 e D3. O primeiro relaciona a atividade de aplicação de estratégias de leitura a um *site* que traz informações sobre um assunto relacionado ao projeto que os alunos estão desenvolvendo, a diferença entre essa atividade de leitura e outras é que ela está localizada dentro de um conjunto de atividades componentes de um projeto e o docente avalia que os alunos aprendem bem dessa forma. O segundo excerto trata de uma exposição de trabalhos sobre a forma com que as disciplinas técnicas preparam os estudantes para o mercado de trabalho, o docente afirma que houve integração de disciplinas técnicas e da área básica viabilizada pela possibilidade de ambas poderem usar o mesmo trabalho para avaliação. Faz-se necessário apontar duas questões com relação às práticas descritas. Primeiramente, a colaboração da LI na realização do projeto se dá a partir de que as informações contidas no *site* sejam relevantes para a construção ou compreensão do protótipo do moinho de geração de energia eólica, caso contrário, trata-se de uma aula de leitura instrumental temática e a LI tem papel coadjuvante na pedagogia por projetos. Em segundo lugar, é necessário comentar a fragilidade do conceito de integração, comentado em D3, uma vez que o único aspecto apontado como fator de integração é a possibilidade de avaliação comum.

Docente	Excerto
D2	"...um dos grupos está desenvolvendo um protótipo de moinho para geração de energia eólica eles pediram, no projeto, para trabalho com textos em inglês dessa forma estamos trabalhando leitura instrumental selecionei um site em inglês que traz informações básicas sobre "wind energy" e estamos aplicando as estratégias nesse site me sinto muito bem em relação a isso. Pois consigo ver que eles aprendem pois é o que querem eu tb aprendo muita coisa fora da área de línguas."
D3	"No sábado passado os alunos apresentaram trabalhos em que deveriam falar das disciplinas técnicas e de como essas disciplinas os preparam para a atuação no mercado de trabalho. Eles fizeram uma pesquisa séria, aprofundada no assunto e trouxeram muita informação. Além de termos tido a oportunidade de integramos as disciplinas técnicas com as do núcleo comum. eu: Como se deu a integração entre as áreas? D3: Com a possibilidade de utilizarmos o mesmo trabalho como avaliação para a disciplina de inglês e uma técnica".

Quadro 60 – Excertos sobre práticas diferenciadas.

É possível observar claramente o posicionamento ou postura do docente em D1 e nos dois excertos extraídos de D4. Em D1, o posicionamento é de empatia com o aluno, quando o docente relata que se sentiu impactado pelo problema pessoal, relatado na produção escrita do estudante. No primeiro excerto D4, observamos um posicionamento político bem definido, quando o docente pontua que não enfatiza cultura em suas aulas e que dá prioridade a questionamentos sobre as representações que os alunos trazem sobre a língua que estão aprendendo. No segundo excerto D4 traz a afirmação de que o filho do trabalhador não deve ficar restrito à função instrumental da língua, como todos, ele tem o direito de aprender a língua para o propósito que lhe aprouver, mostrando-se favorável a uma educação geral em língua inglesa e encarando o ensino instrumental como uma perspectiva excludente.

Docente	Excerto
D1	"...eu pedi para eles escreverem um texto sobre a família, e ele escreveu em inglês, um aluno nosso, éh:: dizendo sobre a separação dos pais, e que aquilo afetava a vida dele, que era muito difícil, e eu:: + olhei para aquilo e eu tive um olhar diferenciado para aquele aluno, eu não imaginava que ele passava por aquela situação... eu disse pra ele olha eu to aqui corrigindo seu texto mas o que precisar você pode contar comigo..."
D4	"...não focalizo muito a cultura, mas enfatizo a dimensão política da língua... procuro entender o que eles pensam sobre essa língua... Que imagens os estudantes tem do inglês e como essa língua afeta sua vidas. Gosto de questionar representações... inglês é uma língua de elites (ricos); os britânicos e norte-americanos são donos da língua; só existe um jeito de se falar inglês corretamente; porque os brasileiros renegam variações do inglês como o associado a Sabrina Sato (personagem da mídia); por que é aceitável que um estrangeiro fale português modificando a língua, de uma forma mais informal e isso não é aceitável quando um brasileiros usa o inglês de forma mais pessoal. Essas questões... quero que eles conheçam a língua mas não se deixem dominar por discursos enganosos."
D4	"Não gosto de pensar numa função instrumental apenas porque essas pessoas, esses filhos de trabalhadores tem o direito de aprender essa língua para quaisquer propósitos. Não vou usar minhas aulas para ficar traduzindo manual de máquinas, penso que devo possibilitar uma noção geral que servirá para ler qualquer tipo de texto e fazer qualquer coisa em inglês. Tudo vai depender do investimento pessoal de cada aluno, quem desejar falar, precisa investir em fala, quem desejar ler precisa investir na ampliação do vocabulário seja ele técnico ou não."

Quadro 61 – Excertos sobre posicionamento do professor.

4.3.3 As motivações dos professores

O discurso dos professores em relação a sua motivação para o trabalho trata basicamente de sua satisfação pessoal ao perceber o sucesso de seus alunos, como é perceptível nos excertos a seguir. Um dos profissionais também cita o desafio como elemento propulsor de sua ação.

Docente	Excerto
D1	"... ai a palavra vitória eu pensei exatamente neles + porque eu acredito que:: + quando eu vejo que eles aprenderam, que eles absorveram o conteúdo, que eles estão progredindo, pra mim isso é uma vitória..."
D2	"...selecionei um site em inglês que traz informações básicas sobre "wind energy" e estamos aplicando as estratégias nesse site me sinto muito bem em relação a isso. Pois consigo ver que eles aprendem pois é o que querem eu tb aprendo muita coisa fora da área de línguas."
D3	"Realização, quando vejo que estou plantando algumas sementes. E mais ainda, que algumas já brotaram e estão se multiplicando. Explico. No ano passado uma ex-aluna me procurou no *face* dizendo que tinha escolhido fazer Letras e lecionar Inglês por influência minha. Me senti muito feliz e realizada por poder ter feito parte dessa escolha na vida profissional dela."
D1	"Então + se é lançado um desafio pra mim, eu vo te que pesquisar, eu vo te que estudar aquilo, eu vo te buscar o melhor pra poder transferir aquela informação, então se eu não encara como um desafio eu não vou fazer bem feito, então dessa maneira que eu pensei nessa palavra primeiramente."

Quadro 62 – Motivação do professor.

4.3.4 As dificuldades dos professores

Entre as dificuldades que transpareceram no discurso dos professores relacionamos primeiramente as que têm sua causa diretamente ligada a problemas de gestão, como pode ser observado nos excertos a seguir.

Docente	Excerto
D1	"eu acredito que + situações políticas que o nosso *campus* passa, + elas acabam sendo barreiras para que a gente entre na sala com empolgação + ou que a gente entre na sala assim com uma aparência de feliz... se a gente não ta bem pessoalmente, a gente vai ta triste em qualquer lugar do mundo, mas assim eu acho que quando a situação é no próprio trabalho, que acontecem algumas desavenças ou se as situações que a gente vive aqui, a gente acaba sem quere demonstrando pela nossa própria aparência, né, você entra em sala cansada mentalmente, então eu me cobrava muito disso..."

D3	"Decepção, tem mais relação com a gestão. ... você não faz ideia de como está o nosso *campus*. Está abandonado. Muitas coisas quebradas, lixo amontoado. Estamos enfrentando um problema sério de violência: nossos alunos estão sendo assaltados nas proximidades do *campus*. Triste... Há uma sensação de abandono por parte da gestão em muitas dessas questões. Foi constituída, durante a greve do ano passado, uma comissão de gestão participativa. Tentamos fazer algumas conversas com a gestão para estudarmos juntos soluções para alguns dos problemas enfrentados, mas essas conversas tem sido muito difíceis. Por vezes me sinto desmotivada para vir trabalhar."
D4	"quando entrei no IFPR imaginei que poderia almejar uma educação de qualidade que de fato permitisse um desenvolvimento integral do estudante. Na língua inglesa, por ex., ele sairia do instituto com uma bagagem boa, ... mas infelizmente, isso não acontece, porque sinto que os indicadores dessa educação ainda estão muito restritos a números. O melhor *campus* é o que tem mais alunos, forma mais.

Quadro 63 – Dificuldades do contexto.

Em D1 e D3 observamos comentários em relação à não admissão da participação da comunidade escolar nas resoluções de problemas dos *campi*. No primeiro caso, em relação a desavenças ou situações que envolvem a criação de novos cursos e as eleições do ano anterior, no segundo, em relação à tentativa frustrada de comunicação com a direção do *campus*. Em ambos os casos, a situação é percebida pelos professores como fator de desmotivação para o exercício de suas atividades.

D4 relaciona o problema de os indicadores estarem ligados somente à quantidade de alunos e não necessariamente à qualidade da educação. Essa questão está diretamente relacionada com os indicadores exigidos da instituição no processo de expansão e consolidação de identidade, no qual o IFPR está inserido.

A carga horária de aulas bem como o tempo destinado para a preparação de aulas figuram entre os fatores que dificultam o trabalho do professor.

Docente	Excerto
D2	"ah sim dentro desse trabalho por pedagogia por projetos a dedicação exclusiva é o ideal, mas isso extrapola pois não temos tempo para planejar e muito é feito no horário extra a noite, 4 horas de ME não ajudam no trabalho do professor pois temos os projetos optativos para dar conta Tb ...as intervenções precisariam ser planejadas em horários apertados as vezes por whatsapp a noite..."
D5	"Trabalhar com uma língua estrangeira é um desafio, tendo em vista o número de alunos em sala, a quantidade de aula disponível para a disciplina e as habilidades a serem trabalhadas. eu: Qual a carga horária semanal em cada série? Há Inglês em todas as séries? D5 Não há aula de inglês para os alunos da 1a série. A 2a série contempla 2h/a; e a 3a e 4a série - 1h/a. Isso semanalmente"

Quadro 64 – Excertos sobre carga horária.

Em D2 é perceptível a falta de compatibilidade entre o tempo disponibilizado institucionalmente para preparação de atividades, denominado de ME (Manutenção de Ensino), e a quantidade de atividades que deveriam ser desenvolvidas nesse tempo (04 h

semanais). Outra falta de compatibilidade pode ser observada em D5, dessa vez em relação à carga horária insuficiente para realizar o trabalho que o professor julga adequado. Outro fator citado é o número de alunos em sala. É necessário observar que, no processo de expansão, vários *campi* funcionam em espaços nem sempre adequados, o que pode ocasionar problema.

Os excertos a seguir relatam o problema da falta de disciplina dos alunos. Nos relatos é possível observar como o problema afeta o trabalho do professor. Em especial, em D6, há o relato da falta de profissionais adequados pelo fato de o *campus* ser ainda novo, os questionamentos do docente parecem remeter tanto ao seu esforço solitário de reflexão para resolução do problema quanto à falta de instrução com relação aos procedimentos administrativos que esse profissional deveria estar recebendo.

Docente	Excerto
D3	"**eu:** Quais dificuldades são mais recorrentes? **D3:** Principalmente com relação a disciplina, respeito comigo e com outros colegas da turma."
D6	" Disciplina (ou falta dela) - um dos maiores desafios do professor de adolescentes... qual é o limite, como fazer valer o que rege o manual do aluno, a quem recorrer em situações extremas de falta de disciplina, como proceder... questões que sempre estão em minha mente" eu: "Vc encontra respaldo em seu coletivo de trabalho ou equipe pedagógica?" D6: "somos um *campus* novo ainda não temos pedagogo, psicólogo... acabamos contando com o auxílio dos assistentes de alunos e dos coordenadores de curso"

Quadro 65 – Excertos sobre problemas disciplinares.

Outra questão considerada problemática é a quantidade de documentos a serem preenchidos, e as falas de dois dos docentes retratam essa dificuldade. No caso de D2, os documentos são diários ou semanais e preenchidos à mão, atributos que parecem multiplicar o trabalho do professor. Em D3 a crítica é a semelhança entre documentos, pois, quando o professor preenche um cronograma de atividades, ele explicita as atividades que exercerá naquele semestre ou ano, e, em alguns *campi*, o documento é disponibilizado no site institucional, para amplo conhecimento. O plano de trabalho docente (PTD) tem praticamente o mesmo objetivo, com outro formato, também é feito periodicamente e fica arquivado, geralmente na direção ou coordenação de ensino. Ambos os documentos servem como uma espécie de regulação do trabalho docente, já que a carga horária especificada para cada atividade deve estar em acordo com a regulamentação específica.

