



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ELIZÂNGELA DOS SANTOS ALVES DA SILVA

O IDEAL E O REAL

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA ELABORAÇÃO DE UM
PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA
AO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS EM CONTEXTO DE ENSINO
DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS**

Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

BRASÍLIA - DF

Novembro/2016

ELIZÂNGELA DOS SANTOS ALVES DA SILVA

O IDEAL E O REAL

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA ELABORAÇÃO DE UM
PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA
AO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS EM CONTEXTO DE ENSINO
DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS**

Linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada, Área de concentração: *Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas*.

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Magali Barçante**

BRASÍLIA - DF

Novembro/2016



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

O IDEAL E O REAL

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA ELABORAÇÃO DE UM
PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA
AO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM
CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS**

ELIZÂNGELA DOS SANTOS ALVES DA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a. Magali Barçante
Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (FATEC) e Universidade de Brasília (UnB)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Eliane Hércules Augusto-Navarro
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (UnB)
Examinador Interno

Prof. Dr.^a Janaína Soares Alves
Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora Suplente

Brasília, 25 de novembro de 2016.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SILVA, Elizângela dos Santos Alves da. **Desafios e potencialidades na elaboração e implementação de um planejamento integrada na educação profissional técnica integrada ao ensino médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização, por escrito, do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

dd dos Santos Alves da Silva, Elizangela
Desafios e potencialidades na elaboração e implementação de um planejamento integrada na educação profissional técnica integrada ao ensino médio: competências em contexto de ensino de línguas para fins específicos / Elizangela dos Santos Alves da Silva; orientador Magali Barçante. -- Brasília, 2016.
146 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2016.

1.Planejamento de cursos. 2. Ensino de língua para fins específicos. 3. Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio. I. Barçante, Magali, orient. II. Título.

À minha filha, Ana Beatriz, que faz jus ao significado do seu nome: *mulher graciosa que traz felicidade*. Com ela a vida passou ter um brilho todo especial e me tornou uma pessoa muito mais feliz.

[...] professores devem ser pesquisadores de suas próprias práticas, produtores de materiais, avaliadores, experimentadores de novas abordagens, exploradores da realidade, construtores do programa, professores não só de línguas, mas também de estratégias, construtores de contextos sociais dentro e fora da sala de aula, abertos a mudança, adaptáveis, prontos para revisar sua própria prática continuamente (CELANI, 2008, p. 419).

AGRADECIMENTOS

Faltam palavras para expressar meus sentimentos de gratidão a muitas pessoas que colaboraram para realização desta dissertação. Uma coisa é certa, eu não poderia fazer este trabalho sozinha. Assim agradeço:

Primeiramente, à Deus, que renova as minhas forças a cada manhã, com Ele sou mais forte. Obrigada Senhor, pelo sopro da vida.

Aos meus Pais, Manoel Pequeno e Lídia Maria que me ensinaram a valorizar o estudo e confiar minha vida no Senhor. Aos meus irmãos e irmãs, Rosângela, Keila, Anderson, Elizeu e Jônatas que sempre me apoiaram.

Ao meu marido e parceiro de todos os momentos, Ricardo Martins, que me ensina todos os dias a fazer sempre o melhor que podemos.

À minha orientadora, Dra. Magali Barçante, pelas orientações, pelos conhecimentos compartilhados, pela dedicação e paciência durante todo o processo.

Ao Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, pelo acolhimento, pela sua generosidade de compartilhar conhecimentos, pelo estímulo durante o curso.

À Prof.^a Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Prof. Dra. Janaína Soares Alves que aceitaram fazer parte da banca Examinadora deste trabalho.

Aos professores do PPGLA- da Universidade de Brasília - UnB - com os quais tive a oportunidade de compartilhar conhecimento e aprender. Agradeço pela dedicação e profissionalismo de todos para o meu desenvolvimento acadêmico e produção desta dissertação. Também, agradeço aos funcionários da secretaria do PPGLA pela atenção e apoio em todos momentos de dúvidas.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília pelo incentivo e liberação de horas de pesquisa e estudo.

Aos colegas de trabalho, Camila Bretas, Glauco Feijó, Queila Pahim, Robson Roen, e Simone Pinheiro pela parceria na nossa missão e pela colaboração direta nesta pesquisa, muito obrigada. Trabalhar com vocês me torna uma pessoa melhor. Aprendo muito com vocês no nosso dia a dia de trabalho.

Aos alunos no Ensino Médio Integrado ao Técnico de Eventos que participaram diretamente de todo o processo para a construção deste trabalho.

À querida amiga Poliana Brito por ter sido uma grande parceira nos estudos de ELFE. Podemos juntas, trocar experiências, compartilhar conhecimentos, realizar trabalho em conjunto e construir uma amizade que extrapola o meio acadêmico.

RESUMO

Esta dissertação trata de uma pesquisa do tipo qualitativo-interpretativista, em que se adota o estudo de caso como metodologia de pesquisa. O trabalho tem como objetivo refletir sobre a construção de um planejamento de curso da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio no contexto de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE). O contexto de pesquisa está inserido no curso de Eventos pertencente ao Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Assim, revisamos o plano de curso da área de Linguagem centrando nas competências e habilidades previstas nos documentos norteadores do curso ao ensino e aprendizagem de línguas. Para a fundamentação teórica sobre o ensino de línguas para fins específicos, nos valem de estudos clássicos assim como de contemporâneos que, quer ressignificando, quer ampliando conceitos, são convergentes em sua essência, a saber Hutchinson e Waters, 1987; Dudley-Evans e St.John, 2005; Robinson, 1991; Celani, 2005; Ramos, 2005; Almeida Filho, 2015; Augusto-Navarro, 2008 e Harding, 2007. Os instrumentos utilizados para coleta de registros no presente estudo foram entrevistas com docentes e coordenadores, análise documental do plano de curso e questionários para os alunos. Seguimos uma metodologia com base em Bodgan e Biklen (1998), Chizzotti (2006), Denzin e Lincon (2006), Laville e Dionne (1999), Flick (2009), Yin (2010) e Moura Filho (2005). Os resultados demonstraram uma série de desafios e potencialidades no planejamento e ação do curso. Com este estudo esperamos suscitar novas pesquisas na área de ELFE e de planejamento de cursos no contexto do Ensino Médio Integrado ao Técnico/Profissional, por se tratar essa de uma área em pleno crescimento no Brasil. Do trabalho surgiram inquietações para futuras pesquisas sobre a temática sem encerrar o assunto, pelo contrário, com provocações para mais discussões, pesquisas e investigações em planejamento.

Palavras-chave: Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Ensino de Línguas para Fins Específicos. Planejamento de Cursos.

ABSTRACT

This study is a qualitative-interpretative case research, in which it adopts the study case as a research methodology. The research aims to reflect on the construction of a Professional Education course planning integrated to Technical Basic Education in Language Teaching context for Specific Purposes (ELFE). The study context is entered in Event course belonging to the Technological of Tourism, Hospitality and Leisure. Thus, we review the language area of the course plan focusing on competencies and skills provided the guiding documents of teaching course and learning languages. For the theoretical framework of language teaching for specific purposes, we draw on the classical studies as well as contemporaries who either resignifying or expanding concepts are converging in its essence, namely Hutchinson and Waters, 1987; Dudley-Evans and St. John, 2005; Robinson, 1991; Celani, 2005; Ramos, 2005; Almeida Filho, 2015; Augusto-Navarro, 2008 and Harding, 2007. The instruments used to collect records in this study were interviews with teachers and coordinators, document analysis of the current course plan and questionnaires for the students. We followed a methodology based on Bodgan and Biklen (1998), Chizzotti (2006), Denzin and Lincoln (2006), Laville and Dionne (1999), Flick (2009), Yin (2010) and Moura Filho (2005). The results showed a number of challenges and opportunities in planning and action of course. With this study we hope to generate new research in the ELFE and planning courses in the context of the Integrated Basic Education to Professional, because it is such an area in full growth in Brazil. Labor concerns have arisen for future research on the subject without ending the matter, however, could be seen for further discussion, research and investigations in planning studies..

Key-Words: Basic Education integrated to Professional. Language Teaching for Specific Purposes and Courses Planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trabalho em equipe.....	1
Figura 2: Temáticas centrais do trabalho de pesquisa	6
Figura 3: Integração no trabalho.....	8
Figura 4: Programa de estudos do EGL e ESP.....	15
Figura 5: Classificação do ESP em categorias.....	17
Figura 6: Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL)	20
Figura 7: Roteiro para planejamento de cursos de línguas	28
Figura 8: Fatores que influenciam no planejamento de um curso de ELFE	30
Figura 9: Organização do currículo do Ensino Médio em 4 (quatro) áreas do conhecimento.....	40
Figura 10: Componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Médio	42
Figura 11: Alicerce de um trabalho.....	49
Figura 12: Níveis das possibilidades de modalidades de ensino nos Institutos Federais.....	54
Figura 13: Percurso histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil.....	56
Figura 14: Gráfico dos municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	57
Figura 15: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação 2016.	57
Figura 16: Gráfico da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades	58
Figura 17: A Construção do Saber de Laville e Dionne.....	63
Figura 18: A Construção do Saber nesta pesquisa	64
Figura 19: Participantes da pesquisa	65
Figura 20: Fluxograma dos documentos	68
Figura 21: Do planejamento a execução	73
Figura 22: Carga horária total do curso	76
Figura 23: Matriz Curricular do EMIT-EVENTOS	76
Figura 24: Questionamentos do Encontro Focal (questionário com perguntas abertas).....	108
Figura 25: A construção continua	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Referente à pergunta 1	112
Gráfico 2- Referente à pergunta 2	113
Gráfico 3- Referente à pergunta 3	114
Gráfico 4- Referente à pergunta 4	116
Gráfico 5- Referente pergunta à 5	117
Gráfico 6- Referente pergunta à 6	118
Gráfico 7- Referente a pergunta 7	118
Gráfico 8- Referente à pergunta 8	119
Gráfico 9- Referente à pergunta 9	120
Gráfico 10- Referente à pergunta 10	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivo geral, específicos e perguntas norteadoras	6
Quadro 2: Competências de professores e aprendizes de línguas	38
Quadro 3: Cronograma das entrevistas semiestruturadas	69
Quadro 4: Cronograma de encontro focal	70
Quadro 5: Componentes curriculares do 1 ano do EMIT-Eventos	77
Quadro 6: Grade de horário semanal do primeiro ano EMIT-Eventos	78
Quadro 7: Questões que são pilares a serem considerados no planejamento de ELFE	79
Quadro 8: Resumo do 1º ano do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio - Componente curricular do conhecimento: Linguagens I (competências, habilidades e bases tecnológicas integradas originárias das tradicionais disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e suas Literaturas).	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
ELFE	Ensino de Línguas para Fins Específicos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EMIT	Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Ensino Profissional
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFE	Inglês para Fins Específicos
LE	Língua Estrangeira
LEI	Língua Estrangeira Inglesa
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
PAS	Programa de Avaliação Seriado
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PC	Plano de Curso
PE	Plano de Ensino
OIT	Organização Internacional do Trabalho

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição dos excertos de fala dos participantes foi utilizado o sistema de transcrição de Análise da Conversação de Marcuschi, como segue:

SINAIS	OCORRÊNCIAS
(P)	Pesquisadora
(D)	Docente
(C)	Coordenador
[Superposição de fala
(Incompreensível) ou (hipótese)	Dúvidas e suposições
()	Incompreensão de palavras ou segmentos de fala
(())	Comentário do transcritor
(05m06s)	Tempo da entrevista em minutos e segundos
/.../	Corte na produção oral de alguém
::	Prolongamento
...	Transcrição de apenas um trecho da conversa
the the	repetição
unhum	Pausa preenchida ou hesitação

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – PRIMEIRAS PALAVRAS.....	1
1.1 Integração como forma de trabalho.....	1
1.2 Motivações, justificativas e fundamentação.....	3
1.3 Temática, objetivos e perguntas de pesquisa.....	6
1.4 Organização da dissertação.....	7
CAPÍTULO 2 – EM BUSCA DE UM ENSINO INTEGRADO	9
2 ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (ELFE)	9
2.1 Histórico de ELFE.....	9
2.1.1 Definição de ELFE/ESP.....	13
2.1.2 O papel do professor de ELFE.....	19
2.2 Planejamento de cursos de línguas e o contexto de ELFE.....	25
2.2.1 Descrição/Concepções de Língua(gem).....	31
2.2.2 O que perguntar nas análises de necessidades?	33
2.2.3 Ensino por Competências e Habilidades: De onde surgiu? O que significa?	35
2.3 Políticas curriculares para o Ensino Médio Integrado ao Técnico	40
2.3.1 Ensino Médio: Currículo	40
2.3.2 Ensino Médio e a Educação Profissional	43
CAPÍTULO 3 – CONTRUINDO UM TRABALHO.....	49
3.1 A pesquisa científica nas Ciências Humanas	49
3.1.1 Classificação da pesquisa: qualitativa	50
3.1.2 Método de pesquisa: estudo de caso	51
3.2 Contextualização da pesquisa	53
3.2.1 Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais.....	53
3.2.2 Expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil	56
3.2.3 Consideração acerca do Eixo Tecnológico e do Curso de EMIT	59
3.2.4 Metodologia de ensino proposto no planejamento do curso EMIT (Eventos)	60
3.3 Processo inicial da pesquisa	63

3.4 Descrição dos participantes	65
3.5 Instrumento de coleta de registros para análise dos dados	67
3.5.1 Análise documental	79
3.5.2 Entrevistas (semiestruturadas)	68
3.5.3 Grupo focal	69
3.6 Validação dos dados	70
3.7 Considerações de éticas na pesquisa	71

CAPÍTULO 4 –ANÁLISES E RESULTADOS DE UM TRECHO

PERCORRIDO	73
4.1 Análise documental: planejamento do curso EMIT-Eventos.....	74
4.1.1 Estrutura do curso	75
4.1.2 Planejamento no contexto de ELFE	78
4.1.3 Competências e habilidades em ELFE	83
4.2 Descrição e análise das entrevistas:	87
4.2.1 Docentes da área de linguagens I	88
4.2.2 Docentes da área técnica integrada a linguagens	93
4.2.3 Coordenadores do Eixo tecnológico e do Curso EMIT-Eventos	98
4.3 Grupo focal: resultados e análises dos questionários dos discentes	107

CAPÍTULO 5 – REFLETINDO E TECENDO CONSIDERAÇÕES DE UM TRABALHO AINDA EM CONSTRUÇÃO

5.1 Contribuições da pesquisa.....	122
5.2 Contribuições do estudo para LA	126
5.3 Limitações do estudo e sugestões para futuras estudos	127
5.4 Inquietações	128

REFERÊNCIAS	130
--------------------------	-----

APÊNDICE A	136
-------------------------	-----

APÊNDICE B	137
-------------------------	-----

APÊNDICE C	138
-------------------------	-----

APÊNDICE D	139
-------------------------	-----

APÊNDICE E	142
APÊNDICE F	143
APÊNDICE G	144

PRIMEIRAS PALAVRAS

Figura 1: Trabalho em equipe



Disponível em:

<http://imagenesquecompartir.com/fotos-de-hormigas-trabajando-en-equipo> Acesso em: 18 de janeiro de 2016.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Integração como forma de trabalho

Quando o assunto é trabalhar em cooperação a vida das formigas ensina muitas lições para os seres humanos. Embora elas sejam tão pequenas, os seus valores são grandiosos. Algumas lições ensinadas pelas formigas servem como inspiração para o planejamento de cursos integrados na educação profissional.

O primeiro grande ensinamento das formigas é que elas vivem em uma sociedade organizada e sabem exatamente o que fazer pelo bem comum, cada uma faz a sua parte e juntas realizam o trabalho em cooperação. Aprendemos com isso que sozinhos não é possível fazer muita coisa, mas com ajuda de outros podemos fazer muito mais, além de sermos mais eficientes em conjunto. Outra lição é que as formigas estão sempre ativas e ocupadas o tempo todo, se preparando para o futuro. É necessário aproveitar sempre o tempo e fazer o melhor, daí entendemos a importância do planejamento integrado para podermos nos prevenir acerca de possíveis problemas

futuros. Isso faz parte de um bom planejamento curricular, mesmo que surjam outras dificuldades não previstas inicialmente. Planejar é algo crucial no ensino de línguas.

Trabalhar em conjunto (de forma integrada) é fundamental para se executar qualquer ação, contando com o apoio de várias pessoas, como por exemplo na elaboração de um planejamento curricular de qualquer curso; o plano/planejamento de curso dependerá de muitos fatores, e nem sempre levados em consideração pelos envolvidos. Entendemos, então, que quando todos concordam com as decisões aprovadas pela maioria, se unem em torno de um mesmo objetivo e realizam o trabalho integrador, apesar das eventuais divergências internas, que sempre irão existir, a tendência é que os resultados sejam melhores.

As animações produzidas pelo cinema já retrataram em filme lições das formigas para a sociedade humana, no filme intitulado em português, “Formiguinha Z”¹. O longa metragem retrata a história de uma pequena formiga operária de nome Z que coloca em debate uma série de temas, entre os quais a necessidade de se trabalhar em grupo.

O que se percebe no decorrer da produção é que as decisões eram tomadas de forma unilateral, sem a necessária reflexão e o diálogo com os demais. Isso pode ser catastrófico para qualquer projeto em andamento, inclusive no planejamento da educação básica e profissional que necessita da colaboração de várias áreas envolvidas para a formação do aluno.

Trabalhar em equipe, uma das importantes mensagens do filme, também faz parte das transformações que permitem aos professores, alunos e terceiros² se relacionarem de forma mais integrada para garantir um melhor ensino.

Também é primordial para o grupo que todas as pessoas se sintam ouvidas e que percebam sua importância na equipe. Há muitas ideias que são enterradas sem que nem ao menos tenham vindo ao mundo pelo simples fato de que as pessoas não sentem segurança suficiente em seu ambiente de trabalho para apresentá-las. Fazer parte do grupo significa participar integralmente, falando suas ideias e ouvindo as dos outros, opinando com os demais ou mostrando suas divergências.

¹ É um filme dirigido por Eric Darnell e Tim Johnson. Foi o primeiro longa da Dreamworks Animation. Lançado pela Paramount nos EUA em março de 1999.

² Outras forças atuantes que influenciam a abordagem de ensinar e aprender, como por exemplo: coordenadores, instituição, livro didático, família, etc. (ALMEIDA FILHO, 2015.)

Ao final, no entanto, a partir das decisões coletivas, todos devem agir de forma que as ideias convirjam a favor das realizações indicadas pela maioria. Mesmo aqueles que tiveram outras ideias e que durante o planejamento e organização de algum projeto não tinham como opção os caminhos escolhidos pela maioria devem ser leais aos caminhos escolhidos pela maioria. Isso não significa que devemos abrir mão de nossa individualidade e de nossos pensamentos, a ideia é que consigamos demonstrá-los ao longo do trabalho ao serem incorporadas inovações e mudanças necessárias.

Podemos repensar as práticas vigentes e modificar o que acontece ao nosso redor com um novo planejamento em colaboração com outros. Em “FormiguinhaZ” aprendemos que cavar buracos subterrâneos nem sempre é a única opção que está ao nosso alcance. Ter iniciativa tem sido uma das maiores exigências da sociedade atual e, também, do mercado profissional. Será que os planejamentos de cursos têm levado em consideração tais exigências? É importante problematizar e discutir tais questões nos currículos dos cursos de nível básico voltados para profissionalização. E se começarmos a nos preocupar com o planejamento sobre as necessidades de um currículo mais integrado partindo da integração dos próprios professores? Entendemos que esse pode ser o começo de um possível caminho para uma importante mudança de atitude por uma educação de qualidade no nosso país.

Entendemos que trabalhar em conjunto, uma das importantes mensagens do filme “FormiguinhaZ”, é uma necessidade para o ensino de línguas. A metáfora do trabalho das formigas é que a união faz a força, juntos, somos capazes de fazer o que não conseguimos dar conta de realizar se estivermos sós, além da lição de que as formigas ensinam que é preciso planejamento para o futuro.

1.2 Motivações, justificativas e fundamentação

Há oito anos comecei a ensinar Língua Estrangeira-Inglesa (LEI) na Educação Básica. Ao longo de cinco corridos anos atuei com LEI no Ensino Fundamental e Médio em uma escola Militar pertencente à Rede Federal de Ensino. Nesse período aprendi muito do delicioso sabor que é ensinar e aprender interagindo com colegas professores, coordenadores e alunos na sala de aula.

No ano de 2013, percebi a oferta de muitos concursos para atuar na Rede Federal, em um ensino mais voltado para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em um primeiro momento achei bastante relevante ensinar levando em consideração uma profissão, para mim faz muito sentido ensinar para algo específico. Entretanto, não tinha conhecimento aprofundado sobre este tipo de ensino, Ensino de Línguas para Fins Específicos³ (ELFE). Um ano depois, aprovada em concurso para atuar no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, assim que cheguei fiquei encarregada de lecionar em três cursos distintos de diferentes eixos tecnológicos⁴, Ensino Médio Integrado ao Técnico de *Informática, Edificações e Agropecuária*. Minha primeira atitude foi procurar auxílio dos professores das áreas técnicas para compreender, mesmo que de modo bem superficial, um pouco dos conteúdos e componentes curriculares da área técnica. Isso me ajudou a planejar melhor as aulas e relacionar os conteúdos da língua inglesa aos assuntos das áreas técnicas. Vale ressaltar aqui que o planejamento não acontecia de forma integrada e sim com base em conversas com os outros professores no dia a dia sobre os cursos em que atuava. Percebi que daquele momento em diante minha prática docente estaria atrelada diretamente a conhecer mais sobre diferentes profissões e interagir com maior frequência com os colegas de outras formações.

A motivação deste trabalho surgiu com a implementação de um novo Plano de Curso⁵ Técnico integrado ao Ensino Médio pertencente ao eixo tecnológico da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Durante o processo de formação do novo currículo foi discutida a questão da integração de todas as componentes curriculares, tanto da área técnica do curso quanto dos conteúdos obrigatórias do Ensino Médio.

As discussões ocorreram entre docentes, técnicos em educação e coordenadores do Instituto Federal de Brasília sobre a possibilidade de um currículo de curso efetivamente integrador, obedecendo ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da

³ Guimarães (2015) compreende ELFE como tipologia de curso/ensino que se opõe a outro tipo, o geral, já que a natureza é definida a partir de objetivos e do contexto de ensino.

⁴ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, e constitui-se em referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos no país. Nesta nova edição, foram incluídos novos 35 cursos e outros nove tiveram a nomenclatura alterada (BRASIL, 2012).

⁵ Plano de curso: é um tipo de planejamento de caráter institucional e pedagógico construído por meio de comissão de professores. Neste trabalho, Plano de Curso, Planejamento de Curso e Currículo são utilizados como sinônimos.

Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, e no Decreto nº 5.154/04, que regulamenta os dispositivos referentes à Educação Profissional previstos na LDB, além de referenciar a Resolução CNE/CEB nº 4/2012 que define a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

O Plano de Curso nas suas orientações metodológicas de ensino considera a “integração curricular e a relação teoria e prática orientados pelo trabalho coletivo” (p. 52). Desse modo, a estrutura curricular do Plano visa proporcionar o trabalho integrado e interdisciplinar, mas prezando as individualidades das componentes curriculares e a organização e a dinamização dos processos de ensino e aprendizagem. O foco está na formação integral do cidadão, a partir da atuação conjunta de todos os docentes do curso que tem por características principais: desenvolver a formação para o exercício da cidadania e fornecer aos alunos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; atender às demandas do mundo do trabalho e da sociedade; integrar o currículo por meio do trabalho com componentes curriculares que dialogam e se articulam entre si a partir de projetos integradores, que devem guiar o desenvolvimento dos conteúdos exigidos para cada área. Após implementação do curso passei a refletir sobre esse novo paradigma como mediadora na sala de aula. Percebi que o professor que ensina língua estrangeira para fins específicos possui especificidades distintas comparadas ao que leciona com propósitos gerais. Há uma necessidade de interação e integração maior com profissionais de diversas áreas de formação para o sucesso de um trabalho integrado.

Para este trabalho, além da legislação brasileira referente à Educação Básica e Técnica/Profissional, procuramos estudar textos representativos da área da LA e de ELFE, tais como Almeida Filho (2013/2015); Augusto-Navarro (2005); Celani, Holmes, Ramos e Scott (1988); Dudley-Evans & St. John (2005); Hutchinson e Waters (1987); Robinson (1991) e Harding (2007).

1.3 Temática, objetivos e perguntas de pesquisa

Este trabalho pretende apresentar e refletir a construção de um planejamento de curso da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio no contexto de Ensino de Línguas para Fins Específicos. O Planejamento de curso estudado é de um curso na categoria EMIT pertencente ao eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, no curso técnico de eventos.

A seguir, figura que retrata as temáticas centrais deste trabalho de pesquisa.

Figura 2: Temáticas centrais do trabalho de pesquisa



A seguir estão expostos os objetivos geral e específicos do estudo, além das perguntas que direcionam a pesquisa.

Quadro 1: Objetivo geral, específicos e perguntas

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Perguntas Norteadoras
<ul style="list-style-type: none">• Apresentar e refletir a construção de um planejamento curricular integrador no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico/Profissional.	<ul style="list-style-type: none">• Relatar uma proposta de ensino integrado de ELFE revisando as competências e habilidades previstas nos documentos norteadores do curso ao ensino e aprendizagem de Linguagem.• Expor considerações dos docentes, discentes e coordenadores em relação ao planejamento curricular integrado.	<ul style="list-style-type: none">• 1. Quais as potencialidades e os desafios para o ELFE em trabalhar articulando habilidades e competências no ensino médio integrado ao técnico?• 2. Como os professores, alunos e coordenadores receberam a proposta integradora de ensino?

1.4 Organização da dissertação

Este trabalho encontra-se dividido em 5 capítulos, incluindo este capítulo introdutório no qual foi feita uma analogia do trabalho integrado das formigas com a importância do planejamento integrado e apresentado o que os documentos orientam sobre o assunto. Além disso, aborda a relevância e justificativa da pesquisa apresentando a temática, objetivos e perguntas norteadoras.

O capítulo seguinte faz um levantamento teórico com histórico e definição de ELFE, conceitua o planejamento no contexto de ELFE (ALMEIDA FILHO, 2015; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; CELANI, 2005; HUTCHINSON e WATERS, 1987; RAMOS, 2005; ROBINSON, 1991; DUDLEY-EVANS e ST.JOHN, 2005.) No final do capítulo tratamos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Diretrizes Curriculares do Ensino Técnico Profissional no contexto brasileiro.

O terceiro capítulo traça o caminho metodológico percorrido na pesquisa. Aborda a pesquisa científica nas ciências humanas. Classifica a pesquisa e o método. Contextualiza o ambiente de pesquisa. Faz descrição dos participantes. Trata dos instrumentos de coleta de registros para as análises e validação dos dados, além de trazer a relevância da ética na pesquisa.

Na sequência são realizadas as descrições e análises dos dados com o objetivo de responder às perguntas norteadoras da pesquisa. Inicialmente é feita a análise documental do Plano de Curso; na sequência, são analisadas as entrevistas dos docentes e coordenadores do curso; em seguida são analisados os questionários dos alunos, frutos dos encontros focais para refletirmos sobre a proposta integradora do currículo.

No último capítulo são traçadas as considerações acerca do estudo, limitações do trabalho, assim como sugestões para futuras pesquisas na área, sem desejar encerrar o assunto, pelo contrário, desejando que essas considerações, assim como o estudo como um todo, provoquem mais discussões, pesquisas e investigações na área do ELFE e de LA, como área que se ocupa da pesquisa sobre questões de linguagem estabelecidas na prática social, com procedimentos específicos determinados pela natureza aplicada da pesquisa que tipicamente a serve (ALMEIDA FILHO, 2008.). Após o capítulo V são apresentadas as referências bibliográficas utilizados no estudo e apêndices que fazem parte da pesquisa.

EM BUSCA DE UM TRABALHO INTEGRADO

Figura 3: Integração no trabalho



Disponível em:

<<http://www.sosprofessor.com.br/blog/trabalho-em-grupo-ou-trabalho-em-equipe>> Acesso em: 03 de dezembro de 2015.

Neste capítulo, são descritos cada um dos construtos que norteiam este estudo, ou seja, é nele que traçamos o referencial teórico que embasa as ideias apresentadas que são de suma importância para a pesquisa.

Este trabalho está pautado no ensino de línguas para fins específicos (ELFE), no planejamento de um currículo integrado entre as componentes curriculares de um curso de Ensino Médio integrado ao Técnico.

O capítulo está organizado em três blocos: (1) Ensino de Línguas para Fins Específicos (2) Planejamento de Cursos de Línguas e (3) Ensino Médio Integrado à Educação profissional Técnica.

2. ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (ELFE)

2.1 Histórico de ELFE

O ensino de ELFE não é tão recente, ao contrário do que se possa pensar. Guimarães (2014, p.5) em artigo publicado na Revista Helb⁶, ao fazer o percurso histórico de ELFE, afirma que

⁶Na Revista Helb (História do Ensino de Línguas no Brasil) encontramos “uma variedade de benefícios ou serviços públicos vinculados à especialidade da história do ensino de línguas no Brasil.”

Ainda que os estudos sobre ELFE, no “hoje”, tenham ganhado relevância em publicações na Linguística Aplicada, o debate quanto ao melhor termo, quanto ao conceito e a natureza do ELFE, novas práticas, materiais e planejamentos de cursos, formação de professores para atuar em ELFE são ainda insuficientes, difusos e de urgências do “hoje”.

A autora enfatiza a necessidade da realização do levantamento de objetivos para a elaboração de cursos ELFE, por considerar que as necessidades e interesses dos alunos “caminham com o contexto histórico-social e variam de situação para situação, de uma área para outra área, de um contexto para outro e de alunos para alunos”. (p.5.)

De acordo com Dudley-Evans e St. John (2005) seu início vem desde a época dos Impérios Grego e Romano, onde alguns romanos aprendiam grego para fins acadêmicos, assim como, na Idade Média, aprendia-se o latim com o mesmo propósito.

Tanto Dudley-Evans e St. John (2005) quanto Hutchinson e Waters (1987) mencionam um período na história, e não um marco inicial. Para eles, o crescimento da demanda do ensino de inglês para fins específicos ocorreu com o fim da Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, com o enriquecimento dos países produtores de petróleo devido à crise dos anos 70.

Hutchinson e Waters (1987) julgam que o desenvolvimento da língua inglesa para fins específicos começou devido a três fatores importantes: primeiramente, a enorme expansão científica, técnica e econômica da década de 80 nos países capitalistas; em seguida, o desenvolvimento das pesquisas em linguística; e por último o desenvolvimento da psicologia educacional. Com isso, a partir dos anos 70, multiplicaram-se as publicações de materiais didáticos e manuais sobre o assunto.

A expansão científica, técnica e econômica criou um mundo mais globalizado, gerando uma demanda por uma língua internacional. Devido ao poder econômico dos Estados Unidos no mundo pós-guerra, este papel caiu sobre a língua inglesa. Daí surgiu, então, uma nova geração de aprendizes com objetivos e necessidades para aprender línguas estrangeiras, principalmente a língua inglesa: comerciantes que queriam vender seus produtos, mecânicos que precisavam ler manuais, médicos que precisavam se manter informados acerca do desenvolvimento de pesquisas dentro de sua área, e estudantes que precisavam acessar materiais, tais como livros e periódicos, em inglês (HUTCHINSON e WATERS, 1987).

A segunda razão para o desenvolvimento para propósitos específicos surge do desenvolvimento no campo da Linguagem. No momento em que os programas de línguas estrangeiras começaram a considerar as necessidades dos alunos, as novas ideias começaram a surgir nos estudos sobre língua. Essas ideias estavam relacionadas aos estudos de Widdowson (1978 *apud* HUTCHINSON e WATERS, 1987), sobre o uso real da língua na comunicação.

Observa-se “uma mudança de foco que até então recaía na descrição de regras gramaticais, para uma visão de linguagem como meio de comunicação”. Ainda segundo Hutchinson e Waters (*op.cit.*, p.118.), a terceira razão para o desenvolvimento dessa modalidade encontra-se diretamente ligada ao desenvolvimento da psicologia educacional, ressaltando a importância do aluno e suas atitudes em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras. Agora a necessidade de aprendizagem não é apenas de uma LE. Vivemos em uma era multilíngue, em que as necessidades não ficam mais restritas a uma LE, precisamos ser multilíngues e as finalidades são diversas também.

As diferentes necessidades e interesses dos aprendizes passaram a ser consideradas como fatores determinantemente importantes e que passariam a influenciar a motivação para aprender LE. Portanto, percebeu-se a relevância dos interesses e necessidades dos aprendizes na organização de um curso de LE com finalidades específicas.

O termo ELFE significa ensinar com propósitos específicos, derivado da sigla em inglês ESP (*English for Specific Purposes*- Inglês para Propósitos Específicos) que foi chamado inicialmente no Brasil de Inglês Instrumental e ainda permanece até hoje em diversas instituições de ensino, mas que tem também variações, como: Português técnico, Inglês técnico e Espanhol técnico ou Língua Aplicada a uma área específica.

Essa modalidade de ensino, segundo a autora Celani (1988), teve início no Brasil no final da década de 70, e início dos anos 80 através do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, o qual tinha como objetivo atender às necessidades do mundo acadêmico, isto é, os professores universitários, naquele período, precisavam ministrar cursos de inglês para diversos departamentos.

De acordo com a autora (*op. cit.*), naquela época, as necessidades dos alunos eram compreendidas como leitura de textos acadêmicos e as aulas eram baseadas em

ensino de conteúdos gramaticais e lexicais, de acordo com determinadas áreas de interesse. Dessa forma, com o objetivo de elaborar um programa de curso mais relevante para as necessidades dos alunos, fazia-se uma análise do registro desejado com o objetivo de identificar as características linguísticas típicas desses registros, que depois seriam utilizadas como programa de curso. Esse tipo de análise foi denominado análise de registro e caracterizou a primeira fase de desenvolvimento do ensino de inglês para propósitos específicos.

A base teórica do programa teve origem no trabalho de Paulo Freire com adaptações de Mike Scott e John Holmes. É importante ressaltar que o projeto Inglês Instrumental no Brasil foi um programa educacional, e não um treinamento para professores, ou seja, os educadores eram responsáveis por seu desenvolvimento através de reflexões sobre suas práticas e de trocas de ideias e experiências em contato com seus colegas de trabalho (CELANI, 2005).

Esse projeto foi desenvolvido principalmente pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) entre o período de 1980 a 1990. Na época, foi feito um levantamento das necessidades dos alunos e verificou-se que a leitura era a principal habilidade que precisava ser desenvolvida naquele momento.

Como observa a autora Ramos (2005), parece estarmos em uma nova fase, onde a análise de gênero adquire importância juntamente com a análise da situação-alvo no ensino de línguas para fins específicos. Johns (2013), ao traçar um percurso histórico de ESP (ELFE), considera o período que compreende os anos de 1990 a 2011 como 'The Modern Age' (Era Moderna) no qual há publicação de novos periódicos internacionais. A autora destaca não somente o papel do professor pesquisador em ESP (ELFE) mas afirma que o papel colaborativo é essencial em muitos contextos.