Docente	Excerto
D2	" Nós temos ficha de acompanhamento individual, memorial do projeto, plano de saberes, plano de saberes dos projetos optativos lista de frequência saberes por intervenções são documentos impressos que são preenchidos a mãos pelos docentes alguns são diários, outros semanais /.../ fazemos dois planos aqui um quando recebemos o projeto e pensamos em como poderíamos ajudar cada grupo, e outro ao término do projeto para verificar o que realmente foi feito..."
D3	"Bom o que me veio a mente é a quantidade de documentos que temos que preencher para falar da mesma coisa (cronograma de atividades, PDT). Só para citar alguns exemplos. PDT é sigla de partido é PTD..."

Quadro 66 – Excertos sobre burocracia.

Os problemas de gestão são latentes em quase todas as dificuldades apontadas, entretanto é necessário pontuar que a natureza das dificuldades evoca diferentes instâncias administrativas. Problemas relativos à desordem nos *campi* são atribuição de seus diretores; questões de informação que o professor iniciante deve receber deveriam ser atribuição da equipe pedagógica; questões referentes à burocracia e à carga horária são atribuição dos órgãos colegiados nos *campi* e na reitoria. Todas essas instâncias deveriam colaborar entre si para a superação das dificuldades, observamos que a resolução dos problemas apontados pelos professores resultaria em maior qualidade na educação oferecida na instituição e que várias dessas dificuldades podem afetar outras disciplinas do currículo, não só a língua inglesa.

4.3.5 A concepção de formação do aluno

Questões que reverberam há tempos, quando pensamos sobre o papel atribuído à formação no ensino médio, aparecem nos discursos dos professores e revelam que não há unanimidade nas afirmações quanto à colaboração que o ensino de LI deve prestar na formação do aluno: formação geral do aluno, formação para o mundo do trabalho, formação para oportunizar a entrada no ensino superior.

O conjunto de excertos a seguir trata da formação geral do aluno. Segundo esses docentes, os alunos devem ser formados para a autonomia, para a escolha dos próprios caminhos, para serem capazes de aprender e usar a LI, de forma crítica, ou seja, sem imitar cegamente o falante nativo, e que o conhecimento da língua seja acesso a recompensas pessoais, para além das profissionais.

Docente	Excerto
D2	"ah sim. Escolhi a palavra autonomia, pois acredito ser o grande objetivo do ensino médio. Na verdade deveria ser o da educação escolar em geral (desde a educação infantil). Entendo autonomia como sendo a atuação consciente do estudante diretamente em suas escolhas e responsabilidade com sua aprendizagem."
D4	"É o que eu acredito que a educação deveria focalizar... transformar as pessoas, capacitá-las para que elas pudessem escolher os seus próprios caminhos. É antes de tudo eu como sujeito me descobrir capaz de aprender e com isso ampliar minha autoestima e me sentir capaz de alcançar os meus sonhos." D4 "desejar fazer um trabalho com qualidade, em que o estudante se sinta de fato aprendendo algo relevante para sua vida, que ele conclua os estudos sabendo que ele é capaz de aprender essa língua e capaz de usá-la tbm." D4 "É impossível aprender essa língua com o cego desejo de apenas imitar o falante nativo, de comprar qualquer ideia divulgada por essa língua como correta ou verdadeira, de se relacionar com o inglês como se ele fosse uma forma de se tornar uma outra pessoa, supostamente, melhor."
D6	"tento fazer um trabalho que os motive a alcançar o sucesso na aprendizagem da língua, fazer com que vejam um real objetivo na aquisição ... para que vejam um acréscimo de seu capital cultural - a língua seria usada pra que tenham acesso a uma ampla gama de outros recursos - trazendo a eles não apenas ganhos profissionais e financeiros, mas também recompensas pessoais, culturais, sociais."

Quadro 67 – Excertos sobre formação geral do aluno.

Os docentes, no próximo conjunto de excertos, atribuem à formação do estudante o papel de preparação para o mercado de trabalho.

Docente	Excerto
D2	"eu: A Língua Inglesa consegue colaborar na formação geral do aluno e ao mesmo tempo do técnico? Nessa proposta (pedagogia por projetos) D2: sim... a longo prazo com foco em habilidade de leitura eu diria, pois consigo trabalhar essa habilidade bem com eles. Os alunos poderão ler textos, comandos técnicos em relação a informática."
D5	"...a demanda de emprego exige o conhecimento da língua inglesa. De forma geral, o mercado de trabalho tem exigido do candidato à vaga, falar a língua inglesa. Outrossim, a globalização propicia nosso contato com produtos importados, além de outros aspectos ligados à isso, denota também a importância de ter esse segundo idioma."
D5	"Dentre os aspectos importantes do trabalho com a língua inglesa está a inserção no mercado de trabalho. Nas aulas isso é trabalhado de forma continuada. Entendo que tudo que é desenvolvido contribui para a formação do aluno, seja através de análise de situações problemas (já trabalhei temas como linguagem corporal, carreiras, etc), até as atividades em que se trabalham habilidades de oralidade e escuta. Tudo converge para o aprendizado e reflexão do discente."

Quadro 68 – Excertos sobre formação para o mercado de trabalho.

A formação para o prosseguimento nos estudos também é tematizada no discurso dos docentes.

Docente	Excerto
D1	"então o nosso aluno aqui do instituto, o ensino técnico, ele não ta sendo preparado só para o vestibular, ele ta sendo preparado pro trabalho também, né, ele sai daqui ele ta apto com o diploma que ele tem de técnico a atua, a trabalha... eles já têm um direcionamento... ele estará apto a trabalha em um ambiente de informática, ... no caso deles, esse pensamento sobre o futuro vai se um pouco mais maduro, porque ele já vai te tido essa vivencia de, daí eles tem as aulas de empreendedorismo tudo..."
D5	"...procuro incluir nas aulas temas atuais, que são importantes à vivência escolar do aluno, bem como enquanto cidadão inserido na sociedade. Também, são trabalhadas questões do ENEM, as quais evidenciam avaliar habilidade de leitura e compreensão."

Quadro 69 – Excerto sobre formação para prosseguimento nos estudos.

4.3.6 O perfil do aluno segundo os informantes

O perfil dos alunos, representado na fala dos professores, alude a características psicológicas, à inadequação da formação recebida no ensino fundamental, às cobranças a que estão sujeitos, a problemas disciplinares, aos direitos educacionais.

Em D1 observamos que os alunos foram classificados como carinhosos e preocupados com o bem-estar do professor, para tal classificação, o professor traça um paralelo com alunos de instituições onde trabalhou anteriormente.

Docente	Excerto
D1	"nossos alunos daqui, em particular, eles são muito carinhosos, são os que não não dão trabalho, eu já trabalhei em outras escolas em outras instituições que:: + a gente não via o que a gente vê aqui, são alunos que se preocupam com você..."

Quadro 70 – Excerto sobre o perfil do aluno.

Os excertos a seguir tratam da heterogeneidade no conhecimento que os alunos trazem do ensino fundamental. Ambos os docentes afirmam que há alunos que chegam sem saber "nada" ou "praticamente nada" da LI, observações que denotam problemas de formação no ensino fundamental e exigem providências para a superação das dificuldades.

Docente	Excerto
D1	"...a turma é totalmente heterogenia, tem aqueles que vão sabe muito e tem aqueles que não vão saber nada, aqueles que vão saber muito pode acha que é chato + porque você esta ensinando algo básico + aqueles que não sabem nada vão ter dificuldade com aquilo que é básico e você vai ter que parar e repeti..."
D5	"eu: Qual a maior necessidade que vc identifica nos seus alunos? D5: Alguns chegam ao segundo ano* do ensino médio sem conhecer praticamente nada da língua. Como não temos aula no primeiro ano, muitos trazem o que aprenderam no ensino fundamental, o que, infelizmente, é bastante precário. Pouquíssimos alunos frequentam ou já frequentaram uma escola de idiomas. Não que isso seja exigido, apenas uma observação." (*esses alunos não têm a disciplina de inglês no primeiro ano, conforme afirmação anterior desse professor)

Quadro 71 – Excertos sobre heterogeneidade na formação dos alunos.

Em D2, observamos que o estudante deve receber motivação e cobrança em relação às suas responsabilidades e compromissos.

Docente	Excerto
D2	"Escolhi a palavra autonomia pois acredito ser o grande objetivo do ensino médio. Na verdade deveria ser o da educação escolar em geral (desde a educação infantil). entendo autonomia como ... sendo a atuação consciente do estudante diretamente em suas escolhas e responsabilidade com sua aprendizagem. Então busco motivá-los e cobrá-los em relação a essa responsabilidade e compromisso com suas atividades"

Quadro 72 – Excerto sobre cobrança quanto responsabilidade do aluno.

O excerto a seguir retrata o estudante com problemas de disciplina e respeito com o professor e os colegas.

Docente	Excerto
D3	"eu: Quais dificuldades são mais recorrentes? D3: Principalmente com relação a disciplina, respeito comigo e com outros colegas da turma."

Quadro 73 – Excerto sobre respeito com professor e colegas.

Em D4, em ambos os excertos, o estudante é o filho do trabalhador que tem direito a ser incluído e sentir-se parte da língua que está aprendendo.

Docente	Excerto
D4	"Não gosto de pensar numa função instrumental apenas porque essas pessoas, esses filhos de trabalhadores tem o direito de aprender essa língua..."
D4	"INCLUSÃO na língua é o estudante se sentir parte e não à parte dessa língua, é ele ser capaz de realizar coisas em inglês e se sentir bem com sua realização, é ele se reconhecer capaz de aprender ou de fato aprender mesmo a falar, ouvir, escrever, escutar, entender que toda língua tem sua dimensão política e que ela pode tanto servir para incluir como excluir pessoas."

Quadro 74 – Excertos sobre o direito do aluno à inclusão.

4.3.7 O papel do professor

O professor é retratado como profissional que precisa ter características como suavidade, atenção e dinamismo como forma de alcançar seus objetivos de ensino ou prender a atenção dos alunos. Essa afirmação pode ser comprovada nos excertos a seguir.

Docente	Excerto
D1	"...eu acho que se a gente entrar de uma maneira áspera em sala de aula, rude + eu acredito que isso interfere muito na aprendizagem, eu acredito que não tem como a gente transmiti uma informação um conteúdo se não for de uma maneira carinhosa, atenciosa, pergunta se ele entendeu, se não entendeu... eu acredito que o carinho tanto para aquele que sabe muito na hora de conduzi tanto aquele que sabe pouco, eu acho é muito importante para que eles reconheçam que aquilo ali vai ser essencial, aquilo que ta sendo ministrado."
D6	"Eu: O quê a palavra dinamismo evoca sobre vc e seu trabalho? D6 : Esta palavra se direciona a mim como professora, visando ao meu público-alvo meus alunos de EM têm 15-16 anos é difícil prender a atenção deles por muito tempo em uma mesma atividade, ou em uma atividade que os mantenha fisicamente na mesma prosição *posição por isso, tento propor sempre aulas dinâmicas eu: Vc poderia exemplificar? D6: Sim! Por exemplo, na aula passada iniciamos o tempo verbal present perfect - usamos o Upgrade 2 - lesson 3. Na aula de hoje, fizemos um bingo dos verbos no participle como warm-up depois uma atividade mais estruturalista - para fixação dos auxliares have/has/haven't/ hasn't encerrando com uma música que continha em sua letra o referido tempo verbal ficar em um só tipo de atividade ou abordagem é certeza de insucesso"

Quadro 75 – Excertos sobre o papel do professor.

Para D1, a suavidade e atenção no tratamento dispensado ao estudante são apresentadas como viabilizadoras de superação de dificuldades ou como elementos que auxiliam na conscientização do que é essencial para os alunos.

Em D6, dinamismo é sinônimo de oferecer atividades variadas para favorecer a aprendizagem e até mesmo o conforto físico dos alunos, chama a atenção a convicção de que a exclusividade do tipo de "atividade ou abordagem é certeza de insucesso".

A necessidade de formação contínua foi tratada em D2, referindo-se ao trabalho com uma proposta pedagógica para a qual não teve formação, bem como a necessidade de constante reflexão e troca com seus pares. Esse fato parece indicar que esse profissional está disposto a mudanças, mas não encontra o respaldo que considera necessário.

Docente	Excerto
D2	"trabalhamos com a pedagogia por projetos aqui e isso é algo novo para nós, pois não fez parte da nossa formação docente anterior ao instituto como atuei no ensino superior na área de licenciatura de Letras vejo que essa proposta de trabalho, que tb envolve professores de línguas não há algo nem sonhado muito menos discutido. Então a dificuldade em internalizar e entender como uma metodologia dessa proporção deveria funcionar para atingir o que se é esperado a palavra contínua se refere a questão do professor manter-se em constante reflexão e troca com seus pares, o que acredito ser importante, pois permite troca de angústias e vitórias em relação a atuação do professor"

Quadro 76 – Excerto sobre a necessidade de formação do professor.

D2 revela, também, que o planejamento e a organização são características essenciais no trabalho do professor. A primeira torna possível a percepção de aprendizagem

e a outra é o fator que pauta as ações do professor perante os órgãos de regulação da educação em uma proposta pedagógica diferente do usual.

Docente	Excerto
D2	"...o planejamento complementaria a organização pois tanto o professor e os alunos sentem que sem o planejar o trabalho não flui não há percepção de aprendizagem..."
D2	"tanto o aluno como o professor precisam dessa organização em relação aos registros das atividades, dos conteúdos trabalhados, das observações que são feitas sem ela seria uma grande bagunça confesso, pois são vários professores atuando e ajudando o grupo a atingir objetivos diferentes também em relação a documentação diante do MEC tudo o que fazemos precisa ser adequado ao que o MEC exige, tudo precisa estar documentado e organizado para podermos explicar e justificar nossas ações aqui em /.../"

Quadro 77 – Excertos sobre atribuições do professor.

Uma última atribuição ao professor, em D4, seria se policiar acerca de discursos questionáveis, e, segundo o docente, os discursos que empoderam a língua não devem ser repetidos. É uma visão bastante crítica que parece se opor às crenças dos profissionais que defendem a disciplina de LI como elemento viabilizador da entrada no mercado de trabalho.

Docente	Excerto
D4	"Não gosto de me ver como um colonizador mental dessas pessoas... procuro me policiar sobre discursos questionáveis como: inglês é para ter um trabalho melhor; quem fala inglês tem sucesso profissional, melhores chances de trabalho... não tento empoderar a língua, supervalorizá-la, mas empoderar as pessoas, alertando-os sobre as armadilhas que essa língua envolve."

Quadro 78 – Excerto sobre discursos enganosos.

Os dados levantados nas entrevistas, referentes à experiência profissional, formação acadêmica e vaga de concurso, possibilitam observar que essas informações são corroboradas pelos dados levantados na análise dos questionários, referentes ao perfil do professor.

A pequena quantidade de aulas por turma e a quantidade de alunos em sala são dificuldades recorrentes nas falas dos docentes, entretanto um dos docentes afirma atuar em um ambiente privilegiado, com 20 alunos por turma, e que todos cursam língua inglesa e também espanhola, o que denota não haver problema para alocar as disciplinas na grade curricular. Essa constatação indica que a solução para as dificuldades está mais próxima do que os docentes poderiam supor, mas a avaliação da validade da replicação da prática desse *campus* para os outros *campi* só é possível a partir da troca de experiências entre os colegas da mesma área.

Neste capítulo realizamos a análise dos dados obtidos nas três fases da coleta em campo, quais sejam: questionários, planos de ensino e entrevistas. Dessa forma, foi possível traçar o perfil do profissional que ensina LI no IFPR, observando os dados obtidos nos questionários; analisar as concepções dos professores sobre seu contexto de atuação, nos questionários e entrevistas; observar as práticas pedagógicas na análise dos planos de ensino. Passaremos, no capítulo seguinte, a discutir os resultados a partir da articulação entre os dados deste capítulo e a pesquisa bibliográfica.

5 O CENÁRIO E SUAS RELAÇÕES

Este capítulo tem por objetivos explicitar os principais resultados levantados na análise dos dados das coletas em campo bem como tecer considerações acerca da articulação desses dados entre si e com a pesquisa bibliográfica.

5.1 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

As pesquisas sobre o ensino de LI nos cursos de EMIEPT revelaram duas direções materializadas na própria constituição da pesquisa, ou seja, o processo de busca por referências foi caracterizado por um primeiro movimento que agrupou pesquisas de pós-graduação e um segundo que agrupou pesquisas divulgadas em revistas - majoritariamente de circulação regional –, anais de eventos e em menor quantidade em livros. É importante enfatizar que esse movimento não foi proposital, ele aconteceu dessa forma, pelo esforço de ampliação das referências e da decisão de usar ferramenta de busca Google Acadêmico. Essa metodologia resultou em dois conjuntos de dados que se completam, mostrando as convergências, sobreposições e contradições retratadas nas pesquisas. Os dados revelaram que o segundo grupo de pesquisas foi realizado majoritariamente por pesquisadores que também são docentes em institutos federais; assim, apesar de grande parte dos trabalhos não poderem ser acessados nos bancos de circulação nacional, o que poderia denotar menor importância, adquirem importância ímpar para a compreensão do ensino de LI em institutos federais. Não pretendemos minimizar a importância das pesquisas *stricto sensu* coletatas, até mesmo pela alta importância delas para nossas análises, nossa intenção é evidenciar o que parece ser um movimento de preocupação dos profissionais de LI com questões referentes ao seu contexto de atuação que, no entanto, ainda não conseguem alcançar discussões em nível nacional. Em nossa pesquisa buscamos atribuir o mesmo nível de importância a todas as referências coletadas. No momento, passamos a observar as questões que convergem, sobrepõem-se ou se contradizem na análise da pesquisa bibliográfica.

5.1.1 As convergências

A convergência entre aplicação de material didático, produzido para contexto específico, e experiência de sucesso na aprendizagem é uma questão revelada nas pesquisas em outros contextos. As pesquisas com esse propósito enfocaram diversas metodologias como instrumental, gêneros textuais (RAMOS, 2004), sequências didáticas, materiais temáticos, propostas mistas, no entanto a diversidade na metodologia parece não exercer impacto na busca por práticas apropriadas ao contexto de ensino e atendimento às necessidades dos alunos. Esse fato pode retratar que pensar o ensino de forma contextualizada exige conhecimento de várias metodologias para que escolhas informadas sejam feitas. Essa questão exerceu impactou direto em nossa pesquisa, como explicitado no capítulo de metodologia desta tese.

Várias pesquisas convergem para a necessidade de formação continuada em serviço para que os professores de LI possam contribuir mais efetivamente para o EMIEPT. Bezerra (2012) apresenta a constituição idiossincrática dos institutos federais como justificativa para tal ação, tendo em vista a necessidade de projetos pedagógicos singulares. Andrade (2012) destaca que os encaminhamentos para o EMI devem ser construídos coletivamente. Chiulli (2014) pontua que a reflexão crítica é um caminho para a construção da identidade docente. O número expressivo de profissionais que tomaram seu próprio contexto de ensino como campo para pesquisa corrobora a necessidade apontada pelos pesquisadores supracitados.

A formação em serviço vem ao encontro da necessidade de reflexão sobre as singularidades de um processo ensino-aprendizagem que se quer integrado. Bevilaqua (2011) defende que a integração entre as áreas do EMIEPT não é um processo simples e que uma solução seria que experiências de integração fossem implementadas e partilhadas com os pares a fim de motivar a participação dos professores, assim se evitaria um processo forçado e mecânico. Lorenzoni (2011b) enfatiza que um currículo menos fragmentado e mais significativo para a vida dos alunos depende de ações pedagógicas integradas.

5.1.2 As sobreposições

A comparação entre os escopos das pesquisas que envolvem o ensino de LI e os escopos das pesquisas mapeadas por Costa (2012) e Araújo e Silva (2012) evidencia

coincidência nas preocupações com relação a currículo integrado, operacionalização da proposta curricular integrada, formação de professores e, de forma menos explícita, concepção de formação integrada e politécnica, sujeitos envolvidos, inovação curricular. A coincidência nos escopos causa estranheza em relação ao fato de pesquisas de LI não estarem presentes nesses mapeamentos anteriores. Esse fato parece denotar a aproximação necessária nas pesquisas da área de LI com a área de educação, advogada por Stern (1983) como solução para questões pedagógicas.

Relembramos que, no capítulo de mapeamento, as pesquisas foram alocadas em determinada categoria por meio da observação da temática predominante, contudo observamos que algumas delas poderiam figurar em mais de uma categoria, como Prebianca, Vieira e Finardi (2014) que tratam do uso de tecnologia, mas também verificam a percepção dos alunos sobre seu uso; Egito (2013) que buscou compreender a metodologia de ensino de língua estrangeira por meio do contraste entre documentos orientadores do ensino e a percepção dos alunos sobre o trabalho realizado e isso poderia ser pensado como análise de contexto; a pesquisa de Kader (2012) que é um relato de experiência de produção de *web Page* e por isso poderia pertencer à categoria de novas tecnologias. Assim, observamos uma sobreposição de temas.

5.1.3 As contradições

Uma questão antagônica entre os dois grupos de pesquisas estudadas diz respeito ao objeto de estudo enfocado. Enquanto, no primeiro grupo, as pesquisas se ocuparam de aspectos mais diretamente ligados ao ensino de LI (como material didático e compreensão escrita/habilidades/estratégias) ou às crenças/percepções/representações sobre outros aspectos relativos ao ensino de LI. No segundo grupo de pesquisas, as preocupações foram majoritariamente dedicadas à compreensão do contexto de ensino por meio de pesquisas que buscavam caracterizar o contexto com objetivos explícitos de produzir material didático como Bezerra e Silveira (2012), Monteiro e Bezerra (2012), Bezerra e Rodrigues (2012), Monteiro et al. (2012), Ferrarini, Pires, Campos (2013), Pires, Rosa, Ferrarini (2012); relatar experiências que demonstram intervenção nas necessidades do contexto como em Mulik (2012), Souza (2010), Beato-Canato (2010), Aliança (2013), Rupp (2014), Beato-Canato (2013), Kader e Corrêa (2012), Bevilaqua (2011), Beato-Canato (2009); ou procuram a

apreensão de uma situação particular como Bettoni at al. (2014), Cáceres (2014), Labella-Sánchez e D'Andrea (2008), Oliveira, F. (2011), Beato-Canato (2011), Cardoso (2012a). Como já evidenciado, a maior parte das pesquisas do segundo grupo foram realizadas por professores-pesquisadores de institutos federais. A categoria formação de professores não ter sido contemplada por esse grupo de pesquisas parece evocar que os professores estão buscando sua formação por meio da pesquisa sobre questões do seu próprio trabalho.

A formação do estudante é retratada de duas formas antagônicas dentro das pesquisas. Uma delas se refere à preocupação exclusiva com a formação profissional do estudante, mesmo quando o objeto de estudos são crenças, como em Santos, E. F. (2010), e a relevância do aprendizado de LI para obter sucesso profissional foi enfatizada, ou seja, o uso instrumental da língua se sobrepõe à formação proposta para o EMIEPT na legislação pertinente. A outra engloba reflexões mais gerais sobre o papel da LI na formação educacional, esse movimento parece ir ao encontro dos princípios da formação integrada.

5.2 O PROFESSOR DE LI

As principais características dos profissionais que atuam no ensino de LI, levando-se em conta a superioridade no quantitativo das respostas apontadas nos questionários, estão listadas no quadro a seguir.

PERFIL DO PROFESSOR DE LI DO IFPR	
Dados pessoais	1. Professores experientes; 2. maior parte do sexo feminino; 3. com formação acadêmica elevada; 4. maior parte com cargo efetivo; 5. as vagas de concurso dos profissionais são majoritariamente para habilitação dupla (língua inglesa + língua portuguesa).
Prática profissional no IFPR	1. Professores atuam em vários cursos e níveis concomitantemente, em várias disciplinas, alguns em disciplinas fora da área da vaga de concurso; 2. não há abordagem de ensino hegemônica; 3. maior parte dos professores parece ter sido contratada no início das atividades de seu *campus*, pois participou da construção das ementas; 4. maior parte demonstra satisfação com as ementas.
Conhecimento dos fundamentos do EMIEPT	1. Professores, em sua maioria, atribuem a si nível médio de conhecimento sobre os fundamentos do EMIEPT; 2. há grande disparidade na quantidade de formação continuada, oferecida entre os *campi*; 3. a aula de LI é majoritariamente voltada para a formação geral do aluno e para o exercício da cidadania.

Quadro 79 – Perfil dos professores de LI do IFPR.

Os dados dos questionários revelam que somente dois dos professores que responderam não possuíam cargo efetivo, esse resultado contradiz, na disciplina de LI, o argumento levantado por Ciavatta (2010) de que o EMI é entregue a professores contratados, porque os mais qualificados atuarão no ensino superior, pesquisa e pós-graduação, talvez essa seja uma característica de instituições em fase de implantação, como o IFPR.