Em pesquisa realizada por Salager-Meyer *et al* (2016), o foco na leitura em cursos de ELFE (ESP) ainda está presente na maioria das universidades latino-americanas, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Terenzi (2014, p.18.), em sua tese, ilustra seis fases do desenvolvimento do Ensino de Línguas para Propósitos Específicos a partir de Hutchinson e Waters (1987) e Silva (2012). A fase 1 é chamada de **análise de registro** - o curso tem enfoque nas estruturas gramaticais e lexicais. A segunda fase, **análise textual** - o entendimento da forma é predominante, é importante como se configuram as sentenças no discurso para a

produção do significado através dos textos. A terceira fase, **análise da situação alvo** - organização dos conhecimentos prévios, relacionando a análise da língua com os motivos para aprender. A quarta fase, **habilidades e estratégias** - aprofundamento das fases anteriores; permitem aos aprendizes utilizar as estruturas de modo consciente e eficiente para interpretar com as estratégias. A quinta fase, **abordagem centrada na aprendizagem** - foca no processo de aprendizagem da motivação dos estudantes e o que é preciso para alcançar os objetivos. E a última fase, **a era do gênero** - linguística de *corpus* é essencial; a aplicação dos gêneros nos cursos deve ser realizada com um levantamento prévio sobre o que deve ser estudado.

Atualmente, podemos usufruir do conhecimento de cada fase para, de acordo com a necessidade do curso, considerar os elementos mais relevantes para planejar levando em consideração as reflexões realizadas em cada fase com intuito de aprimorar o ensino visando às especificidades e o contexto. Neste trabalho, acreditamos que não há apenas uma fase definida, pois ao mesmo tempo em que se trabalha com gêneros textuais e abordagem centrada na aprendizagem, não são desprezados totalmente a análise textual, dos registros gramaticais e habilidades e estratégias.

2.1.1 Definição de ELFE⁷

Para definirmos ELFE, é necessário nos posicionarmos quanto ao que estudiosos da área entendem ser a natureza desse tipo de ensino e ao uso de suas nomenclaturas.

Começaremos com a dualidade entre os termos método e abordagem. Muitos pesquisadores, professores e estudantes passaram a usar tais termos de forma arbitrária. Desse modo os estudiosos como Anthony (1991), Almeida Filho (1997) e Richards e Rodgers (2001) esboçaram diferentes modelos sistematizados com intuito de estabelecer fronteiras entre os conceitos de Método e Abordagem.

Assim, Almeida Filho (1993; 2013), tomando como base o modelo proposto por Anthony (1963), define abordagem como uma filosofia de trabalho do professor, neste caso, o trabalho de ensinar línguas, trazendo as crenças, pressupostos, ideias, conceitos sobre o que é língua(gem), aprender e ensinar línguas. Já o método são as oportunidades

⁷ A sigla ESP (English for Specific Purposes- Inglês para Propósitos/Fins Específicos) será usada neste trabalho quando fizer referência apenas à língua inglesa mencionada pelos autores.

criadas para uso da língua, ou a maneira de se ensinar; e metodologia como conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira.

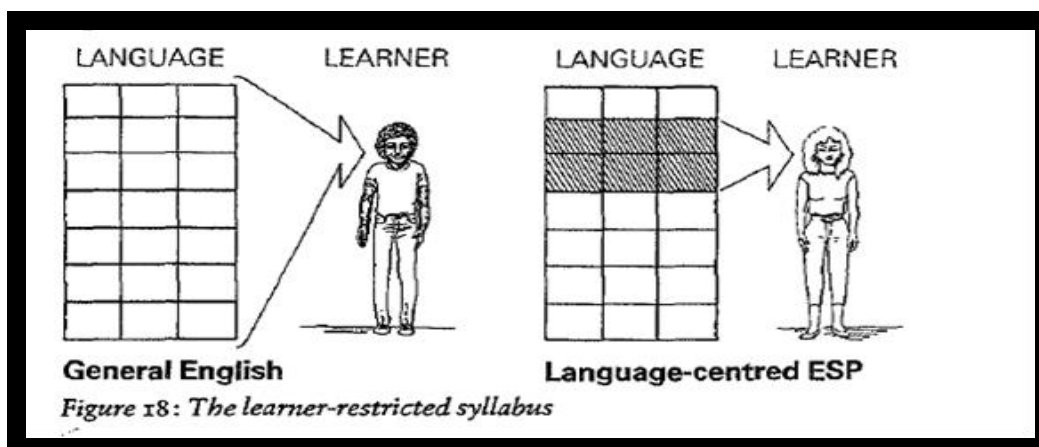
Segundo Robinson (1991) é impossível produzir uma definição dessa modalidade de ensino universalmente aplicável, isso porque uma vez que o que é específico e apropriado em uma determinada região pode não ser apropriado em outro lugar. Para a autora, o idioma para fins específicos baseia-se em três principais domínios do conhecimento: linguagem, pedagogia e a área específica a ser trabalhada.

Na concepção de Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2005), Celani, Freire e Ramos (2009), o ELFE deve ser considerado como uma abordagem para a aprendizagem de uma língua que se fundamenta na necessidade do aluno; para os autores, uma abordagem instrumental. Augusto-Navarro (2008) e Terenzi (2014) definem o ELFE como metodologia.

Neste trabalho, entendemos ELFE, tal como Guimarães (2015) que diz ser o ELFE um tipo/tipologia de curso com um ensino específico que, por sua vez, se opõe ao ensino de línguas para fins gerais, já que o ELFE tem sua natureza determinada a partir das necessidades e de um contexto de ensino. Ensino para fins gerais de línguas tem sido uma prática comum no Ensino Médio no contexto escolar brasileiro. O ensino de LE numa perspectiva não específica pode ser encontrado em diversos estabelecimentos de ensino, como cursos livres de idiomas e escolas regulares. É importante ressaltar que faz parte do currículo escolar do ensino fundamental e médio o ensino geral de língua estrangeira, embora a leitura seja, ainda, predominante.

Por outro lado, desde 2005 houve um grande crescimento dos cursos cujo papel é a certificação profissional, com a implementação dos Institutos Federais de Ensino que instituiu no Brasil a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo objetivo é formar para o mundo e para uma profissão, também. Por esse motivo a necessidade do estudo nessa área de forte crescimento faz-se necessário.

Figura 4: Programa de estudos do EGL e ESP



(HUTCHINSON e WATERS, 1987. p. 67).

A figura acima demonstra a diferença no programa de estudos de um curso de inglês geral e de inglês para propósitos/fins específicos. Muito embora Songhori (2008) argumente a favor de se levantarem as necessidades dos alunos não somente em cursos de ELFE mas também em cursos gerais, é possível identificar que no curso geral o aluno é exposto a um currículo mais ampliado da língua alvo. Já na demonstração de currículo ESP (inglês para propósitos/fins específicos) o aluno será exposto a um recorte da língua pretendida; esse “pedaço” é justamente o recorte necessário para os objetivos e necessidade dos aprendizes.

Segundo Basturkmen (2010, p.53), a consideração do quanto específico é o público-alvo é um dos pontos chave em cursos de ESP (ELFE), o que leva à distinção de cursos “narrow angled” (ângulo estreito), destinados a grupos muito específicos e “wide angled” (ângulo amplo), grupos com interesses não tão específicos (por exemplo, inglês/línguas para negócios), passando por um contínuo, com grupos com necessidades mais homogêneas em relação ao “wide angled” e menos se considerarmos os cursos “narrow angled”, como é o caso, segunda a autora, de cursos de contabilidade. Por sua vez, o público-alvo da área de contabilidade pode ser mais específico ainda, indo para níveis mais específicos, como por exemplo, contabilidade financeira. Essa discussão nos remete ao que Dudley-Evans e St. John (1998) que chamam de contínuo de ESP (ELFE).

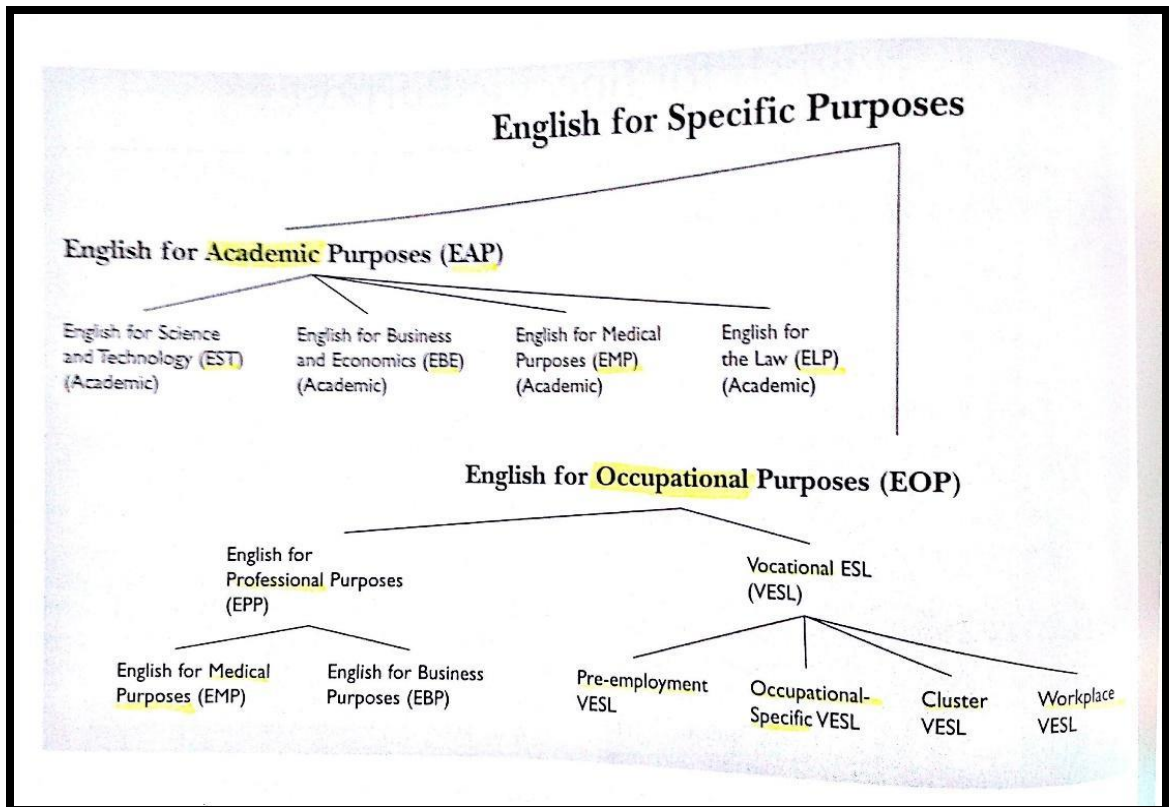
Vale lembrar que este estudo não se resume ao ensino da língua inglesa e sim a línguas para fins específicos que neste trabalho compreende a língua portuguesa, inglesa e espanhola, por se tratar de um plano integrador na área da Linguagem.

Diferentes autores propõem nomenclatura distinta em ELFE. Dudley-Evans e St. John (2005) afirmam que o ensino de línguas para fins específicos se pauta na análise das necessidades dos alunos. Eles apontam para a seguinte pergunta: o que os alunos precisam fazer com a língua? Assim o ESP/ELFE é uma metodologia de ensino. Desse modo, a aprendizagem está relacionada ao uso pretendido da língua. Isso significa que se busca com o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos a preparação do aluno para que ele utilize o idioma como instrumento para a realização de atividades e tarefas específicas que serão necessárias em seus determinados campos de atuação. Logo, a identificação das necessidades dos aprendizes desempenha papel central na atividade deste tipo de ensino. E o papel do professor é crucial na identificação das necessidades dos estudantes.

Os pesquisadores costumam dividir o ELFE de acordo com a natureza e necessidade. Robinson (1991) apresenta o ELFE em duas áreas abrangentes: Inglês para fins ocupacionais (*English for Occupational Purposes-EOP*) e Inglês para fins Acadêmicos (*English for Academic Purposes-EAP*).

Diversas siglas são utilizadas para descrever os diferentes tipos de Inglês com propósitos Acadêmicos (EAP) e Profissionais ou Ocupacionais (EOP). Johns e Machado (2001) apresentam uma classificação deste tipo de ensino em categorias, representada na figura a seguir:

Figura 5: Classificação do ESP em categorias



(JOHNS e MACHADO, 2001, p. 44).

Desse modo, o ensino com Propósitos ou Fins Acadêmicos encontra-se dividido em quatro tipos, traduzidos abaixo:

1. **EST** - *English for Science and Technology* (Inglês para Ciência e Tecnologia).
2. **EBE** - *English for Business and Economics* (Inglês para Negócios e Economia).
3. **EMP** - *English for Medical Purposes* (Inglês para Propósitos Médicos).
4. **ELP** - *English for the Law* (Inglês para Direito).

Já o ensino com Fins Ocupacionais divide-se em duas categorias, assim traduzidos:

1. **EPP** - *English for Professional Purposes* (Inglês com Propósitos profissionais).

- ✓ **EMP** - *English for Medical Purposes* (Inglês para Propósitos Médicos)
- ✓ **EBP** - *English for Business Purposes* (Inglês para Propósitos na área de Negócios).

2. **VESL**-*Vocational English for Second Language* – ESL/EFL
(Profissionais que estudam Inglês como segunda língua ou estrangeira).

Podemos observar que os motivos estão sempre relacionados à vida profissional e acadêmica.

Concordando com os estudos de ELFE, Johns e Machado (2001) destacam a importância e necessidade de se levantar as necessidades dos aprendizes. Dessa forma, podemos concluir que duas palavras nos ajudam a compreender este tipo de ensino: necessidade e especificidade.

O aprendiz estuda a língua com um objetivo específico para as necessidades do momento ou futuras. Em ELFE são levados em consideração as necessidades dos aprendizes e o papel que o professor deve desempenhar ao longo do curso com a turma, que se torna fundamental para alcançar os objetivos dos alunos.

Dudley-Evans e St. John (2005) apontam cinco estratégias neste tipo/modalidade⁸: análise de necessidade, planejamento de curso, seleção e produção de material, ensino e aprendizagem e avaliação. Portanto, conforme já dissemos, para que se possa planejar um curso de línguas dentro da modalidade ELFE é imprescindível que se faça uma análise das necessidades, a fim de se estabelecer os objetivos e o conteúdo do curso. Segundo os autores acima, a análise de necessidade é um processo de se estabelecer o quê e o como de um curso. Também pode-se considerar o que os próprios estudantes gostariam de alcançar no final do curso, o que é desejável. Os alunos podem ter, além das exigências para o trabalho técnico, seus próprios objetivos pessoais, conforme Dudley-Evans e St. John (2005).

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), todo curso tem um motivo; uma vez que se decidiu incluí-lo no currículo, já havia um propósito, uma finalidade. A

⁸ Neste trabalho, os termos tipo e modalidade de ensino são intercambiáveis.

diferença entre ELFE e o ensino sem fins específicos, segundo os autores, é a consciência que se tem da necessidade. Trataremos dessa diferença mais adiante.

Ainda segundo os autores supra citados, a análise de necessidades dos alunos engloba três aspectos: as necessidades (*needs*); as lacunas (*lacks*); os desejos (*wants*). O primeiro determina o que os alunos realmente precisam aprender; o segundo refere-se ao que eles ainda não sabem e que é identificado através da verificação do que eles já sabem; o último é o que eles acreditam que precisam ou gostariam de aprender.

Reforçando o que esses autores têm discutido sobre a análise de necessidades em ELFE, Augusto-Navarro (2008) diz ser uma etapa indispensável, pois é essa análise que direciona o planejamento de cursos para fins específicos.

Levando em consideração a importância da motivação do aluno no processo de aprendizagem, o item desejo não pode ser desconsiderado. O professor deve ficar atento aos desejos dos estudantes e considerá-los no planejamento do curso (ALMEIDA FILHO, 2013; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; GUIMARÃES, 2015). Nessa modalidade de ensino, o professor tem como base o envolvimento direto do aluno, não fazendo sentido ignorar as vontades dos aprendizes, opiniões e seus conhecimentos específicos prévios.

2.1.2 O papel do professor de ELFE

Essa é uma discussão que tem permeado a área de ELFE, devido a sua especificidade e natureza. Johns (2015), ao mencionar os cinco conceitos (*enduring concepts*) de Swales (1990), autenticidade, pesquisa, língua(gem), necessidade e aprendizagem/metodologia para quem atua com ELFE (ESP), destaca a importância da pesquisa sobre as necessidades dos alunos e da situação-alvo e acrescenta o contexto aos conceitos listados por Swales. Johns reforça que o professor de ELFE deve ser aberto, flexível, sensível ao contexto e muito bom aprendiz (*very good learners!*).

Keith Harding (2007, p. 7-8) enumera cinco funções fundamentais do professor que ensina para fins específicos: 1) ensinar linguagem específica, nesse caso o docente necessita consultar conhecimento de outras áreas; 2) planejar material de um curso de ELFE - aqui o material é elaborado de acordo com as necessidades dos aprendizes; 3) ser pesquisador - cabe ao professor compreender os propósitos específicos; 4) ser

colaborador, trabalhar línguas no campo específico com auxílio de outros e com ajuda em alguns casos dos próprios alunos; e 5) ser um avaliador de tudo que engloba o curso: currículo, material, atividades e avaliações.

Harding (*op.cit.*) faz a seguinte indagação: “o professor de ELFE precisa ser especialista da área que dará o curso?” Concordamos com a autora quando responde que o professor não necessita diretamente atuar ou ter formação técnica do mesmo campo de atuação do curso que os alunos estudam, entretanto precisa ter noção sobre a área de atuação técnica do curso. A junção de conhecimentos trará um excelente campo de aprendizagem para todos (docentes e discentes).

Paralelamente às funções acima tratadas e considerando a metáfora do viajante como “moradores relutantes em uma terra estranha” (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.158), concordamos com os desafios apresentados pelos autores supracitados enfrentados por professores que planejam e atuam com ELFE. São eles:

- 1) A falta de material teórico e didático**, pois não há uma longa tradição no ensino de língua estrangeira para fins específicos na produção de materiais; por esse motivo o professor tem com um dos seus papéis produzir materiais didáticos com conteúdo a ser abordado no curso. Dessa forma é fundamental que o professor esteja atento à seleção de materiais, o que já é previsto por Almeida Filho na Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) (2012). Cabe ao professor sempre julgar se os materiais vão atender aos objetivos do curso e aos desejos e necessidades do curso e dos alunos, isto é, saber se os recursos utilizados são adequados à circunstância. É papel do professor-mediador de ELFE ter conhecimento teórico e prático do desenvolvimento do ensino de LE. Almeida Filho (2008) já alertava acerca das limitações e desafios para encontrar um caminho mais consciente e seguro do desenvolvimento no ensino de línguas em ambientes de formação tecnológica e afirma que os materiais são “esqueletos a serem preenchidos” (p.229). Esse desafio converge com uma das funções apontadas acima por Harding, qual seja, planejar material de um curso de ELFE.

2) **Novos pensamentos no ensino de línguas para fins específicos**, ou seja, é comum o professor sentir-se com suas habilidades limitadas para o ensino de ELFE. Esse problema está ligado às três perguntas a seguir encontradas à página 161. Embora os autores já discutissem esses desafios na década de 80, podemos trazê-los para a contemporaneidade por serem, ainda, atuais.⁹

a) *Os conteúdos necessitam de um alto grau de especialização?*¹⁰

Para responder a essa pergunta, os autores dizem que não se justifica ter um alto nível de especialização dos professores em relação aos conteúdos específicos, embora uma boa solução seja sempre a negociação entre professores, alunos e outros envolvidos no processo de ensino de aprendizagem.

b) *Por que muitos dos professores de ELFE acham tão difícil compreender o assunto?*¹¹

Essa é uma questão explicada através de certas causas: a primeira é que existe tradicionalmente a separação na educação da área de humanidades e das ciências exatas. O professor de línguas, por sua vez, faz parte da primeira área e por esse motivo não teve ou teve pouco acesso às informações do campo das ciências exatas, tradicionalmente mais levada em consideração. Logo, ele se sente incapaz. Felizmente este fato tem mudado. A outra causa diz respeito aos professores que tiveram que migrar obrigatoriamente de uma área para outra. Quando não há o interesse de desbravar um novo caminho é muito difícil o envolvimento de um professor pesquisador e reflexivo.

c) *Que tipo de especialização precisa ter o professor de ELFE?*¹²

⁹ Essa foi umas das temáticas discutidas no III CBTeCLE (2016) nos trabalhos: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: ENTRE A TEORIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (PÉRICO, 2016), ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTEGRANDO TEMAS E LÍNGUA NO PLANEJAMENTO BARÇANTE e GUIMARÃES (2016) e FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM CONTEXTO TECNOLÓGICO: INTERPRETANDO DADOS DE UMA REVISTA CIENTÍFICA (HELLER e MORAES GIL, 2016).

¹⁰ TRADUÇÃO de: "Does the content of ESP materials need to be highly specialised?"

¹¹ TRADUÇÃO de: "Why do so many ESP teachers find it difficult to comprehend ESP subject matters?"

¹² TRADUÇÃO de: "What kind of Knowledge is required of the ESP teachers?"

Os professores não precisam ser especialistas da área de atuação técnica. Eles devem pesquisar, se interessar, mas não têm a obrigatoriedade de terem conhecimento detalhado da área em questão. Os requisitos básicos são, segundo os autores: atitude positiva para os conteúdos estudados; conhecimento básico dos assuntos das áreas e consciência dos conteúdos que provavelmente os alunos já sabem. Essas habilidades atreladas a um bom convívio na sala de aula, juntamente com as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, capacidade de risco e níveis de ansiedade), podem garantir um curso mais eficiente.

Articulando esses desafios às funções elencadas por Harding (*op.cit.*), podemos concluir que o professor de ELFE é, por natureza, um pesquisador que busca dialogar com profissionais de outras áreas, para compreender o que nelas há de específico e necessário para um planejamento de qualidade, sempre avaliando todos os processos que compõem um curso ou programa específico de línguas.

3) Mudança de um modelo de ensino - aqui consideramos não apenas a LE, mas línguas para fins específicos, uma vez que em nosso cenário a área da Linguagem abrange LE e Língua Portuguesa. Via de regra, observamos que há uma tendência dos professores planejarem isoladamente, porém em ELFE devem ser consideradas as necessidades dos alunos e a integração dos saberes. O modelo de planejamento aqui proposto, ou seja, a construção de um currículo integrado na área de Linguagem, tem criado oportunidades de trocas de conhecimentos entre os docentes de várias áreas, o que é, sem dúvida, um desafio. Uma das dificuldades desse modelo de ensino é que o docente de ELFE frequentemente tem que preparar seu próprio material com a participação de outros professores. A atividade da docência está baseada na cooperação e divisão de responsabilidades, onde professores são sempre aprendentes.

Em cenários de línguas para fins gerais, é incomum que as necessidades e interesses dos alunos sejam analisadas, caso fossem, poderíamos vislumbrar indícios de ELFE. Entendemos que a consciência das necessidades e a consideração dos interesses dos alunos sejam favoráveis, uma vez que isso nos remete a fins/propósitos comuns ou

convergentes. Por outro lado, a literatura da área de ELFE tem apontado a existência de turmas compostas por alunos de várias áreas do conhecimento, o que para Hutchinson e Waters (1987, p.165) é uma prática contraditória, equivocada e errônea. Nas turmas onde são inseridos alunos de diversas áreas do conhecimento, o desafio para o professor certamente será maior. Isso é um fato comum em turmas de nível superior¹³, onde alunos de várias áreas do conhecimento fazem como disciplina optativa Inglês Instrumental com propósitos variados.

Concordamos com os autores sobre não ser essa uma prática aconselhável para ELFE, porém, se considerarmos uma turma heterogênea em termos de conhecimentos, mas com propósito convergente de leitura, o ensino de estratégias pode ser o elo entre os alunos. Sabemos não ser esse o cenário ideal para o professor de ELFE, pois a escolha de materiais certamente seria trabalhosa e um grande desafio. Nesse caso, concordamos com os autores (*op. cit.*). Quando fazem os seguintes questionamentos: “Como pode haver negociação e um compromisso razoável e satisfatório entre professor e alunos? E como preparar os materiais para alunos de tantas áreas distintas?”

No nosso cenário, apesar de todos os alunos estarem cursando o mesmo curso (EMIT-Eventos), muitos deles pretendem finalizar a Educação Básica e ingressar na formação superior em outras áreas. Nesse aspecto as análises de dados vão mostrar que os interesses dos alunos nem sempre coincidem com as necessidades da área técnica.

Day e Krzanowski (2011), quando falam sobre o perfil de um professor que atua com ensino com fins/propósitos específicos, dizem imaginar uma pessoa que goste de desafios e esteja disposto a aprender, pois os aprendizes, em algumas situações, saberão detalhes da área que o professor não sabe. E isso é um fator que pode causar um desconforto, mas ao mesmo tempo torna a atividade da docência desafiante e interessante, pois coloca o professor num patamar de aprendiz também. Os autores ingleses apontam três sugestões para os professores que atuam nesse segmento: “honestidade, preparação e confiança” (p.7). Com isso, o professor de ELFE divide alguns de seus papéis com os demais professores que atuam na formação técnica e, em alguns casos, com os próprios alunos. Reforçamos aqui que o planejamento de curso

¹³ O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), em seu Projeto de Língua Inglesa, aplica semestralmente exame de nivelamento de inglês aos alunos ingressantes nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) distribuídas geograficamente no Estado de São Paulo. O exame é elaborado e mantido pela Comissão de Elaboração de Teste de Nivelamento (CETEN) (<http://neple.cps.sp.gov.br>).

leva em consideração as necessidades e os interesses dos alunos (ou objetivos, segundo (GUIMARÃES, 2015), mas, além disso, as necessidades ou demandas do campo profissional em que os alunos provavelmente atuarão com a formação específica.

Já em publicação da década de 80, Hutchinson e Waters (1987) diziam que a maioria dos professores que ensinava para fins específicos não estava “capacitada” para os cursos em que iriam lecionar. Todavia, essa temática foi recentemente discutida na terceira edição do Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE-2016) que teve como tema central: Ensino de Línguas Estrangeiras nos cursos Técnicos e Tecnológicos: Importância para o desenvolvimento das Competências do Profissional. Assim, os docentes necessitam ter orientação para entender os novos desafios, mesmo não estando totalmente preparados.

Batista (2016) discute a importância da expansão dos espaços para formação continuada do professor de ELFE nos cursos de Letras e compartilhamento de conhecimento, que pode ocorrer tanto internamente, nas próprias instituições, quanto em espaços externos, através de cursos de especializações e congressos, e em programas de pós-graduação. O programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB) tem sido um desses espaços de oferta de disciplina sobre ELFE em contexto técnico e tecnológico, ou, nas palavras de Almeida Filho (2016) um ensino com “marca tecno” cuja importância não reside apenas porque “incorpora tecnologia mas ajudará a pensar no ensino básico também.”

Carvalho (2012) nos alerta para a escassez de estudos sobre a análise de necessidades em cursos de Letras, fundamentados em ELFE. A sua pesquisa parte de uma reflexão sobre a sua experiência como professora de língua inglesa em um Curso de Letras na cidade de São Paulo e afirma à página 47 que “O ponto de partida da pesquisa foi a minha preocupação quanto à formação inicial para os alunos de graduação do curso de Licenciatura Plena em Letras (...)”.

Ainda sobre a formação inicial de professores de inglês, Vian Jr. (2015, p. 189) diz que “são raras as investigações sobre a formação do professor de IFE”, onde lemos Inglês para Fins Específicos (IFE/ELFE). O autor acrescenta (p.201-202) “são raros os cursos de Letras em que são oferecidas disciplinas de formação teórico-prática sobre os princípios do ensino de línguas para fins específicos.” Presenciamos, segundo Vian Jr. (*op.cit.*) professores de inglês para fins gerais que, pela necessidade do mercado de

trabalho, são solicitados a trabalhar com IFE (ELFE). O autor exemplifica com o Programa Pronatec¹⁴ Turismo, do Ministério do Turismo, no qual os professores não têm formação específica para atuarem na área, e adotam material de inglês para fins gerais, havendo “altíssimas taxas de desistência” (p.202).

As reflexões de Batista (*op.cit*), Carvalho (*op. cit*) e Vian Jr. convergem ao destacarem a importância de pensarmos sobre os currículos dos cursos de Letras quanto à formação do professor de ELFE, com o que concordamos.

Por esses motivos, entendemos que é urgente que este tipo de ensino esteja na agenda dos cursos de formação inicial e continuada de professores, na forma de disciplinas e outras atividades que abordem, apresentem e discutam ELFE.

2.2 Planejamento de cursos de línguas e o contexto de ELFE

Adotamos neste trabalho o conceito de Planejamento de Almeida Filho (2015)

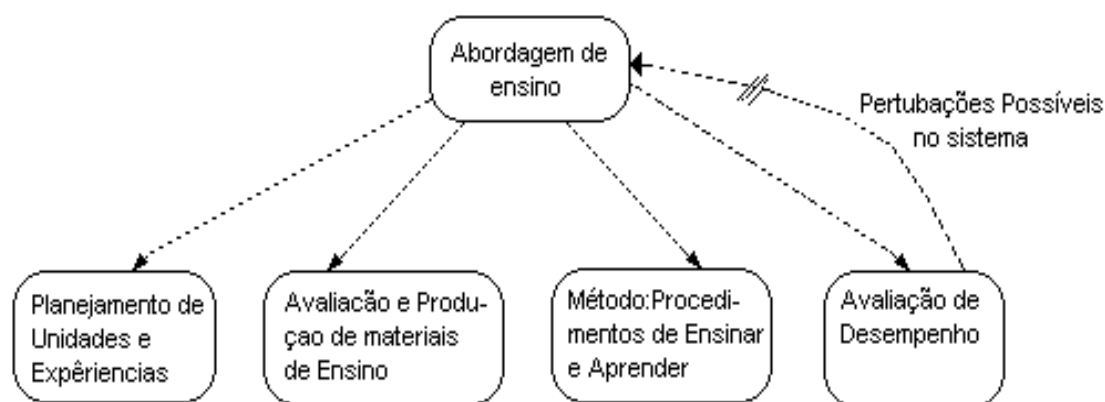
Um planejamento é, afinal um plano organizado de atividades de ensino cujos componentes se interligam internamente de maneira coerente uns com os outros e externamente com outros planejamentos de outros níveis. Não se trata de uma mera lista de unidades específicas de ensino a serem transferidas para o estudante (p.43).

Almeida Filho (*op.cit.*) ao falar sobre planejamento de cursos de línguas em seu livro Quatro Estações, diz que “essa é uma tarefa complexa para um professor que se propõem ser um planejador de cursos”(p.31). É necessário para desempenhar esta função uma formação mais geral e sistemática da LA, entres outros conhecimentos para prever conteúdos necessários para a necessidade do curso.

Para ilustrar o local do planejamento ou programa curricular de um curso no processo de ensino e aprendizagem, Almeida Filho apresenta a seguinte figura que ilustra a Operação Global de Ensino (OGEL). O autor destaca que não é apenas um arcabouço teórico no qual os componentes encontram-se de forma estática, a intenção do autor é representar sistematicamente, hierarquicamente e de forma ordenada e articulada a situação real de ensino e aprendizagem de línguas.

¹⁴ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

Figura 6: Operação Global de Ensino de Línguas (Recorte da OGEL)



Almeida Filho (2012).

É importante destacar que o autor pretende apresentar uma proposta conjectural na configuração global do processo de ensinar e aprender línguas. Vale ressaltar, aqui, que o planejamento não é a rigor o início da Operação Global de aprender e ensinar de línguas no ambiente formal de ensino, a escola. Almeida Filho orienta que antes do planejamento de um curso de línguas é necessário conhecer as informações principais do contexto maior onde estão inseridos, os pressupostos sobre língua/linguagem, ensinar e aprender línguas, ou seja, a abordagem de ensinar do professor.

Dessa forma, o planejamento de um curso de línguas é, conforme Almeida Filho:

O processo ordenado e mapeado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico (amostra da língua alvo, explicações, generalizações sobre aspectos sistematizáveis dessas amostras e automatizações eventuais) do tipo de processo que será engendrado no curso (interativo, negociador, criativo...), e da reflexão sobre os processos e resultados, das experiências mínimas na e sobre a língua-alvo num curso apresentado em forma de unidades para guiar o ensino e a aprendizagem. Esses processos (de aquisição ou de aprendizagem e ensino) são orientados por uma dada abordagem de ensinar línguas e produzidos visando a consecução de objetivos dos alunos e do curso e/ou projeções para os alunos e cursos feitas pelo planejador professor.

(ALMEIDA FILHO, 2015. p.33)

Em sua dissertação de mestrado, Guimarães (2015) fala sobre planejamento de curso de línguas estrangeiras. A autora, concordante com Almeida Filho, diz que o planejamento consiste em elaborar, selecionar e estruturar o ensino, guiado por uma

dada abordagem. Quanto ao processo de planejar os cursos, esse consiste em um ato do docente para direcionar e orientar sua prática pedagógica.

Guimarães (*op. cit.*) chama de análise de objetivos ao que se tem referido nos estudos sobre ELFE como análise de necessidades. Isso porque a autora entende que as necessidades e interesses se encontram dentro dos objetivos, assim como os interesses, fantasias e projeções. Os termos são definidos a partir do dicionário Glossa-LA¹⁵, como:

Necessidades: razões objetivas para o estudo e aprendizagem da língua-alvo, geralmente vinculada a uma ocupação ou atividade prevista para ser realizada no mundo do trabalho ou estudos.

Interesses: Razões de inclinação por certos tópicos e temas desenvolvidas no aprendiz ou por ele(a) no curso das experiências vividas ou conhecimento internalizado.

Fantasias: Razões de ordem subjetiva, afetiva ou emocional, que se apresentam para mover o aprendiz na direção do aprender ou que sirva, pelo menos, para despertar-lhe o desejo de aprender uma (outra) língua.

Projeções: razões de estudo ou vivência de uma nova língua, percebidas como objetivos relevantes pelo professor ou planejador e que não foram detectadas pelo exame de necessidades, interesses ou fantasias dos aprendizes.

(GUIMARÃES, 2015 p.54)

É importante considerarmos que, quando se planeja um curso novo, os documentos norteadores não têm como prever os objetivos dos aprendizes, pois a entrada dos alunos é posterior à preparação do documento oficial para abertura do curso, impossibilitando, dessa forma, que os planejadores conheçam os objetivos, fantasias e projeções dos estudantes. Isso pode ser solucionado com uma revisão do plano de curso levando-se em consideração os objetivos dos alunos, uma vez que estejam eles matriculados e cursando as disciplinas.