É necessário pontuar a grande disparidade na quantidade de formação continuada oferecida nos *campi* e que não é possível acessar se o que foi considerado formação sobre os fundamentos do EMIEPT tem o mesmo sentido para os respondentes. É possível que professores novos na instituição considerem que toda reunião pedagógica trata desse assunto, por se tratar de uma instituição especializada nessa modalidade de ensino.

5.3 OS INDÍCIOS DE PRÁTICA NOS PLANOS DE ENSINO

O quadro, a seguir, sumariza os temas e indícios de práticas do contexto, observadas nos planos de ensino.

Temas	Indícios
Língua inglesa	1. Trabalhada em seus aspectos formais; 2. vista como sistema; 3. vista como discurso; 4. vista como ferramenta de comunicação; 5. vista como forma de organizar, categorizar e expressar a experiência humana; 6. vista como realizada em contextos autênticos.
Formação do aluno	1. Voltada à formação geral, englobando aspectos de formação cidadã; 2. formação do técnico figura apenas em alguns conteúdos.
Recursos tecnológicos	1. Uso de filmes, músicas, trechos de séries, vídeos; 2. uso de laboratório de informática como alternativa ao livro didático ou ambiente alternativo à sala de aula.
Papel do professor	1. Expressar-se em LI.
Carga horária da disciplina	1. Exerce influência na escolha das habilidades a serem trabalhadas.

Quadro 80 – Práticas contextualizadas nos planos de ensino.

Os dados referentes à formação do aluno nos planos de ensino convergem com os dados levantados nos questionários, ou seja, ambos enfatizam que a formação do aluno na aula de LI se volta à formação geral, englobando aspectos de formação cidadã. A formação para o mundo do trabalho figura em poucos documentos, nos conteúdos. Observamos um fato contraditório, pois os professores atribuírem a si nível médio de conhecimento sobre os

fundamentos do EMIEPT nos questionários, no entanto não materializam esse conhecimento nos planos de ensino, apontando práticas pedagógicas integradas com outras áreas ou disciplinas que colaborem para a formação profissional.

5.4 OS INDÍCIOS DE PRÁTICA NAS ENTREVISTAS

As análises das falas dos docentes nas entrevistas proporcionaram a percepção dos temas que são comuns aos vários docentes, bem como a observação dos indícios que perpassam as práticas desses professores, contribuindo para a compreensão do contexto no qual estão inseridos. Apresentamos um resumo dos indícios observados no quadro a seguir.

Temas	Indícios
Descrição dos professores	1. Profissionais experientes e com boa formação.
Práticas em contexto	1. As práticas ligadas ao mundo do trabalho priorizam o desenvolvimento da habilidade oral; 2. insatisfação com o livro didático; 3. desejo de desenvolver trabalho com as quatro habilidades; 4. práticas consideradas diferenciadas podem não conter inovação; 5. posicionamento do professor é ser afetivo e conscientizador.
Motivação dos professores	1. Sucesso dos alunos; 2. ser desafiado.
Dificuldades	1. Gestão ineficiente; 2. quantidade de aulas por turma insuficiente; 3. atribuição de horário para as atividades incompatível com as necessidades; 4. indisciplina; 5. burocracia.
Formação do aluno	1. Formação geral; 2. formação para o mundo do trabalho; 3. formação para processos seletivos (vestibulares, ENEM).
Perfil do aluno	1. Carinhosos e atenciosos; 2. com problemas disciplinares; 3. com lacunas na formação do ensino fundamental; 4. filho do trabalhador com direito à inclusão.
Papel do professor	1. Ser suave, atencioso, dinâmico, organizado e crítico; 2. precisa de formação contínua e tempo para troca de informação com seus pares.

Quadro 81 – Resumo das entrevistas.

A formação do aluno, retratada nas falas dos professores nas entrevistas, abarca três aspectos: a formação geral, a formação para o mundo do trabalho e a formação para processos seletivos. Essa questão contradiz os dados levantados no questionário e nos planos de ensino. É possível que os docentes entrevistados tenham uma visão mais ampliada acerca da formação a que o aluno tem direito de estar exposto ou que o instrumento entrevista

oportunize ao professor maior espaço para explicitação sobre a questão, ou ainda podemos estar diante de demonstração de consciência da necessidade de formação integral que ainda não consegue se efetivar na prática.

A descrição das dificuldades referentes ao trabalho do professor deixa clara a contradição do papel que é atribuído ao docente, ou seja, um profissional que tem que lidar com um ambiente onde há gestão ineficiente, atribuição de horário para as atividades incompatível com as necessidades, indisciplina, burocracia, deve ser suave, atencioso, dinâmico e organizado. Outrossim, apesar de a quantidade de aulas por turma ser insuficiente, o professor deve levar o aluno à criticidade.

Quanto ao uso de tecnologia, é possível verificar que as pesquisas que tratam o assunto propõem trabalhos elaborados como leitura na internet (CARVALHO, 2010), uso de chat educacional (SILVA, V. E. C., 2014), dispositivo móvel para aprendizagem de línguas (COSTA, 2013), aula com uso do ambiente Moodle (PREBIANCA;VIEIRA; FINARDI, 2014), produção de *web pages* (KADER; CORRÊA, 2012). Já a prática dos professores expressa nas entrevistas sugere apenas o uso de alguns recursos e o uso do laboratório de informática como alternativa às atividades do livro didático ou como alternativa de ambiente à sala de aula. Carvalho (2010) alerta para a necessidade de as atividades com recursos tecnológicos se diferenciarem das realizadas com o livro didático; segundo a autora, se a metodologia do professor é a mesma usada na sala de aula, o aluno não vê a necessidade e perde o interesse. Dessa forma as práticas dos professores e as práticas retratadas nas pesquisas são divergentes.

Uma das questões acerca do papel do professor, nas entrevistas, foi a concepção de que os professores devem ser críticos, policiarem-se sobre discursos questionáveis, ou seja, os discursos que empoderam somente a língua não devem ser reforçados em sala de aula. A observação do docente vai ao encontro da proposição de Kumaravadivelu (2016), esse autor pontua que a intenção das universidades e editoras ocidentais na criação de métodos de ensino é promover a competência linguística, os estilos de aprendizagem, as crenças culturais, os modelos comunicativos e a pronúncia do falante nativo como norma para ser aprendida e ensinada. O autor defende que esse controle linguístico ou ideológico subordina os professores, enfraquecendo o desejo de exercitarem sua agência. A percepção do professor entrevistado é bastante crítica e parece se opor às crenças dos profissionais que defendem a disciplina de LI no currículo do EMI como elemento viabilizador da entrada no mercado de trabalho.

5.5 AS TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO IFPR

De acordo com a análise dos dados, é possível observar que as práticas dos professores de LI do IFPR encontram paralelo nas pesquisas sobre a questão de distanciarem-se de métodos e aproximarem-se de práticas informadas pela sua avaliação de necessidades do contexto. Nas entrevistas a única abordagem que figura em um relato é quando o docente afirma: “aqui eu ainda me valho dos preceitos da abordagem comunicativa”, quando questionado se por comunicação pretendia afirmar que trabalhava com desenvolvimento de oralidade. Nos questionários, diante de várias opções de métodos ou abordagens para serem escolhidas, as respostas foram bem variadas, com opção majoritária pela abordagem de gêneros. Entretanto, quando a palavra gênero aparece nos planos de ensino, observamos que não há qualquer referência a uma abordagem específica, não encontramos referência a procedimentos metodológicos, sugeridos pelo interacionismo sociodiscursivo, como as Sequências Didáticas, apontadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou a proposta de Ramos (2004), baseada na gramática sistêmico-funcional de Halliday, tampouco encontramos referência à proposta de transposição didática dos pressupostos da análise crítica do discurso para leitura de gêneros. Esse dado levou-nos a observar que a palavra “gênero” parece apenas substituir a palavra “texto”, o que denota que talvez essa não seja uma abordagem que faça parte das práticas dos professores, em seu sentido mais profundo.

É importante enfatizar, como defendemos no primeiro capítulo, que o conhecimento sobre os métodos proporciona ao professor autonomia para fazer escolhas a partir de características singulares de seu contexto de ensino. Nesse sentido, o perfil dos professores, tanto no levantamento dos questionários quanto das entrevistas, comprova que os docentes são experientes e com grau de formação suficiente para ponderarem sobre as práticas mais significativas para seus alunos. Enfatizamos que as práticas dos docentes parecem corroborar o uso “ecletismo inteligente” que Leffa (1988) explicita no primeiro capítulo; para o autor, os docentes devem incorporar o novo ao antigo e o grau de acomodação depende da experiência do professor, do seu nível de conhecimento e do contexto em que se encontra. É o deslocamento da ideia de método perfeito para a reflexão sobre o que é adequado para determinado contexto.

Diferente das pesquisas analisadas no capítulo 3 desta tese, os planos de ensino não apresentam trabalho consistente com o inglês instrumental, a não ser o apontamento do uso de

algumas estratégias de leitura. Em um dos planos a abordagem é criticada, em outro aparece como um tema de ementa a ser trabalhado, dando a entender que não é compreendido como metodologia. Esse fato pode estar relacionado às tímidas iniciativas de formação para o inglês instrumental nas universidades paranaenses. Cristovão e Beato-Canato (2016) apontam que nos cursos de letras, presentes em 17 municípios do Estado em universidades estaduais e federais, somente duas ementas contemplam a abordagem instrumental. As autoras defendem que os cursos de letras deveriam levar em conta a crescente necessidade de formação de professores para os cursos técnicos por meio da abordagem instrumental, aliada à abordagem de gêneros textuais. Essas autoras são reconhecidas por suas pesquisas com gêneros textuais e desenvolvimento de material didático na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, isso pode indicar uma tendência nas pesquisas em aliar as duas abordagens. Os dados parecem evidenciar, também, que o Projeto Nacional de Ensino de Inglês para Fins Específicos no Brasil, denominado Inglês Instrumental, não encontrou quantidade significativa de adeptos no Estado do Paraná. Outro aspecto a ser considerado é que, assim como a palavra gênero não parece remeter à metodologia específica alguma nas práticas dos professores, as estratégias de leitura parecem ser encaradas como técnica ou procedimento didático-metodológico, e não algo central em uma concepção de ensino, como proposto pela Abordagem Instrumental.

Nas referências pesquisadas, é possível observar que nas mais antigas a preocupação prioriza um único aspecto da abordagem instrumental como a habilidade de leitura em Oliveira, S. R. (2007) ou adequação do ensino ao mercado de trabalho em Franco (2006), enquanto que as mais atuais tentam aliar a abordagem a outras possibilidades, como a formação cidadã em Chiulli (2014) ou a ressignificação do material didático por meio da produção de sequências didáticas em Souza (2013), denotando, mais uma vez, a tendência ao afastamento de uma metodologia exclusiva.

As pesquisas que tomam o papel da LI no currículo integrado apresentam diversos resultados, como a importância e a urgência de ações pedagógicas integradas entre a disciplina de LI e as disciplinas da área técnica (LORENZONI, 2011b); o uso instrumental da língua como forma de acesso à informação e qualificação profissional (LIMA, 2012); os objetivos linguísticos, instrumentais e educacionais podem ser conjugados no trabalho pedagógico com língua inglesa à luz da abordagem de letramento crítico, integrada (ou não) a outras abordagens (BEZERRA, 2012); a contribuição do ensino crítico de línguas estrangeiras na formação de um aluno engajado sociopoliticamente no mundo do trabalho (ZOLIN-VESZ; SOUZA, 2010). Essas pesquisas não encontram convergência nos dados analisados a partir dos questionários, planos de ensino ou entrevistas. A percepção dos professores do IFPR

parece ser que a formação do técnico se encaixa em uma boa formação geral na língua. O oposto parece ser problemático, uma vez que o foco no mercado de trabalho pode ser uma ameaça à formação humana, se objetivos educacionais como desenvolvimento de cidadania ou de criticidade ficarem esquecidos. Sem os objetivos educacionais a escola restringe a formação do estudante do ensino básico para o mercado de trabalho, ao invés de prepará-lo para o mundo do trabalho. A reflexão coletiva sobre a questão poderia possibilitar o encontro de um ponto de equilíbrio.

A necessidade de formação continuada para o professor é salientada tanto na literatura quanto nos dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas. Necessidades de formação para o conhecimento da vasta legislação que rege o EMIEPT, por exemplo, as diretrizes para a modalidade de ensino que por sua vez estão baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as diretrizes complementares, definidas pelos respectivos sistemas de ensino. Na análise dos planos de ensino observamos que alguns pontuam estar em acordo com a legislação, no entanto somente um cita a quais documentos se refere. Além desses documentos, o professor deve ter conhecimento de documentos institucionais que regem o seu trabalho. As respostas ao questionário salientaram tanto a necessidade de os docentes aprofundarem o conhecimento sobre os pressupostos filosóficos e epistemológicos do EMI quanto a disparidade na quantidade de oportunidades de formação que recebem nos diversos *campi*. O excerto de entrevista que trata desse assunto salienta, além da necessidade de formação, a necessidade de troca de experiências entre os pares. Nesse sentido, uma questão importante é a reflexão sobre a inclusão de conteúdos obrigatórios por legislação específica nos cursos, de acordo com as diretrizes. Esses conteúdos podem vir a achatar a já diminuta carga horária disponibilizada para LI e para outras disciplinas, especialmente em cursos do EMIEPT que precisam alocar disciplinas técnicas também. Advogamos a necessidade de tempo para reuniões com os pares para pensar em soluções equânimes, que não desprestigiem qualquer disciplina.

Especificamente nos institutos federais em processo de expansão, como é o caso do IFPR, parece-nos essencial que os pressupostos apresentados como basilares ao EM e EMI - preparação para a vida, preparação politécnica, preparação para a multiplicidade - evoquem discussões sobre seus fundamentos nos coletivos de profissionais envolvidos na construção e avaliação dos planos pedagógicos de cursos para o EMI. Essa questão converge para os apontamentos sobre a formação do aluno, levantados na análise dos dados, pois os questionários e planos de ensino priorizam a formação geral do estudante.

O deslocamento da ideia de método ideal para uma aproximação da LI com a educação, defendido por Stern (1983) e Leffa (1988), converge para a necessidade de aproximação da LI com questões referentes ao mundo do trabalho. Dessa forma, a LI contribuiria com a formação do estudante no EMIEPT, sem, no entanto, ficar restrita a uma função instrumental de preparar para o mercado de trabalho.

A formação em serviço também deve ser pensada para os docentes que exercem cargo de gestão, esse profissional deve apreender conhecimentos referentes à administração pública, gestão de pessoas e trabalho coletivo e devem estar preparados para saberem diferenciar a lógica da produção capitalista ("[...] base no lucro, exploração do trabalho, tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade, na competitividade, na mercantilização de toda a produção humana") e a lógica da educação ("[...] deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito a sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania"), como indicado por Ciavatta (2010). Assim, a gestão seria mais adequada às necessidades de uma instituição de ensino.

Na questão da carga horária para o ensino de línguas, a história da disciplina revelou diminuição substancial através do tempo, em alguns momentos, diretamente ligada ao oferecimento de educação profissional compulsória. Na discussão sobre a legislação observamos que a LDB 5.692 de 1971 provocou essa situação, esta lei estabeleceu a formação de técnicos para atender ao "milagre econômico", como demonstrado por Leffa (1999), e nesse período o ensino de línguas sofreu drástica diminuição em sua carga horária e nas opções de línguas oferecidas. As políticas que regem o ensino profissionalizante são historicamente pautadas em questões econômicas, nesse sentido, são necessários o conhecimento e reflexão sobre esses fatos para que a história não seja replicada e o foco do ensino de línguas e da educação profissional priorize o desenvolvimento do estudante em detrimento de agendas econômicas.

Quanto ao pluralismo de concepções pedagógicas, observado por Leffa (1999), estabelecido na LDB de 96, converge para o movimento de deslocamento da ideia de método ideal, apontado pela literatura e corroborado nas práticas dos professores de LI do IFPR. Esse movimento se afasta da priorização de uma única habilidade apontada nos PCNs e vai ao encontro da busca de superação de dificuldades de forma localizada, ao invés de se dobrar a justificativa nos PCNs pela leitura por fazer parte do uso mais imediato dos alunos e pelas condições inadequadas para o ensino de outras habilidades (superlotação, falta de formação

dos professores, falta de material). Afinal, as escolhas metodológicas não deveriam ser pautadas, em primeira instância, nos problemas do contexto, mas pelas necessidades dos estudantes.

As pesquisas sobre a produção de material didático evidenciaram a busca dos pesquisadores por materiais que solucionassem questões relativas às especificidades da formação técnica profissional, tentando, muitas vezes, aliar materiais específicos a objetivos educacionais. O discurso dos professores de LI nas entrevistas revelou desconforto com o uso de livro didático. Esse movimento parece evidenciar que a reflexão sobre material didático é essencial para o ensino de LI no EMIEPT, e fica claro que os materiais destinados ao ensino médio regular não atendem às necessidades do EMI.

A instabilidade na gestão, citada no relatório da CGU, situação conturbada pela qual a instituição vem passando nos últimos anos (desde agosto de 2013), é demonstrada nas entrevistas dos professores como elemento de desmotivação para o trabalho, e fica evidenciado que a situação afeta o trabalho do professor, mesmo quando o profissional empenha esforços para que isso não aconteça. Em uma instituição ainda tão jovem, em fase de consolidação de processos, as constantes trocas nos cargos de gestão causam descontinuidades ou delongas nas ações a serem implementadas como construções, compras etc. Além desse fato, a grande quantidade de professores em estágio probatório e a direção dos *campi* como cargo de confiança contribuem para o sentimento de instabilidade dos profissionais.

A inadequação da legislação institucional que rege o trabalho do professor tem sua origem na singularidade das atividades que compõem o trabalho desse profissional, uma vez que se esperam a atuação em todos os níveis e modalidades presentes em seu *campus* bem como a dedicação à pesquisa e extensão. Seria muito difícil que qualquer regulamentação conseguisse equacionar tantas nuances diferentes. Esse fato demanda ação política dos professores em articulação com seus pares para fomentar o enfrentamento e propor legislação menos incoerente.

A falta de formação continuada sobre as singularidades do contexto tende a restringir as práticas dos professores, as crenças e experiências importadas de outros lugares, já que o perfil dos profissionais aponta que são docentes experientes. Trabalhar em uma instituição “especializada na oferta de educação profissional e tecnológica”, definida assim na lei de criação dos institutos federais, suscita expectativas de práticas contextualizadas nos professores que ingressam na instituição, estas podem ser frustradas, conforme explicitado na fala de um dos docentes quando se refere à qualidade da formação que o estudante deveria

receber, prejudicada pelos indicadores institucionais mais ligados a questões quantitativas. Reiteramos, assim, a necessidade de formação para que o professor possa compreender as divergências, confrontar com suas experiências e fazer escolhas informadas que levem a práticas contextualizadas. É necessária a reflexão conjunta das seguintes questões: Como o professor pode se ver como participante de um trabalho que requer integração, sem conhecer sobre os princípios filosóficos, históricos que o embasam o EMIEPT e sem trocar experiências com seus pares? Como enquadrar experiências que se moldem a necessidades do contexto, que atendam às idiossincrasias, e atender, ao mesmo tempo, a todas as questões geradas pelo momento de implantação e consolidação da instituição? Os questionamentos demandam a promoção de formação continuada na qual as áreas possam dialogar e esse processo não deve ser tão complicado para uma instituição que se destaca no ensino a distância.

5.6 O CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DE LI NOS CURSOS EMIEPT DO IFPR

Temos como resultado que o ensino de LI no IFPR se dá em um ambiente de expansão, construção de identidade e instabilidade administrativa, no qual vários professores sentem-se desmotivados para suas atividades e sem respaldo para ações corriqueiras em instituições de ensino como problemas disciplinares com alunos.

Na percepção dos professores do IFPR o papel da língua inglesa no currículo é voltar-se a uma boa formação geral na língua, o que estaria relacionado à formação do técnico indiretamente. Lembramos que a maior parte dos *campi* já estruturados conta com mais de um curso técnico, dessa forma, a aproximação do ensino de LI com questões referentes ao mundo do trabalho seria uma forma de restringir a necessária reflexão conjunta a temas parecidos para todos os cursos, pelo menos em uma fase inicial. A reflexão sobre as singularidades do contexto também é necessária para superação da tendência de restringir as práticas dos professores às crenças e experiências importadas de outros lugares e para a construção de um currículo menos fragmentado e mais significativo para a vida dos alunos, com ações pedagógicas integradas.

Para a formação geral do aluno, os professores optam por uma abordagem eclética, como forma de minimizar as dificuldades provenientes da heterogeneidade de conhecimento entre os alunos ou como forma de manter a atenção do adolescente com atividades

diversificadas durante a aula. Em um dos *campi* foi observado que as condições para o ensino de LI são diferenciadas, com turmas de 20 alunos. Esse dado indica que há caminhos possíveis para melhoria de infraestrutura, no entanto os professores de outros *campi* ignoram essa possibilidade.

A aproximação do ensino de LI com as áreas da educação, advogada por Stern (1983), no caso dos cursos de EMIEPT, evoca a necessidade de incorporação das áreas de educação e trabalho, para a compreensão da história, filosofia, epistemologia e pedagogia que compõem o contexto, para que estas possam embasar práticas que contemplem escolhas informadas.

Demandas importantes no ensino de LI para o EMIEPT são a necessidade de ampliação e aprofundamento de pesquisas científicas e a divulgação dos resultados alcançados para o fortalecimento da área e para a busca de soluções para questões singulares pelas idiossincrasias do contexto. Problemas singulares evocam enfrentamentos também singulares. Uma dessas questões, no IFPR, seria a contratação de docentes para habilitação única, o que oportunizaria a concentração de esforços do profissional e a consequente melhoria em ambas as áreas. Se a questão administrativa em se lidar com a quantidade diminuta de vagas é um problema no início das atividades nos *campi*, talvez pudesse ser criado um mecanismo legal com o qual o professor pudesse escolher a área na qual exerceria suas atividades com maior eficiência, depois de um tempo de funcionamento dos *campi*, e as novas contratações para habilitação única levariam em conta essas opções.

Todas as reflexões tecidas até aqui nos levam ao seguinte cenário, considerando como contradição o movimento de oposição entre os dados coletados nas diversas fases da pesquisa: sobreposição, quando o movimento entre os dados possui um ponto de contato entre si, e convergência, quando os dados são consoantes entre si.

Temas	**Contradições**	**Sobreposições**	**Convergências**
1. Formação continuada em serviço para os professores de LI nas pesquisas em outros contextos;			X
2. currículo menos fragmentado e mais significativo para a vida dos alunos com ações pedagógicas integradas;			X
3. conhecimento de várias metodologias para que escolhas informadas sejam feitas;			X
4. aproximação da área de LI com a área de educação;			X
5. ampliação na quantidade e aprofundamento de pesquisas sobre LI no EMIEPT;			X
6. conhecimento do contexto corroborado no segundo grupo de pesquisas estudadas;			X
7. formação profissional x formação geral do estudante;	X		
8. professores com habilitação única;	X		

9. formação sobre os fundamentos do EMIEPT para professores e administradores;	X		
10. disponibilização de formação e infraestrutura para uso de tecnologias na aula de LI;	X		
11. reflexão conjunta sobre as visões de língua e as possíveis práticas pedagógicas que cada uma evoca;	X		
12. reflexão conjunta sobre o aluno que se quer formar e como as diferenças de concepção afetam as práticas pedagógicas;			X
13. reflexão sobre a formação do aluno para o mundo do trabalho;	X		
14. reflexão coletiva e ação política sobre as dificuldades no trabalho do professor e o papel que é atribuído ao docente;	X		
15. troca de experiências entre os docentes sobre as práticas informadas pela sua avaliação de necessidades do contexto;		X	
16. troca de experiências entre os docentes sobre conhecimentos construídos em sua prática atual, comparados com suas experiências profissionais anteriores;		X	
17. reflexão sobre o uso do ensino instrumental em contextos parecidos x abordagem eclética apontada nas práticas dos docentes do IFPR;	X		
18. reflexão sobre o ensino instrumental em pesquisas menos recentes e mais recentes;	X		
19. reflexão sobre a percepção dos professores do IFPR sobre o papel da língua inglesa no currículo ser voltado a uma boa formação geral na língua, o que atende à formação do técnico, dado que diverge nas pesquisas realizadas em contextos parecidos;	X		
20. aproximação da LI com questões referentes ao mundo do trabalho converge com o deslocamento da ideia de método ideal para uma aproximação da LI com a educação, defendido por Stern (1983) e Leffa (1988);			X
21. formação em serviço para os docentes que exercem cargo de gestão converge para que a lógica da educação seja a adotada;			X
22. compreensão de que a história da carga horária para o ensino de línguas revelou uma diminuição substancial diretamente ligada ao oferecimento de educação profissional compulsória;		X	
23. reflexão sobre material didático para o ensino de LI no EMIEPT;		X	
24. discussão sobre os efeitos da instabilidade na gestão na motivação para o trabalho do professor;		X	
25. articulação dos professores para fomentar ação política com seus pares para propor legislação mais coerente para regulamentação do trabalho do professor;		X	
26. reflexão sobre a formação continuada sobre as singularidades do contexto e a tendência a restringir as práticas dos professores às crenças e experiências importadas de outros lugares.	X		

Quadro 82 – Contradições, sobreposições e convergências.