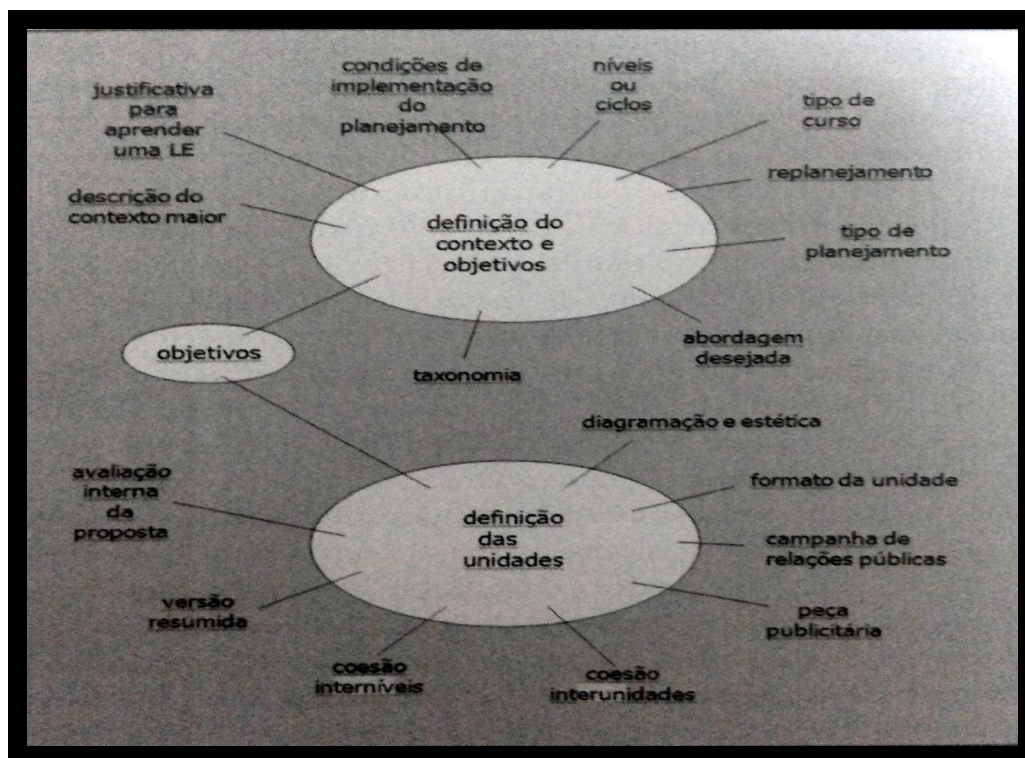
Para Almeida Filho (2015, p.39), a parte inicial do planejamento sistemático se concentra no estudo e caracterização do contexto ou situação do ato de planejar culminando com a definição dos objetivos do curso. O planejador, por sua vez, poderá atuar em situações de ensino de línguas onde já existem planejamentos considerados não adequados ou em situações novas para as quais o planejamento é um pré-requisito para a implantação de um novo curso. No nosso contexto tratamos de um novo

¹⁵ Lemos as definições desses termos, também apresentados por Guimarães (*op.cit.*) no Glossário (Glossa-LA) que visa facilitar a leitura, redação, tradução e participação oral nas discussões acadêmicas da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO e SCHMITZ, 1988).

planejamento na implementação de um novo curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Sobre o planejamento, o autor (*op. cit.*, p.34) comenta sobre o ato de planejar que, quando compreendido como dimensão bem definida, com a natureza própria e específica do processo ensino e aprendizagem, se expõe como empreendimento complexo e dialético entre os condicionantes das situações nas quais se darão o curso e a filosofia de ensino que será a base norteadora do curso de línguas. Para isso, o autor traz uma figura com um roteiro de planejamento contendo a definição do contexto e objetivos e as definições das unidades de ensino. Neste trabalho o foco recai sobre a definição do contexto e os objetivos, não sendo abordadas diretamente as definições das unidades.

Figura 7: Roteiro para planejamento de cursos de línguas



(ALMEIDA FILHO, 2015, p.35).

No roteiro, percebemos como tópicos essenciais para a organização do planejamento, a definição dos objetivos e do contexto de ensino que são: 1) descrição do contexto maior; justificativa para aprender línguas; e condições de implantação do planejamento. Vale salientar que é importante para o contexto o levantamento e

conhecimento das políticas educacionais, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Após levantamento desses objetivos, conhecendo os elementos contextuais, torna-se possível determinar aspectos do roteiro de planejamento de cursos de línguas, como listado pelo autor na figura anterior: tipo de curso, níveis ou ciclos, tipo de planejamento, taxonomia, abordagem e replanejamento. Com todos esses elementos parece ser possível desenvolver as etapas seguintes que compõem a definição das unidades de ensino.

Hutchinson e Waters (1987) consideram que um dos pilares do trabalho no contexto para fins específicos é o planejamento de cursos. Para planejar um curso é fundamental que se faça uma série de perguntas/questionamentos com o intuito de proporcionar uma base consistente para a realização dos processos seguintes, como por exemplo: conteúdos programáticos, materiais, avaliação, etc. Para Hutchinson e Waters (*op.cit.*) as perguntas a seguir são cruciais no planejamento de um curso com propósitos específicos:

- Por que os estudantes precisam aprender? ¹⁶
- Quem serão os envolvidos no processo? ¹⁷
- Onde se localiza o espaço de aprendizagem? Qual o potencial tem lugar onde o curso é ofertado? Quais são as limitações impostas? ¹⁸
- Quando é que a aprendizagem acontece? Qual o tempo disponível? Como é que vai ser distribuído? ¹⁹
- O que o aluno precisa aprender? Quais os aspectos da linguagem serão necessários? Como serão descritas? Qual o nível de proficiência deve ser alcançado? Quais as temáticas devem ser levadas em consideração? ²⁰

¹⁶ As traduções abaixo são do texto de Hutchinson e Waters (1987), seguidas das páginas.

“Why does the student need to learn?” (p.21).

¹⁷ “Who is going to be involved in the process?” (p.21).

¹⁸ “Where is the learning take place? What potential does the place provide? What limitations does it impose?” (p.21).

¹⁹ “When is the learning to take place? How much time is available? How it will be distributed? (p.21).

²⁰ “What does the student need to learn? What aspect of language will be needed and how will they be described? What level of proficiency must be achieved? What topic areas will need to be covered?” (p.21-22).

- Como pode ser alcançado o aprendizado? Quais teorias de aprendizagem vai fundamentam o curso?²¹

Hutchinson e Waters (*op. cit.*) tomam como base três categorias para se estudar sobre os fatores que influenciam o projeto de um curso para fins específicos, são eles: *descrição de língua/linguagem, teorias de aprendizagem e análises de necessidades*. Os autores representam as relações entre estas categorias no organograma a seguir.

Figura 8: Fatores que influenciam no planejamento de um curso de ELFE

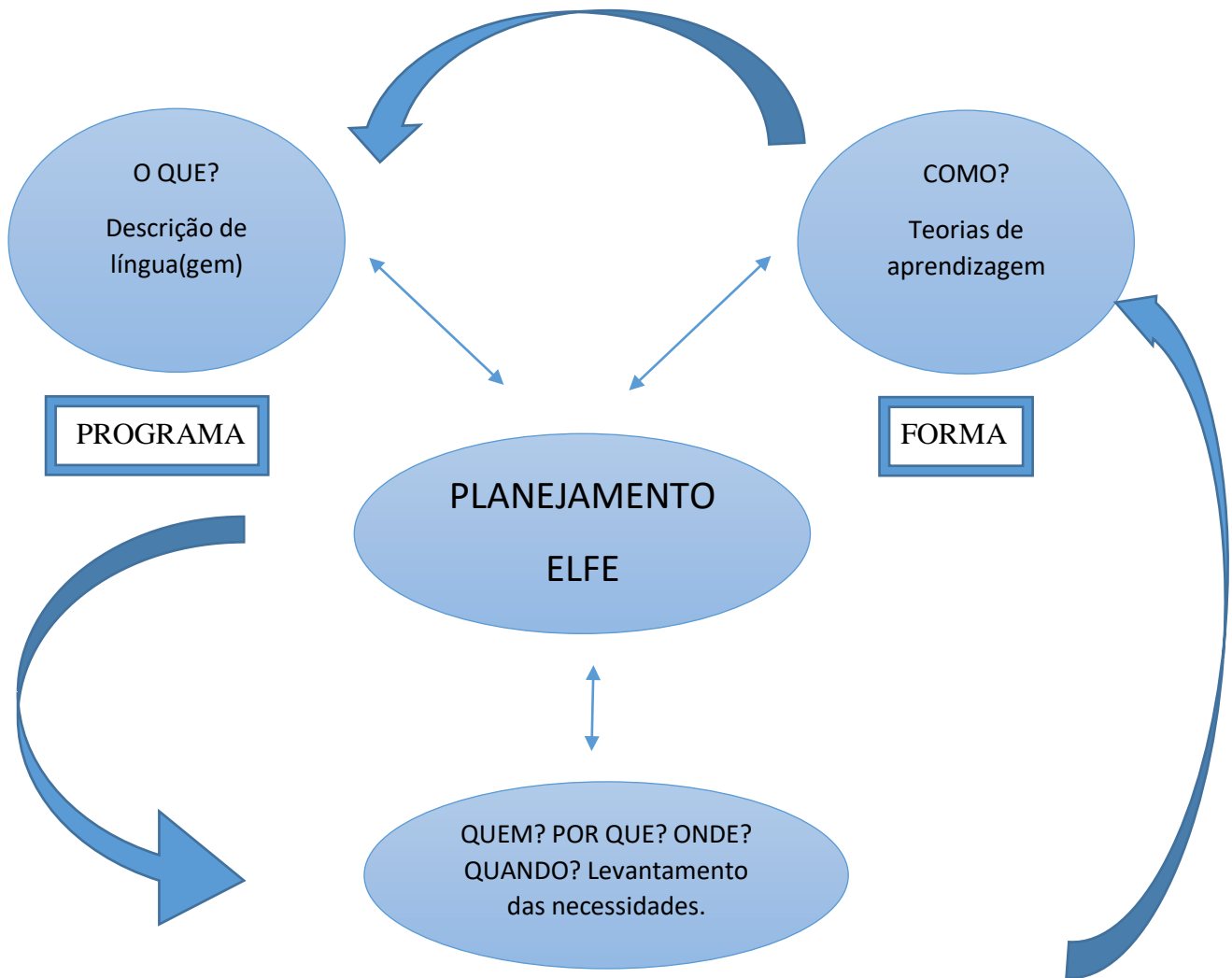


Figura adaptada de HUTCHINSON e WATERS (1987, p.22).

²¹ “How will the learning be achieved? What learning theory will underlie the course?” (p.22).

Na sequência, iremos abordar os fatores que influenciam o planejamento de um curso de ELFE: **descrição de linguagem, teorias de aprendizagem e levantamento das necessidades** de acordo com a figura anterior adaptada de Hutchinson e Waters (1987). Esses fatores irão influenciar o Plano de Curso da área de Linguagem do curso EMIT-Eventos.

2.2.1 Descrição/Concepções de Língua(gem)

As práticas de ensino são orientadas pelas concepções de língua(gem) que temos. Linguagem diz respeito à forma como o professor irá apresentar o ensino de línguas aos alunos. Quanto a essa temática há diversos autores, tanto na LA quanto de outras áreas que discutem a relação existente entre as compreensões de linguagem e o processo de aquisição/aprendizagem²² e ensino de línguas (materna e estrangeira). Almeida Filho (2012) diz que “se tomarmos a língua como ação social para a construção de relações e para aprendizagem de conhecimentos, nossa ação vai ter de se pautar por essa concepção”(p.11). Segundo Vygotsky (1998) é a partir da interação com o outro por meio da linguagem que o homem se constitui em um ser sócio histórico e aprende o conhecimento. Para Koch (2005), há três visões linguagem e de língua que se altera muito o modo de estruturar o trabalho com línguas. Assim, temos a linguagem: 1) como representação do mundo e do pensamento; 2) como instrumento de comunicação e 3) como forma, ou seja, lugar de ação ou construção de interação (p.9). Marcuschi (2008) entende que a língua deve ser “vista como atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (p.61). Rajagopalan (2011) em entrevista foi perguntado “Qual a concepção que o senhor defende de língua e linguagem?, ele responde:

A linguagem é aquilo que a gente vive, é nossa vivência, não se restringe à língua. Linguagem é um conceito muito mais amplo que língua. Língua faz parte, e nem sei se a língua faz parte essencial da linguagem, do âmbito da linguagem. A linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade. Portanto, tudo dentro do mundo é mediado pela linguagem.

(RAJAGOPALAN, 2011, p.81).

²² Neste trabalho os termos aquisição e aprendizagem são usados indistintamente.

Dentre as concepções apresentadas, este estudo está situado na compreensão de linguagem como interação, enquanto atividade humana e prática social. Para isso estamos apoiados em autores que tratam dos aspectos da linguagem como ação e interação no meio social, tais como Marcuschi (2008), Koch (2005), Rajagopalan (2011) e Vygotsky (1998).

Dessa forma, a linguagem é uma ação humana (social e interacional), tal como Rajagopalan (*op.cit.*) defende, é nosso modo de lidar com a sociedade. A nossa inserção dentro dela, dentro do mundo é mediado pela linguagem, o que corrobora as ideias de Vygotsky que já afirmava que é pela linguagem que construímos o conhecimento. As teorias sobre como aprendemos línguas têm mostrado implicações sobre as compreensões de línguas/linguagem e essas, por sua vez, têm influenciado o processo de ensino de língua materna e estrangeiras, tópico este sobre o qual faremos uma breve explanação na sequência.

São inúmeras as formas como a língua estrangeira pode ser apresentada para aprendizes de línguas, desde a concepção estruturalista até a comunicativa. Larsen-Freeman (2003) fala a respeito da amplitude conceitual do tema linguagem, de sua relação com o conteúdo a ser trabalhado e com as práticas de ensino. Segundo a autora, dependendo do nosso conceito de língua(gem), tenderíamos a privilegiar certas teorias de aquisição/aprendizagem²³ de línguas no processo de ensinar. Assim, as diferentes concepções de linguagem e as teorias de aquisição influenciam a construção dos projetos e planejamentos de cursos, o que também é discutido por Almeida Filho (2015).

Seguindo os fatores que influenciam o planejamento (figura 8) Hutchinson e Waters (*op.cit.*) falam sobre a relevância das teorias de aquisição/aprendizagem para ELFE, levando em consideração, especificamente, os estudos dos processos cognitivos que se apresentam com bastante importância por considerarem questões de afetividade e motivação. Entender como os alunos aprendem línguas é parte fundamental para a elaboração de planos de cursos.

Mais especificamente sobre aprendizagem línguas estrangeiras, Almeida Filho (2013) diz: “aprender uma língua transforma identidades, fortalece um sentido de auto estima, verticaliza e educa a percepção de outras culturas, arredonda a educação,

²³ Krashen (1982) estabeleceu distinção entre aquisição e aprendizagem. Neste trabalho, não faremos essa distinção.

impulsiona carreiras e possibilidades, abre janelas para o mundo” (p.10). Corroboramos as ideias do autor por entender que a aprendizagem de línguas é uma oportunidade de uma vida melhor e de uma visão mais ampliada de mundo pela oportunidade de percepção de outras culturas.

2.2.2 O que perguntar nas análises de necessidades?

Conforme dissemos, os cursos de ELFE buscam atender aos objetivos (necessidades e interesses) dos alunos. A análise de objetivos (GUIMARÃES, 2015) se torna uma etapa imprescindível porque é essa análise que guia o planejamento desses cursos, indicando o que é específico com relação à LE.

Hutchinson e Waters (1987, p.59-60) propõem perguntas para se analisar as necessidades da situação-alvo e as necessidades de aprendizagem.

Análise da situação-alvo:

Por que o aluno precisa da língua? ²⁴
Como será usada? ²⁵
Quais serão as áreas de conteúdo? ²⁶
Com quem o aluno irá usar a língua? ²⁷
Onde será usada? ²⁸
Quando será usada? ²⁹

Análise de aprendizagem (p.62-63):

Por que os alunos estão fazendo o curso? ³⁰
--

²⁴ “Why is the language needed?” (p.59).

²⁵ “How will the language be used?” (p.59).

²⁶ “What will the content areas be?” (p.59).

²⁷ “Who will the learner use the language with?”(p.59).

²⁸ “Where will the language be used?” (p.59).

²⁹ “When will the language be used?” (p.60).

³⁰ “What are the learners taking the course?” (p.62).

Como eles aprendem? ³¹
Que recursos estão disponíveis? ³²
Quem são os alunos? ³³
Onde o curso de ELFE será ministrado? ³⁴
Quando o curso será ministrado? ³⁵

Não se deve restringir a análise de necessidades da LE e L1 ao uso exclusivo da língua. É necessário saber como as pessoas aprendem, como fazem e quais são as suas pretensões com a linguagem.

Mais um ponto relevante levantado pelos autores é que os resultados de uma análise de necessidades nem sempre são exatos. Dessa forma são relativos, dependem de um olhar apurado, visão de mundo, atitudes e valores de quem pergunta, do que pergunta e de como as respostas são interpretadas. As necessidades são encontradas e se desenvolvem a partir da percepção de quem pesquisa e do que acha válido para o ensino e aprendizagem de línguas. No momento da elaboração do curso, é esta visão que determinará o que será priorizado dentro de um grupo de necessidades. A análise de necessidades, então, é um processo que envolve a análise das necessidades da situação-alvo, a qual se refere ao uso da língua, e a análise das necessidades de aprendizagem, a qual está relacionada a como as pessoas aprendem a fazer o que fazem com a língua(gem) (HUTCHINSON e WATERS, 1987.).

Dudley-Evans e St John (2005) apresentam a análise de necessidades sob três pontos. O primeiro, denominado análise da situação-alvo³⁶, corresponde às necessidades objetivas, percebidas e voltadas para o produto. A segunda, análise da situação da aprendizagem, que corresponde à análise de necessidades de aprendizagem³⁷, às necessidades subjetivas, sentidas e orientadas para o processo. Os autores apresentam

³¹ "How do the learners learn?" (p.62).

³² "What resources are available?" (p.63).

³³ "Who are the learners?" (p.63).

³⁴ "Where will the ESP course take place?" (p.63).

³⁵ "When will the ESP course take place?" (p.63).

³⁶ Target Situation Analysis (TSA).

³⁷ Learning Situation Analysis (LSA).

uma terceira análise, a análise da situação atual que se refere ao conhecimento do aluno naquele momento.

Por meio dessa análise, pode-se verificar os pontos fortes e fracos do aluno, suas habilidades e experiências de aprendizagem anteriores; é o ponto de partida para deduzir as suas lacunas. Outro aspecto importante a ser analisado, segundo Dudley-Evans e St John (2005, p.124), é o meio. A análise do ambiente onde o curso será ministrado permite verificar aspectos, tais como infraestrutura e outro importante aspecto que é a cultura local, que podem exercer forte influência em todas as escolhas do planejamento que irá interferir diretamente no processo de ensinar e aprender. Vale ressaltar que a proposta de Dudley-Evans e St John é um detalhamento da proposta de Hutchinson e Waters.

Temos tido que os docentes de ELFE têm que lidar com questões desafiantes ao longo de todo o processo, começando pelo planejamento curricular dos cursos. E para isso é necessário um trabalho em equipe, o que remete à metáfora do trabalho das formigas onde um ajuda o outro, explanado no capítulo 1 deste trabalho.

No contexto de ELFE, a integração entre o corpo docente para reconhecer as necessidades do curso se faz indispensável. Nesse caso, o planejador e o professor podem, preferencialmente, ser a mesma pessoa.

2.2.3 Ensino por Competências e Habilidades: De onde surgiu? O que significa?

A base do ensino por competências e habilidades vem da conferência mundial de Educação Para Todos que ocorreu na Tailândia em 1990. Pesquisadores e estudiosos entraram em um consenso internacional que a educação, ao longo da vida, está fundada em quatro bases, conhecidos como os quatro pilares da educação, segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). São eles:

1. Aprender a conhecer (cultura geral espírito investigativo e visão crítica).
2. Aprender a fazer (resolver problemas, relacionar-se em grupos, qualificar-se profissionalmente).
3. Aprender a viver com os outros (respeito ao outro, saber resolver conflitos e compreender as diferenças).

4. Aprender a ser (agir com autonomia, expressar opiniões e assumir responsabilidades).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Brasileiras e os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a enfatizar a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades, em vez de centrar o ensino apenas no conteúdo conceitual. Aprender a conhecer, fazer, viver e ser tomou centro do ensino e aprendizagem na era atual.

Garcia (2005) percebe que são objetivos que vão além da informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Abarcam a formação humana e social da pessoa. Ela afirma que tal ensino “não pode ser atingido com um ensino livresco, fragmentado, conteudista, estereotipado, estagnado. Exige novas perspectivas, uma nova visão da educação” (p.3).

Mas afinal, o que significam as competências e habilidades? Segundo o dicionário *dicio*, competência é: “É formada pelo conjunto de habilidade, atitude e conhecimento (é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação.)” Já o dicionário Webster (1981, p. 63) define competência como: “ter suficiente conhecimento, julgamento e habilidade para determinada tarefa.” Com relação às habilidades, de acordo com o dicionário *online dicio*: habilidade significa 1. Qualidade de hábil 2. Capacidade, inteligência 3. Aptidão e excelência na proposição e realização de objetivos. Habilidades diz respeito a uma capacidade adquirida/saber fazer, identificar variáveis, compreende fenômenos, relaciona informações, analisa situações-problemas, sintetiza, julga, correlaciona e manipula o conhecimento. É qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos”. Dessa forma, percebe que, apesar das definições de competências e habilidades serem bem próximas, elas são distintas.

Na educação, Perrenoud (1999) traz a noção de que competência é a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” Ensino por competência pressupõe, operações mentais e capacidade para usar habilidades, além do emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas.

Para o autor (*op. cit.*) as competências articulam conhecimentos, atitude, habilidades, procedimentos e valores. No cenário educacional, o modelo contemporâneo

das competências assume papel relevante como um conjunto epistemológico que orienta o professor a tomar decisões nos momentos de incertezas e a agir de forma eficiente diante de situações inesperadas.

Assim, Perrenoud (1999, p.7) diz: “competência é uma capacidade de agir eficazmente em uma situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.” Para ele o ser humano é capaz de construir competências por meio da aprendizagem.

Na Linguística, o pioneiro a usar o termo competência foi Chomsky (1965), para o autor americano, competência é uma faculdade mental, inata e intuitiva dos indivíduos e seus cérebros. Ele discorre sobre a capacidade que todos os seres humanos têm de disponibilizar um sistema de regras que lhes permite produzir um número infinito de atos, a isso o autor (*op. cit.*) chamou de competência linguística.

Para Chomsky (1965) a competência linguística é um potencial biológico à espécie humana; é constituída pelo conjunto de regras que permitem que os indivíduos gerem uma infinidade de produções de linguagem, também chamadas de desempenho linguístico.

Na área da Linguística Aplicada, Almeida Filho (2015) afirma que a ideia de conhecer e de trabalhar com ensino de línguas através do conceito de competências está essencialmente atrelada ao conceito de abordagem de ensinar.

As competências são capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de decisão, frequentemente, espontânea e instantâneas num quadro de posições ou atitudes dos docentes de aprendizes. (p. 11)

Concordo com o autor (*op.cit.*) quando afirma que a ideia de competência está, também, vinculada à concepção de abordagem de ensinar e que esse construto teórico se compõe de bases de conhecimentos formais e informais, de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas por atitudes mantidas pelo professores, alunos e terceiros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais têm colocado, em consonância com uma forte tendência mundial, a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Isso implica uma mudança não pequena por parte da escola, professores, alunos e terceiros que, sem dúvida, têm que ser preparados para ela.

Ao se direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, deve-se ressaltar que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino, ou seja, é preciso que a escola inclua entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, etc. independentemente do que se esteja comparando, classificando e assim por diante. Caso contrário, o foco tenderá a permanecer no conteúdo e as competências e habilidades serão vistas de modo minimalista. Perrenoud (1999) diz que o papel mais importante da escola não é transmitir conteúdo, mas desenvolver as competências e habilidades dos aprendizes.

Romper com essa prática não é simples. Essa mudança gera uma modificação de atitude por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso não significa desvincular as habilidades de algum conteúdo específico. Pelo contrário, os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser instrumento para o desenvolvimento das habilidades. O que necessita se, talvez, é mudar o enfoque, o formato de ensinar que se faz de muitos assuntos, além da postura do professor, que em geral considera o conteúdo como de sua responsabilidade, mas a habilidade como de responsabilidade unicamente do aluno. Aqui confirmamos o que Almeida Filho (2015) traz na abertura do seu livro “Competências de Aprendizes e Professores de Línguas”, o conceito de competência está essencialmente ligado ao conceito de abordagem, já mencionados neste texto. O autor (*op. cit*) discute relações de ensino e aprendizagem em línguas e menciona que, no intuito de formar professores capacitados para a atividade docente, é necessário o desenvolvimento de cinco competências básicas tanto dos professores quanto dos aprendentes de línguas; são elas:

Quadro 2: Competências de professores e aprendizes de línguas

COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE Ls	COMPETÊNCIAS DE APRENDENTES DE Ls
Linguístico-comunicativa	Linguístico-comunicativa
Implícita	Implícita
Teórica	Informada
Aplicada\transformada	Aplicada\Transformada
Profissional	Acadêmica

(ALMEIDA FILHO, 2014, p.25).

Para o autor (*op. cit*) a **competência linguístico-comunicativa** é a competência de produzir linguagem em contextos de uso em comunicação, insumo, isto é, amostras de linguagem de qualidade para que os seus alunos tenham isso como *input* (insumo) útil para produzir competência eles mesmos. A **competência implícita** advém dos contextos já vividos, esta competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas anteriormente. A **competência teórica/informada** é aquela que o professor busca na teoria (literatura) da área, nos resultados de pesquisa e que articula, de maneira que o que ele faz, a sua prática e ação pedagógica, vai ficando mais próximo do que ele sabe e que sabe articular. Informada é uma alusão ao fato de que os estudantes ganham consciência dos mecanismos envolvidos no processo adquirido. A **competência aplicada/transformada** se agrega à base implícita, relaciona-se à atitude do professor e aluno; é a que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, ou seja, a competência teórica, também, permitindo-lhe explicar com legitimidade. Já a **competência profissional** ancora-se no sentido de responsabilidade que o professor tem de si próprio, do que representa ser professor, dos seus deveres e responsabilidade social. Caracteriza-se pelo seu engajamento em movimentos e atividades de formação continuada de forma permanente. Isso é a própria ética de trabalho profissional refletida na competência profissional. A **competência acadêmica** do aprendente é a responsabilidade que o aluno tem com sua própria aprendizagem.

Mudar o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da escola, professores e alunos, um grande trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de todos (alunos, professores e terceiros) de forma integrada. Um dos desafios, aqui, é que nós mesmos, docentes, podemos ter dúvidas sobre em que consiste, realmente, uma determinada habilidade, e mais ainda sobre como auxiliar o seu desenvolvimento. Afinal, provavelmente isso nunca foi feito conosco, não aprendemos assim e não temos tido isso como prática de ensino. Mas as dificuldades e os obstáculos não nos devem paralisar. Pelo contrário, devem representar oportunidades de contribuir para uma mudança significativa na prática do ELFE em qualquer contexto.

Como o presente estudo está inserido no planejamento de cursos, faz-se imprescindível uma explanação sobre políticas curriculares do ensino médio integrado

ao técnico no contexto brasileiro. A seguir trataremos sobre o tema baseado em leis e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

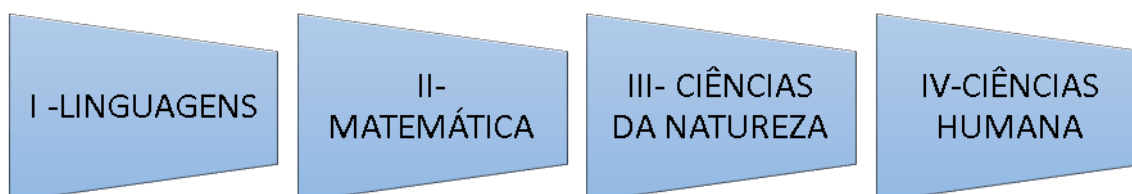
2.3 Políticas Curriculares para o Ensino Médio Integrado ao Técnico

2.3.1 Ensino Médio: Currículo

Tratando sobre a organização curricular do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) norteiam que ela terá uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir “blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimento e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (Art. 7). Dessa forma existe uma articulação entre a base nacional e a parte diversificada que viabiliza a união dos interesses mais amplos da formação básica do cidadão com a realidade do contexto local dos seus estudantes.

Assim o currículo deve ser organizado em 4 (quatro) áreas do conhecimento, a seguir:

Figura 9: Organização do currículo do Ensino Médio em 4 (quatro) áreas do conhecimento



Fonte: elaborada pela autora baseada nas DCNEM.

Essas quatro áreas devem receber “tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos dos saberes específicos” (Art, 8, § 1). Sobre essa questão, o inciso 2 recomenda que:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção da realidade, requerendo

planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.
(Art, 8, § 2).

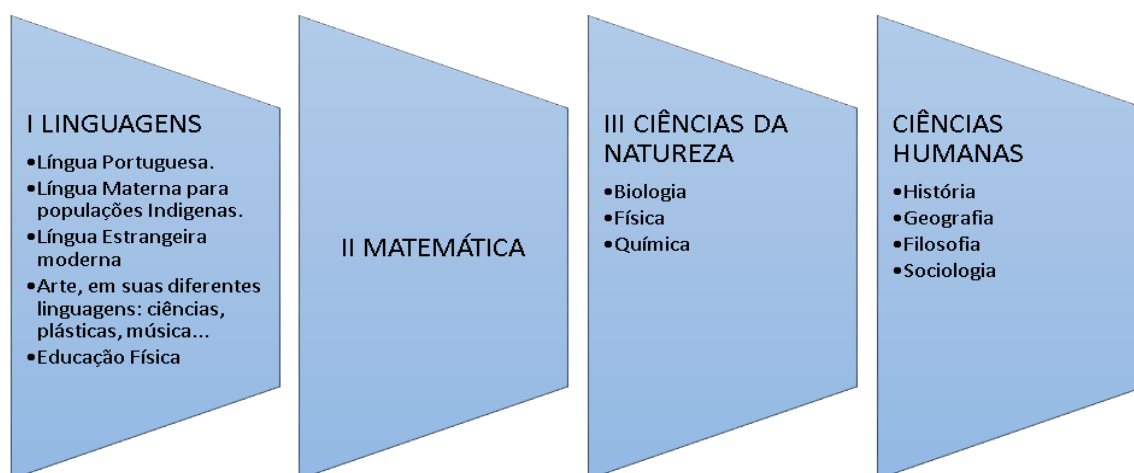
Dessa forma, as áreas do conhecimento podem favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, permitindo, assim, a preservação de cada componente curricular, o que significa que não há exclusão de nenhum componente curricular e sim a integração entre as chamadas de disciplinas/matérias. Nesse ponto, é necessário deixar clara a extrema importância das disciplinas, português, inglês, espanhol, literatura, música, entre as demais componentes de linguagem terem sua própria autonomia como componente curricular, mas essas, por sua vez estão inseridas em um contexto maior que é a chamada área de linguagem e devendo a qualquer momento compartilhar conteúdos e objetivos afins, não existe exclusão e sim interações e trocas entre as disciplinas.

As componentes curriculares devem ser tratadas de forma integrada, como por exemplo; “disciplinas, unidades de estudos, módulos, atividades e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articulando os saberes, desenvolvendo os temas de forma transversal ou outras formas de organização”.
(Art.14).

O objetivo principal deve ser o de “propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos” (Art. 14). Os saberes devem ser selecionados tendo como base a questão da quantidade, pertinência, relevância ao longo do curso.

O quadro seguinte reúne os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da Lei de Diretrizes de Bases da educação (LDB) que integram as áreas do conhecimento, segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (art.9).

Figura 10: Componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Médio



Fonte: elaborada pela autora baseada nas DCEM.

Vale frisar que em detrimento de legislação específica é obrigatória a oferta de língua espanhola, porém facultativa para o aluno. (Lei nº 1.161/2005). Deve ser tratado de forma transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: educação alimentar e nutricional (Lei nº 1.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica); processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso). Educação Ambiental (Lei nº 9.795/9, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

O currículo do Ensino Médio deve, segundo Art.12, garantir ações que promovam: a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Assim, as escolas devem adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes. Organizar os conteúdos, as

metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre: domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

As unidades escolares devem, conforme o Art. 13, orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo; o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos; a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de construção de conhecimentos.

Neste trabalho temos como intuito analisar as relevâncias de ELFE dentro de uma estrutura curricular em andamento, por esse motivo as DCNEM servem como norteadores para as futuras análises no quarto capítulo.

2.3.2 Ensino Médio e a Educação Profissional

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio³⁸, o qual foi proposto pelo MEC e aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 2012. O parecer CNE/CEB nº11/2012 (BRASIL,

³⁸ O Catálogo contempla as seguintes disposições por eixo tecnológico: breves descritores dos respectivos eixos tecnológicos, nomes das habilitações profissionais ou cursos técnicos de nível médio e respectivos descritores e cargas horárias mínimas dos cursos, possibilidades de temas a serem abordados, bem como de atuação profissional e infraestrutura recomendada. Essencialmente, tratou-se de buscar uma lógica de organização e de ordenação da programação, não mais por 21 Áreas Profissionais, mas pelos 12 Eixos Tecnológicos, com proposta de mudança para 13 Eixos Tecnológicos, uma vez que a Comissão Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC) aprovou a inclusão do Eixo Segurança no referido Catálogo, cuja proposta se encontra em processo de análise nesta Câmara. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 07/03/2015.

2012), amparado nos dispositivos legais, artigos 170, 205, 214 e 227 da constituição Federal, nos § 2º do art. 1º, art. 2º, o inciso XI do art. Do art. 3º da LDB e art. 36-A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB, leva em consideração, com vistas a definir Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a ciência e a tecnologia como construções sociais, históricas-culturais e políticas.

O papel da educação profissional técnica e tecnológica no desenvolvimento nacional está além do campo exclusivamente educacional. É iminente o papel da educação profissional atrelada aos direitos universais à educação e ao trabalho simultaneamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional (DCNEP) têm como intuito o compromisso em ofertar uma educação mais ampla, o que, justamente com mudanças na sociedade, revoluções científica e tecnológica e o processo de reorganização do trabalho, demanda uma necessária revisão curricular, tanto no ensino básico, quanto na profissional, considerando que está sendo cada vez mais exigido dos trabalhadores uma maior capacidade de raciocínio, autonomia, criticidade, iniciativa, espírito empreendedor e capacidade de visualização e soluções de problemas.

No que se refere à formação humana do cidadão, busca-se garantir ao adolescente, jovem e ao adulto trabalhador o direito à formação plena, que possibilite o aprendizado da sua leitura de mundo, fornecendo-lhes o instrumento adequado para aperfeiçoamento das suas atuações no mundo (BRASIL, 2012, p.28). Isso nada mais é do que propiciar autonomia intelectual aos estudantes. As DCNEP utilizam-se como embasamento a última Recomendação nº1995/2004 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual está delimitado que a Educação Básica deve ser reconhecida como direito público fundamental de todo cidadão.

A relevância desta referência à recomendação da OIT em um documento orientador, como é o caso das DCNEP objetiva enfatizar a: necessidade de se partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade, para se promover o planejamento e o desenvolvimento de atividades de Educação Profissional e Tecnológica. A análise da relação entre essas necessidades e o conhecimento profissional que hoje é requerido do trabalhador no atual contexto do mundo do trabalho, cada vez mais complexo, exige a transformação das aprendizagens em saberes integradores da prática profissional.

Além da defasagem que há em relação aos conhecimentos básicos, constatados por avaliações nacionais e internacionais, duas outras condições surgidas neste início de século modificaram significativamente os requisitos para o ingresso dos jovens no mundo do trabalho: de um lado, a globalização dos meios de produção, do comércio e da indústria, e de outro, a utilização crescente de novas tecnologias, de modo especial, aquelas relacionadas com a informatização. Essas mudanças significativas ainda não foram devidamente incorporadas pelas escolas de hoje, o que reflete diretamente no desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Superar essa falha na formação dos nossos estudantes do Ensino Médio e também da Educação Profissional é essencial para garantir seu desenvolvimento e sua cidadania (BRASIL, 2012, p.11).

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

Quanto ao trabalho pedagógico é essencial que o método de estudo restabeleça as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido se revele em suas peculiaridades próprias.

Bezerra (2015) diz ser pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de

relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, se refere à Educação Profissional Técnica de Nível Médio da seguinte forma:

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: a articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares. A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata. Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior. Outra parte, no entanto, a necessita para futuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência (BRASIL, 2012. p. 14).

Sobre a identidade no novo Ensino Médio, o parecer coloca a quebra do dualismo entre propedêutico e educação profissional, sendo relevante um modelo com identidade unitária de acordo com cada região brasileira, respeitado as necessidades e particularidades regionais. E ainda podendo ser articulada de forma integrada³⁹ ou concomitante⁴⁰. Neste trabalho, o planejamento de curso estudado é no formato Ensino Médio integrado ao Técnico/Profissional.

Ainda segundo o parecer, a profissionalização no Ensino Médio refere-se a uma “condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma

³⁹ Ensino Médio integrado à Educação Profissional: no mesmo estabelecimento de ensino contando com matrícula única para cada aluno.

⁴⁰ Ensino Médio e à Educação Profissional Concomitante: pode ser no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas.

profissão qualificada já no nível médio” (BRASIL, 2012. p. 14). Dessa forma o Ensino Médio tem o compromisso com a sociedade e os jovens. Por esse motivo, é preciso que a escola pública elabore propostas pedagógicas sobre uma base unitária para todos, mas possibilitando, também, situações de aprendizagem variadas e significativas.

Levando em consideração os pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social, e dessa forma incluindo, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são apresentadas as dimensões da formação humana que devem ser levadas em consideração de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas de ensino: *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*.⁴¹

O quadro seguinte traz os conceitos para os eixos estruturantes do currículo⁴² do Ensino Médio conforme Art.5, § 1º -§ 4º que diz:

TRABALHO

- É conceituado na perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

CIENCIA

- É conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade

TECNOLOGIA

- É conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzidas.

CULTURA

- É conceituada e deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.

Fonte: adaptado de: Eixos Estruturantes do Currículo do Ensino Médio (BRASIL 2012, p.15-16.)

⁴¹ Eixos estruturantes do Currículo do Ensino Médio.

⁴² O artigo 6 das DCNEM (2012) define currículo como “a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobrem em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas.

Bezerra (2012) em sua tese aponta que diferentemente dos eixos estruturadores anteriores que eram: Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização, as novas DCNEM e DCNEP direcionam para uma formação integral omnilateral⁴³, pois além de possibilitar conhecimentos científicos, elas também promovem a reflexão crítica sobre os padrões culturais.

Vale ressaltar que além do trabalho, ciência, tecnologia e cultura como formação humana, o Parecer CNE/CEB n ° 5/2011 seleciona os seguintes pressupostos e fundamentos para o Ensino Médio: a) trabalho como princípio educativo; b) pesquisa como princípio pedagógico; c) direitos humanos como princípio norteador e d) sustentabilidade como meta universal. Essas concepções são a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

No presente capítulo abordamos temáticas que irão nortear a pesquisa dando subsídios para as análises dos dados mais adiante. No próximo capítulo serão expostos os procedimentos metodológicos deste estudo.

⁴³ O modelo omnilateral de educação, segundo o pensamento marxista, devolve ao homem a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema capitalista, podendo, desse modo, modificar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade capitalista. Se a educação não realiza a revolução, é impossível pensar a revolução sem ela (BORDIN, 2010, p.125).

CONSTRUINDO UM TRABALHO

Figura 11: Alicerce de um trabalho



Fonte: Disponível em: <
http://www.stockphotos.mx/image.php?img_id=15772165&img_type=1/> Acesso em:
31 de julho de 2016.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” Paulo Freire

O presente capítulo objetiva apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, e está organizado em sete tópicos: (3.1) A pesquisa científica nas ciências humanas. (3.1.1) Classificação da pesquisa: qualitativa. (3.1.2) Método de pesquisa: estudo de caso: (3.2) Contextualização da pesquisa. (3.3) pesquisa (3.4) Descrição dos participantes. (3.5) Instrumentos de coleta de registros para a análise dos dados. (3.6) Validação dos dados (3.7) Considerações de éticas na pesquisa.

3.1 A pesquisa científica nas ciências humanas

Durante a segunda metade do século XIX, sentiu-se a necessidade de conhecimentos mais refinados acerca da sociedade e do homem. As ciências humanas nascem e se desenvolvem segundo o modelo do positivismo. Isso aconteceu, segundo Laville e Dione (1999), porque como o método utilizado na época mostrava-se

competente e produtivo, a sociedade da época acreditou que poderia aplicar o mesmo método a pesquisa das ciências naturais a humanas, o que vem sendo alterado na atualidade.

Chizzotti (2006) diz que a pesquisa de uma maneira geral é um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em algum retorno para sociedade. Esse retorno é um dos objetivos desta pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada nos processos formativos de professores e aprendizes de línguas.

Laville e Dione (1999) apontam para o enfraquecimento do positivismo na pesquisa, principalmente, nas ciências humanas. Dessa forma o modelo metodológico foi igualmente questionado pelas ciências, o que conduziu a um esgotamento progressivo deste modelo e trouxe uma redefinição da pesquisa nas ciências humanas e de seu procedimento de constituição do conhecimento.

Para explicar esse enfraquecimento, Laville e Dione (1999) assim explicam:

As ciências naturais e ciências humanas tratam de objetos que não se parecem nem de longe. Com efeito, seus objetos são muito diferentes, por seu grau de complexidade e por sua facilidade de serem identificados e observados com precisão (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 32).

Nesse trecho, é visto que há particularidades distintas entre a pesquisa em ciências humanas e naturais. Os fatos humanos são, frequentemente, mais complexos do que os da natureza, especificamente para fins de comprovação. A simples observação dos fatos humanos e sociais traz problemáticas que não se encontram nas ciências naturais. Tornado assim a pesquisa distinta devido aos seus objetos distintos.

3.1.1 Classificação da pesquisa: qualitativa

A pesquisa apresentada nesta dissertação é de caráter qualitativo e interpretativista. Como definem Denzin e Lincon “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” (2006, p. 17).

Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa é aquela que usando ou não dados numéricos pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem aos fatos. Os instrumentos necessários para alcançar o conhecimento devem ter suas ocorrências nas coletas de registros e informações advindas pelos participantes e qualquer paradigma deve recorrer à intuição humana e inferência interpretativa relatada nos próprios dados da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador não precisa ver apenas de forma objetiva os fatos, sendo que cada análise é suscetível a mudanças e o olhar do observador, suas crenças, objetivos e valores têm grande influência na análise dos dados. Conforme Chizzotti argumenta:

A pesquisa qualitativa, recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2006. p.28.)

A partir das definições apontadas para o que é pesquisa qualitativa, conclui-se que é uma pesquisa baseada em dados empíricos que “descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN e LINCON, 2006, p. 17).

Vale frisar que a pesquisa de caráter qualitativo não tem padrão único porque admite que a realidade é fluente e contraditória, logo os processos de investigação dependem, também, do pesquisador. Nesse ponto as concepções, crenças, ideologias e objetivos de quem pesquisa irá, também, definir o resultado do trabalho, conforme dissemos acima

3.1.2 Método de pesquisa: estudo de caso

O estudo de caso começou a ser utilizado em pesquisas sociais desde 1940. Nas pesquisas em linguagem e educação começaram a ser utilizados a partir de 1970 (FALTIS, 1997. p. 145).

Freebody (2003), ao descrever o estudo de caso, diz que esse método consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. O estudo contribui

para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade.

Em relação à unidade individual, o autor mencionado pontua que no estudo de caso, o caso pode ter dimensões macro e micro. Nesse sentido o 'caso' pode ser: um aluno, uma turma, uma escola, uma rede de ensino, um programa de educação, uma política educacional, um currículo entre outros.

Já para Stake (1994), o estudo de caso é uma concepção baseada não nas escolhas dos métodos empregados durante o processo investigativo. Ele é definido por meio do interesse que o caso desperta, ou seja, o que será aprendido no caso em questão. Assim sendo, "um estudo de caso é o processo de aprender como também o produto do aprendizado" (p. 236).

A identificação do caso é uma especificidade funcional, isto é, um sistema integrado, complexo ou não que possui um objetivo específico. Algumas características que existam no caso são significantes, como o seu contexto. O autor diz que não é fácil para o pesquisador distinguir onde começa e termina o objeto de estudo. As limitações do caso são os fatores principais para o seu entendimento.

O referido autor separa o estudo de caso em três modalidades, os quais ele classifica como intrínseco, instrumental ou coletivo. O primeiro seria quando há um interesse muito particular no caso estudado, esse tipo de caso não é escolhido por representar outros casos, ou porque ilustra uma situação particular, mas porque em toda sua particularidade em si é relevante.

Na segunda classificação, a instrumental, o tema levantado deverá ser compreendido e respondido, juntamente com o refinamento da teoria existente. O caso em si é de interesse secundário, ele atua como papel secundário facilitando o entendimento do outro interesse.

Na terceira modalidade, o coletivo, o pesquisador leva em consideração um número de casos da mesma natureza para compreender alguma situação de uma forma mais abrangente. É um estudo instrumental estendido a vários casos que vai gerar um melhor entendimento e talvez teorizar uma maior coleção de casos. Nesse caso utiliza-se a comparação entre os casos para que o leitor possa fazer suas comparações.

Partindo da classificação de (*op.cit*), esta pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso intrínseco. Isso porque as análises são baseadas em um estudo de um programa

de ensino específico, que não representa todos os tipos de currículos para o Ensino Médio Integrado ao Técnico, no entanto sua particularidade demonstra relevância para os estudos em ELFE.

Segundo a classificação de Bodgan e Biklen (1998, p.54-59), o estudo de caso pode ser: histórico, organizacional, observacional, história de vida e documental. Essa pesquisa possui características da segunda categoria: observacional, nessa categoria de estudo de caso, a técnica de coleta de registros para formação dos dados é baseada na observação participante, que pode ser complementada com entrevistas estruturadas, semiestruturadas, livres formais e informais e com possíveis consulta a documentos. O pesquisador é participante da pesquisa como agente integrante das ações.

Yin (1994), conclui-se que é uma pesquisa eminentemente qualitativa e caracterizada como estudo de caso, por se tratar de investigação empírica que analisa um "fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real" (p. 32).

Dessa forma, foi adotada aqui a classificação de Bodgan e Biklen (*op.cit.*), estudo de caso na modalidade documental, por se tratar de uma pesquisa que o pesquisador busca investigar partindo dos documentos que formalizam um curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico trazendo os benefícios do currículo interdisciplinar no ELFE. A intenção principal do trabalho é expor a importância de um currículo integrado para o ensino-aprendizagem de ELFE em cursos de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico.

3.2 Contextualização da pesquisa

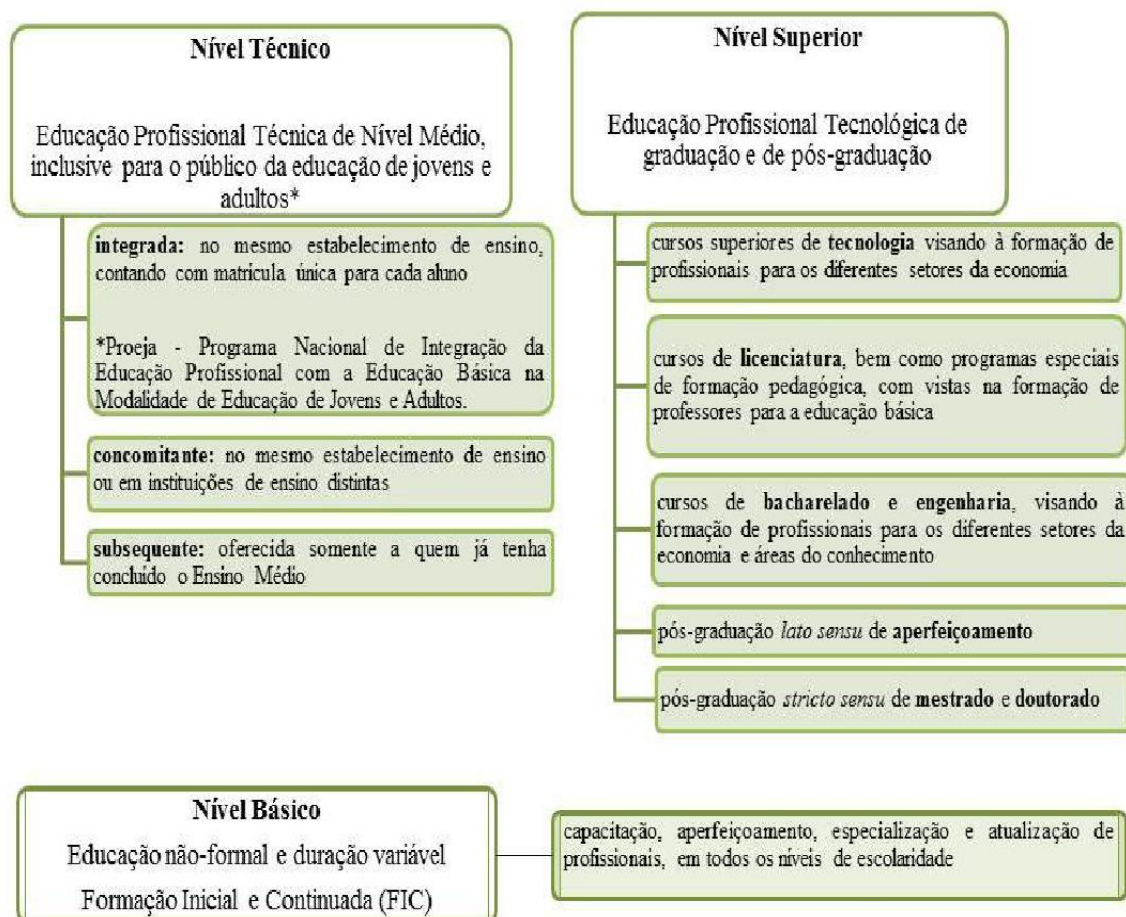
3.2.1 Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Institutos Federais

A lei de criação dos Institutos Federal de Ensino, 11.892/08, preceitua que um dos objetivos destas instituições é colaborar com o desenvolvimento local por meio das ofertas de cursos Ensino Médio integrado ao Técnico, Técnicos, Tecnológicos e Profissionalizantes. O objetivo desses cursos seria a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento

das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal de cada região do país.

Desde então a expansão da Educação Profissional teve um grande crescimento com a implementação dos Institutos Federais por todo o território nacional. Desde 2008 a organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos desses centros de ensino. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os mesmos espaços de aprendizagem, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso de nível Médio a Pós-Graduação, conforme organograma abaixo por Guimarães (2015):

Figura 12: Níveis das possibilidades de modalidades de ensino nos Institutos Federais.



Fonte: (Guimarães, 2015.p.21).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgiram com a finalidade de promover o desenvolvimento regional, além da transferência de tecnologia

e inovação para a sociedade, como constatado na lei de criação das referidas instituições: lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que diz:

Art. 6o Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal.

(BRASIL. Lei 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 União. Brasília, DF, 29 de Dez. 2008.)

Ainda que a Rede Federal de EPT tenha sido estabelecida em 2008, em Lei, “a formação profissional como responsabilidade do estado inicia-se no Brasil em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, chamados de CEFETs.”

Considerada no seu início como instrumento de política voltado para as classes menos favorecidas, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

A partir da década de 80 um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu no Brasil, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Com o intuito de atender a essa nova demanda, as instituições de educação profissional têm buscado diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta e ensino no território nacional (Informações com fonte do *site* oficial MEC <http://redefederal.mec.gov.br/identidade-visual>). A seguir figura com breve histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Figura 13: Percurso histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil



Fonte: Disponível em:< <http://www.ifmg.edu.br/sitecampi/s/images/legislacao/evolucao.jpg>>
Acesso em 15 de novembro de 2015.

3.2.2 Expansão da Educação Profissional Tecnológica no Brasil

Os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) com relação à expansão da Rede Federal de EPT atendem a três dimensões: 1) social, 2) geográfica e 3) desenvolvimento. Quanto à social, destaca-se a universalização de atendimento aos territórios da cidadania, programa do Governo Federal, lançado no ano 2008, que tem como objetivo promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável; o atendimento aos municípios populosos e com baixa receita *per capita*, integrantes do G100, grupo das 100 cidades brasileiras com receita per capita inferior a R\$ 1.000,00 e com mais de 80 mil habitantes; e municípios com percentual elevado de extrema pobreza.

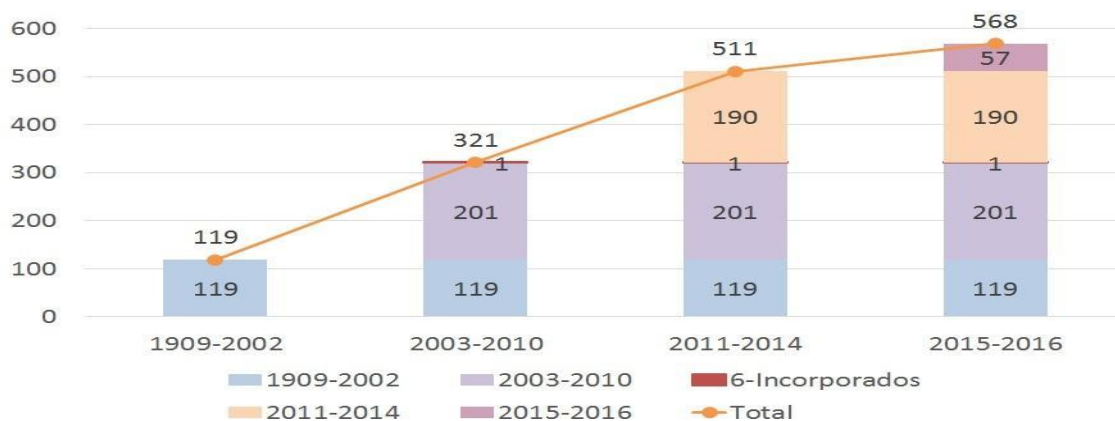
Referente à dimensão geográfica, destaca-se o atendimento prioritário aos municípios com mais de 50 mil habitantes ou microrregiões não atendidas, universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras, municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais e interiorização da oferta pública de EPT.

Dessa forma, os critérios adotados pelo MEC (social, geográfico e de desenvolvimento) visam contribuir com a construção de um projeto de nação mais igualitária. Atualmente, a Rede Federal de educação, científica e tecnológica encontra-

se presente em todo o território nacional, oferecendo cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologias, licenciaturas e programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

A expansão da Rede Federal de Ensino com os Institutos Federais no território nacional pode ser observada a partir da visualização do gráfico e mapa a seguir que mostra a quantidade de municípios atendidos em todas as regiões do Brasil.

Figura 14: Gráfico dos municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 05 de agosto de 2016.

Figura 15: Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação 2016.



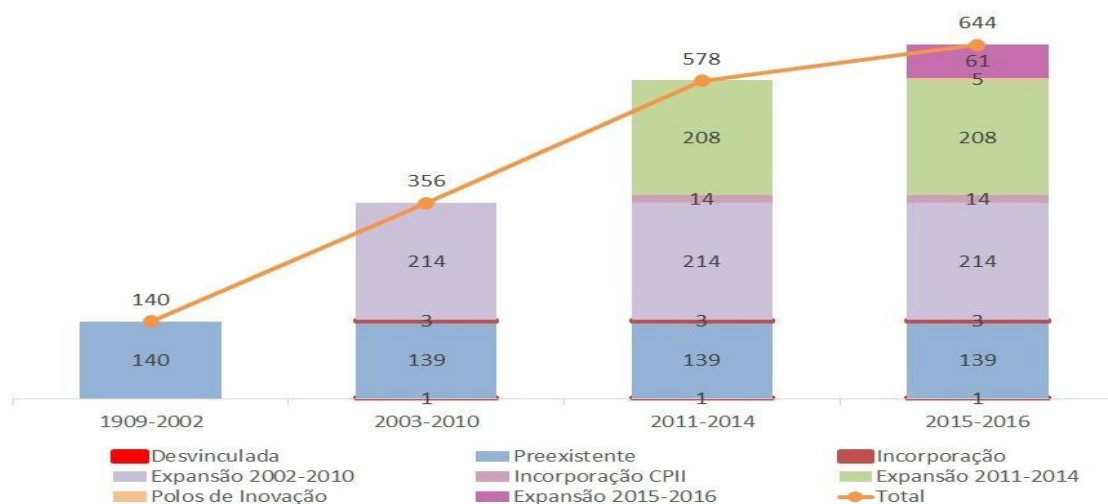
Fonte: Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=1001:unidades-da-rede> Acesso em 27 de agosto de 2016.

Hoje, são 568 municípios atendidos em todo o território brasileiro, observamos o esforço no que diz respeito à viabilização da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica mostrada no gráfico acima, principalmente entre os anos de 2011 a 2014. Tal avaliação pode ser evidenciado no relatório elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), reforçando, também, que está havendo uma forte interiorização da EPT.

Cabe observar que 85% das escolas/campi estarão fora das capitais estaduais, o que reforça a preocupação com a interiorização da rede. Outro dado reforça essa constatação: 176 campi estão em municípios com menos de 50.000 habitantes e, destes, 45 estão em municípios com menos de 20.000 habitantes [...] (TCU, 2013, p.10).

Ministério da Educação divulgou, recentemente, os dados de 2015 e 2016 informando que a Rede Federal vivenciou a maior expansão de toda a sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o MEC concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando **644 campi** em funcionamento em 2016. A seguir representação em gráfico da expansão em **unidades** no território nacional.

Figura 16: Gráfico da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em: 27 de agosto de 2016.

São 38 Institutos Federais presentes em todos estados do território nacional, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETS, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, e uma Universidade Tecnológica.

3.2.3 Consideração acerca do Eixo Tecnológico e do Curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMIT)

Para falar sobre o contexto específico desta pesquisa é importante falarmos sobre o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) que é uma referência para a oferta dos cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal do Brasil. Nele podemos encontrar a carga horária e o perfil descritivo do curso pesquisado.

No CNCT (2012) é vista a seguinte descrição para o curso Técnico em Eventos:

TÉCNICO EM EVENTOS - 800 HORAS - Auxilia e atua na prospecção, no planejamento, na organização, na coordenação e na execução dos serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais, utilizando o protocolo e etiqueta formal. Realiza procedimentos administrativos e operacionais relativos a eventos. Recepciona e promove serviços de eventos. Planeja e participa da confecção de ornamentos decorativos. Coordena o armazenamento e manuseio de gêneros alimentícios servidos em eventos [...]

(CNCT, 2012, p.143)

De acordo com o plano de curso⁴⁴ de educação profissional técnica de Nível Médio em Eventos do IFB, o curso na modalidade EMI ao Técnico em Eventos é desenvolvido na forma Integrada ao Ensino Médio e ofertado somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental com intuito de conduzir o aluno à habilitação

⁴⁴ Documento institucional para abertura de novos cursos. Nele podem ser encontradas justificativa do curso, carga horária, metodologia, avaliações e diretrizes a serem seguidas pelos docentes.

profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da educação básica.

O curso está pautado no princípio do desenvolvimento regional, há oferta dos cursos de educação superior, básica e profissional com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei nº 11.892/2008, que visa atender às demandas da comunidade por formação educação profissional. Nesse sentido, o plano de curso segue orientações de ações pedagógicas presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 - LDB e na Lei n.11892/2008, que criou os Institutos Federais.

De acordo com o Plano de Curso (p. 48) o perfil do egresso de técnico em eventos será um profissional que auxilia e atua na prospecção, no planejamento, na organização, na coordenação e na execução dos serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais, utilizando o protocolo e etiqueta formal. Possui conhecimentos sobre o processo de captação de eventos; auxilia na administração, coordenação e contratação de pessoal; identifica os equipamentos e serviços necessários para o planejamento e a realização de eventos, inserindo-se no mundo do trabalho da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer de forma sócio ambientalmente responsável e que contribua para o desenvolvimento local e regional, levando em consideração sua formação ética e humanística integrada a formação profissional.

3.2.4 Metodologia de ensino proposto no planejamento do curso EMIT (Eventos)

As orientações metodológicas descritas Planejamento do Curso⁴⁵ EMIT em Eventos (deste estudo) levam em consideração a integração curricular e a relação teoria e prática. O fazer pedagógico deve ser conduzido por atividades práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas, desenvolvimento de projetos e pesquisas, orientados pelo trabalho coletivo entre os docentes e estudantes. Nesse aspecto, torna-se importante a construção de práticas didático pedagógicas integradas, construídas pelos grupos de professores da formação da educação básica (Ensino

⁴⁵ Planejamento de curso e Plano de curso são utilizados como sinônimos neste trabalho.

Médio) com os da formação profissional (Ensino Técnico). Dessa forma “o planejamento coletivo é imprescindível” (PLANO de CURSO, Item 6.6, p.56).

Para a formação integrada, de modo a conduzir a aprendizagem, as metodologias utilizadas deverão assegurar a contextualização de saberes; um ambiente educador; o acolhimento de diferenças sociais, culturais, educativas, mentais e físicas; além da participação da família dos estudantes nesse processo. Portanto, é necessária a adoção de procedimentos didáticos pedagógicos que auxiliem na construção do conhecimento, tais como, descritas no Plano de Curso, no Item 6.6, p.55 e 56 e numeradas na sequência.

1. Diagnóstico das necessidades de aprendizagem e sociais dos estudantes a partir do levantamento dos seus conhecimentos prévios e contexto sócio histórico e cultural.
2. Adoção da pesquisa como princípio educativo.
3. Articulação e integração dos conhecimentos das diferentes áreas, sem sobreposição de saberes.
4. Valorização das experiências dos estudantes, sem perder de vista a construção e reconstrução dos saberes escolares.
5. Organização do ambiente educativo, articulando múltiplas atividades e favorecendo a construção das informações e conhecimentos diante das situações cotidianas.
6. Elaboração de materiais a serem trabalhados em aulas dialogadas e em atividades de grupo.
7. Elaboração e execução do planejamento, registro e análise das atividades realizadas, como estratégias de auto avaliação das práticas docentes.
8. Elaboração de projetos com o objetivo de articular e inter-relacionar os saberes, tendo como princípios a contextualização, a inter e transdisciplinaridade.
9. Interação de diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem a construção de conhecimentos.
10. Transformação das informações oriundas dos diferentes saberes em conhecimento próprio como resultado de pesquisa.
11. Erro como possibilidade de *feedback* e adequação metodológica.

12. Uso de interatividade, proporcionado pelo avanço tecnológico como forma de criar maior atratividade aos projetos desenvolvidos.
13. Participação do corpo discente em congressos, *workshops*, visitas técnicas, atividades em equipe, defesa e apresentação de seminários, que se constituem nas aulas expositivas e dialogadas.
14. As aulas práticas desenvolvidas em laboratórios do *campus* objetivando o desenvolvimento e a junção da teoria com a prática.

Antes do final do ano letivo, o colegiado do curso define, em reunião, um projeto integrador por bimestre para o ano letivo seguinte. Cada série/ano do curso contará com seus próprios projetos bimestrais. A partir da definição dos projetos⁴⁶, cada componente curricular deve propor os conteúdos e técnicas de aprendizagem a serem desenvolvidos a cada bimestre, totalizando quatro em um ano letivo. Os projetos podem ser concretizados com aulas coletivas, exposições, simpósios, montagens, eventos de diversos tipos, ou outras formas de atividades coletivas que envolvam todas as componentes curriculares, em cada ano letivo.

Ao final das orientações metodológicas é enfatizada a importância da integração efetiva dos docentes. Segue orientação do Plano de Curso:

Para o sucesso da metodologia, sugere-se que algumas aulas sejam regidas por mais de um docente em sala de aula, quando possível e por exigência do planejamento coletivo. Os docentes das componentes curriculares de formação geral, juntamente com os da formação profissional deverão realizar reuniões de planejamento coletivo (PLANEJAMENTO de CURSO, p.58).

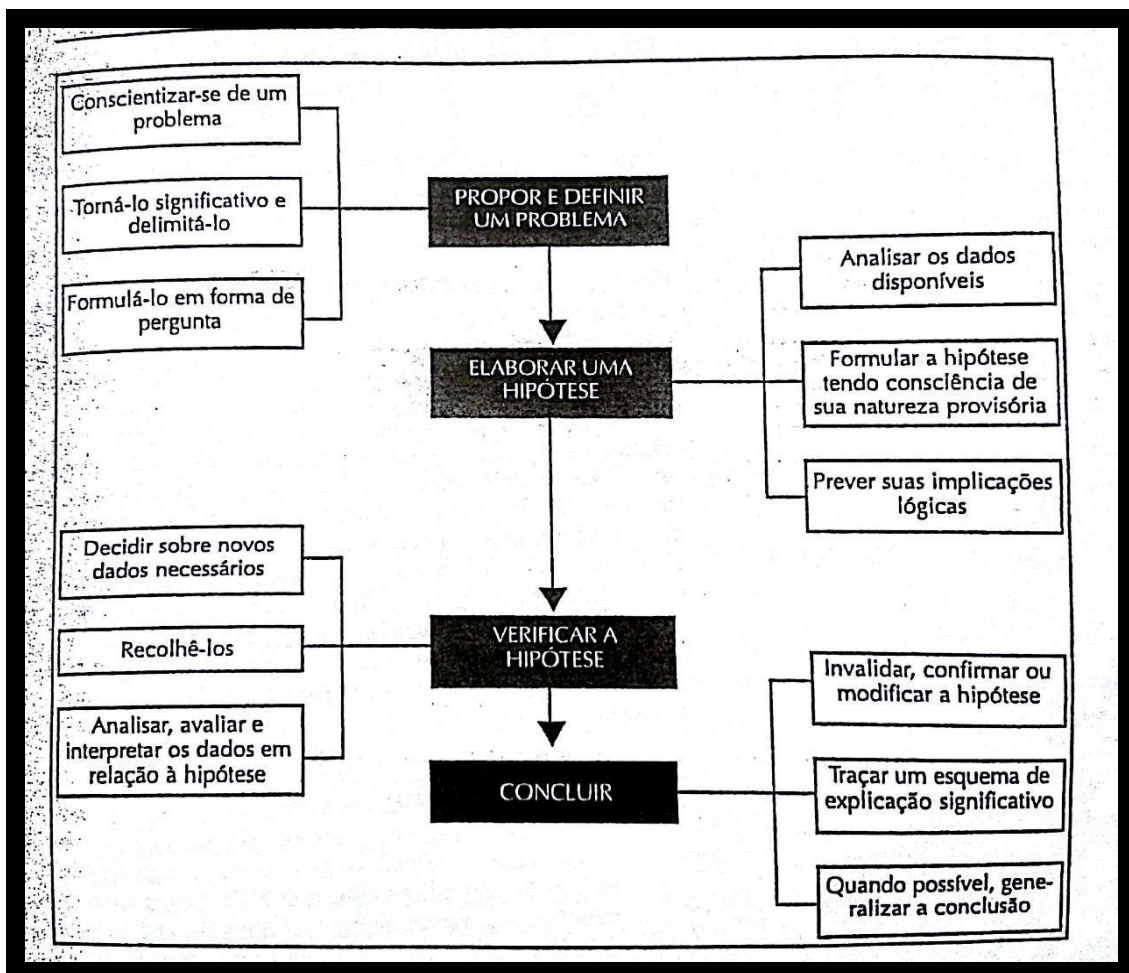
Com as recomendações descritas nas orientações metodológicas do plano de curso apresenta a importância do trabalho em conjunto que é uma necessidade para o ELFE. Entendemos que é da natureza de ELFE o exercício integrado. Dessa forma, a metáfora do trabalho em equipe das formigas, juntos fazemos melhor, se adequa ao formato do curso integrado.

⁴⁶ Trabalhos com temáticas integradoras entre as disciplinas na qual os docentes de todas as áreas podem contribuir com ensino e pesquisa.

3.3 Processo inicial da pesquisa

O objetivo de descrever as etapas iniciais do processo desta pesquisa, faço uso do raciocínio da figura 17, “A Construção do Saber” de Laville e Dionne (1999, p. 47.). É importante frisar que o modelo de Laville e Dionne serviu como base para reflexão da construção de um estudo de pesquisa, mas conforme citação de Paulo Freire no início deste capítulo ninguém caminha sem aprender a caminhar e sem fazer o seu próprio caminho caminhando, refazendo e retocando.

Figura 17: A Construção do Saber de Laville e Dionne



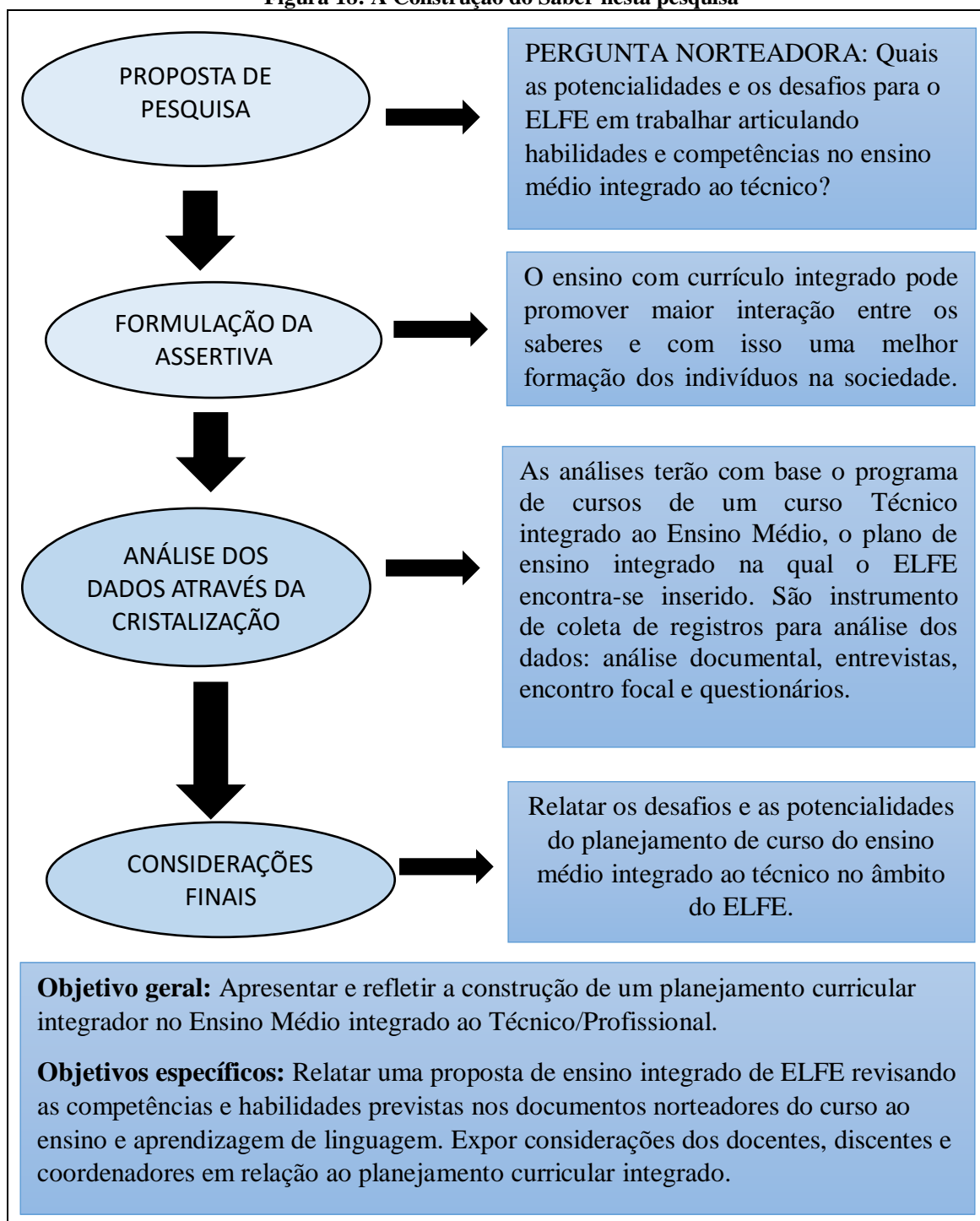
Fonte: (LAVILLE, C. e DIONNE, J. ,1999, p.47).