A indicação de necessidade de formação continuada do professor aparece em diversos momentos no quadro, o atendimento dessa necessidade não corresponde necessariamente à resolução de todos os problemas no ensino de LI no EMIEPT. Pensar dessa forma seria atribuir exclusivamente ao professor a carga de questões que dependem de outros fatores. No entanto tanto a formação quanto a troca de informações entre os pares fariam suscitar formas de enfrentamento que possivelmente trariam reflexões para as outras áreas do currículo do EMI no IFPR e, dessa forma, contribuiriam para a educação de forma geral.

Neste capítulo apontamos os resultados encontrados nas análises, bem como elencamos as relações possíveis entre os resultados das fases da pesquisa, assim, lançamos nosso olhar para as concepções e práticas dos professores sobre seu contexto de atuação e as relações estabelecidas entre essas questões e os resultados de pesquisas em outros contextos. A seguir, passaremos às considerações finais de nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivos gerais identificar e discutir as contradições, sobreposições e convergências existentes no contexto atual do ensino de LI no EMIEPT do IFPR, considerando outras pesquisas realizadas em contextos semelhantes, as práticas dos professores registradas em seus planos de ensino e as concepções dos professores da instituição sobre seu contexto de atuação, retratamos as diversas dimensões que compõem esse cenário. Para tanto, este trabalho percorreu o caminho do ensino de LI em questões metodológicas, focando discussões atuais à área, bem como o deslocamento da ideia de método ideal para a reflexão sobre práticas adequadas ao contexto. Os aspectos históricos e de fundamentação filosófica das diretrizes que compõem o EMIEPT também fizeram parte dessa jornada, como também a legislação que rege o trabalho docente. Outra questão enfocada foi a direção mirada pelas pesquisas sobre o ensino de LI em contextos semelhantes. Como subsídio para ampliar a compreensão do contexto, passamos pela composição do perfil do professor de LI da instituição, considerando-o coconstrutor desse contexto em suas atividades cotidianas, bem como explicitamos as concepções e práticas desses profissionais.

Podemos ponderar, mais detalhadamente, que, inicialmente, quando trouxemos à tona a composição do contexto do ensino de LI no ensino médio integrado ao técnico do IFPR, tratamos das tensões presentes no ensino de LI; descrevemos aspectos históricos do ensino profissional no Brasil, fazendo um paralelo com o ensino de línguas estrangeiras; e, por último, narramos a constituição do IFPR e do trabalho do professor que atua neste espaço por meio da legislação que o rege. Observamos que é um cenário instável e que parte dessa instabilidade vem do processo de expansão, em sucessivos programas realizados pelo governo federal, como pode ser observado na figura a seguir.

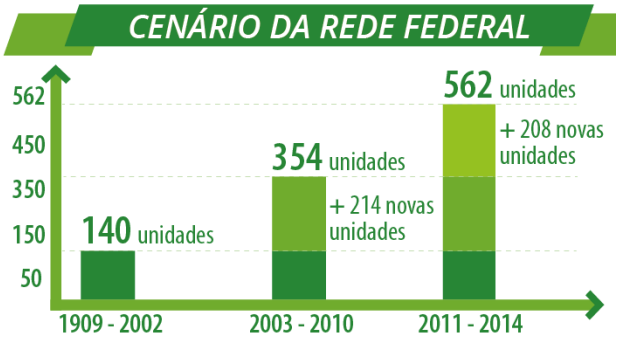

Figura 5 – Expansão da Rede Federal de Educação (Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansão-da-rede-federal>. Acesso em: 11 fev. 2016).

Em seguida, explicitamos a motivação e natureza da pesquisa, bem como a especificação das fases de coleta e de análise de dados e do recorte estabelecido para os informantes. Explicitamos os procedimentos metodológicos contemplados para a efetivação da pesquisa bibliográfica, documental e para análise e discussão dos dados levantados nos questionários e entrevistas com os professores. Observamos que o desenho da pesquisa em duas fases (bibliográfica e de campo) colaborou para o afunilamento na composição do cenário, pois contribuiu para a construção de um quadro que partiu de aspectos mais gerais, tendências nas pesquisas no Brasil, para os aspectos mais específicos, tendências nas práticas e concepções dos professores do IFPR.

No momento seguinte, no relato da pesquisa bibliográfica, traçamos um panorama das pesquisas realizadas sobre o ensino de LI no EMIEPT no Brasil. Esse panorama serviu de base para reflexões sobre a forma como os conflitos inerentes ao contexto têm sido tratados, os tipos de pesquisa realizada, as práticas de ensino investigadas, as principais conclusões das pesquisas e as práticas apontadas para suprir as demandas de formação diferenciada para o estudante que atendam às singularidades do contexto.

Em seguida, realizamos a apresentação e discussão dos dados levantados nos questionários, planos de ensino e entrevistas feitas com os professores, bem como mostramos as contradições, sobreposições e convergências existentes no contexto atual do ensino de LI no EMIEPT do IFPR. Mais especificamente, traçamos o perfil do profissional que ensina LI no IFPR, observando os dados obtidos nos questionários; analisamos as concepções dos professores sobre seu contexto de atuação, nos questionários e entrevistas; e explicitamos as práticas pedagógicas, na análise dos planos de ensino.

Por fim, apontamos os resultados encontrados nas análises em todas as fases da pesquisa por meio das relações de contradição, sobreposição ou convergência existentes entre os dados analisados.

Fica claro, nessa trajetória, que a pesquisa bibliográfica viabilizou responder à nossa primeira pergunta de pesquisa, localizando as tendências no contexto atual do ensino de LI nos cursos do EMIEPT. A pesquisa de campo possibilitou a resposta de nossa segunda pergunta de pesquisa, por meio dos dados sobre o perfil do professor de LI do IFPR e sobre suas concepções sobre o contexto de atuação. Nossa terceira pergunta foi respondida por meio do estabelecimento de relações entre as concepções e práticas dos professores de LI do IFPR (resultantes da pesquisa de campo) e as tendências das demais pesquisas (resultantes da pesquisa bibliográfica). Todo esse esforço convergiu para

respondermos à pergunta geral de nossa pesquisa quando identificamos e discutimos as contradições, sobreposições e convergências existentes no contexto atual do ensino de LI no EMIEPT do IFPR, no capítulo cinco. Assim, consideramos que o objetivo geral desta tese foi cumprido, possibilitando compreender melhor as complexidades do cenário.

A natureza descritivo-interpretativa de nossa pesquisa se mostrou adequada ao propósito de avançar na construção de conhecimento sobre o contexto do ensino de LI em cursos de EMIEPT no IFPR. Embora tenhamos focalizado na complexidade de um contexto específico, descrito com base em diferentes perspectivas, esta pesquisa demonstra potencial para subsidiar outros trabalhos com recortes e problemas de pesquisa mais pontuais que sejam desenvolvidos para investigar outras instituições brasileiras assemelhadas.

Pesquisas futuras poderiam se concentrar na formação continuada institucional em institutos federais, quer na criação de programas de formação continuada em serviço, quer na avaliação dos efeitos de programas existentes. Outra questão a ser explorada em novas investigações diz respeito aos efeitos, para a aprendizagem, da atuação do professor nos componentes curriculares de língua inglesa e língua portuguesa concomitantemente, já que a questão não é considerada problemática na efetivação de professores no quadro de servidores do IFPR. Seria relevante indagar as formas de contratação de professores em outros institutos federais e as consequências dessas escolhas para a aprendizagem. Outra possibilidade de estudo seria a verificação da função do ensino de língua inglesa nesses institutos, por meio das práticas e concepções de seus professores, sobretudo em *campi* que já existiam antes da criação dos institutos federais, em 2008. Seria interessante verificar se as consequências da fase de expansão e de instabilidade política, verificadas no trabalho do professor no IFPR, são percebidas de forma diferente em contextos em que a identidade institucional é mais estabilizada.

Uma questão que não fazia parte de nossos objetivos iniciais, mas que apareceu de forma recorrente no resultado da análise dos dados, foi a necessidade de formação continuada para o professor. Constatamos que a agência dos docentes de LI prescinde de dois conjuntos de ações, um relativo à formação continuada e outro relacionado à articulação entre os pares. Os conjuntos de ações foram retirados do quadro geral do capítulo anterior e estão no quadro a seguir.

	Ações
Formação continuada	1. Compreensão de que a história da carga horária para o ensino de línguas revelou uma diminuição substancial diretamente ligada ao oferecimento de educação profissional compulsória. 2. Reflexão sobre o uso do ensino instrumental em contextos parecidos x abordagem eclética apontada nas práticas dos docentes do IFPR. 3. Formação em serviço para os docentes que exercem cargo de gestão converge para que a lógica da educação seja a adotada. 4. Reflexão sobre material didático para o ensino de LI no EMIEPT. 5. Formação sobre os fundamentos do EMIEPT para professores e administradores. 6. Disponibilização de formação e infraestrutura para uso de tecnologias na aula de LI. 7. Reflexão sobre a mudança de foco em pesquisas menos recentes e mais recentes que englobam a abordagem instrumental. 8. Conhecimento de várias metodologias para que escolhas informadas sejam feitas. 9. Formação continuada em serviço para os professores de LI (nas pesquisas em outros contextos).
Articulação entre os pares	1. Reflexão conjunta sobre as visões de língua e as possíveis práticas pedagógicas que cada uma evoca. 2. Reflexão conjunta sobre o aluno que se quer formar e como as diferenças de concepção afetam as práticas pedagógicas. 3. Reflexão coletiva e ação política sobre as dificuldades no trabalho do professor e o papel que atribuído ao docente. 4. Reflexão sobre a formação do aluno para o mundo do trabalho em oposição à formação para o mercado de trabalho. 5. Troca de experiências entre os docentes sobre as práticas informadas pela sua avaliação de necessidades do contexto. 6. Troca de experiências entre os docentes sobre conhecimentos construídos em sua prática atual comparados com suas experiências profissionais anteriores.

Quadro 83 – Conjuntos de ações

As proposições no quadro reverberam as constatações nas diversas fases da pesquisa, as quais nos levam a considerar que a formação continuada do professor é fundamental para que o profissional possa fazer escolhas informadas, pelo conhecimento do contexto: legislação, história, fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodologias, aproximação com o campo da educação, metodologias para o ensino de línguas, preocupações da área de LI na atualidade, integração com outras disciplinas do currículo, formação continuada para pensar todas essas questões com seus pares e atuação política para garantir condições de trabalho adequadas.

Por fim, consideramos esta pesquisa um passo importante na direção de futuros investimentos na melhoria do ensino de LI no IFPR, como também subsídio para reflexões sobre o ensino de LI em contextos parecidos. Nossa expectativa é colaborar para o atendimento das idiossincrasias do contexto do EMIEPT.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA, Priscila Seabra. A escrita de si em língua inglesa: do texto do aluno ao aluno do texto. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 2, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/104/56>. Acesso em: 21 maio 2016.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de; BARBINATO, Rita. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 26-42, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2501/4668>. Acesso em: 21 maio 2016.

ANDRADE, Fabricia Eugênia Gomes de. **Inglês no ensino médio integrado**: diferentes contextos históricos e a emergência de novos caminhos. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000100002>. Acesso em: 21 maio 2016.