Primeiramente, considero a temática da proposta pesquisada como situação relevante para o contexto da Linguística Aplicada e não a defino diretamente como uma

situação problema, mas como uma proposta significativa de trabalho para professores e aprendizes de línguas para fins específicos.

Uma alteração do modelo de Laville e Dionne (*op.cit.*) é a troca do vocábulo hipótese para **assertiva**. Isso porque o referido termo está diretamente ligado à pesquisa qualitativa adotada neste trabalho.

Figura 18: A Construção do Saber nesta pesquisa

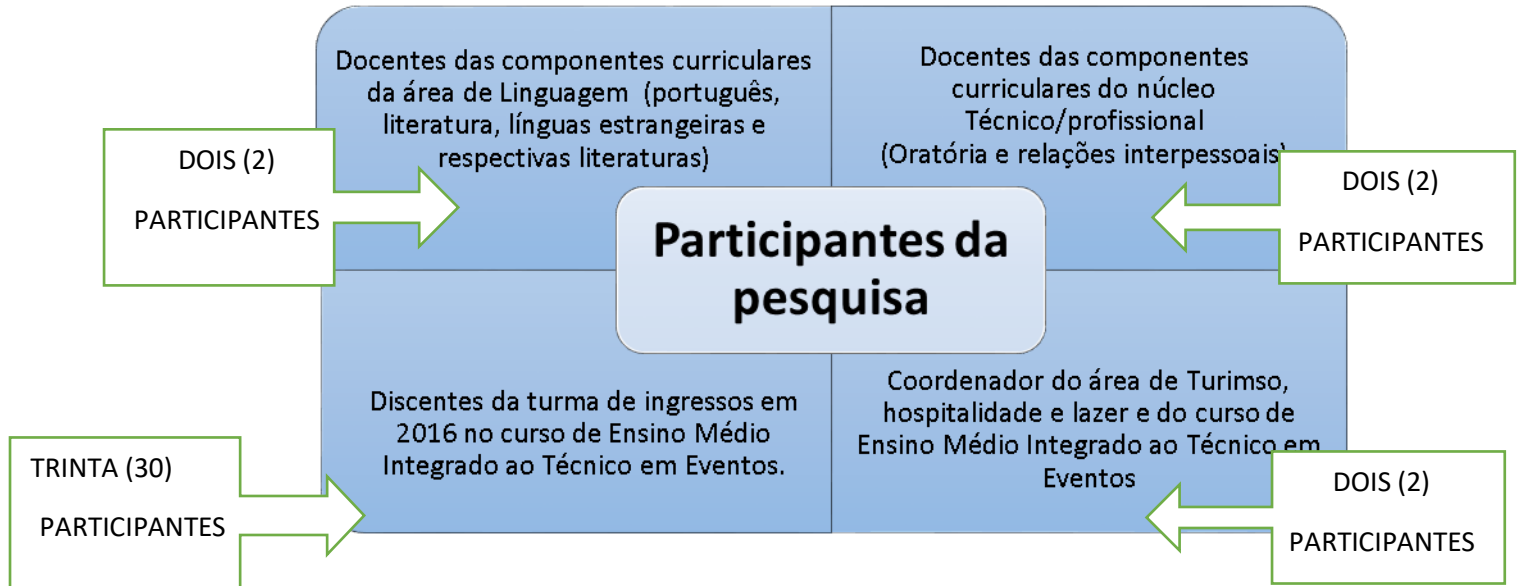


Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 Descrição dos participantes

Os participantes da pesquisa estão representados na figura que segue:

Figura 19: participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

✓ Docentes das componentes curriculares na área de Linguagem (Português, literatura, língua estrangeira: inglês e literatura inglesa):

- Professora de língua Inglesa: é aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA-UNB) e interessa-se por uma pesquisa participante. A posturaêmica é "viabilizada pela observação participante" e proporciona uma perspectiva e interpretação dos fenômenos sociais a partir da ótica do grupo observado, para um tratamento mais abrangente dos dados coletados, segundo Watson-Gegeo (1997, p. 136). A referida professora começou a atuar no Ensino Técnico e Tecnológico no ano de 2014. Desde então tem atuado com os cursos na modalidade de Ensino Médio integrado Técnico, Técnico e Tecnológico. Atualmente leciona no curso Eventos (Ensino Médio integrado ao Técnico).
- Professor de língua portuguesa e literatura: Docente do Instituto Federal de Brasília. Mestrando em programa de Pós em Linguagem. Atua há

mais de 20 anos na Educação Básica, tendo vivenciado docência no sistema colégios militares no Brasil, escolas particulares e atualmente atuando no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. É, também, coordenador do curso do Ensino Médio integrado ao Técnico de Informática na instituição em que trabalha. Apesar de não ter formação em LE já trabalhou na perspectiva de ELFE com parceria de professores de LE em outro curso integrado.

✓ Docentes do núcleo Técnico e Tecnológico (técnica em Oratória e Relações Interpessoais):

- Docente da disciplina técnica Oratória, ensina no Instituto Federal atuando no ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Formada em Turismo, especialista em Turismo e mestre em Turismo. Atua no ensino profissional desde 2007.
- Docente da disciplina técnica Relações Interpessoais, ensina no Instituto Federal atuando no ensino Básico, Técnico e Tecnológico há três anos. É bacharel em Relações Internacionais e Tecnóloga em Secretariado Executivo. Atua no ensino Básico, Técnico e Tecnológico desde 2012. A participação da docente no curso começou no segundo bimestre de aulas, devido à troca de professores.

✓ Coordenadores:

- Coordenador da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer. É bacharel em Publicidade, mestra em Ciência da Informação e doutora em Ciência da Informação. Vale ressaltar que tal coordenador é também docente do curso da disciplina intitulada Sustentabilidade que compõe a área técnica. Atua no ensino Básico, Técnico e Tecnológico há seis anos. Atualmente faz pós graduação em ensino e cooperação com objetivo de se aperfeiçoar sua prática pedagógica.

- Coordenador do curso de Ensino Médio integrado ao Técnico de Eventos, docente do curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eventos, ensina no Instituto Federal atuando no ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O referido professor é coordenador do curso e coordenou o planejamento do curso desde a fase de planejamento. Doutor em História, bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais Atua no ensino Básico, Técnico e Tecnológico desde 2010. Mas possui experiência em docência desde 2004 no Ensino Superior.

- Alunos do nível Técnico **Integrado ao Médio** do curso de Eventos (IFB):
Ingressos da turma de 2016, 1 (uma) turma composta por 40 alunos. Vale ressaltar que nem todos os alunos responderam o questionário, mas participaram do grupo de discussão no primeiro e segundo bimestre para refletir sobre a proposta do curso em que estão inseridos.

É importante frisar que todos participantes foram convidados a participar da pesquisa, e assinaram o termo de consentimento e livre esclarecido (apêndice A) enquanto voluntários para colaborar com o trabalho de pesquisa.

3.5 Instrumento de coleta de registros para análise dos dados

3.5.1 Análise documental

Para o estudo é fundamental e necessário o levantamento documental da legislação pertinente do Ensino Médio Integrado ao Técnico, plano de curso de educação profissional técnica de nível médio em eventos programa de ensino do curso em questão) e planos de ensino do grupo Linguagem, na qual o ELFE encontra-se inserido. Os documentos disponíveis na forma de texto, como é caso do plano de curso, quanto os encontrados no formato eletrônico, referentes à legislação, farão parte da análise documental abaixo descrita. Tais documentos estão de acordo com os textos considerados documento de pesquisa (FLICK, 2009, p. 231).

Figura 20: Fluxograma dos documentos



Fonte: Elaborada pela autora.

* Proposta Pedagógica de curso aprovado em 2015 para abertura do curso EMIT-Eventos.

3.5.2 Entrevistas (semiestruturadas)

Flick (2009) avalia que a entrevista é um instrumento de coleta de dados dominante na pesquisa qualitativa, cujo foco é na experiência individual de um participante que pode ser relevante para entender as experiências de outras pessoas em situações ou contextos similares. Essa categoria de entrevista (semiestruturada) se localiza entre os dois extremos: tem um conjunto de questões preparadas com antecedência, com finalidade de instigar e incentivar a entrevista, combinadas com indagações que surgem mediante a interação com o participante, formando a proposta semiestruturada.

A escolha por esse tipo de entrevista deu-se pela necessidade em se ter um momento separado para a realização de entrevista individual na categoria semiestruturada. Isso porque ocorre uma maior flexibilidade à verbalização do pensamento dos entrevistados, fornece uma maior profundidade aos questionamentos mais subjetivos e traz um momento de reflexivo dos pensamentos e ideias dos demais alunos, tornando assim, um momento mais flexível entre pesquisador e os participantes da pesquisa.

Ludke e Andre (1986) pontuam que a entrevista constitui uma ferramenta fundamental juntamente com a observação para a coleta de dados, pois permite ao pesquisador a obtenção da informação desejada, e o “aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas superficiais de coleta de dados, como o questionário” (p.93).

Foram realizadas cinco (5) entrevistas, a primeira com o docente de língua portuguesa e literatura. A segunda entrevistada foi a docente da área técnica da disciplina Oratória. A terceira entrevista foi com a docente da área técnica da disciplina

de Relações Interpessoais. A quarta entrevista foi com a coordenadora da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer e docente do curso com a componente curricular Sustentabilidade. E a última entrevista foi realizado com coordenador do curso de EMIT em Eventos e docente da área de humanidades do mesmo curso. Os roteiros encontram-se nos apêndices B, E e F.

Todas as entrevistas tiveram um total de 70 minutos de gravação que foram transcritas em 42 laudas.

Quadro 3: Cronograma das entrevistas semiestruturadas

Data da entrevista	Entrevistado	Tempo de entrevista gravado em áudio	Folhas transcritas do áudio
03/08/2016	Docente de Linguagem (português e literatura)	30 minutos	14
04/08/2016	Docente da área Técnica (oratória)	16 minutos	12
15/08/2016	Docente da área Técnica (relações interpessoais)	7 minutos	5
17/08/2016	Coordenadora do Eixo Tecnológico de Turismo Hospitalidade e Lazer	7 minutos	5
08/09/2016	Coordenador do curso de Ensino Médio integrado ao Técnico em Eventos	10 minutos	6

3.5.3 Grupo focal e uso de questionários ao final da interação com os discentes

A intenção da formação de grupo focal com participantes voluntários das categorias de discentes e docentes teve como objetivo discutir oralmente sobre o plano de curso, para não ficar apenas nas respostas dos questionários sem uma breve reflexão do assunto. A escolha por formar um grupo focal deu-se por poder proporcionar um momento no qual os participantes pudessem compreender a pesquisa e a relação deles com o estudo.

Partindo de uma perspectiva dialógica, a interação em grupo focal ocorre em dois níveis: 1) a interação entre os participantes e pesquisador criando "teia de sentidos

interdependentes" 2) a interação entre os “pensamentos, ideias e argumentos”. (MARKOVÀ, 2007, p. 133).

Os questionários (apêndices C e D) foram elaborados para serem entregues ao final de dois encontros focais para discussões com os alunos acerca do programa de linguagem e do curso de Ensino Médio de Eventos. Os questionários têm como objetivo responder a uma das perguntas de pesquisa que se refere ao posicionamento dos alunos perante o curso em andamento. O primeiro foi elaborado com questões abertas (apêndice C) e o segundo com questões objetivas (apêndice D), porém com espaço para justificativas para melhor compreender as informações, já que optamos por uma pesquisa qualitativa. A solicitação para responder os questionários sempre foi de forma voluntária, dessa forma alguns alunos optaram em não responder. Assim, o total de questionários entregues pelos alunos totalizaram quarenta e três (43), sendo realizados em dias distintos, conforme tabela a seguir:

Quadro 4: cronograma de encontro focal

Data do encontro do grupo focal	Números de questionários respondidos no encontro
Final do primeiro bimestre (25/04/2016)	13
Final do segundo bimestre (01/08/2016)	30

3.6 Validação dos dados

Moura Filho (2005) fala sobre a possibilidade de análise dos dados por meio da cristalização. O cristal combina simetria e essência com infinita variedade de formas e ângulos de abordagem. A metáfora do cristal constitui alusão às várias facetas que o cristal apresenta. Por meio dessa metáfora o pesquisador comprova uma ideia de diferentes pontos de vista.

A metáfora do cristal traz consigo, para o processo de produção de investigação, aspectos relacionados ao ser humano, ao tempo, à historicidade, à subjetividade, às relações de poder e à ética, explicitando o entendimento de que o modelo dominante no

campo das ciências humanas apresenta-se como multifacetado e resultante de multicausalidades.

O referido autor aponta para a ideia de que os processos de cristalização rompem a ideia tradicional de validação da pesquisa e nos levam a ver que não existe uma verdade única e com os diversos dados do cristal validam a si própria.

Essa metáfora da cristalização serve de base para a presente pesquisa tendo em vista os diversos registros que formarão a base de análise dos dados, conforme visto no item 6 (instrumento de coleta de registros para análises dos dados).

3.7 Considerações de éticas na pesquisa

As pesquisas em ciências humanas e sociais têm cada dia mais realçado a questão da ética como fundamental em todo o processo: na elaboração das temáticas a serem pesquisadas, na escolha dos participantes, na duração do trabalho de campo da pesquisa, na execução do estudo e, principalmente, no que tange aos cuidados quanto a riscos e danos aos participantes.

Baseados em Bogdan e Biklen (1998, p.78), podemos dizer que os estudos de pesquisa qualitativa incentivaram uma mudança nesta área por considerarem os participantes como colaboradores na construção da pesquisa e não simplesmente como “sujeitos” ou “cobaias” para as investigações como era de praxe nos estudos da primeira metade do século XX. A partir do início do século XXI, a pesquisa passou a ter como pressupostos básicos: aprovação por meio dos Comitês de Ética, consentimento do sujeito de pesquisa e sigilo dos dados individuais obtidos. Para cumprir tais pressupostos estabeleceram-se normas quanto à confidencialidade, ao anonimato e ao sigilo.

Atualmente, pela influência de vários fatores, dentre os quais destacamos a difusão dos direitos humanos e modos concretos de sua aplicação, os estudos científicos têm procurado antever possíveis problemas que podem surgir da intervenção do pesquisador na realidade que pretende estudar, buscando resguardar as pessoas que dela participam.

Como parte da proteção de todas as pessoas que fazem parte do estudo, tomamos como orientação as recomendações de Yin (2010, p.100), que são as seguintes:

1) Obter o consentimento informado de todas as pessoas que podem fazer parte de seu estudo de caso, alertando-as para a natureza do estudo e solicitando, formalmente, que sua participação seja voluntária.

2) Proteger os que participam de seu estudo de qualquer dano, inclusive evitando o uso de qualquer dissimulação em seu estudo.

3) Proteger a privacidade e a confidencialidade dos que participam para que, em consequência de sua participação.

Ainda sobre a questão de ética na pesquisa, pretendemos ao final do estudo poder contribuir com um trabalho que possa problematizar e refletir sobre a temática planejamento integrado de ELFE na educação profissional, especificamente, cursos de Ensino Médio concomitantes ao Técnico. E poder com isso contribuir com propostas pedagógicas que possibilitem causar novas formas de ensinar e aprender línguas estrangeiras para um fim profissional no contexto da educação profissional de ensino, articulando, sobretudo, trabalho, ciência e cultura na perspectiva da formação humana dos indivíduos no meio social.

Entendemos que as análises dos registros mais as percepções dos alunos e professores envolvidos diretamente no processo de pesquisa baseada em um currículo integrador possam valer como contribuição para outros grupos de docentes que têm como função elaborar planejamento de cursos.

ANÁLISES E RESULTADOS DE UM TRECHO PERCORRIDO

Figura 21: do planejamento a execução



Disponível em: <http://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/ants_teamwork.html> Acesso em: 01 de junho de 2016.

Neste capítulo serão apresentados as análises e os resultados de um Plano de Curso do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Partimos das análises do documento formal que é o projeto pedagógico de curso⁴⁷ (PPC), atualmente chamado de Plano de Curso, além da reflexão da proposta curricular tendo como foco o ELFE e suas relações dentro da proposta geral. As respostas de pesquisa serão retomadas e respondidas apenas no último capítulo.

Cabe explicar aqui que os temas e os projetos são propostos pelas diferentes áreas de conhecimento, porém devem convergir com a necessidade apontada pela a área técnica de formação, no caso, Eventos, pertencente ao eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Exemplificamos. Espaços Públicos e Lazer foi um dos temas escolhidos por todas as áreas de conhecimento, tanto do ensino técnico como do básico. Para a elaboração do planejamento bimestral, cada área tem a função de contribuir dentro desse tema, ou seja, os professores buscam materiais, textos e locais públicos para visitas técnicas. A proposta deste tipo de planejamento integrado teve início no primeiro

⁴⁷ Proposta Pedagógica de curso (PPC) é o documento realizado por comissão de docentes e coordenadores para abertura de um curso, neste caso Curso Técnico em Eventos integrado ao Ensino Médio. Após aprovação do PPC, o documento passa a ser chamado de Plano de Ensino (PE). Neste trabalho quando mencionados PPC e PC, ambos têm o mesmo conteúdo.

semestre de 2015, e a sua implementação ocorreu, pela primeira vez, no primeiro semestre de 2016, o que será tratado mais adiante.

Na sequência, a análise **documental** do Plano de Curso, documento oficial que autoriza a abertura do curso, das **entrevistas** com docentes e coordenadores do EMIT-Eventos, do **grupo-focal** que resultou em **questionários** direcionados para os discentes. O fluxo de análise terá a seguinte ordem.



Retomamos as perguntas de pesquisa que estão na parte inicial deste trabalho.

- | |
|---|
| 1. Quais as potencialidades e os desafios para o ELFE em trabalhar articulando habilidades e competências no ensino médio integrado ao técnico? |
| 2. Como os professores , coordenadores e alunos receberam a proposta integradora de ensino? |

4.1 Análise documental: planejamento do curso EMIT-Eventos:

Para avaliar as potencialidades e os desafios do Plano de Ensino do curso de EMIT em estudo, é necessário primeiramente compreender o contexto no qual ele encontra-se inserido, para isso será utilizado o documento oficial do curso disponível em: http://www.ifb.edu.br/attachments/article/8689/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20021_2015_PPC_Eventos.pdf que é a Proposta Pedagógica do Curso.

De acordo com o PC⁴⁸, ele foi organizado e debatido com a comunidade acadêmica para a normatização do regulamento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no âmbito dos servidores da instituição, em conformidade com a Resolução

⁴⁸ A versão final do PPC resultou no Plano de Curso (PC). Quando nos referimos a PPC e PC tratamos do mesmo documento.

CNE/CEB nº 6, 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Retomando o capítulo teórico sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio Integrado ao Técnico, percebe-se que este PC parece adotar postura semelhante às DCNEP que têm como objetivo o compromisso na oferta de uma educação mais global, devido a mudanças nas demandas de um novo contexto da sociedade atual, o que gera uma necessidade de revisão curricular dos cursos da educação básica e profissional que é proposto por Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012, p.28).

4.1.1 Estrutura do Curso

De acordo com o item 6.1 do PC (p.8-10), o curso de formação profissional técnica em Eventos na modalidade Integrada ao Ensino Médio está organizado em três anos, com carga horária total de 3.000 horas, sendo 2.200 horas destinadas às quatro áreas que compreendem os saberes do Ensino Médio nas quatro áreas previstas no art. 9 das DCNEM, são elas: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagem (tal como é previsto na LDB). Além das 2.200 horas são destinadas 800 horas às componentes curriculares da formação profissional do curso Técnico de Eventos pertencente ao Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Dessa forma o curso EMIT em Eventos tem como base a articulação entre as quatro áreas do conhecimento científico, que foram consideradas como componentes curriculares, que abrangem os saberes mínimos da formação do Ensino Médio com as componentes da formação profissional de Eventos de forma integradora. A articulação curricular é baseada na construção de habilidades e competências, tendo como metodologia de ensino o uso de projetos comum a todas as componentes curriculares, tanto da área técnica/profissional quanto da educação básica.

O curso EMIT-Eventos tem duração de 3 anos (PC, p.9-10), conforme itinerário formativo encontrado na Proposta Pedagógica do Curso e subdividido entre as áreas, de acordo com a matriz curricular, apresentado na sequência.

Figura 22: Carga horária total do curso



Fonte: Itinerário formativo (PLANO de CURSO, p. 10).

Figura 23: Matriz Curricular do EMIT-EVENTOS


MATRIZ CURRICULAR - CURSO TÉCNICO EM EVENTOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO					
Componentes Curriculares (Formação Geral)	Número de aulas semanais			Hora Relógio	Hora/aula (50 min)
	1º Ano	2º Ano	3º Ano		
CIÊNCIAS DA NATUREZA e MATEMÁTICA*	6	6	6	600	720
CIÊNCIAS HUMANAS**	6	6	6	600	720
LINGUAGENS I***	5	6	4	500	600
LINGUAGENS II****	4	6	5	500	600
SUBTOTAL	21	24	21	2200	2640

Fonte: (PLANO de CURSO, p. 50).

O total de horas para Linguagens I e II, de acordo com a matriz curricular, é de 1.200 horas para os três anos de curso. Como há uma carga horária extensa para a formação de Linguagens, o que é justificada pelo perfil do curso, optou-se por dividir os conteúdos da área em **Linguagens I**, que engloba língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola e suas respectivas literaturas; e **Linguagens II**, que engloba, artes, dança, música, artes visuais, desenho e educação física.

Posicionando o ELFE, ele encontra-se atrelada à área de Linguagens I, e tem como foco, além dos conteúdos obrigatórios do Ensino Médio, um direcionamento técnico aplicado à área profissional. A tabela a seguir exemplifica a posição onde o ELFE está inserido em relação às demais disciplinas do primeiro ano do curso.

Quadro 5: Componentes curriculares do 1 ano do EMIT-Eventos



Hum.	Humanidades	Sociologia
Hum.		Filosofia
Hum.		Geografia
Hum.		História
Ling. I	Linguagens I	Português
Ling. I		Literatura
Ling. I		Inglês
Ling. I		Espanhol
CieNat.	Ciências da natureza	Biologia
CieNat.		Física
CieNat.		Química
Mat.		Matemática
Ling. II	Linguagens II	Dança
Ling. II		Artes visuais
Ling. II		Ed. física
PLO	Planejamento de eventos	DISCIPLINAS DA ÁREA TÉCNICA/ PROFISSIONAL
LazRec	Lazer e Recreação	
AspCult	Aspectos Culturais em Eventos	
RelInt	Relações Interpessoais	
Orat.	Oratória	
S.E.E	Sustentabilidade em Eventos	

Com relação à carga horária destinada para Linguagens I há 5 aulas semanais, sendo que cada aula tem a duração de 50 minutos. Aqui já é possível visualizar o primeiro desafio que é com relação ao pouco tempo de aulas previsto na grade geral, levando em consideração que são componentes curriculares de grande relevância para a formação do indivíduo (Língua materna, duas línguas estrangeiras e suas literaturas).

A potencialidade nessa união de disciplinas é a intercessão semelhante na construção das habilidades e competências estabelecidas no próprio PC, além do fato

dos docentes terem passado por formações acadêmicas parecidas e compartilhem conhecimentos da área de linguagem. Outro potencial é que as áreas dialogam entre si, não estando restrito o trabalho integrado apenas aos docentes da Linguagem, mas às outras áreas incluindo as disciplinas técnicas/profissionais que têm seus temas interligados a área propedêutica do Ensino Médio.

Quadro 6: Grade de horário semanal do primeiro ano EMIT-Eventos

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Hum.	S.E.E	Hum.	CieNat.	Ling. I
Hum.	S.E.E	Hum.	Mat.	Ling. I
Orat.	CieNat.	PLO	Mat.	AspCult
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Ling. I	CieNat.	PLO	Lazer e Recreação	RelInt
Ling. I	Ling. II	PLO	Ling. II	Humanidades
Ling. I	Ling. II	CieNat	Ling. II	Humanidades



Tomando como referência o ensino baseado em habilidades e competências e buscando na fundamentação teórica elementos para esta análise, é importante a retomada dos quatro pilares da educação que, segundo a UNESCO, são: aprender a conhecer (cultura geral, espírito investigativo e visão crítica); aprender a fazer (resolver problemas, relacionar-se em grupos, qualificar-se profissionalmente); aprender a viver com os outros (respeito ao outro, saber resolver conflitos e compreender as diferenças) e o último pilar que é aprender a ser (agir com autonomia, expressar opiniões e assumir responsabilidades enquanto indivíduos dentro da sociedade).

4.1.2 Planejamento no contexto de ELFE

É importante a retomada das perguntas que norteiam o planejamento de ELFE descritas em (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.21-22) para, com base no Plano de Curso do EMIT-Eventos, serem respondidas no quadro a seguir:

Quadro 7: Questões que são pilares para serem considerados no planejamento de ELFE

Perguntas adaptadas de (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.21-22)	Resposta de acordo com PLANO DE CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM EVENTOS
Por que os estudantes precisam aprender tais línguas?	Obrigatoriedade pela LDB/DCNEM, além da necessidade do perfil profissional do Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer.
Quem serão os alunos envolvidos no processo?	O Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Eventos será desenvolvido na forma Integrada ao Ensino Médio e ofertado somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da educação básica.
Onde se localiza o espaço de aprendizagem?	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na cidade de Brasília-DF.
Qual é o potencial do local onde o curso é ofertado?	Conforme a classificação da Associação Internacional de Congressos e Convenções, o Brasil é o país latino-americano que mais recebe eventos, com a marca de 293 eventos internacionais em 2010, ocupando o sétimo lugar no <i>ranking</i> geral. Destaca-se que nos últimos seis anos, o Brasil já galgou doze posições na classificação internacional (ANUÁRIO, 2014).
Quais são as limitações impostas?	-Não foram mencionadas no Plano de Curso.
Qual é o tempo disponível?	Curso completo em 3 anos com total de 600 horas/a para toda área de Linguagens I, composta por línguas portuguesa, inglesa, espanhola e suas literaturas. Sendo que 200 horas/aulas em ELFE.
Como será distribuído?	São 5 horas/aula de 50 minutos que são distribuídas de acordo com a metodologia de

	projetos de cada bimestre.
O que o aluno precisa aprender?	A importância das línguas e respectivas literaturas relacionadas à formação Eventos.
Quais aspectos da linguagem serão necessários? Como estão descritos?	No quadro de Linguagem, não há uma lista de conteúdos e sim habilidades a serem trabalhadas, tais como: desenvolver expressão oral; reconhecer e utilizar-se de diferentes tipos de discursos; relacionar elementos entre as manifestações artístico-lítero culturais; desenvolver compreensão de textos orais e escritos.
Qual nível de proficiência deve ser alcançado?	Foi estabelecido um nível para cada ano, dessa forma o aluno alcançará nível 3 no último ano. Cada nível refere-se a um ano escolar.
Quais temáticas/temas devem ser levadas em consideração?	As temáticas/temas estão ligadas às componentes da área técnica de cada ano. São elas no primeiro ano: Prática de oratória, Aspectos culturais em eventos, Planejamento e organização de eventos, Sustentabilidade em eventos, Lazer e recreação e Relações interpessoais.
Como pode ser alcançado o aprendizado?	Considerando a integração curricular e a relação teoria/prática. O fazer pedagógico será conduzido por atividades práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas, desenvolvimento de projetos e pesquisas, orientados pelo trabalho coletivo entre professores e estudantes. Nesse sentido, torna-se importante a construção de práticas didático-pedagógicas integradas, construídas pelos grupos de professores da formação básica com os da formação profissional. Para tanto, o planejamento coletivo é imprescindível.

<p>Quais teorias de aprendizagem fundamentam o curso?</p>	<p>A proposta apresenta uma lista de autores que embasou a área de Linguagens 1:</p> <p>SCHUMACHER, Cristina; COSTA, Francisco da. Inglês para Turismo e Hotelaria: A comunicação essencial para o dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 2007. WIGHTWICK, Jane. 15 minutos Inglês. São Paulo: PubliFolha, 2009. 36</p> <p>MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial. KOCH, V. Ingedore; Eias, Vanda Maria. Ler e Compreender: os sentidos dos textos. São Paulo, Contexto, 2006. LYONS, John. Linguagem e linguística: uma introdução. Rio de Janeiro, LTC, 1981. ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete. Produção de Textos: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007. BELTRÃO, Odacir. Correspondência: linguagem & comunicação: oficial, comercial, bancária, particular. 23ª ed São Paulo: Atlas, 2007. GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27ª.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. BAPTISTA, Livia Rádis. Español Único, Brasília-DF, Editora Santillana- Moderna, 2012. FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Prefiero Español, Brasília-DF, Editora Santillana-Moderna, 2012. HERMOSO, Alfredo González. Conjugate es fácil en español. Madrid - Espanha, Editora Edelsa. 1997. DIAS, Miguel. TALAVERA, García. Diccionario bilingüe. Santillana-Moderna, 2012. MILANE, Esther Maria. Nuevo Listo: Español a través de textos.</p>
---	--

Com relação à última pergunta “Quais teorias de aprendizagem fundamentam o curso?”, não está claramente discutido no PC, quais teorias de aprendizagem fundamentam o ensino de línguas, pois só são encontrados nas referências da área de Linguagens 1 os autores citados na tabela. A partir dessa referência, os professores podem inferir a teoria de aprendizagem subjacente, nesse caso, os autores compartilham a visão preconizada por Vygotsky (1998) acerca da interação no contexto social para a construção da aprendizagem. Compreender como os alunos aprendem/adquirem línguas é parte fundamental para o planejamento de cursos, seja geral ou de ELFE. A análise da situação-alvo é outro ponto levantado por Hutchinson e Waters (1987, p.59-63) importante para o planejamento e propõem perguntas para analisar as necessidades da situação-alvo e as necessidades de aprendizagem dos estudantes. São elas:

A análise da situação-alvo (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.59-60)	Análise de aprendizagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.62-63)
Por que o aluno precisa da língua?	Por que os alunos estão fazendo o curso?
Como será usada?	Como eles aprendem?
Quais serão as áreas de conteúdo?	Que recursos estão disponíveis?
Com quem o aluno irá usar a língua?	Quem são os alunos?
Onde será usada?	Onde o curso de ELFE será ministrado?
Quando será usada?	Quando o curso será ministrado?

Com relação à análise de aprendizagem, o PPC foi elaborado antes da entrada dos alunos, por esse motivo, inicialmente não pode ser feita com precisão a análise de aprendizagem porque no momento de elaboração do PPC não existia alunos. Mesmo assim, nas orientações metodológicas que estão no item 6.6 do PC, podemos visualizar uma indicação de análise posterior: “faz-se necessária a adoção de procedimentos didático-pedagógicos que auxiliem na construção do conhecimento, tais como: diagnóstico das necessidades de aprendizagem e sociais dos estudantes a partir do

levantamento dos seus conhecimentos prévios e contexto sócio histórico e cultural”. (PLANO de CURSO, p.52).

A análise da situação-alvo é embrionária na elaboração do PC na área de Linguagens 1. Embora o PC não responda diretamente à análise da situação-alvo, existe um quadro (na sequência, 4.1.3.) norteador para os docentes, o qual mostra a situação de uso das línguas com os temas da área de Linguagens 1, competências e habilidades a serem trabalhadas e as bases tecnológicas que sustentam o curso.

Sabemos que para a elaboração de um curso de ELFE, o elemento mais importante e muitas vezes não considerado é a análise de necessidades, a qual envolve tanto a necessidade da situação-alvo quanto da aprendizagem. Não se deve restringir a análise de necessidades da LE ao uso exclusivo da língua. É necessário saber como as pessoas aprendem LE, como fazem e quais são as suas pretensões com a linguagem.

4.1.3 Competências e habilidades em ELFE

As Diretrizes Curriculares Brasileiras e Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento das competências e habilidades, em vez de centrar o ensino apenas no conteúdo conceitual. Aprender a conhecer, fazer, viver e ser tomou o foco do ensino e aprendizagem na atualidade.

Os PCNEM incorporam o conceito de competência formulado por Perrenoud (1999) e citam o autor à página p.14 “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Neste trabalho nos baseamos nessa definição.

Quanto às habilidades, os PCNEM referem-se ao saber fazer, ação física ou mental que indica capacidade adquirida, como por exemplo: identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura; reconhecer recursos expressivos das linguagens; usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comum.

Para a execução desse ensino, os conteúdos tradicionais com fragmentação e conteúdos estereotipados não são suficientes. Por isso o PC de Linguagens 1 traz nos

seus conteúdos programáticos um formato bem diferenciado comparados aos cursos mais tradicionais, que listam uma série de conteúdos de cada disciplina isoladamente.

Aqui encontramos competências e habilidades que devem ser desenvolvidas de forma integrada entre as três línguas, que são as componentes curriculares de língua portuguesa, inglesa, espanhola e suas literaturas. Vale ressaltar que nenhum professor substitui o outro, é um trabalho integrado no qual cada língua tem sua importância de forma equivalente. Nesse caso o projeto propõe abarcar a formação humana, social e profissional do aluno tendo as bases tecnológicas como eixo norteador. A seguir o quadro que orienta os docentes quanto ao ensino de línguas com foco na profissionalização, mas que atende, também a formação básica do aluno.

Trabalhar a partir das habilidades e competências não significa excluir tudo o que é tradicional e sim mudar um pouco o foco. Ao invés da memorização de conteúdo, os alunos irão exercitar suas habilidades que o levarão a novas competências, incluídas as habilidades de leitura que os exames requerem dos alunos do EM. Entretanto, o curso EMIT- Eventos possui a necessidade de se desenvolver a competência linguística oral e suas mais diversas formas de usos, não podendo o professor trabalhar apenas a habilidade de leitura de seus estudantes. Não é apenas essa a finalidade de ELFE neste curso, conforme quadro de competências e habilidades descritas na estrutura do curso, que diz o aluno deverá: *desenvolver expressão oral, reconhecer e utilizar-se de diferentes tipos de discursos; relacionar elementos entre as manifestações artístico-literárias culturais; e desenvolver a compreensão de textos orais e escritos.* (Quadro 8). Essas ideias estão relacionadas desde os estudos de Widdowson (1978 *apud* Hutchinson e Waters, 1987), sobre o uso real da língua na comunicação

QUADRO 8 - Resumo do 1º ano do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio - Componente curricular do conhecimento: Linguagens I (competências, habilidades e bases tecnológicas integradas originárias das tradicionais disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e suas Literaturas)

Componente curricular: LINGUAGEM 1		Série: 1ª (1 ano)	
Temas da área	Competências	Habilidades	Bases Tecnológicas
<ul style="list-style-type: none"> . Prática de oratória . Aspectos culturais em eventos . Planejamento e organização de eventos . Sustentabilidade em eventos . Lazer e recreação Relações interpessoais 	<p>.Compreender a importância das línguas e respectivas literaturas relacionadas à formação Eventos.</p> <p>(Nível I)</p>	<ul style="list-style-type: none"> .Desenvolver expressão oral. .Reconhecer e utilizar-se de diferentes tipos de discursos. .Relacionar elementos entre as manifestações artístico-lítero culturais. .Desenvolver compreensão textos orais e escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> .Competências comunicativas. . Elementos e manifestações artístico-lítero culturais. .Gêneros textuais e estilos literários.