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida da. Currículo integrado na educação de jovens e adultos: apontamentos a partir do mapeamento de uma rede de pesquisas. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, p. 1-33, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1505%20Artigo%20Abelardo%20e%20Maria%20Aparecida.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

ARAUJO, Roberta Negrão de. A construção da integração nos cursos de formação de professores. In: GREGÓRIO, Ana Nelly de Castro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O ensino médio integrado à educação profissional:** concepções e construções a partir da implantação da Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, 2008. p. 185-198.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Standard English & World English: between Karl and Groucho. **Calidoscópio**, v. 11, n. 2, p. 153, 2013.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A (in)utilidade de fichas de segurança de laboratório questionada nas aulas de inglês para fins específicos. In: JORNADA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 6., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Instituto de Letras da UERJ, 2010. p. 1-3. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/jel/2010/resumos/VIJELUERJ_SC_XXV_R04.pdf >. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. O gênero notícia no curso de biotecnologia: uma experiência de trabalho em sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE LETRAS E ARTES, 4., 2009, Campos dos Goytacazes. **Anais...** Campos dos Goytacazes: IFF, 2009. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/1755>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 853-870, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n4/a03v11n4.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Possíveis contribuições de um trabalho com narrativas de vida para o desenvolvimento pessoal e profissional de alunos do ensino médio-técnico profissionalizante. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 3, p. 40-57, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/8514/9886>. Acesso em: 20 maio 2016.

BETTONI, Melissa et al. Levantamento de idioletos e problemas de pronúncia no Inglês dos alunos do Ensino Médio Integrado do IFSC, Campus Chapecó. In: SEMINÁRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFFS, 4., 2014, Chapecó. **Anais...** Chapecó: UFFS, 2014. Disponível em: <http://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2014/paper/view/682/499>. Acesso em: 20 maio 2016.

BEVILAQUA, Raquel. Ensino médio integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma experiência de letramento. In: PINTO, Cândida Martins; BEVILAQUA, Raquel; COLAÇO, Silvania Faccin. **Linguagens**: mosaico dos saberes. São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha, 2011. p. 13-30. Disponível em: <http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20118873840328iff_digitalizado_linguages_saberes.pdf#page=13>. Acesso em: 20 maio 2016.

BEZERRA, Daniella de Souza. As abordagens de ensino de línguas estrangeiras e o ensino médio (integrado): rumo à formação humana integral. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 5., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CEPED, 2013. Disponível em: <http://www.vedipe.blessdesign.com.br/pdf/Trabalhos%20encomendados/Daniella%20Bezerra.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Língua estrangeira-inglês e o ensino médio integrado ao técnico: matizando uma abordagem de ensino-aprendizagem. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 4, n. 1, p. 52-68, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://revistas.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1313>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês**): na mira(gem) da politecnia e da integração. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BEZERRA, Daniella de Souza; JOVANOVIC, Aleksandar. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des)encontros no ensino médio integrado ao técnico. **Conjectura**: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 101-118, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewArticle/2577>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BEZERRA, Daniella de Souza; RODRIGUES, Daniela Ferreira. Um pouco além da leitura instrumental: o ensino da língua estrangeira (inglês) no curso técnico integrado em edificações do IFG-Campus Jataí. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 9., 2012, Jataí. **Anais...** Jataí: IFG, 2012. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/viewArticle/254>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BEZERRA, Daniella de Souza; SILVEIRA, Reiner. A língua estrangeira (inglês) e o curso técnico integrado em eletrotécnica: horizontes para a elaboração de material didático. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 9., 2012, Jataí. **Anais...** Jataí: IFG, 2012. Disponível em: <http://www.cefetgo.br/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/view/253/pdf_91>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSETAÇÕES (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=how>. Acesso em: 17 nov. 2014.

BRAATZ, Simara Cristiane. **Uso de estratégias metacognitivas de leitura em alunos de inglês instrumental**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/09/2012&jornal=1&pagina=22&totalArquivos=256>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Controladoria Geral da União. **Relatório de auditoria anual de contas**. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/12/CGU_2013_RA20140733cgu_2015.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2008>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CÁCERES, Glenda Heller. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 1, p. 103-129, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132014000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 fev. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CARDOSO, Nadja Núbia Ferreira Leite. A perspectiva intercultural e crítica no ensino de inglês Instrumental: uma reflexão sobre língua, cultura e Identidade. **Revista Pindorama**, Eunápolis, v. 3, n. 3, p. 124-138, jul./dez. 2012a. Disponível em: <http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/edicao_3_ensino_de_ingles.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. **O ensino de inglês instrumental em uma perspectiva intercultural em dois Institutos Federais do Extremo Sul da Bahia**: desafios e possibilidades. 2012. 297 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012b. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16256>. Acesso em: 12 fev. 2016.

CARDOSO, Zelia Cemin. **Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental**. 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7128>. Acesso em: 20 maio 2016.

CARVALHO, Sebastiana de Araújo. **Ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira**: o uso da internet na escola. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://rei.biblioteca.ufpb.br:8080/jspui/handle/123456789/222>. Acesso em: 12 fev. 2016.

CAVALCANTI, Beatriz Alves Paulo. **Representações discentes sobre a afetividade nas aulas de inglês de uma escola técnica**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/16197>. Acesso em: 12 fev. 2016.

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

CHIULLI, Talita Helen Silva. **Reflexões sobre o ensino integrado**: possibilidades com o ESP e formação cidadã. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/3469>. Acesso em: 12 fev. 2016.

CIAVATA, Maria. Universidades tecnológicas, horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 159-174.

COHEN Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. London; New York: Routledge, 2000.

COSTA, Ana Maria Raiolda. **Integração do ensino médio e técnico**: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/3006>. Acesso em: 20 abr. 2014.

COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11333>. Acesso em: 12 fev. 2016.

COSTA, Rinaldo Vitor da; LAGUILIO, Ivânia Patrícia. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola técnica federal na cidade de Ponta Porã/MS. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 15, n. 28, p. 41-64, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewArticle/9678>. Acesso em: 20 maio 2016.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 45-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2016.

DALTON-PUFFER, Christiane. **Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms**. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Y-deXDJJ9-gC&oi=fnd&pg=PR9&dq=DALTON-PUFFER,+Christiane.+Discourse+in+content+and+language+integrated+learning+(CLIL)+classrooms.+Vol.+20.+John+Benjamins+Publishing,+2007.&ots=_NyK46oOHg&sig=ujd_7EUBeWAuyBTGpnhM1luZaCo#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 6 abr. 2016.

DOLZ, J Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-147.

EGITO, Niedja Balbino do. O ensino de língua estrangeira em turmas de EJA. **Caminhando com o PROEJA**, Maceió, v. 1, n. 1, p. 83-91, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.kentron.ifal.edu.br/index.php/Proeja/article/view/112>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FERNANDES, Fabrício Ademar; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de; BARBOZA, Lúcia Maria de Assunção. (Inter)ações dos elementos culturais no livro didático de LE (inglês). **Revista Desempenho**, Brasília, DF, v. 7, n. 21, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16367>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FERRARINI, Marlene Aparecida; PIRES, Brenda Carolyne de Jesus; CAMPOS, Krishna. Gêneros textuais da esfera profissional do analista e/ou desenvolvedor de sistemas para o ensino de língua inglesa. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO, 2., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: IFPR, 2013. Disponível em: < http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/anais-2sepin.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Educação de língua inglesa e novos letramentos**: espaços de mudança por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11122012-090909/pt-br.php>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FONSECA, Anna Luíza Leme Calgaro da; BARROS, Dulce Elena Coelho. Análise crítica do discurso da lei n. 11.161/2005: breves apontamentos. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES, 4., 2013, Maringá. **Anais**... Maringá: UEM, 2013. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/346t.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FRANCO, Márcia Regina Grisaro. **Inglês instrumental**: comunicação eficiente nas relações profissionais. 2006. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2006.

GALINDO, Juraci Torres. **Integração curricular no PROEJA**: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/07/Juraci-Torres-Galindo.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

GOOGLE acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.html>. Acesso em: 17 nov. 2014.

GUEDES, Annallena de Souza. **O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no ensino médio profissionalizante**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

GUIMARÃES, Renata Ribeiro. A eficácia da tradução como estratégia de ensino de ESP. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 74-94, jul./dez. 2011.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Resolução n. 54, de 21 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Res.-54.11_ODP_Ensino-Medio_publicada.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Resolução n. 2, de 30 de março de 2009. Estabelece diretrizes para a gestão das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do IFPR. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Res.-02.09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Estatuto do Instituto Federal do Paraná**. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/07/estatuto.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. **Relatório anual de atividades de auditoria interna**: RAINT 2014. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/08/RAINT-2014-DEFINITIVO.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KADER, Carla Callegaro Corrêa; CORRÊA, Erick Kader Callegaro. Homepage: uma experiência de letramento digital. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGENS E ENSINO, 7., 2012, Pelotas. **Ensino e linguagem**: novos desafios. Pelotas: UCPel, 2012. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/63.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in english teaching: can the subaltern act?. **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 66-85, March 2014. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesq.202/epdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia, D'ANDREA, Letícia Pires. Refletindo sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação de jovens e adultos: experiências no CAP-UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 421-442, jul./dez. 2008.

LEAL, Morgana de Abreu. **Refletindo criticamente sobre as necessidades do aluno de inglês instrumental à luz da condição pós-método**. 2013. 136 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2016.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, São José do Rio Preto, v. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/167910345/Contexturas-4>. Acesso em: 20 maio 2016.

LIMA, Bruno Ferreira de. **O ensino de língua inglesa em um instituto federal**: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/16221>. Acesso em: 12 fev. 2016.

LORENZONI, Lísia Vencatto. Significados da disciplina de inglês instrumental, segundo uma turma do curso técnico em informática do proeja. In: PINTO, Cândida Martins; BEVILAQUA, Raquel; COLAÇO, Silvania Faccin. **Linguagens**: mosaico dos saberes. São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha, 2011a. p. 31-41. Disponível em: <http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20118873840328iff_digitalizado_linguages_saberes.pdf#page=31>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Inglês instrumental na educação agrícola**: possibilidades de um currículo integrado. 2011b. 55 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011b.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. 2008. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MONTEIRO, Andra Cristina Silva; BEZERRA, Daniella de Souza. A língua estrangeira (inglês) no curso técnico integrado em informática: o amálgama de opiniões de uma comunidade escolar. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 9., 2012, Jataí. **A prática docente e o desafio de ensinar na diversidade**. Jataí: IFG, 2012. p. 1-11. Disponível em: <http://sam.ifg.edu.br/ifgoias/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/viewArticle/256>. Acesso em: 20 maio 2016.

MONTEIRO, Andra Cristina Silva et al. Professores da área técnica e garimpos para a elaboração de material didático de inglês para os cursos técnicos integrados do IFG-Campus Jatai. In: SEMANA DE LICENCIATURA, 9., 2012, Jataí. **A prática docente e o desafio de ensinar na diversidade**. Jataí: IFG, 2012. p. 356-359. Disponível em: <http://www.jatai.ifgoias.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article/viewArticle/145>. Acesso em: 12 fev. 2016.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 25 jan. 2016.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, Claudiane Felix de. Práticas de leitura em língua inglesa no curso técnico integrado em informática na modalidade jovens e adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA, 1., 2011, Mossoró. **Anais...** Mossoró: UERN, 2011. p. 1092-1103. Disponível em: <http://www.uern.br/controledepaginas/senacem-anais/arquivos/0850senacem_gd010.pdf#page=48>. Acesso em: 12 fev. 2012.

MULIK, Katia Bruginski. O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos: enfatizando o letramento crítico e a interculturalidade. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 5, n. 2, p. 142-157, jan./jun. 2012.

NAVES, Rozana Reigota; DEL VIGNA, Dalva. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. **Revista de Letras**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 33-38, jan./jun. 2008.

NUNES, Elizabete Kuczynski. **A influência do conhecimento prévio de conteúdo na leitura e compreensão de texto técnico em língua inglesa**: uma abordagem conexionista. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://meriva.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/4120>. Acesso em: 12 fev. 2016.

O INSTITUTO. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>. Acesso em: 20 nov. 2012.

OLIVEIRA, Breno Dias. Questões (inter)culturais na sala de aula de língua inglesa e seu papel na formação crítica dos estudantes. SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1., 2011, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2011. p. 19-24. Disponível em: <http://www.sefeliufs.zz.mu/down/Anais_I_SEFELI/Anais_I_SEFELI_39.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em: 25 jan. 2016.

OLIVEIRA, Francieli de. O Ensino de Língua Inglesa, a política e os cursos técnicos. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 2, p. 143-156, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Sandra Magalhães. **Inglês instrumental em cursos técnicos**: as quatro habilidades. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000426009>. Acesso em: 2 fev. 2014.

OLIVEIRA, Sueli Regina de. **O desenvolvimento da habilidade da leitura instrumental em inglês no ensino técnico agrícola**. 2007. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/Sueli-Regina-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 45-61, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/03.pdf>. Acesso em: Acesso em: 20 jan. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica**: língua estrangeira moderna. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 8, n. 2, p. 31-41, 1996.