Fonte: (PLANO de CURSO, p. 33-34).

Neste trabalho é avaliada apenas a primeira série, também chamado de primeiro ano. Isso porque esse curso iniciou no ano de 2016, não sendo possível avaliar a execução dos trabalhos nos demais anos. Na tabela anterior é apresentado o resumo do 1º ano (Série 1ª) do curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, componente curricular do conhecimento de Linguagens I (competências, habilidades e bases tecnológicas integradas originárias da divisão tradicional das disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola e suas respectivas literaturas).

Na elaboração do quadro anterior da área de Linguagens I, os docentes de língua portuguesa, línguas estrangeiras e docentes da área técnica levaram em consideração as competências gerais e específicas do aluno egresso do curso técnico em Eventos, que é

a resposta da seguinte pergunta: o que o aluno deverá alcançar ao final do curso? No PC essas informações estão no item perfil do profissional de conclusão, descritas a seguir:

Competências Gerais: os alunos ao concluírem o curso devem ser profissionais que:

- Sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo compromissado com o desenvolvimento regional sustentável.
- Tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica.
- Atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável.
- Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes.
- Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos.

(PLANO de CURSO, p.6).

Com base nas competências gerais, o egresso do curso de Formação Profissional Técnica de Nível Médio em Eventos na Forma integrada ao Ensino Médio deverá ser capaz de:

Competências Específicas:

- Auxiliar e atuar na prospecção, no planejamento, na organização, na coordenação e na execução dos serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais, utilizando o protocolo e a etiqueta formal.
- Realizar procedimentos administrativos e operacionais relativos a eventos.
- Recepcionar e promover serviços de eventos.
- Auxiliar no planejamento e na confecção de ornamentos decorativos;
- Desenvolver atividades como técnicos em eventos, pautados em uma conduta ética e norteada pelos valores morais.
- Auxiliar no armazenamento e no manuseio de gêneros alimentícios servidos em eventos.

- Auxiliar na concepção de projetos de eventos.
- Auxiliar na criação de eventos que venham a corroborar com o desenvolvimento da economia local.

(PLANO de CURSO, p.7).

Sobre o PPC, entendemos que os docentes responsáveis pela implementação do curso têm um grande desafio, que é a implementação de um currículo a partir de uma nova visão que deriva da supressão da divisão curricular tradicional em disciplinas fragmentadas. É importante considerar que tais disciplinas não foram excluídas do currículo, nem tampouco tornadas optativas, mas elas foram integradas em áreas afins propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (2012).

Vale ressaltar a potencialidade no trabalho integrado entre as disciplinas e as áreas propostas no PPC. É muito enriquecedor para os docentes poder conviver e interagir com as demais áreas. O aprendizado é certo. Essa integração está prevista nas orientações metodológicas do PC que considera a integração curricular e a relação teoria/prática no fazer pedagógico através de atividades e práticas interdisciplinares sempre orientadas pelo trabalho coletivo entre os professores. Nesse sentido, torna-se importante a construção de práticas didático-pedagógicas integradas, construídas pelos grupos de professores da formação científica (área propedêutica) com os da formação profissional. Assim, o planejamento coletivo é indispensável, o que nos remete à metáfora das formigas que juntos podemos ser melhores.

4.2 Descrição e análise das entrevistas

Para analisar as entrevistas categorizamos os dados da seguinte forma: análises das transcrições de fala dos docentes de Linguagens I (4.2.1); na sequência análises transcritas dos docentes da área técnica profissional integradas à Linguagens 1 (4.2.2); e por fim as análises dos coordenadores do curso (4.2.3). Tais análises objetivam responder à segunda pergunta de pesquisa.

Roteiro da entrevista dos docentes de Linguagens 1 (português, literatura, língua estrangeira), práticas de oratória e relações interpessoais (componentes da grade curricular técnica do curso de Eventos)

1. Perfil do docente: idade, formação educacional, experiência profissional (tempo de atuação no IFB e outras instituições, modalidades de ensino em que atua e já atuou).
2. O que entende por educação profissional técnica integrada ao ensino médio - integração curricular e ensino-aprendizagem de línguas.
3. Qual a importância do Projeto Político Pedagógico /Plano de curso/ Plano de Ensino/ Plano de Aula?
4. Como foi o planejamento do curso? Participou da elaboração? Houve alguma resistência?
5. Como tem sido atuar nesse modelo de curso?
6. Como os alunos e pais têm recebido a nova proposta?
7. Como acontece o planejamento coletivo?
8. Como é a escolha das sequências (conteúdos) curriculares?
9. Como são articulados o tema do projeto com as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver?
10. Quais as vantagens e desvantagens de ensino técnico integrado ao ensino médio?
11. Você recomendaria este modelo de plano de curso para outros cursos técnicos integrados ao ensino médio? Justifique.
12. Na sua opinião quais os pontos positivos e negativos da integração curricular para o ensino de línguas com finalidades profissionais e formação de nível médio?
13. Você está satisfeito em participar deste curso?

4.2.1 Docentes da área de Linguagens I

Com o intuito de responder a uma das nossas perguntas de pesquisa: **Como os professores de Linguagem receberam a proposta de um ensino integrado?** escolhemos 5 (cinco) respostas da entrevista-semiestruturada que resultou em fragmentos mais elucidativos para responder à pergunta de pesquisa. Vale informar que o docente de língua estrangeira, espanhola, por problemas institucionais, não esteve no primeiro semestre de aulas, portanto a entrevista a seguir foi realizada com o docente de

língua portuguesa e literatura. A docente de língua inglesa é a autora deste trabalho numa posiçãoêmica, como dito na metodologia.

1. P (06m39s): O que você entende por integração curricular?

D (06m52s): “... integração curricular é muito voltado como aprender fazer a partir dos conteúdos que se agregam ao que se pretende fazer... Na integração curricular a gente vê que a gente tem um curso específico, então nós temos um objeto específico que temos que trabalhar com ele e aprender. O que tem que ver é como é que dialogam com esses conhecimentos previamente estabelecidos, ... mas em conteúdos significativos que o aluno possa se tornar-se autônomo e tomar decisões conscientes sobre o que ele quer ser ((na sociedade))”.

A pergunta 1, O que você entende por integração curricular? mostra a percepção do docente sobre o modelo de curso em que tem atuado. No fragmento da entrevista fica registrado: “integração curricular é muito voltado como aprender fazer a partir dos conteúdos que se agregam ao que se pretende fazer”. Esse aprender a fazer algo tem pontos de convergências entre as línguas e literaturas, de acordo com o Plano de Curso. Retomando Dudley-Evans e ST. John (2005) que afirmam que ELFE se pauta na análise das necessidades dos alunos, vale ressaltar que os autores mencionados trabalham na perspectiva da língua inglesa (ESP), mas que aqui entendemos que podem ser aplicadas às três línguas do programa.

2. P (12m52s): Como tem sido para você atuar nesse modelo de curso?

D (13m02s): “... Então quando a gente vem pra esse curso de eventos, que ele tem um modelo, que tá dentro do que é previsto na lei, que está dentro dessa inovação que a gente pretende, principalmente, e dentro das propostas de inovações do Instituto Federal, eu tenho uma empolgação enorme porque ele trabalha com grupos que se transformaram em componentes que vão de maneira sinérgica fazer trocas que realmente mantenham os alunos atrelados ao que é fundamental que é construir conhecimento, né?”

O entrevistado (docente da área de Linguagens I) que atua neste modelo de curso demonstra um sentimento de empolgação por acreditar nas novas propostas de ensino que orientam para o trabalho, ciência, tecnologia e cultura como formação humana. Cabe aqui lembrar o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que seleciona os seguintes pressupostos e fundamentos para o ensino: a) trabalho como princípio educativo; b) pesquisa como princípio pedagógico; c) direitos humanos como princípio norteador e d) sustentabilidade como meta universal, ideias essas que são a base para a organização e o desenvolvimento curricular em seus objetivos e conteúdos.

Quando o docente diz: “componentes que vão de maneira sinérgica fazer trocas que realmente mantenham os alunos atrelados ao que é fundamental que é construir conhecimento”, a LDB (9394/96) diz ser preciso proporcionar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. E com relação ao trabalho pedagógico é essencial que o método de trabalho restabeleça as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram (Art. 35 § 4). Entendemos que a natureza de ELFE é dinâmica e dialética⁴⁹ e se constrói através das relações com as demais áreas do conhecimento.

3. P (20m58): Você recomendaria este modelo de plano de curso para outros cursos técnicos integrados?

D (21m03s): “Ah sim. (...) o único modelo que acredito que funciona de fato, é o de Eventos ...isso porque ele força uma coisa que os professores não têm o hábito de fazer: planejar ((e fazer)) coletivamente. Não tem problema que eu marquei e não vieram, mas, aos poucos, os professores vão se habituar a essa necessidade de planejamento coletivo. Curso integrado sem planejamento coletivo, não funciona (grifo nosso). O único modelo que faz com que os professores se forcem a planejar coletivamente é esse modelo.”

⁴⁹ No sentido platônico, processo de diálogo, debate entre interlocutores comprometidos.

Sobre o questionamento 3, fica claro o posicionamento do docente em recomendar o modelo de PC para outros cursos: “o único modelo que acredito que funciona de fato, é o de Eventos ...isso porque ele força uma coisa que os professores não têm o hábito de fazer: planejar ((e fazer)) coletivamente. ” Todavia para que o sucesso seja alcançado é necessária a cooperação entre os docentes, evidenciado na fala do professor: “Curso integrado sem planejamento coletivo, não funciona. Cabe aqui uma lição que o mundo na sociedade das formigas nos ensina: trabalhar com um objetivo de forma cooperada.

4. P (24m16s): Está satisfeito em participar desse curso?

D (24m20s): “AH, TÔ MUITO! Adorando todos os problemas. Eu acredito ...que todo conflito é positivo. TÔ ADORANDO TODOS OS CONFLITOS. Que todos os conflitos fazem com que a gente, isso parece uma contradição, um paradoxo, todos os conflitos fazem com que a gente se sinta mais confortável.... Ah você tem que sair da zona de conforto, não é?”

A pergunta 4 revela o alto grau de satisfação do docente em fazer parte do projeto integrador de ensino de Linguagens I, mas na mesma fala fica claro que há desafios e dificuldades sendo enfrentados. O docente expressa que os conflitos existentes é algo positivo e diz: “tô adorando todos os conflitos”, eles fazem com que os professores deixem suas zonas de conforto e isso é bom para o educador. Apesar de, como o próprio professor fala, ser uma ideia contraditória ou até mesmo paradoxal, sair da zona mais confortável nos faz testar novos caminhos na educação, que muda assim como as necessidades da sociedade. Compartilho do mesmo pensamento do docente de língua portuguesa e literatura brasileira, sair da zona de conforto nos leva a novos questionamentos que nos fazem pensar e tomar decisões (atitudes). Sair da zona de conforto nos permite aproximar da natureza de ELFE, trabalhar de forma integrada com outras áreas. Nesse contexto, como professores, vivenciamos ELFE na sua mais pura essência.

Conforme Celani (2008) os professores devem ser exploradores de novas realidades e abertos à mudança. (p. 419). Essa afirmação ilustra um trabalho integrado realizado em Linguagens 1, no qual autores literários foram selecionados pela equipe de

professores e apresentados aos alunos, que concordaram com a proposta. Os autores foram Camões (sonetos e parte inicial dos Lusíadas), Shakespeare (três peças em versão moderna) e Cervantes (partes de Dom Quixote). Os alunos produziram um *booktuber*⁵⁰ com textos literários dos referidos autores. Com isso podemos dizer que o professor de ELFE precisa aprender a navegar “por mares nunca dantes navegados”(CAMÕES, 2005). Isso certamente trará uma série de desafios a serem enfrentados que fazem com que os professores desenvolvam a sua competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2014; BARÇANTE, 2014).

5. P (27m12s): você acha que os alunos estavam preparados para esse modelo de curso?

D (27m12s): Acho que não. Acho que a leitura que eles fizeram do plano era uma, a leitura que nós estávamos fazendo era outra. E alguns não fizeram leitura alguma, apenas estavam indo conforme a maré. Estamos muito bem porque entendemos as vontades dos alunos, eles entenderam o propósito do nosso trabalho em Linguagens 1 com a área técnica. Temos que ouvir os alunos, levar em consideração o que eles desejam, daí cruzamos com os objetivos do curso. Mas tem que ficar muito claro para os alunos os objetivos de ensino, se não eles ficam totalmente perdidos, eu acho que isso não aconteceu com todas as outras áreas, por isso a insatisfação de alguns alunos.

O professor fala de três ideias cruciais para o ELFE, *vontades*, *propósitos* e *objetivos* (HUTCHINSON e WATERS, 1987; ALMEIDA FILHO, 2014; GUIMARÃES, 2015). O docente justifica o sucesso da área de Linguagens 1 com a área técnica por ter levado em consideração os anseios (desejos) dos alunos. Para ELFE é imprescindível que se faça uma análise das necessidades, a fim de se estabelecer os objetivos e o conteúdo do curso. Dudley-Evans e St John (2005) dizem que pode ser considerado o que os próprios estudantes gostariam de alcançar no final do curso. Os alunos podem ter, além das exigências da educação básica e do curso técnico, os seus próprios objetivos pessoais (interesses). Concordamos com Augusto-Navarro (2008) ao considerar que o item interesses (desejos, vontades) não pode ser desconsiderado por estar fortemente relacionado à motivação do aluno no processo de aprendizagem. O

⁵⁰Trata-se de um canal onde postam-se comentários de livros em forma de vídeos.

professor deve ficar atento aos anseios dos alunos e considerá-los na preparação do curso. Talvez o maior desafio deste trabalho seja atender a todas as demandas da área de Linguagem, que tem como objetivo atender às necessidades da Educação Básica e Profissional, conciliando-as à proposta do curso e aos interesses dos alunos e expectativas de seus responsáveis.

4.2.2 Docentes da área técnica integradas à área de Linguagens I

Para responder à segunda pergunta de pesquisa: **Como os docentes da área técnica receberam a proposta de um ensino integrado?** levamos em consideração 4 (quatro) questões da entrevista semiestruturada, porque se mostrarem mais relevantes para a análise. As entrevistas são com 2 (duas) docentes da área técnica do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer que lecionam as disciplinas de Práticas de Oratória⁵¹ e Relações Interpessoais⁵².

1. Como tem sido atuar nesse modelo de curso?	
Docente da disciplina Prática de Oratória	Docente de Relações Interpessoais
(02m41s): (D) “Ó :: eu estou gostando. Por causa do meu grupo ((Linguagens 1)). Eu achei legal poder trabalhar com outras pessoas porque eu tenho isso de gostar de contato. Eu gosto de trocar as coisas. Assim de trabalhar. Só que eu vejo que não funciona assim para todos, justamente, por causa das pessoas.”	(01m44s): (D) “É uma proposta inovadora, né? A primeira vez que eu participo dando aula, ministrando aula para o ensino médio. Já tinha experiência com o ensino técnico. Mas eu tenho visto como muito positiva, a integração das áreas. É um projeto inovador onde a gente trabalha (integrados). Então, estamos dentro da área de Linguagens ((1)), o que tem permitido a gente fazer uma integração dos conteúdos, das componentes, da área técnica e da área básica mesmo de Linguagem.”

⁵¹ Componente curricular obrigatória da formação profissional do curso de Eventos com 40horas/aula no primeiro ano.

⁵² Componente curricular obrigatória da formação profissional do curso de Eventos com 40horas/aula no primeiro ano.

Sobre a pergunta 1, ambas falam sobre a experiência positiva em participar deste modelo de curso. A docente de Oratória diz: “Eu achei legal poder trabalhar com outras pessoas porque eu tenho isso de gostar de contato...”, no entanto, ela continua dizendo: “Só que eu vejo que não funciona assim para todos. ”, mostrando que não são todas as pessoas que têm facilidade para um trabalho em conjunto. Já a docente de Relações Interpessoais comenta sobre a inovação da proposta e diz ser a primeira vez que atua com turmas da Educação Básica; ela afirma: “eu tenho visto como muito positiva a integração das áreas”. Isso evidencia que as docentes da área técnica têm recebido a proposta de um ensino integrado de forma satisfatória, corroborando a ideia de satisfação das docentes da área técnica agregada à área de Linguagens I.

2. Você está satisfeito em participar deste curso?	
Docente da disciplina Oratória	Docente de Relações Interpessoais
(05m54s): (D) “Ehh deixa eu ver, se for pensar no nosso grupo ((Linguagens 1)), meu nível de satisfação é 10,0, eu só vejo coisa boa. Se eu for pensar no todo, mais reunião, mais coisa para dar conta, mais não sei o que não sei o que, aí eu dou, sei lá, nota 3,0. Eu acho que realmente é mais coisa, mais trabalho, e acaba extrapolando as quarenta horas, e isso aí eu não gosto.”	(06m02s): (D) “Sim, com certeza. Pretendo continuar, se permitir, nas áreas afins, relações interpessoais, oratória, componentes básicas da parte de eventos. Relações interpessoais tem uma ligação forte com Linguagens, porque relações interpessoais lida com comunicação, lida com a parte escrita, com a parte falada, então tem realmente... a oratória, né, como se comunicar bem, então essa parte de Linguagens ela está toda instruída dentro da área de relações interpessoais que nada mais é que comunicação, se inter-relacionar com outras pessoas.”

Embora as docentes afirmem estarem satisfeitas em participar do curso EMIT-Eventos, o que é evidenciado na fala “Se for pensar no nosso grupo, meu nível de satisfação é 10,0, eu só vejo coisa boa”, algo de negativo é expresso em “Se eu for

pensar no todo, mais reunião, mais coisa para dar conta, mas não sei o que, não sei o que, aí eu dou, sei lá, nota 3,0. Eu acho que realmente é mais coisa, mais trabalho, e acaba extrapolando as quarenta horas, e isso aí eu não gosto.” De fato, o trabalho do professor já é árduo, como por exemplo: preparação das aulas, avaliação, correção, registro das atividades, além de outras demandas institucionais que geram muitas horas de trabalhos que não são propriamente horas-aula. Refletindo sobre isso, o trabalho integrado demandará mais dedicação dos docentes que já têm muitas atribuições.

3. Na sua opinião quais os pontos positivos e negativos da integração curricular para o ensino de línguas com finalidades profissionais e formação de nível Médio?	
Docente de Oratória	Docente de Relações Interpessoais
(04m19s): (D) “... Ah, eu acho que só tenho vantagens... porque, é... eu posso dar mais coisa do que eu daria sozinha justamente porque eu uso a parte de outros professores, dos conteúdos de outras coisas, então eu sempre penso eu vou falar um pouco da minha matéria, né, específico, oratória, precisa muitos termos em inglês, a forma que americano apresenta as coisas, aí trabalho de inglês, como é importante saber ler português, questão de () de () vocabulário,	(04m04s): (D) “Principalmente, a questão das componentes serem em bloco que eu acho que facilita o entendimento ... Acho que a grade horária, a forma como ela foi construída também ela é muito positiva por ser um período mais reduzido, as matérias são condensadas então o aluno não precisa ficar um dia inteiro no instituto para fazer as componentes, então isso facilita muito o acesso dos alunos e o conteúdo dos professores, por serem áreas afins e áreas integradas. ((Ponto Negativo)) Eu acho que tudo que é inovador dá um certo medo, né? Até a gente ter esse <i>feedback</i> dos pais dos alunos e chegar a essa integração para essa proposta inovadora isso ainda é um ponto que precisa ser trabalhado, tem que ser construído. É um projeto novo onde a gente ainda está aprendendo com os erros e acertos, mas isso é um processo longo que tem que ser trabalhado em conjunto. Então nesse primeiro semestre a gente notou muita dificuldade dos alunos em relação às componentes por não ver um conteúdo exatamente como tá escrito numa grade curricular normal. Então isso dificultou pra gente. E hoje a gente tá mostrando que não necessariamente o aluno

<p>tudo isso entra em oratória, então me agrega muito, só agrega.” Negativo? Humm :: , () acho que não tem. Talvez depende das pessoas.”</p>	<p>precisa ter essa grade curricular normal para que ele acompanhe a regularidade do curso. E isso tem sido, no primeiro momento foi um medo que os alunos apresentaram e agora eles estão compreendendo que eles estão, sim, tendo o conteúdo de forma diferenciada. Esse foi um ponto negativo, que a gente já tornou positivo, nesse segundo momento.”</p>
---	---

Confirmando as respostas anteriores há fatores positivos para se trabalhar com um planejamento de forma integrada. A docente de Oratória diz: “Ah, eu acho que só tenho vantagens... porque, é... eu posso dar mais coisas do que eu daria sozinha justamente porque eu uso a parte de outros professores, dos conteúdos...” “... a questão das componentes serem em bloco que eu acho que facilita o entendimento ... acho que a grade horária, a forma como ela foi construída também ela é muito positiva”. As falas das docentes convergem com as atuais DCNEM (2012) que diz, em seu Art, 8, § 2, a organização por áreas de conhecimento implica no fortalecimento das relações entre as disciplinas e a sua contextualização para apreensão e intervenção da realidade. As áreas devem receber “tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos dos saberes específicos” (Art, 8, § 1).

4. Você recomendaria este modelo de plano de curso para outros cursos técnicos integrados ao Ensino Médio? Justifique.	
Docente da disciplina Oratória	Docente de Relações Interpessoais
(05m17s): (D) “Ah, bem ... sinceramente, conhecendo a realidade do país e dos professores. Não funciona! É bonito, é interessante, é tudo de bom :: mas teria que ser assim, eu, eu quero começar uma mudança na educação do país, se eu encontrar gente que queira isso com coragem, vale a pena passar. Mas sinceramente eu sou descrente, eu acho que não funciona para todo mundo, eu penso assim. ”	(03m47s): (D) “Com certeza. Acho que por ser uma proposta inovadora, tem tudo para dar certo e realmente é uma proposta que a gente já tem conseguido bastante êxito com tão pouco tempo de experiência que são só seis meses.”

Contrastando as respostas anteriores, a docente de práticas de oratórias não recomenda o modelo de planejamento para todos os cursos técnicos integrados ao médio, ela diz: “sinceramente, conhecendo a realidade do país e dos professores. Não funciona! ... É bonito, é interessante, é tudo de bom :: mas teria que ser assim, eu, eu quero começar uma mudança na educação do país, se eu encontrar gente que queira isso com coragem, vale a pena passar.” Apesar dela afirmar anteriormente que está funcionando para ela e de vislumbrar a possibilidade de mudança na educação por parte de “gente que queira isso com coragem”, a docente afirma que esse modelo “não funcionará para todo mundo”. Essa ideia é bastante recorrente entre os docentes, no contexto brasileiro, por se tratar de um paradigma de ensino que não é facilmente modificado por leis ou parâmetros curriculares nacionais. É necessário na formação inicial e continuada discussões e reflexões sobre um novo paradigma na educação no Brasil. Como dito na fundamentação teórica deste trabalho, Batista (2016) mostra a importância da expansão dos espaços para formação continuada do professor que pode ocorrer tanto internamente, nas próprias instituições, quanto em espaços externos, através de cursos de especializações e congressos, e em programas de pós-graduação. Já a docente de Relações Interpessoais acredita que é uma proposta inovadora e tem tudo para dar certo em outros cursos igualmente. Isso pode ser explicado, talvez, pela própria

natureza da disciplina que, em seu próprio nome, já indica relações entre pessoas. A formação acadêmica dessa professora, bacharel em relações internacionais, apresenta características que remetem ao diálogo e a interação como forma de solucionar problemas.

4.2.3 Coordenadores do eixo tecnológico e do Curso EMIT-Eventos

Dois coordenadores participaram do processo de elaboração e execução do planejamento integrado, um deles coordenador do eixo tecnológico da área de Turismo Hospitalidade e Lazer e o outro, do curso EMIT - Eventos. Ambos são também docentes do curso EMIT-Eventos. O roteiro de entrevista possui 11 (onze) perguntas, que contemplam desde a elaboração do curso até o planejamento em ação. As respostas não estão transcritas. Optamos por buscar nos áudios trechos elucidativos do que buscávamos compreender. Somente alguns excertos estão transcritos.

Perguntas	Respostas dos coordenadores
1. Como foi a criação do planejamento do curso técnico integrado ao ensino médio em Eventos? Houve a participação dos docentes das diversas áreas?	Teve muito estudo e pesquisa sobre a legislação já que a proposta foi algo mais inovadora, com a participação de todos os professores da área técnica e do núcleo básico do Ensino Médio.
2. Teve alguma resistência para implementação do curso?	Não houve resistência dos professores, mas do conselho superior. Houve um debate bastante prolongado no conselho superior para aprovação desse plano de curso. E não foi aprovado por unanimidade, por consenso como costuma ser os PPCs.
3. Quanto tempo levou para o planejamento do curso ficar pronto?	Cerca de 2 anos, sendo que a proposta no formato atual ficou pronta em 6 meses.
4. Quais documentos nortearam o	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

planejamento curricular do curso?	(LDB), nº 9.394/96, Decreto nº 5.154/04, Resolução CNE/CEB nº 4/2012 CNE/CEB nº 06/2012 (que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
5. Tem conhecimento de algum outro curso nesta modalidade de ensino com planejamento curricular semelhante?	Ambos responderam que não. Na pesquisa para a elaboração do PC foram encontradas ações semelhantes, mas não no documento norteador.
6. Na sua opinião qual a relevância do ensino de línguas estrangeiras para o curso?	Ambos consideram LE importantíssimo porque a áreas de atuação de Eventos requer que as pessoas interajam com outras do mundo todo, pois organizam eventos internacionais. Quanto ao tempo de estudo, entendem que o ideal seria haver mais tempo para LE no curso.
7. O ensino baseado em competências e habilidades tem se mostrado satisfatório?	Ambos responderam que parcialmente. Afirmam ser preciso haver formação continuada dos docentes. Há dúvidas de como trabalhar melhor nesse formato.
8. Tem ocorrido alguma resistência com o plano de curso?	Ambos responderam que sim por parte dos alunos, mas, principalmente dos pais. A resistência dos docentes acontece mais na área de Ciências da Natureza e Matemática.
9. Na sua opinião, quais fatores tem se mostrado positivos e negativos na execução de plano de curso integrador?	Positivos - este modelo de curso exige que os professores conversem/interajam mais e ofereçam atividades, avaliações e projetos integrados. No segundo bimestre, os professores passaram a interagir mais. Este modelo atende as necessidades do mundo atual, está mais próximo do que as pesquisas pedagógicas orientam e da proposta original de criação dos Institutos.

	Negativos - falta de experiência dos docentes em trabalhar nesse formato por ser algo novo e por não terem preparação para isso. Há dificuldade de se trabalhar de forma integrada, mas tem melhorado. As dificuldades encontradas no primeiro bimestre foram diferentes das enfrentadas no segundo bimestre.
10. Quais os maiores desafios da implementação de um currículo integrador?	O maior desafio é o relacionamento interpessoal, além de estarmos fazendo algo novo. Criamos uma coisa que a gente não vivenciou na prática.
11. Você recomenda para outros cursos técnicos integrados ao ensino médio este modelo de curso? Justifique.	Ambos responderam positivamente e justificam com base nas necessidades do mundo atual que apontam para esta direção. Os coordenadores ressaltam que vivemos numa época em que é necessária a interação e o trabalho colaborativo.

Para responder à pergunta: **Como os coordenadores receberam a proposta integradora de ensino como professores do curso?** foram transcritos alguns fragmentos da entrevista feita aos dois coordenadores sobre os pontos positivos e negativos da execução do trabalho planejado, vivenciados por eles nos papéis de professores do curso, transcritos na sequência.

Coordenador/professor do Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer

P (05m56s): Você recomenda esse modelo de curso para outros cursos?

C1 (06m01s): “... recomendo sim. Porque ou a gente interage, ou a gente interage. Ou a gente coopera para criar modelo de ensino mais colaborativos, ou a gente não vai ter escolha, porque essas caixinhas, elas já ..., isso já visto, não suporta mais, não cabe mais nessa situação que a gente está vivendo.”

P (05m08s): O que tem demonstrado positivo e negativo na execução do curso?

C1 (05m14s):”... Bom, positivo ::, é que ele exige que a gente converse mais. Os professores conversem mais, ofereçam mais atividades integradas, avaliações integradas e projetos. E a maior dificuldade... um ponto negativo é que parece que, por a gente não tem essa experiência, a gente tem muita dificuldade, é uma coisa egoísta () de fazer coisa junto. Mas eu percebo, por exemplo, o primeiro bimestre, foi um, o segundo (bimestre) está sendo outro, né? A gente está se integrando mais. A informação, ela está sistematizada. Só não vê, quem não quer. Só não participa da reunião de planejamento quem não quer.”

A coordenação do eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer deixa clara a importância da interação para o trabalho integrado. Quando responde: “ou a gente interage, ou a gente interage. Ou a gente coopera para criar modelo de ensino mais colaborativos, ou a gente não vai ter escolha” corrobora as ideias de Vygotsky (1984) sobre aprendizagem/aquisição⁵³ referenciadas na fundamentação teórica deste trabalho. É através da interação (relação) e comunicação com o outro no contexto social que construímos a aprendizagem, já que ela é um processo que ocorre ao longo da história do ser humano tendo a linguagem como mediadora para o conhecimento.

Tomando como base a integração e interação entre as pessoas, consideramos a linguagem como ato de interação enquanto atividade humana e prática social, tal como Vygotsky (*op.cit.*). Essa interação e cooperação são previstas nas DCNEM que, em seu Art. 8, § 2, diz que “a organização por áreas de conhecimento implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção da realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores”. Tal cooperação já é prevista em ELFE como forma de trabalho do docente. É, portanto, da natureza desse ensino a interação e cooperação, embora na formação inicial do professor, Carvalho (2012) nos alerte sobre a escassez de estudos sobre a análise de necessidades em cursos de Letras, fundamentados em ELFE. Outro

⁵³ Os termos aquisição e aprendizagem estão sendo usados como sinônimos neste trabalho, apesar da diferença discutida por Krashen (1982).

autor que pesquisa a formação inicial de professores de inglês, Vian Jr. (2015) diz que são poucas as investigações sobre a formação do professor de línguas para Fins Específicos. O autor complementa como sendo raros os cursos de Letras em que oferecem disciplinas de formação teórico-prática sobre os princípios de ELFE.

Coordenador do Ensino Médio integrado ao Técnico de Eventos

P (08m56s): Quais as potencialidades de um curso no formato de eventos?

C2 (09m05s): No início eu achava que seria mais fácil, porque pela área que a gente está trabalhando, a área de eventos, dentro de hospitalidade e lazer é uma área acho que obviamente interdisciplinar para qualquer um que ouça falar ... é da natureza do curso ((a integração)) o, que o curso seja montado nesse modelo de habilidades e competências. Isso é que importa na formação de um profissional. Eu acho que ocorre em todos os cursos, mas em eventos eu acho isso muito óbvio. Então esse é o grande potencial do curso. Eu acho que o modelo, ele é extremamente adequado para formação profissional e até humana que a gente quer dos estudantes que passam por aqui.

O excerto anterior é da coordenação do Ensino Médio integrado ao Técnico. O coordenador tem uma proximidade maior dos demais docentes, discentes e responsáveis dos alunos. No relato, o coordenador expõe que desafios estão sendo vivenciados com o novo PC. Para o entrevistado, o formato do curso parece algo óbvio, por ser Eventos. Segundo ele, o atual formato é apropriado para a formação profissional e humana dos alunos.

Ambos coordenadores deixam claro que há desafios sendo enfrentados, entretanto, o PC adotado é capaz de promover o papel educativo da educação básica e profissional técnica. Assim como é definido no art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (§ 4º). O programa de ensino propõe-se a seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais que garantem ações que gerem a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e

da cultura; e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Art. 12).

A transcrição do trecho a seguir evidencia a dificuldade na aprovação do curso, conforme comentário do coordenador do curso EMIT-Eventos.

O planejamento do curso do técnico integrado em eventos teve uma longa duração. Mas ele sofreu uma alteração muito grande na reta final. E eu entrei nesse momento, porque eu era membro do Conselho Superior e o planejamento foi muito alterado em relação ao modelo inicial, o primeiro projeto que eu pensei e foi questionado no Conselho Superior, e estava em vias de ser reprovado, porque alguns membros do Conselho Superior achavam que não tinha todo o conteúdo das disciplinas do Ensino Médio. Aí entrei, eu entrei na comissão para readequar a proposta pedagógica do curso. E a gente readequou para o modelo atual que acabou sendo aprovado, mas, foi aprovado com muita dificuldade. Tivemos que dialogar muito na Reitoria para abertura do curso no formato atual. E não foi aprovado por unanimidade, por consenso como costuma ser os PPCs. Houve um debate bastante prolongado no Conselho Superior para aprovação deste plano de curso.

Almeida Filho (2015, p. 53) diz que o planejamento “não é uma parte fácil” devido a razões externas ao próprio ato de planejar.

A tarefa de planejar, quando entendida como dimensão bem definida, com natureza própria e específica do processo de ensino e aprendizagem, se apresenta como empreendimento complexo e dialético entre os condicionantes das situações ou contextos nas quais se darão os cursos e as forças de abordagem ou filosofia de ensino (p. 34).

O autor explica que o ato de planejar por si só já é complexo e depende de forças externas a ele. Evidenciamos essa afirmação no excerto transcrito da entrevista do coordenador quando menciona o processo de convencimento para seus pares acerca dos benefícios da nova proposta.

Apesar do curso de Eventos estar sendo implementado pela primeira vez, o corpo docente e seus pares, por exemplo, Conselho Superior, vem de uma tradição que concebe o ato de planejar de modo isolado, com itens bem definidos a serem seguidos.

Isso nos ajuda a entender a dificuldade de aceitação da proposta: “alguns membros do Conselho Superior achavam que não tinha todo o conteúdo das disciplinas do Ensino Médio.” Neste planejamento, o conteúdo se materializa em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e não “de uma mera lista de unidades específicas de ensino a serem transferidas para o estudante” (p.43).

Cabe dizer que não estamos tirando ou diminuindo o valor de um ensino baseado em planejamentos conteudistas. O que destacamos aqui é o processo “complexo e dialético entre os condicionantes das situações ou contextos nas quais se darão os cursos e as forças de abordagem ou filosofia de ensino” (ALMEIDA FILHO, *op.cit*), até porque concordamos com o autor quanto à ambiguidade presente em todo planejamento. Lembramos aqui que a motivação para se propor este tipo de planejamento está na própria natureza do curso de Eventos.

Olhar para essa questão com base no que Almeida Filho (*op.cit*) afirma sobre planejamentos em serviço ou replanejados, nos ajuda a dar a dimensão necessária ao que ocorreu quando da proposta do planejamento integrado no referido curso. O autor assim se expressa

Os planejamentos em serviço (novos ou replanejamentos) são mais complicados por razões externas ao próprio trabalho de planejar, ou seja, pela necessidade de persuasão dos profissionais e/ou autoridades de que o replanejamento é necessário e contém vantagens (p.35).

O relato do coordenador mostra que as dificuldades e os desafios estão além do ato de planejar, que já é em si difícil. A aprovação do curso, como relatado, não foi tão simples, o projeto foi questionado e quase reprovado, “estava em vias de ser reprovado” e teve com isso ser reformulado “E a gente readequou para o modelo atual que acabou sendo aprovado”.

Terminada essa fase de aprovação do PC, os desafios continuam, ou seja, a integração de fato entre os docentes. Por ter uma natureza integradora, a base do trabalho é a colaboração entre os professores, coordenadores e alunos. Assim, a base do trabalho é colaborativa.

Sobre isso, de acordo com o comentário do coordenador do eixo tecnológico, na sequência, um dos maiores problemas é o relacionamento interpessoal entre os envolvidos. Um trabalho como este nos tira de uma zona confortável, que é tomar

decisões sobre avaliação, atividades, exercícios e a própria dinâmica de aula sem, necessariamente, consultar os pares. Podemos dizer que faz parte da rotina mais comum nas escolas. O fato de compartilharmos a mesma aula uma vez por semana traz ganhos para o ELFE, pois a interação com os professores de outras áreas do conhecimento contribui para a minha prática pedagógica como professora de inglês, assim como para todos. Essa troca de conhecimentos e experiências cria oportunidades para o desenvolvimento das competências (ALMEIDA FILHO, 2014) do docente de ELFE, pois a busca por compreensão teórica e novos estudos é constante; o conhecimento implícito é ressignificado; por que ensino da maneira como ensino se torna mais tangível e a competência profissional vai, aos poucos, se acentuando, ao me perceber como educadora, dando mais atenção ao processo de aprender e me questionando sobre o nosso papel, por que estamos na educação, afinal de contas? Isso tem potencializado o compromisso com a educação devido a uma maior conscientização do papel de educador e da ética profissional. Isso nos remete ao que Barçante (2014, p. 213) afirma sobre as competências encontrarem-se “em fluxo” e serem “interdependentes”.

A coordenação deixa claro no seguinte comentário que esse desafio era algo previsível, uma vez que nenhum dos envolvidos havia participado anteriormente deste formato de ensino. Na fala da coordenação é dito: “criamos uma coisa que a gente não viveu, a gente não estudou assim, nunca fez dessa forma, nunca estudamos para isso, um curso realmente integrado, é algo novo e não sabemos como fazer.” Percebemos que esta dificuldade deverá ser superada com o tempo, mas não podemos precisar quanto tempo isso levará.

A seguir, transcrição da coordenação sobre o maior desafio do planejamento e trabalho integrado:

O maior desafio é a relação interpessoal mesmo. E também porque não estamos acostumados a trabalhar em grupo. Criamos uma coisa que a gente não viveu, a gente não estudou assim, nunca fez dessa forma, nunca estudamos para isso, um curso realmente integrado, é algo novo e não sabemos como fazer. ” Então, é uma coisa muito nova para todos e muito difícil. Cada dia é um aprendizado.

Quanto ao ELFE e ao desenvolvimento das competências e habilidades, entendemos que não se faz nomeando uma comissão para elaborar um PC com um conjunto de competências e habilidades ou simplesmente colocando um verbo de ação na frente dos saberes disciplinares. É preciso uma mudança de atitude para se viver um novo paradigma. Significa encarar novos desafios no ensino com muita disposição para superá-los e aprender algo que não tivemos enquanto alunos, sequer na nossa formação acadêmica, o que tem sido buscado na forma de formação continuada, tais como programas de pós-graduação, congressos, colóquios, e no próprio espaço institucional, segundo Batista (2016).

Na sequência dois trechos das transcrições da entrevista que convergem para o potencial do curso com planejamento integrado:

“O grande potencial do curso é que ele faz os professores agirem não isoladamente, mas em conjunto, é necessário trabalhar mais, interagir mais, compartilhar ideias, pensar, repensar, refletir e aprender novos saberes.”

“O grande potencial deste curso é que ele exige que os professores conversem mais e interajam mais. Vivemos e uma era que conectar-se, interagir, compartilhar é necessário e a educação deve seguir tais tendências”

Os trechos transcritos acima, com as opiniões da área de linguagem e coordenação convergem quando ambas expõem sobre a potencialidade deste modelo de curso. Em linguagem é dito: “ele faz os professores agirem não isoladamente, mas em conjunto é necessário ... interagir mais, compartilhar ideias, pensar, repensar, refletir e aprender novos saberes.” e a coordenação do Eixo Tecnológico afirma: “ele exige que os professores conversem mais e interajam mais.” Conforme dissemos, em um trabalho integrador a interação entre os envolvidos é fundamental, os docentes precisam planejar juntos, trocar ideias, dar opiniões, dialogar, conversar, e tomar decisões juntos,

em consenso. Ceder faz parte deste processo, mas cada um deve opinar e argumentar para as decisões serem tomadas da melhor forma possível.

Tudo isso promove a possibilidade de conviver mais, e com isso ganhamos a oportunidade de aprendizagem mútua, reflexão acrescida com diversos olhares, além de oferecer divisão das demandas do cotidiano escolar.

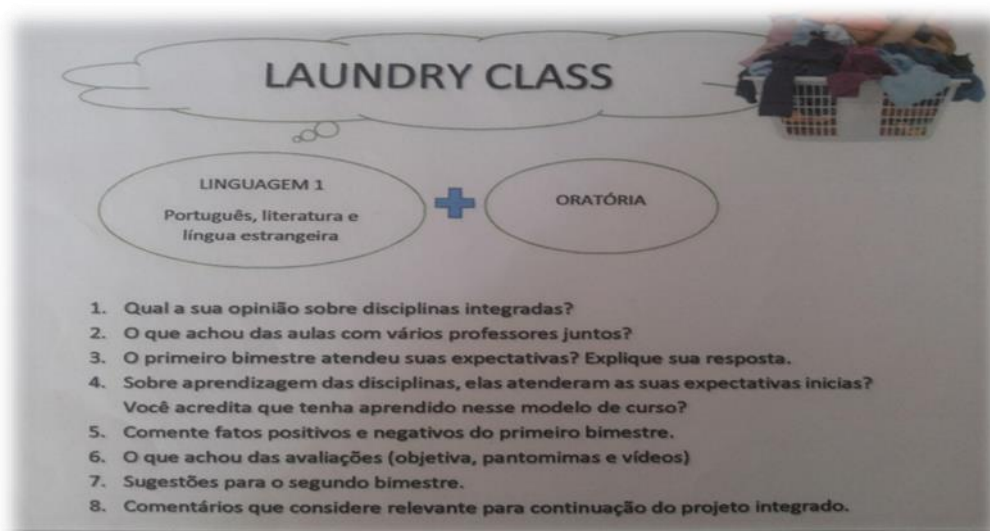
4.3 Grupo focal: análises e resultados dos questionários dos discentes

Nesta parte procederemos à análise da pergunta **como os alunos receberam a proposta integradora de ensino?** com base nos questionários aplicados nos primeiro e segundo bimestres de 2016.

Questionário 1: (Apêndice C)

O primeiro questionário foi fruto de um encontro focal dos docentes de Linguagens 1 e área técnica para avaliar os resultados do primeiro bimestre, que foi programado para o final do bimestre e foi chamado de *Laundry Class*. Esse nome foi dado para o encontro focal com a participação de todos os professores de Linguagens 1 e os professores da área técnica poderem ouvir os alunos em um dia de “lavar roupas sujas” metaforicamente. Os encontros aconteceram no final de cada bimestre e continua acontecendo por ter sido momentos de grande relevância para reflexão dos docentes e discentes do que tem sido construído ao longo do bimestre. Aqui serão analisados dados do primeiro bimestre que ocorreu no dia 25 de abril de 2016 na sala de aula. Apesar da presença de 37 alunos no encontro, apenas 13 alunos fizeram registros escritos. No primeiro encontro focal foram discutidas oralmente perguntas abertas e no final os alunos registraram o que foi discutido de forma voluntária. Não optamos aqui por perguntas objetivas já que a motivação era reflexão e discussão de um trabalho recém iniciado. Flick (2009) comenta da utilização de grupos focais como forma de retorno (*feedback*). Neste trabalho utilizamos o grupo focal como forma de checagem de um trabalho em construção.

Figura 24: Questões do Encontro Focal (questionário com perguntas abertas)



Na sequência, três fatos listados que se repetem nos questionários respondidos pelos discentes, após discussão oral do encontro focal.

FATO 1: A integração curricular é algo novo para os alunos:

Frases escritas no questionário que revelam o fato 1:

Discente 1: “Bom no começo foi um pouco confuso, mas deu para entender. Pra mim foi criativo e interessante. Me surpreendeu porque nunca tive aulas assim...”
Discente 2: “Aprendi várias coisas fora do padrão escolar. ”
Discente 3: “É algo novo...”
Discente 4: “Tudo é diferente...”
Discente 5: “No início estava tudo muito confuso para mim. ”
Discente 7: “As aulas são muito diferentes e acho mais difícil de aprender”
Discente 9: “é algo novo e não estávamos acostumados com tudo isso”
Discente 11: “É uma didática diferenciada. ”

O primeiro fato, “A integração curricular é algo novo para os alunos” já é um grande desafio por ter consciência de um trabalho novo também para os docentes, assim era aguardado e esperado do *feedback* (retorno) dos alunos o sentimento de confusão e

estranhamento comparados à forma de ensino que eles tiveram antes de ingressarem no EMIT-Eventos. Afinal, a proposta é um desafio desde a elaboração do PPC. Essas respostas parecem evidenciar que a estranheza causada nos alunos se deu devido às aulas terem sido ministradas em conjunto, na mesma sala de aula, pois eles são oriundos de um ensino sistematizado no qual cada professor leciona um conteúdo de forma isolada. Cabe dizer que essa aula comum consta da agenda semanal.

Vale lembrar que as DCNEP têm como intuito o compromisso em ofertar uma educação mais ampla, o que demanda uma necessária revisão curricular, tanto do ensino básico, quanto do profissional. Retomando a fundamentação teórica deste trabalho, nas DCNEM é relevante considerar o Art.8, §1 que diz “tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos dos saberes.”, o que implica o fortalecimento das relações e contextualização das disciplinas que requerem planejamento e cooperação dos docentes (Art.8, § 2). A integração tem facilitado o trabalho do docente de ELFE, já que em alguns casos é difícil encontrar material didático para a área profissional. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.158). Há troca de conhecimentos, ideias e materiais entre os professores, o que resulta no aprendizado do docente também. Esse é um ganho para ELFE; temos muito a aprender com esse tipo de planejamento: integração, análise de necessidade e atualização constante dos docentes, o que, por sua vez, contribui para a formação do aluno do curso EMIT-Eventos dada a própria característica da profissão que convive com imprevistos e está sempre se adaptando às novas demandas.

FATO 2: É positivo a integração das disciplinas de Linguagem para aprendizagem:

Discente 1: “achei que a turma fica bem calma quando tem vários professores, então eu entendo melhor (...) Para mim foi divertido, porque além da nossa escola ser diferente com vários professores dando aula ao mesmo tempo, as avaliações são diferentes também, não é só teorias e tem dinâmicas também.”
--

Discente 2: “A integração facilitou muito a forma de aprender.”
--

Discente 3: “Pensei que aulas seriam chatas, mas ficou divertido.”

Discente 5: “Gosto bastante! Acho que facilita a aprendizagem, são aulas dinâmicas e produtivas.”
Discente 8: “Gostei das aulas com vários professores, é bom porque cada um fala um pouco.”
Discente 9: “Aprendi muito com os trabalhos em grupo.”
Discente 11: “Foi muito proveitoso e aprendi muito.”

O segundo fato retrata uma potencialidade do ensino integrado de línguas para o EMIT, não como uma única solução, mas como uma possibilidade de ensino para essa modalidade. Através dos depoimentos dos discentes, percebemos que os relatos positivos se referem a um prazer na aprendizagem, *ficou divertido; foi muito proveitoso e aprendi muito; para mim foi divertido...* Hutchinson e Waters (1987) refletem sobre teorias de aquisição/aprendizagem de línguas, levando em consideração as questões de afetividade e motivações, uma vez que a teoria diz que o aluno aprende línguas quando reflete sobre as informações às quais é exposto, no entanto, só analisa tais conteúdos quando esses são interessantes e atrativos. Assim, o interesse à reação do aprendiz aos assuntos estudados são fatores determinantes para o início do processamento cognitivo, se tornando um dos aspectos relevantes para criação de qualquer curso de línguas. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 51-52).

FATO 3: Dificuldade em sistematizar os conteúdos

Discente 4: “Eu esperava mais conteúdo.”
Discente 7: “Sugiro que passem mais assuntos para o ENEM.”
Discente 8: “Precisa dar conteúdo do PAS, esperava mais conteúdos escolares.”
Discente 9: “Sugestão: organizar melhor os conteúdos. ”
Discente 10: “Pouco conteúdo trabalhado nas aulas”.
Discente 12: “Focar mais nos conteúdos, pois tem alunos que querem fazer PAS e ENEM.”
Discente 13: “Organizar melhor os conteúdos. ”

Conforme dissemos, este tipo de planejamento é novo e causa estranheza, desconforto, principalmente quando integramos habilidades e competências. É comum encontrarmos nos planos de língua inglesa (apenas um exemplo) listas de conteúdo, tais como, em inglês: *Verb to be, Simple Present, Present Continuous, Future: will/going to*, etc., o que, de certo modo, nos dá segurança por reconhecermos nesses itens o que será avaliado em, por exemplo, alguns exames de vestibular com foco na estrutura. O que está por trás disso, talvez, seja a força da tradição escolar. Seguimos as novas diretrizes curriculares nacionais, cuja visão de ensino é mais ampla do que adotada até então. Os professores, por sua vez, precisam sair também da zona de conforto que o ensino considerado tradicional nos proporciona.

Retomando as DCNEM sobre a organização curricular da educação básica, o documento traz uma estrutura através da base nacional comum e uma parte diversificada que não deve constituir “blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimento e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (Art.7).

Dessa forma, há uma articulação entre a base nacional e a parte diversificada que viabiliza a união dos interesses mais amplos da formação básica do cidadão com a realidade do contexto local e a profissionalização dos indivíduos. Isso não deve significar desconsiderar os conteúdos tradicionais e sim mudar o direcionamento. Ao invés de memorização de assuntos, o aluno irá exercitar suas habilidades que o levarão a novas competências. As competências elementares relacionadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes das disciplinas, ao contrário, elas exigem noções e conhecimentos das diversas áreas. Supõem um domínio de línguas e de seus usos; uma forma de cultura geral que também se adquire na escola através de várias componentes curriculares incluindo língua portuguesa e estrangeira (DCNEM).

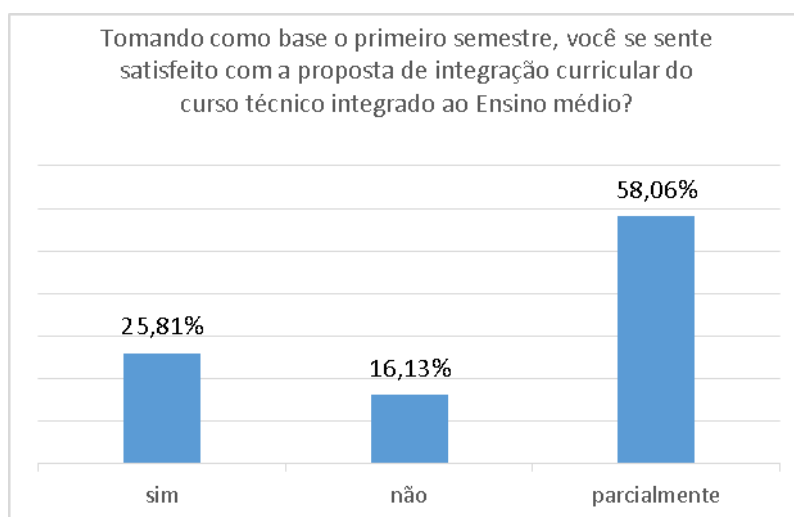
Questionário 2 (Apêndice D)

O segundo questionário foi fruto do segundo encontro focal dos docentes de Linguagem e área técnica para avaliar os resultados do primeiro semestre (primeiro e segundo bimestres). Aqui são analisados resultados de um questionário com 10 (dez)

perguntas objetivas, mas os discentes poderiam justificar as suas respostas. O encontro aconteceu no dia 01 de agosto de 2016, após recesso escolar, na sala de aula. Este questionário pretendeu avaliar o semestre e traz *feedback* (retorno) que responde a pergunta de pesquisa: **Como os alunos receberam a proposta integradora de ensino?**

Na pesquisa qualitativa os fatos que levam a uma resposta objetiva: **sim**, **não** ou **parcialmente** são mais relevantes que o próprio resultado numérico ou percentual, por esse motivo os dados estatísticos aqui levantados são apenas um ponto de partida para discutir o porquê das justificativas que foram solicitadas aos alunos em suas respostas após resposta objetiva.

Gráfico 1: Referente à pergunta 1

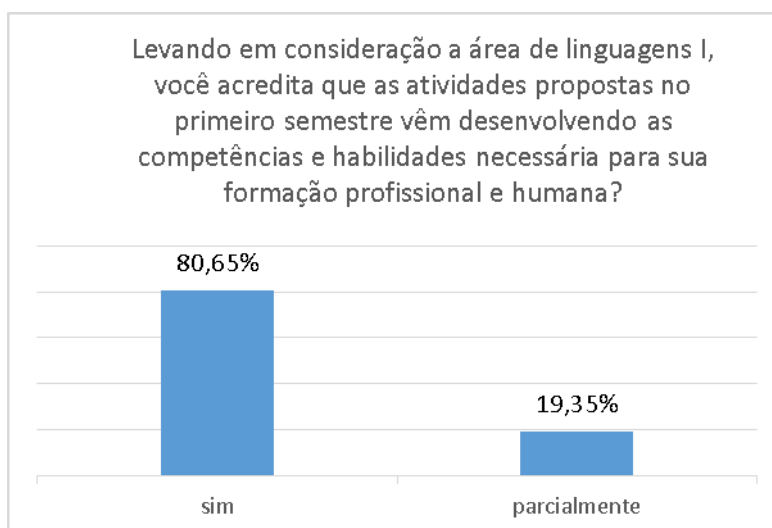


Dessa forma, o gráfico 1 representa o resultado da pergunta de número 1, que tem como intuito a levar o aluno refletir sobre sua satisfação ou insatisfação com a proposta curricular integrada das disciplinas e dos docentes. Vale ressaltar que a pergunta não delimita a área de Linguagem, mas o todo no qual Linguagens 1 encontra-se inserida. Nas justificativas, os alunos que estão satisfeitos com a proposta relatam que neste formato de currículo é mais fácil de aprender. No entanto, os alunos que não estão satisfeitos com a proposta alegam que estão aprendendo, entretanto, os conteúdos voltados para área profissional são maioria, prejudicando, dessa forma, os alunos que não pretendem exercer a profissão e desejam fazer o ENEM e o Programa de Avaliação Seriado (PAS). Já os alunos que estão parcialmente satisfeitos com a proposta, e que é a maioria da turma, alegam que os temas mais abordados são da área técnica em detrimento do conteúdo do Ensino Médio. Os alunos não são “treinados” para resolver

exercícios focados para os exames do ENEM e PAS. Os estudantes alegam que faltam conteúdos ensinados abordados em sala de aula comparando com as escolas regulares (eles se comparam às escolas tradicionais que possui formato distinto), mas mesmo assim os discentes acreditam que estão aprendendo muito, porém sentem falta dos conteúdos mais tradicionais que os colegas de outras escolas estão estudando.

Analisando as justificativas da pergunta 1, retomo as novas diretrizes que têm como intuito o compromisso em oferecer uma educação mais ampla, o que, justamente com mudanças na sociedade, revoluções científica e tecnológica e o processo de reorganização do trabalho, demandam uma necessária mudança no formato de ensino, considerando que está sendo cada vez mais exigido dos profissionais uma maior capacidade de autonomia, criticidade, iniciativa, espírito empreendedor e capacidade de soluções de problemas. E não é tão simples articular todos esses elementos em um curso de Ensino Médio integrado ao Técnico. É notória a força que o ensino tradicional tem para os alunos e nos questionamos: Será que eles estavam preparados para tamanha mudança? Talvez não, assim como os professores também não estão e os demais envolvidos. Mas em algum momento alguém deve começar e certamente encontrará grandes desafios.

Gráfico 2: Referente à pergunta 2

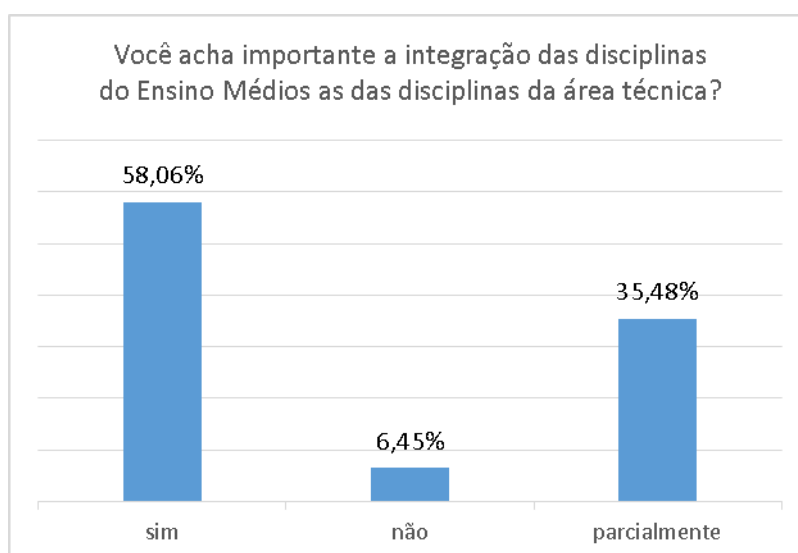


O gráfico 2 traz os resultados referentes às atividades da área de Linguagem no tocante ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à formação profissional e humana dos alunos. Não houve repostas “não”, o que demonstra que os

discentes entendem que estão desenvolvendo suas habilidades em competências na área de Linguagem. Nas justificativas, os alunos que responderam “parcialmente” (19,35%) afirmam que estão aprendendo, entretanto eles gostariam de mais conteúdos tradicionais com exercícios de fixação, gramática e matéria no quadro, o que não está sendo realizado com muita ênfase. Já os alunos que responderam “sim”, afirmam que os conteúdos são bastante interligados e que dessa forma são mais fáceis de compreender. Outro fato importante é que os discentes afirmam que estão aprendendo coisas com utilidades para o cotidiano e que ensinam aos colegas e familiares os assuntos relevantes ensinados na escola e em pesquisas por eles realizadas, pois a autonomia é um dos itens estimulados pelos professores.

Novamente, esse resultado revela os pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade integrado com a Educação Profissional em que são apresentadas as dimensões da formação humana e enfatizam a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento das competências e das habilidades, em vez de centrar o ensino apenas no conteúdo conceitual. O PC prevê uma aprendizagem em: aprender a *conhecer, fazer, viver e ser*. Esses são os pilares do ensino, segundo recomendações da UNESCO.

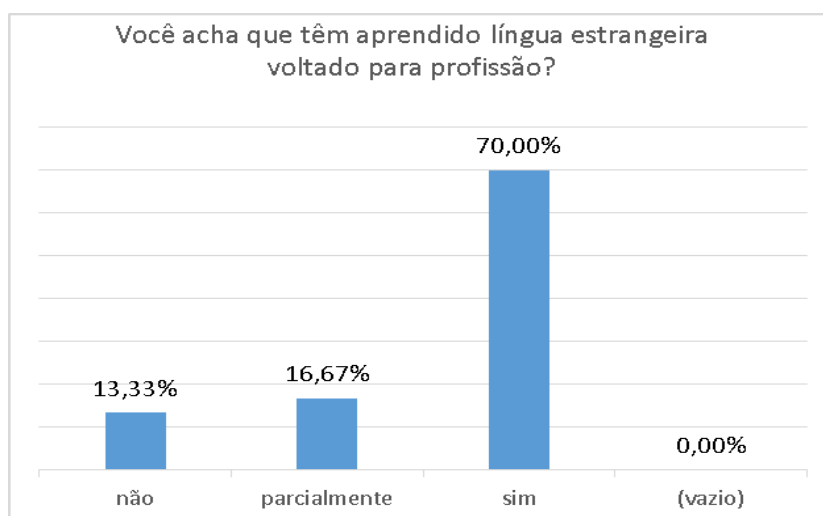
Gráfico 3: Referente à pergunta 3



O gráfico 3 traz resultados referentes à importância da integração das disciplinas do Ensino Médio com as disciplinas do campo profissional. Os discentes que responderam “não” (representam 6,45%) relatam que a integração não deveria ser uma obrigatoriedade para todas as áreas, pois algumas delas têm mais dificuldade de se integrar, outro fala que a integração dificulta a separação dos conteúdos estudados, e afirma que: “cada disciplina tem seu próprio objetivo”. Os que responderam “parcialmente” (35,48%) dizem ser muito importante a integração, mas não pode privilegiar o Ensino Técnico em detrimento do Ensino Médio. Dependendo da área ou do professor, parece que o trabalho individual é mais eficiente. Sobre isso, o discente escreveu: “depende da matéria, pois têm algumas matérias que na minha percepção não dão certo. ” Já para os demais estudantes (58,06%) a integração entre a área básica e a técnica é fundamental, pois há muitos pontos em comum entre as disciplinas e assim uma contribui com a outra, fazendo com os alunos não pensem de forma estática.

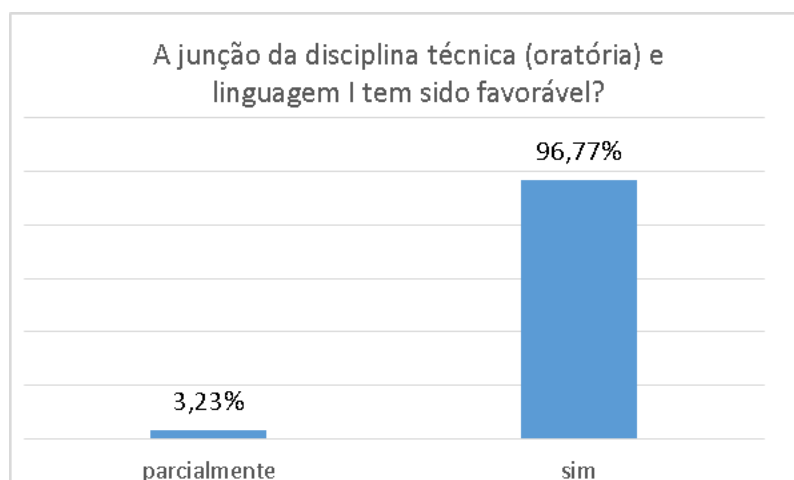
De acordo com o parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) sobre a necessidade de uma identidade do Ensino Médio, o dualismo entre propedêutico e profissional deve ser superado. “Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira” (PARECER CNE/CEB, nº 5/2011), o que confirma a importância da integração das disciplinas. Como professora e pesquisadora percebemos que seria um grande ganho para o ELFE a integração dos conhecimentos básicos (propedêuticos) com os assuntos e temáticas dos conteúdos da área técnica/profissional, tais conhecimentos promovem o desenvolvimento da competência teórica dos docentes que atuam com o ELFE.

Gráfico 4: Referente à pergunta 4



Mais especificamente sobre o ELFE, o gráfico 4 mostra o resultado referente à aprendizagem voltada para a atuação profissional. Os alunos que responderam “não” (13,33%) fizeram referência à ausência do professor de espanhol, que por problemas institucionais, só chegou no segundo semestre. Outro estudante disse não visualizar o ensino voltado só para profissão, mas para o dia-a-dia, que para ele é aprender como *hobby*. Outro aluno tinha expectativa de aprender mais outros conteúdos. Já os discentes que responderam que têm aprendido LE para profissão “parcialmente” (16,67%) disseram que poderiam ter aprendido caso tivessem mais aulas, e que tinham a expectativa de estudar mais assuntos. Os que responderam “sim” (70%) dizem que estão aprendendo tanto para a profissão quanto para o cotidiano. Eles comentaram sobre a importância de estudar, também, textos para PAS e ENEM como parte da rotina de sala de aula. Houve ocasiões que um docente trouxe esses textos para serem estudados em aula.

Gráfico 5: Referente à pergunta 5



O gráfico 5 comprova a importância da integração da disciplina de oratória à área de linguagem como algo favorável à aprendizagem. Não houve nenhuma resposta “não”, o que agrega valor à Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, por sua vez, afirmam a importância da integração entre as áreas propedêutica e profissional. Houve apenas um discente que respondeu “parcialmente”, mas não justificou sua resposta. Os demais alunos (96,7%) responderam favoravelmente à junção da disciplina da área técnica (oratória) à linguagem. Nas justificativas, os alunos dizem: “os ensinamentos de oratória ajudam para desenvoltura das habilidades estudadas nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, além de colaborar com as outras disciplinas também”. A proximidade da disciplina de Oratória e Linguagens 1 pode ser visualizada no PC no tocante aos itens das habilidades que buscam “desenvolver a expressão oral; reconhecer e utilizar-se de diferentes tipos de discursos e desenvolver a compreensão de textos orais e escritos” (PLANO de CURSO, p. 33-34.).

Gráfico 6: Referente à pergunta 6

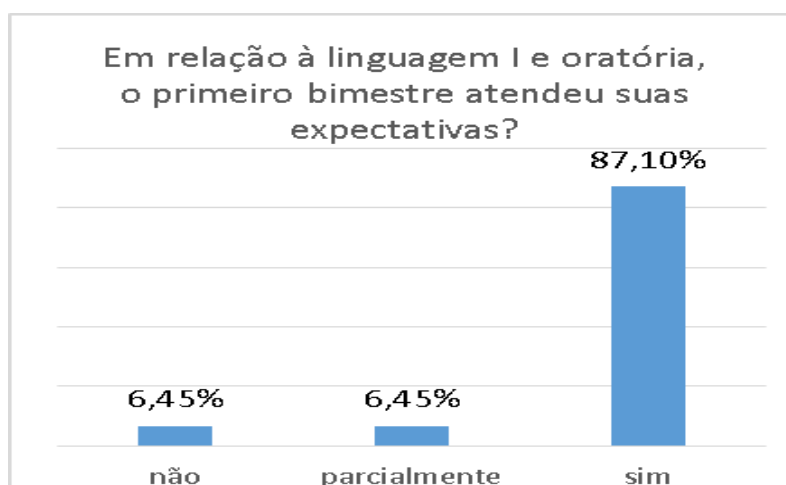
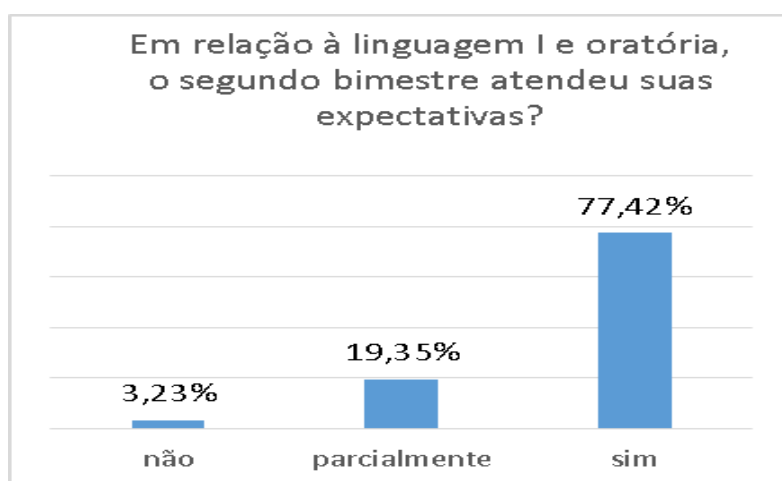


Gráfico7: Referente à pergunta 7

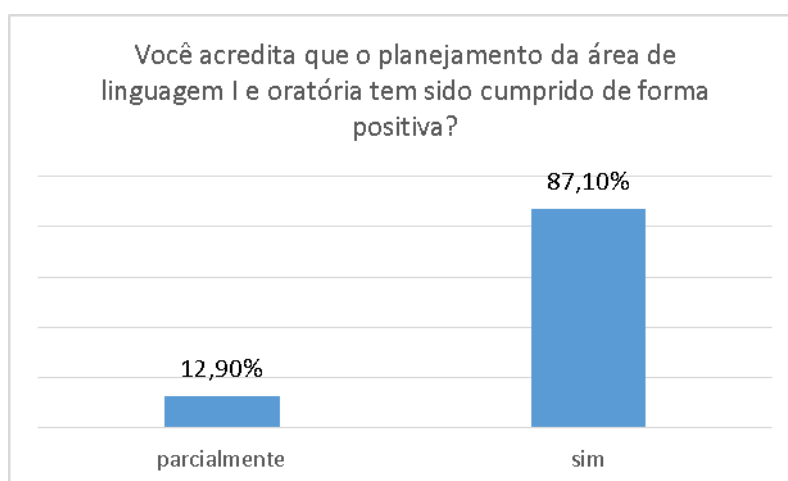


Os gráficos 6 e 7 revelam as expectativas atendidas dos alunos em relação ao ensino de línguas (português, inglês e espanhol) e oratória no primeiro e segundo bimestre de 2016. Os resultados mostram o “sim” predominantemente tanto no primeiro quanto no segundo bimestre. Nas justificativas, os alunos relatam que no início não tinham muitas expectativas, mas conforme os trabalhos foram acontecendo eles perceberam que foi a área que mais conseguiram integrar, “foi um dos poucos blocos que conseguiu atender minhas expectativas” escreveu o discente. Os que responderam “parcialmente” e “não” esperavam um pouco mais de conteúdo das disciplinas,

principalmente quanto aos assuntos dos exames para ingressar na universidade; acreditam também que é pouco tempo de aula para as disciplinas no Ensino Médio.

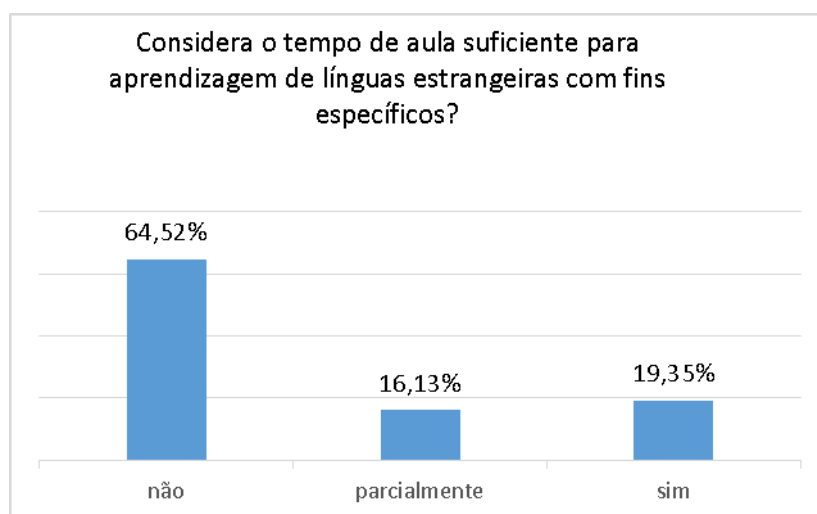
Essa questão tem sido um dos desafios, quando se fala em formação do Ensino Médio integrada à Educação Técnica. O que não pode ser esquecido é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional. Isso significa focar o trabalho como princípio educativo, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido na LDB, “é preciso propiciar aos alunos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (LDB. Art. 35 do inciso IV).