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen (Ed.).**Critical pedagogies and language learning**. Cambridge University Press, 2004. p. 327-345. Disponível em: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/1268/3/2004001321.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2016.

PICONI, Larissa Bassi; VALK, Claudia Christian Silva; REGISTRO, Eliane Segati Rios. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 368-400, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/11167/13235>. Acesso em: 6 abr. 2016.

PIRES, Brenda Carolyne de Jesus; ROSA, Karla Batista; FERRARINI, Marlene Aparecida. Gêneros textuais da esfera profissional tecnológica para o ensino de línguas no IFPR – Campus Londrina. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO, 1., 2012, Paranaguá. **Anais...** Paranaguá: IFPR, 2012. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/10/ANAIS-1%C2%BA-SEPIN.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; FINARDI, Kyria Rebeca; CARDOSO, Gisele Luz. Ensino-aprendizagem em contextos híbridos: o que pensam os alunos sobre o uso da tecnologia em aulas de inglês no Ensino Médio Integrado. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 12, n. 1, p. 52-68, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1906>. Acesso em: 12 fev. 2016.

PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; VIEIRA, Marli Fátima Vick; FINARDI, Kyria Rebeca. Instrução gramatical na era da tecnologia: investigando diferentes abordagens para o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio Integrado. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 17, n. 1, p. 181-214, jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/wrevojs246/index.php/signum/article/view/17499>. Acesso em: 12 fev. 2016.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 2. ed. Cortez, 2010. p. 106-127.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371/6944>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Linguística aplicada & contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. p. 108-123.

REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 101-118, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n1/07.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

RICHARDS, Jack C. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RUPP, Marizete Debortoli. A transdisciplinaridade da língua inglesa na educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012**. Curitiba: SEED/PR, 2014. v. 1. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unioeste_lem_artigo_marizete_debortoli_rupp.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SANTOS, Eduardo Ferreira dos. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional**: um estudo de caso. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8360>. Acesso em: 2 fev. 2014.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224.

SANTOS, Liberato Silva dos. **Sob medida**: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do ensino médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8568>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SILVA, Marcus Drummond Celestino. "**Infinito particular"**: um estudo da influência e das contribuições da cultura nas aulas de língua inglesa no IFBA, campus de Salvador. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16581>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SILVA, Maria Angelada. **Inglês para a área de turismo**: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11426@1>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SILVA, Valdirene Elizabeth Coelho. **Histórias de uma professora e o uso da tecnologia digital**: o chat educacional em um contexto de ensino de inglês. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/4251/1/HistoriasProfessoraUso.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SOUZA, Jefferson Adriano. **Questionando o falante nativo**: representações e identidades de estudantes de um Instituto Federal de Educação. 2014. 341 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls00019813>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SOUZA, Lídia Bravo de. **Heterogeneidade e conhecimento de língua inglesa no ensino técnico em uma escola pública federal**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Renato Antonio de. **Análise de necessidades do uso da língua inglesa em contexto profissional**: área editorial. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Sheilla Andrade de. **Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio**: uma proposta baseada em sequência didática. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16314>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SOUZA, Sheilla Andrade; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Sequência didática e gêneros textuais: uma proposta pedagógica. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 17, n. 2, p. 32-64, dez. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/wrevojs246/index.php/signum/article/view/17532>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SOUZA, Vera Lúcia Guimarães de. A charge e o ensino de língua inglesa em curso de ensino médio integrado em meio ambiente. **Revista Intertexto**, Uberaba, v. 3, n. 1, p. 82-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/100/129>. Acesso em: 12 fev. 2016.

STERN, Hans Heinrich. **Fundamental concepts of language teaching**: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

TEIXEIRA, Mariane. **O inglês na educação profissional técnica**: de nível médio e o mercado de trabalho no Brasil contemporâneo. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

VALENTE, Valeria Netto. **Análise da coleção de livros didáticos para o ensino médio PRIME**: o ensino das habilidades escritas em LE via abordagem de gêneros. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atrio/cefet-mg-posling_upl//THESIS/23/dissertaao__valria_netto_valente_verso_final.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. [S.l.]: RidendoCastigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em: 7 abr. 2016.

ZOLIN-VESZ, Fernando; SOUZA, Veralúcia Guimarães de. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16056/16056.PDFXXvmi=IvW8pmrllZHPGuqxfRlhKcAi9AuF92tSxq2ZOtkbt21axs9Nlv66IHpShUzrx4kwvmvkRRvlTxws2HhndntV5UPmPoPOsamZxSkpKRMFqj8s1pRfOmbTh2h8q7WUijTQdfgZ84EznN3peUF3hRWATfIlnFgG0bxerPdATS9iGcIU8oxqhV1ccJxApPgp1PFsFS4zMdSsqBoA1n1jk2vwL57cUoDWeiqUcuuZJnsb0SL2gMlCPR9CxhOSHrQWKiRW>. Acesso em: 7 abr. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Prezado [a] Colega,

Estou fazendo uma pesquisa científica que busca investigar e propor conhecimentos necessários na formação inicial/continuada de professores de Língua Inglesa nos Institutos Federais. O resultado desta pesquisa auxiliará na composição de minha tese de doutorado, requisito para a conclusão do Curso de Doutorado em Educação, da USP.

Sua colaboração é muito importante para o bom desenvolvimento deste trabalho. Para colaborar, basta responder cuidadosamente a este questionário, sem se identificar.

Desde já, agradeço sua preciosa colaboração.

Permito que as respostas do questionário sejam utilizadas como informação para o trabalho acima citado?
( ) Sim ( ) Não

1. Instituto Federal onde está lotado:

_____/Campus_____

2. Sexo:
() Masculino () Feminino

3. Faixa Etária:
( ) de 21 a 25 anos ( ) de 26 a 30 anos
( ) de 31 a 35 anos ( ) de 36 a 40 anos ( ) de 40 a 50 anos
( ) de 50 a 60 anos ( ) Mais de 60 anos

4. Formação Acadêmica:
( ) Graduação completa ( ) Especialização incompleta
( ) Especialização completa ( ) Mestrado incompleto
( ) Mestrado completo ( ) Doutorado completo
( ) Pós-Doutorado incompleto ( ) Pós-doutorado completo

5. Curso de graduação:
( ) Letras
( ) Outro. Qual?_____

6. Habilitação:
( ) Língua Inglesa
( ) Língua Inglesa + Língua Portuguesa e Literatura

7. Espécie de vínculo:
( ) Efetivo ( ) Substituição

8. Vaga de concurso:
( ) Língua Inglesa + Língua Portuguesa e Literatura
( ) Língua Inglesa

9. Experiência Docente na Instituição:
( ) Menos de 1 ano ( ) de 1 a 2 anos ( ) de 3 a 4 anos
( ) de 5 a 6 anos ( ) mais de 6 anos

10. Em quais modalidades de ensino você atua no IFPR?
( ) Ensino Médio Integrado ao Técnico
( ) Ensino Médio Integrado ao Técnico (PROEJA)
( ) Ensino Técnico Subsequente ( ) Ensino Superior ( ) Pós-graduação

11. Disciplina(s) que leciona:
_____/_____
_____/_____
_____/_____

12. Aponte a abordagem para o ensino de Língua Inglesa que é mais utilizada em sua prática pedagógica:
( ) Gramática e tradução
( ) Leitura e tradução
( ) Comunicativa
( ) Nocional-funcional
( ) Instrumental/ Inglês para fins específicos
( ) Gêneros textuais
( ) Letramento crítico
( ) Outra(s): _____

13. Indique a afirmação que mais se aproxima de seu conhecimento sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que são base do Ensino Médio Integrado ao Técnico:
( ) Nulo, nunca li ou discuti sobre o assunto;
( ) Fraco, li alguns artigos e documentos para me preparar para o concurso do IFPR, mas não tive oportunidade de me aprofundar depois disso;
( ) Médio, fiz várias leituras e discussões em meu contexto profissional ou acadêmico;
( ) Forte, conheço profundamente o embasamento teórico do Ensino Médio Integrado ao Técnico.

14. Indique a frequência com a qual você tem a oportunidade de participar de formação continuada institucional sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que são base do Ensino Médio Integrado ao Técnico:
( ) Zero;
( ) Uma vez por ano;
( ) Entre 2 e 3 vezes por ano;
( )Entre 4 e 5 vezes por ano;
( ) Mais de 5 vezes por ano.

15. Enumere as afirmações de 1 (mais próxima) à 5 (menos próxima), considerando as que mais se aproximam da natureza da formação que o estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico recebe na sua aula de Língua Inglesa:
( ) Preparação para atuar em seu futuro contexto profissional;
( ) Preparação para exercer sua cidadania de forma consciente;
( ) Preparação para os processos seletivos para o ensino superior;
( ) Preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral;
( ) Preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas.

16. Você participou da construção das ementas de Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico nos quais atua?
( ) Sim ( ) Não

17. Você considera as ementas de Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico adequadas à formação desejada para o aluno?
( ) Sim ( ) Não

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **O Ensino de Língua Inglesa na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** (título provisório), sob a responsabilidade da pesquisadora **Marlene Aparecida Ferrarini Bigareli** do curso de Pós-graduação em Educação em nível de doutorado da USP. Nesta pesquisa buscamos identificar e discutir as contradições, sobreposições e convergências existentes no contexto atual do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado do IFPR em três dimensões: nas pesquisas realizadas em contextos semelhantes, em documentação escolar (planos de ensino) e na compreensão dos professores da instituição.

Na sua participação é esperado que você responda a uma entrevista. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá gasto nem ganho financeiro algum por participar na pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Marlene Aparecida Ferrarini Bigareli, pelo telefone (43) 99644820, ou via e-mail: Marlene.ferrarini@ifpr.edu.br.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

_____

Participante da pesquisa

Londrina, ... de ..... de 2016.

_____

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A – Anuência do Comitê de Pesquisa do IFPR – Campus Londrina

INSTITUTO FEDERAL PARANÁ

Ministério da **Educação**

DECLARAÇÃO

Londrina, 20 de Outubro de 2014

O Comitê de Pesquisa e Extensão confere anuência para professora MARLENE APARECIDA FERRARINI (SIAPE: 1783843) a realizar os procedimentos referente a sua pesquisa do projeto de doutorado, referente a obtenção dos e-mails de professores junto à direção dos diferentes campus do Instituto Federal do Paraná.

Gabrielle Jacklin Eler

Gabrielle Jacklin Eler
Presidente do Comitê de Pesquisa e Extensão –IFPR – campus Londrina
Coordenadora de Pesquisa e Extensão – IFPR – campus Londrina

Gabrielle Jacklin Eler
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
Câmpus Londrina
Professora EBTT
Matrícula SIAPE 1801608

ANEXO B – Anuência para coleta de planos de ensino do Comitê de Pesquisa do IFPR – Campus Londrina

INSTITUTO FEDERAL PARANÁ

Ministério da **Educação**

DECLARAÇÃO

Londrina, 21 de novembro de 2014

O Comitê de Pesquisa e Extensão confere anuência para professora MARLENE APARECIDA FERRARINI (SIAPE: 1783843) a realizar os procedimentos referente a sua pesquisa do projeto de doutorado, para obtenção dos planos de ensino de Língua Inglesa junto à direção dos diferentes campus do Instituto Federal do Paraná.

Gabrielle Jacklin Eler

Gabrielle Jacklin Eler
Presidente do Comitê de Pesquisa e Extensão –IFPR – campus Londrina
Coordenadora de Pesquisa e Extensão – IFPR – campus Londrina

Gabrielle Jacklin Eler
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
Câmpus Londrina
Professora EBTT
Matrícula SIAPE 1801608

ANEXO C – Anuência para entrevistas do Comitê de Pesquisa do IFPR – Campus Londrina

INSTITUTO FEDERAL PARANÁ
CAMPUS LONDRINA
Comitê Pesquisa e Extensão (COPE)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Londrina, 07 de dezembro 2015

O Comitê de Pesquisa e Extensão confere anuência para professora MARLENE APARECIDA FERRARINI (Siape: 1783843) para realizar as ENTREVISTAS com os professores de Língua Inglesa dos diferentes campus do Instituto Federal do Paraná referente a sua pesquisa do projeto de doutorado.

Reinaldo B. Nishikawa

Reinaldo B. Nishikawa Siape: 1965816
Presidente do Comitê de Pesquisa e Extensão
Instituto Federal do Paraná - Câmpus Londrina