Gráfico 8: Referente à pergunta 8



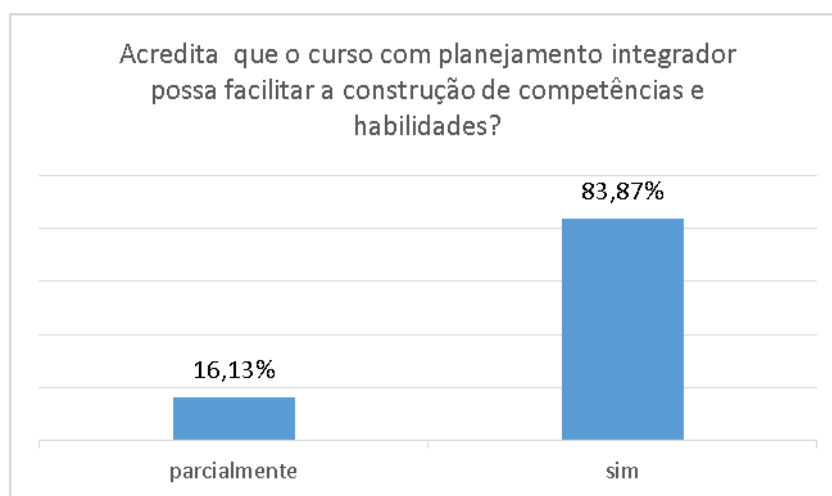
O gráfico 8 faz referência ao planejamento proposto aos discentes da área de linguagem e oratória. O resultado confirma as informações do gráfico 5, 6 e 7 apontando que a integração entre disciplinas da base comum de linguagem com a área profissional é positiva, tendo em vista que 87,1% responderam “sim” à pergunta “você acredita que o planejamento da área de linguagem I e oratória tem sido cumprida de forma positiva?”. Nas justificativas, os alunos escrevem: “sim, porque tudo que essas matérias planejaram deram certo.” Outro estudante diz: “tudo que é proposto é feito”. 12,9% dos discentes responderam “parcialmente”, mas não justificaram suas respostas. Não houve respostas “não”, o que podemos interpretar como um planejamento com execução satisfatória na concepção dos alunos para esse curso, nessa turma no primeiro semestre do ano de 2016.

Gráfico 9: Referente à pergunta 9



O gráfico 9 toca em um ponto que considero um dos grandes desafios para o sucesso do ELFE. O questionamento é sobre o tempo de aula, se o tempo disponibilizado para a Linguagem I é suficiente. Retomando a estrutura do curso (item 4.1.1 desta dissertação) são 5 aulas semanais, sendo que cada aula tem a duração de 50 minutos, lembrando que são 5 (cinco) aulas para toda a área de Linguagens 1 (língua portuguesa, inglesa, espanhola e suas respectivas literaturas) totalizando no ano 200 horas/aula para todos os conhecimentos do Ensino Médio e Técnico. 64,52% dos alunos não consideram suficiente o tempo de aula no que se refere a línguas estrangeiras. Em suas justificativas um aluno diz: “não acredito que iremos aprender línguas estrangeiras com duas aulas na semana, as aulas funcionam mais como um auxílio, não cobrindo o necessário para se aprender a língua por completo.”; outro discente escreve: “considero pouco tempo de aula para aprender a falar outra língua, cada um precisa de um certo tempo para aprender e esse tempo é insuficiente.”; “considero pouco tempo porque não é todos que aprende rápido, deveria ter mais aulas”; se “tenho dificuldade em lembrar de coisas que aprendi em um curto período de tempo com intervalos tão longos”; “é preciso de mais atenção nas línguas estrangeiras para termos uma aprendizagem melhor”. Levando em consideração os relatos dos alunos e entendendo a grande relevância da área de Linguagem para o curso EMIT-Eventos, além da importância para a formação do indivíduo consideramos, também, o tempo insuficiente. Pois, aprender línguas implica em uso da língua e esse uso demanda tempo.

Gráfico 10: Referente à pergunta 10



O gráfico 10 revela a percepção dos discentes em relação ao curso integrador e à construção das competências e habilidades ensinadas na escola. Confirmando os dados anteriores, não houve nenhum estudante que respondeu negativamente à pergunta 10. Os alunos que responderam “sim” (83,87%) em suas justificativas dizem: “as matérias se complementam entre si” e “é bom ter vários professores explicando o mesmo assunto de pontos de vistas diferentes”. Já os alunos que responderam parcialmente (16,13%) justificaram que dependendo do curso e da forma de integração pode não ser tão produtivo. Um aluno escreveu: “é importante que tudo seja muito organizado para não causar confusões.”

Esse resultado consolida a nossa segunda pergunta de pesquisa que no entendimento dos discentes: *como os alunos receberam a proposta integradora de ensino?* Concluimos que a maioria dos alunos deste curso EMIT-Eventos acredita que um planejamento de linguagem integrado pode ajudar na construção de competências e habilidades necessárias para a formação básica e profissional. Ao direcionarmos o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, devemos ressaltar que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino, tanto da educação básica quanto da formação profissional. Aqui encontramos um grande desafio, pois a carga horária para área de línguas e o ensino para fins específicos precisaria ser maior.

FINALMENTE...

REFLETINDO E TECENDO CONSIDERAÇÕES DE UM TRABALHO AINDA EM CONSTRUÇÃO

Figura 25: A construção continua



Disponível em: <http://es.123rf.com/imagens-de-arquivo/ants_teamwork.html> Acesso em: 01 de junho de 2016.

Com o intuito de fazer as considerações finais sobre este trabalho, retomaremos às perguntas norteadoras da pesquisa. Assim, o capítulo atual apresenta a seguinte configuração: no primeiro tópico, 5.1, retomada às perguntas de pesquisa; 5.2, contribuições do estudo para LA; no item 5.3, limitações teóricas e metodológicas e sugestões para futuras pesquisas; e por fim, no tópico 5.4, reflexão acerca das inquietações no final do estudo.

5.1 Retomada às perguntas de pesquisa

Esta dissertação teve como objetivo geral apresentar e refletir a construção de um planejamento curricular integrador no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico/Profissional, e como objetivos específicos: 1) relatar uma proposta de ensino integrado de ELFE revisando as competências e habilidades previstas nos documentos norteadores do curso ao ensino e aprendizagem de Linguagem e 2) expor considerações dos docentes, discentes e coordenadores em relação ao planejamento curricular integrado. As perguntas que nortearam o estudo são:

1. Quais as potencialidades e os desafios para o ELFE em trabalhar articulando habilidades e competências no ensino médio integrado ao técnico?

Podemos afirmar que o ELFE e o desenvolvimento das competências e habilidades não se faz nomeando uma comissão para elaborar um currículo com um conjunto de competências e habilidades ou simplesmente colocando um verbo de ação na frente dos saberes disciplinares e continuar fazendo da mesma forma. É preciso uma mudança de pensamento e principalmente de atitude dos envolvidos (professores, coordenadores e alunos). Significa compreender o ensino de línguas de uma forma muito distinta do que se costuma fazer. Promover essa mudança significa encontrar muitos desafios, como visto nas análises dos dados, entre elas, a compreensão e aceitação das mudanças por parte dos alunos que ainda estão inseridos em um sistema de ensino que requer exames para ingressar no nível superior, como por exemplo, ENEM e Processo Seletivo de Avaliação Seriada (PAS).

Trabalhar ELFE com competências e habilidades não significa desconsiderar os conteúdos e sim levar em consideração o que o aluno precisa fazer com a língua. Ao invés de memorização das estruturas, o aluno irá exercitar suas habilidades que o levarão a novas competências. As competências elementares não deixam de ter relação com os programas do Ensino Médio. Ser competente diz respeito ao saber fazer, ou melhor, aplicar, utilizar determinado recurso. Uma educação por competências não estaria voltando às costas aos conteúdos, ao contrário, estaria dentro de uma prática social, enraizada de saberes contextualizados, onde o aluno estaria utilizando seu conhecimento no dia a dia (CARDOZO e HORA, 2013, p.6).

Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, devemos ressaltar que essas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino, ou seja, é preciso que a escola inclua entre as suas responsabilidades a de ensinar a comparar, classificar, analisar, discutir, descrever, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos, etc.

Temos dito que o trabalho integrador tem seus desafios e dificuldades, porém tem seu valor pelo potencial inovador. Ao longo deste trabalho, por vezes, os resultados se mostraram contraditórios e confusos. Mas um fato é certo, todo trabalho novo tem sua importância. E neste caso acreditar no que se faz é concretizar os objetivos. Quando isso acontece, damos sentido ao nosso trabalho realizado e ao de nossos alunos, pois acreditamos estar educando para a vida, conforme lemos no texto de uma aluna, que traz vigor ao que discutimos aqui: “Estou aprendendo para a vida, antes eu decorava uma

série de assuntos para a prova e depois eu esquecia, agora tudo que eu aprendo tem uma utilidade prática no meu dia-a-dia ou no meu futuro trabalho.”

Dessa forma, vemos que o objetivo principal, que é a aprendizagem, está sendo alcançado quando a aluna diz: “estou aprendendo para a vida ... tudo que eu aprendo tem uma utilidade prática”. As integrações entre as disciplinas fazem com que elas dialoguem entre si, transformando o conhecimento numa finalidade prática específica.

A colaboração entre os professores indica que os alunos ficam mais atentos na sala de aula, e promove a interação entre os alunos, e com isso mais trabalhos em grupos são propostos; estabelece a troca de informações entre docentes e discentes; divide responsabilidades durante a aula; aumenta a oportunidade dos estudantes aprenderem por diferentes olhares; cria um ambiente mais sociável entre professores e alunos. Tudo isso contribui para um maior interesse dos alunos pelo conhecimento, uma vez que eles estão mais envolvidos.

Sabemos que romper com essa tradição não é simples. Essa mudança gera uma alteração de atitude por todos, como dito. Os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser instrumento para o desenvolvimento das habilidades.

Quanto ao planejamento em si, o trabalho integrado nos move em direção a ouvir o outro e ser ouvido, a refletir sobre como ensinamos e sobre a nossa abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2015). Assim, quando nos organizamos de forma colaborativa, com propósitos comuns, podemos inovar e ter, em nosso caso, benefícios para o Ensino Básico integrado ao Técnico/Profissional, o que promove e potencializa o ensino e a aprendizagem, nas demandas da sociedade contemporânea.

Mudar o foco implica, além da mudança de postura da escola, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de todos (alunos, professores e terceiros) de forma integrada. Um grande desafio, aqui, é que nós mesmos, docentes, podemos ter dúvidas sobre o melhor caminho. Afinal, provavelmente isso nunca foi feito conosco, não aprendemos assim e não tivemos formação inicial (graduação) para ensinar dessa forma, como visto nas análises dos dados. Mas as dificuldades e os obstáculos não nos devem paralisar. Pelo contrário, devem nos impulsionar para contribuirmos com uma mudança significativa do planejamento à prática.

2. Como os professores, alunos e coordenadores receberam a proposta integradora de ensino?

Retomo, aqui, epígrafe deste trabalho sobre o fazer docente: “pesquisadores de suas próprias práticas [...] construtores do programa, professores não só de línguas, mas também de estratégias, construtores de contextos sociais dentro e fora da sala de aula, **abertos a mudança**, adaptáveis, prontos para revisar sua própria prática continuamente” (CELANI, 2008, p. 419).

De acordo com as análises, tanto docentes, alunos e coordenação admitem as potencialidades de um planejamento integrado, que requer trabalho constante e bem elaborado. Há diversos desafios a serem encarados, tais como: aprovação de um curso em um formato não tradicional, disponibilidade de tempo dos professores para o ato de planejar, relacionamento interpessoal entre os envolvidos, dificuldade de compreensão teórica sobre esse modelo de planejamento que integra disciplina e pessoas, resistência dos próprios alunos e familiares por não estarem acostumados ao formato de ensino, uma vez que têm vivenciado um ensino sistematizado com matérias separadas que não se relacionam entre si diretamente.

Apesar de não estar na análise desta dissertação por não fazer parte da coleta de registros, decidimos trazer nesta seção uma frase escrita por um aluno, num quadro destinado à expressão de opiniões e sentimentos acerca de qualquer assunto, a partir da qual coordenação, professores e alunos sentaram para dialogar e entender o que os alunos estavam achando do novo modelo. A frase, “Ensino Médio: Integrou tanto que sumiu.- Eventos”. Foi um desabafo de um aluno que fez todo o grupo parar para pensar e refletir sobre a integração do curso. Nesse momento foi importante ter sensatez para ouvi-los, pensar e refletir o que poderia ser feito para superar as dificuldades e torná-las em algo potencialmente bom.

Frase escrita por aluno (anônimo) no quadro

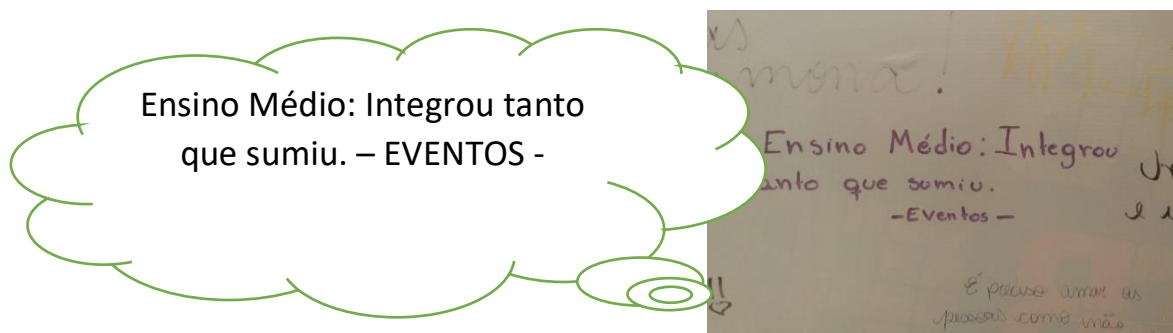


Foto: Quadro dos alunos, dia 25 de abril.

Descobrimos que tal pensamento não era compartilhado por toda a turma, mas também não era o sentimento de um único aluno. Uma das maiores preocupações dos alunos é se eles serão capazes de serem aprovados nos exames para ingressar no nível superior. Com isso vemos que muitos dos alunos não pretendem atuar profissionalmente na área de eventos, nível técnico.

Com este estudo aprendi um pouco mais sobre minha própria prática pedagógica, mas o maior ganho foi aprimorar a minha competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2014; ALVARENGA, 1999; BARÇANTE, 2014) com assistência dos colegas professores da área de Linguagem e técnica; o quanto podemos ser mais competentes trabalhando em conjunto, trocando experiências, compartilhando tarefas e construindo um ensino de línguas para fins específicos em colaboração. Cabe aqui a retomada da metáfora da sociedade das formigas. Temos muito para aprender com as formigas, elas se planejam para o futuro, trabalham de forma integrada, são organizadas, não desperdiçam recursos, administram o tempo com inteligência, não fogem do trabalho, trabalham com propósitos, e por fim desfrutam do descanso e dos resultados de seus trabalhos. Não é em vão que a sociedade das formigas é uma das mais bem sucedidas da terra. Cada formiga faz um pouco do trabalho para manter o todo em funcionamento (MELLO, 2016).

5.2 Contribuições do estudo para LA

Rajagopalan (2011) comenta sobre a pesquisa em LA na contemporaneidade que nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito social. É pensar, não como se pensou durante muito tempo, levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é utilizar a prática como próprio campo de criação de reflexões teóricas, isto é, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. Esta dissertação trata justamente de uma prática que ainda precisa ser melhor teorizada, por se tratar de um novo formato de planejamento de curso que busca atender às novas demandas da sociedade, que são cursos da Educação Básica integrada ao Ensino Profissional.

Almeida Filho (2015) diz “a área de planejamento de cursos é uma típica área ‘aplicada’ no sentido de que está naturalmente ligada a uma atividade da prática educacional no ensino de línguas. Há dificuldades na concepção dessa área como espaço para inovações” (p.53). Levando em consideração a dificuldade de se inovar, os

Planos de Ensino fundamentados nas teorias contemporâneas de ensino e aprendizagem de línguas, podemos dizer que o processo de construção e implementação de um planejamento curricular integrador (como é o caso do EMIT-Eventos) é, na verdade, muito mais complexo do que as pretensões do documento formal, Plano de Ensino. Ao colocá-lo em ação há uma série de desafios a serem enfrentados, como mostrou a análise deste trabalho. Entretanto, podemos evidenciar potencialidades, como o sucesso da integração para a construção de programas curriculares (planejamentos de cursos), a maior interação entre docentes e a aprendizagem dos conteúdos de forma integrada entre as componentes curriculares.

5.3 Limitações do estudo e sugestões para futuras estudos

Em relação à teoria, é relativamente novo o modelo de cursos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, por esse motivo há poucos estudos sobre o tema. Quando nos referimos ao ELFE, há vários estudos sobre o ensino profissional em diversas áreas (aviação, turismo, tecnologia da informação, etc.), entretanto quando o assunto é a Educação Profissional integrada à Educação Básica há muito a se estudar e pesquisar.

Quanto à limitação metodológica, considerei como obstáculos neste trabalho a realização dos encontros de grupo focal (instrumento de pesquisa). Inicialmente pretendia avaliar as transcrições das falas dos alunos e docentes envolvidos no encontro, mas devido ao número de alunos e as falas sobrepostas não foi possível fazer análises das falas, assim decidimos avaliar apenas os questionários entregues após os dois encontros realizados, o que nos limita a comparar os dados entre os dois instrumentos de pesquisa grupo focal e questionários. Como sugestão para próximos trabalhos com grupo focal de muitos participantes, é necessário separá-los em grupos menores ou ter equipamento apropriado para gravações de grupos grandes.

Neste trabalho foram ouvidos docentes da área de Linguagens I, docentes da área profissional, coordenador do curso EMIT-Eventos, coordenador do Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer e os alunos pertencentes ao EMIT-Eventos (ingressos da primeira turma do curso - 2016). Contudo, acredito que acrescentaria a este trabalho ouvir os pais dos alunos, visto serem alunos menores de idade. Os responsáveis dos estudantes demonstraram, em reuniões, ter interesse e preocupação acerca do planejamento, até porque no PC é feita referência à importância

da participação dos pais no acompanhamento geral do curso. Entretanto, pelas limitações de espaço deste trabalho, pretendemos em futura pesquisa avaliar as considerações dos responsáveis. Para outras pesquisas em ELFE, indicamos estudos sobre avaliação integrada, o que consideramos bastante relevante, uma vez que se trata de um trabalho integrado em ELFE.

5.4 Inquietações

Já na reta final deste trabalho fui surpreendida pela Medida Provisória No 746, de 22 de setembro de 2016⁵⁴, e não poderia me isentar em me posicionar de forma contrária ao que vai na contramão das discussões realizadas por alguns anos com profissionais da educação. Na verdade, é mais que necessária uma reformulação urgente na estrutura do EM dando sim opção à profissionalização dos estudantes, mas a proposta inicial não era exclusão ou tornar optativos alguns saberes, como o caso da língua espanhola. A língua inglesa continua obrigatória, de acordo com documento oficial publicado no Diário Oficial da União (DOU) § 8 que diz: “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente o estudo da língua inglesa...” (MEDIDA PROVISÓRIA. No_746 de 2016). Compreendo que a língua inglesa não deve ser a única opção obrigatória para os cursos, já que tínhamos, também, a obrigatoriedade da língua espanhola e por ser a aprendizagem desta língua tão importante quanto à da língua inglesa. Outra questão a ser repensada é o caso da não obrigatoriedade da língua inglesa nos três anos do EM. Apenas a língua portuguesa será obrigatória nesses três anos, conforme § 9 “O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.” Não sabemos, ainda, o impacto de tais mudanças no currículo da área de Linguagem, mas continua urgente a necessidade da LA em estudar e avaliar as questões do dia a dia escolar que refletem diretamente no ensino de línguas (materna e estrangeiras).

Creio que devemos batalhar por uma educação de qualidade para todos, tal qual escrito na Constituição Federal Brasileira de 1988, que torna assegurado o direito à educação a todos e todas no território nacional, sem discriminação de qualquer espécie, e estabelece que é responsabilidade do Estado garanti-lo. “A educação, direito de todos

⁵⁴ Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”(Art. 205). O direito à educação é baseado nos seguintes princípios (Art. 206):

I- Igualdade de condições para o acesso;

II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V- Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei e

VII - Garantia de padrão de qualidade.

Todo cidadão brasileiro espera que seja cumprida a constituição!

Enfim, a dissertação termina, mas é apenas o começo de muito trabalho que temos pela frente. Deixo para reflexão o pensamento do recém mestre em LA pelo PPGLA-UNB, Gabriel Nascimento, que teve sua dissertação de mestrado aprovada no início de 2016, ele diz:

Ser professor é insistir em transformar a sociedade. E se não conseguirmos, e mesmo que a sociedade não nos permita, mesmo que seja insistente em não nos permitir será como o horizonte que, por mais que nunca cheguemos nele, nunca vamos desistir de olhar para ele como objetivo nosso. O nosso horizonte é a educação pública de qualidade. (Grifos nossos)

(NASCIMENTO, Gabriel, 2016, p.142).

Retomando uma parte do título, “O ideal e o real”, é provável que um dos nossos papéis, enquanto professores, sejam “exploradores da realidade e construtores de contextos sociais dentro e fora da sala de aula, abertos a mudança” (CELANI, 2008, p.419) acreditando que podemos mudar a realidade da educação brasileira para melhor, mesmo que seja difícil, não devemos desistir e para tal mudança é necessário planejamento e colaboração tal como na sociedade das formigas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 1980? In: _____. **Linguística aplicada ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005. p. 77-87.

_____. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. **Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba**, Indaiatuba, n. 6, p. 220-231, 2008. Disponível em: <<http://www.fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/view/23/27>>. Acesso em: 05 de setembro de 2015.

_____. **Quatro estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

ALVARENGA, M. B. **Configurações de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. 1999. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. **English Language Teaching**, vol 17, 1963.

ANTHONY, Laurence. **Defining english for specific purposes and the role of the ESP practitioner**. [S.l.]: Research Gates, 1997. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>>. Acesso em: 15 out. 2014.

ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N.K.; LINCON, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative reserach**. London: Sage, 1994. p 377-392.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Necessidades e interesses contemporâneos no ensino-aprendizagem de inglês para propósitos específicos. In: SILVA, K. A; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em LA**. Campinas: Pontes, 2008.

BARÇANTE, Magali. Competências de ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial. In: ALMEIDA FILHO, João Carlos Paes. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 211-234.

BATISTA, M. E. **Ensino de línguas para fins específicos: oportunidades, desafios e perspectivas**. [Apresentação de comunicação temática] no III CBetecLE2016.

BASTURKMEN, Helen. **Developing courses in english for specific purposes**. Hampshire, UK, 2010.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na miragem da politécnia e da integração**.

São Paulo, 2012, 203p. Tese (doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Brasília: PROEP, 2000.

_____. Presidência da República. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2o do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004b. Proposta em discussão, iniciada em abril de 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. Lei 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 União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, 2012.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3.ed. San Francisco: San Francisco State University; Longman, 2007.

BODGAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: na introduction to theory and methods**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.

CARDOSO, M. C; HORA, D. M. Competências e habilidades: alguns desafios para a formação de professores. In: Jornada do HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais eletrônicos...** Cascavel-PR: UNIOESTE, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_si_mposio_7_713_micheli_ccardoso@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2016.

CARVALHO, Keila Rocha Reis. Análise de necessidades de aprendizagem de alunos de língua inglesa em um curso de letras. **The ESpecialist**, v. 33, n. 1, p. 45-65, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/17481/12996>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

CELANI, M. A. A. **When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. English for Specific Purposes** (New York), v. 27, 2008. p.412-423.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

CNE. Resolução CNE/CEB nº 6, de 6 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, baseada no Parecer CNE/CEB, no 16/99, de 5 de outubro de 1999. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 1999b.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, de 11 de novembro de 2005, Seção 1, p. 74.

_____. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004; Parecer CNE/CEB nº.39/2004 – Atualiza DCN para a Educação Profissional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, Brasília, 11 de março de 2005, Seção 1, p. 9.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CELANI, M. A. A.; HOLMES, J.; RAMOS, R. C. G.; SCOTT, M. **The brazilian ESP project: an evaluation**. São Paulo: Educ, 1988.

DAY, Jeremy; KRZANOWSKI, Mark. **Teaching english for specific purposes: an introduction**. New York: Cambridge University Press, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in english for specific purposes: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University, 2005.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Ed.). **Research methods in language and education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152. (Encyclopedia of language and education, v. 8).

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interection and practice**. London: Sage, 2003. p.74-89.

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

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. **Competências e habilidades: você sabe lidar com isso?** Brasília: Universidade de Brasília, [2005]. Publicado originalmente no portal Educação e Ciência On-line. Disponível em: <<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2005.

GUIMARÃES, R. M.; BARCANTE, M.; SILVA, V.C. A natureza do ensino de línguas para fins específicos (ELFE) e as possibilidades de aquisição/aprendizagem de línguas. **Revista Contexturas**, São Paulo, v. 23, p. 62-80, 2014.

GUIMARÃES, Renata. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. **Revista HELB**, n. 8, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

GUMARÃES, R. M. **Planejamento Integrado de Conteúdos/temas e Língua (CLIL) por tarefas para o ensino de línguas para fins específicos na educação profissional**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Brasília –UNB, Brasília, 2015.

_____. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005 p. 101-122.

HARDING, Keith. **English for specific purposes**. Oxford: Oxford University, 2007

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: A learning centred approach**. Cambridge University,1987.

JOHNS, Ann M. English for specific purposes: the state of the art (na online interview with Ann M. Johns). **International Journal of Language Studies**, [Sl.l], v. 9, n. 2, p. 113-120, abr. 2015.

JOHNS, Ann M. The history of english for specific purposes research. In: PALTRIDGE, Brian; SARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of english for specific purposes**. Blackwell: Wiley, 2013.

JOHNS, A. M.; PRICE-MACHADO, D. English for specific purposes: tailoring courses to student needs – and to the outside world. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching english as a second or foreign language**. 3. ed. London: Heinle- Thomson Learning, 2001.

MELLO, Mariana. **Isto sim é civilização**. [São Paulo: Abril], 2000. Matéria publicada no portal da Revista Superinteressante. Disponível em:

<<http://super.abril.com.br/ideias/isto-sim-e-civilizacao/>> Acesso em: 19 de outubro de 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. [S.l.], 2002. E-book em primeira edição na internet. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html>. Acesso em: 10 de out. 2015.

LAVILE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Explanations for differential success among second language learners. In: _____. **An introduction to second language acquisition research**. Londres: Longman Group, 1991a. p. 153-219.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Theories in second language acquisition . In: _____. **An introduction to second language acquisition research**. Londres: Longman Group, 1991b.p. 220-298.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática: 2003.
_____. **Produções Textual, Análises de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola. 2008. p. 50-81.

MARKOVÀ, I. **Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge**. London: Equinox, 2007.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. p. 105-137.

NASCIMENTO, Gabriel. **E a história não acabou... A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa** Brasília, 2016. 164 f. (Dissertação de mestrado)-Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. p.142.

OCHIUCCI, M. S. M. Do projeto nacional ensino de inglês instrumental ao LINFE: a contribuição dos estudos de Rosinda de Castro Guerra Ramo ao ensino de Línguas para Fins Específicos - A aventura continua... In: LIMA-LOPES, R. E.; FISHCER, C. R.; GAZOTTI-VALIM, M. A. (Org.). **Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes, 2015. p.17- 29. (Coleção NPLA, 41).

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 109-123.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2. ed. 2001.
- ROBINSON, P. **ESP today: a practitioner's guide**. Hertfordshire: Prentice Hall, 1991.
- SALAGER-MEYER, Françoise; SEGURA, Graciela Mercedes Llopis de; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. EAP in Latin America. In: SHAW, Philip (Ed.). **The Routledge handbook of english for academic purposes**. New York: Routledge, 2016.
- SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011.
- SONGHORI, Mehdi Haseli. Introduction to needs analysis. **English for Specific Purposes World**, n. 4, 2008. Disponível em: <www.esp-world.info>. Acesso em: 8 nov. 2016.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.
- TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Auditoria operacional fiscalização de orientação centralizada**. Rede Federal de Educação Profissional. Brasília, 2013.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**: Jomtien, 1990. [Brasília]: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.
- VIAN JR. Orlando. A formação inicial do professor de inglês para fins específicos. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves; FISCHER, Cynthia Regina; GAZOTTI-VALIM, Maria Aparecida (Org.). **Perspectivas em línguas para fins específicos: festchrift para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes, 2015.
- VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Ed.). **Research methods in language and education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 135-144. (Encyclopedia of language and education, v. 8).
- TERENZI, D. **Inglês para Propósitos Específicos no Ensino Superior Tecnológico: relações entre as percepções dos aprendizes, a proposta da instituição formadora e**

as demandas de empregadores. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

YIN, R. K. **Case study research:** design and methods. 5. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Desafios na elaboração e implementação de um planejamento integrado na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio: articulando competências e habilidades em contexto de ensino de línguas para fins específicos (ELFE)

Mestranda: Elizângela dos Santos Alves da Silva

Orientadora: Dra. Magali Barçante

Eu, _____, abaixo assinado(a), declaro que concedo a mestranda Elizângela dos Santos Alves da Silva, como doação o direito de uso de gravações de áudio e respostas de questionários e entrevistas e minhas impressões em relação aos desafios na elaboração e implementação de um planejamento integrado na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do material, no todo ou parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos, seminários, colóquio e publicação em periódicos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei proventos para participar da pesquisa.

Local,

Data:

Assinatura:

APÊNDICE B

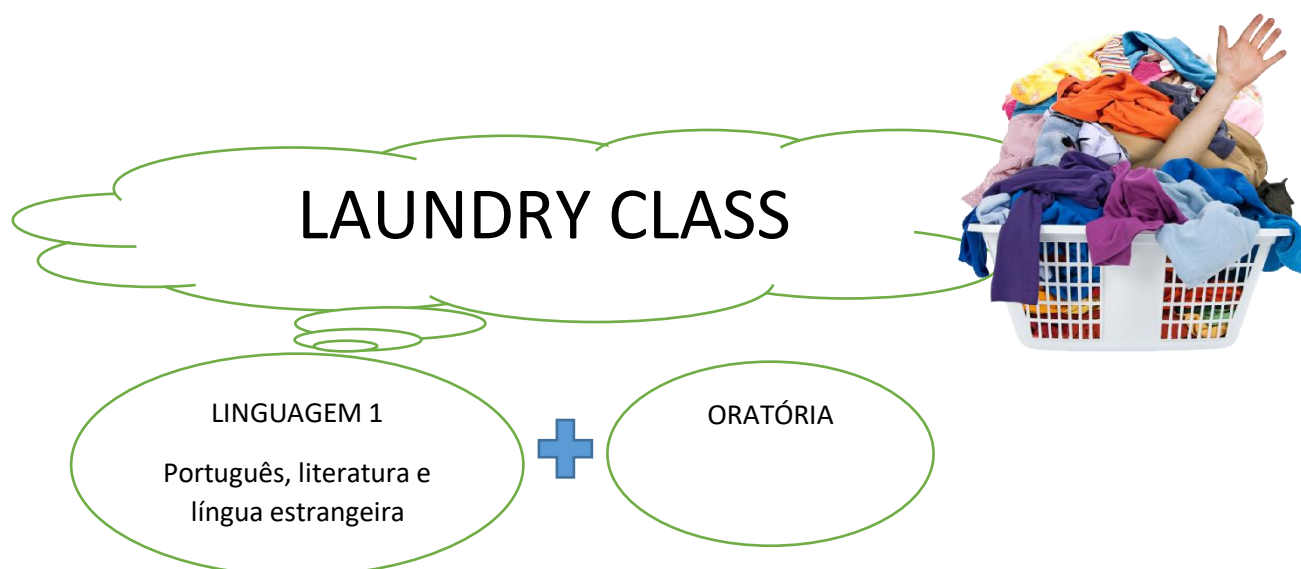
ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DOCENTES DE LINGUAGEM 1 (PORTUGUÊS, LITERATURA, LÍNGUA ESTRANGEIRA), ORATÓRIA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS (COMPONENTES DA GRADE CURRICULAR TÉCNICA)

Questões norteadora da entrevista.

1. perfil do docente: idade, formação educacional, experiência profissional (tempo de atuação no IFB e outras instituições, modalidades de ensino em que atua e já atuou)
2. O que entende por...?
 - Educação profissional técnica integrada ao ensino médio
 - Integração curricular
 - Ensino-Aprendizagem de línguas
3. Qual a importância do ...?
 - Projeto Político pedagógico /Plano de curso/ Plano de Ensino/ Plano de Aula
4. Como foi..?
 - o planejamento do curso
 - você participou da elaboração
 - houve alguma resistência
5. Como tem sido atuar nesse modelo de curso?
6. Como os alunos e pais tem recebido a nova proposta?
7. Como acontece o planejamento coletivo?
8. Como é a escolha das sequencias (conteúdos) curriculares?
9. Como são articulados o tema do projeto com as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver.
10. Quais as vantagens e desvantagens de ensino técnico integrado ao ensino médio?
11. Você recomendaria este modelo de plano de curso para outros cursos técnicos integrados ao ensino médio. Justifique.
12. Na sua opinião quais os pontos positivos e negativos da integração curricular para o ensino de línguas com finalidades profissionais e formação de nível Médio.
13. Você está satisfeito em participar do deste curso?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES I



1. Qual a sua opinião sobre disciplinas integradas?
2. O que achou das aulas com vários professores juntos?
3. O primeiro bimestre atendeu suas expectativas? Explique sua resposta.
4. Sobre aprendizagem das disciplinas, elas atenderam as suas expectativas iniciais? Você acredita que tenha aprendido nesse modelo de curso?
5. Comente fatos positivos e negativos do primeiro bimestre.
6. O que achou das avaliações (objetiva, pantomimas e vídeos)
7. Sugestões para o segundo bimestre.
8. Comentários que considere relevante para continuação do projeto integrado.

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO AOS DISCENTES II

Caros alunos, solicito de forma voluntária, que responda ao seguinte questionário que tem como objetivo fornecer dados para pesquisa de mestrado em andamento da professora da área de Linguagem, ELIZÂNGELA DOS SANTOS ALVES DA SILVA, docente de língua Inglesa do Instituto Federal de Brasília (IFB) e mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB).

Título da pesquisa: Desafios na elaboração e implementação de um planejamento integrado na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio: articulando competências e habilidades em contexto de ensino de línguas para fins específicos (ELFE)

Orientadora: Dra. Magali Barçante

1. Tomando como base o primeiro semestre, você se sente satisfeito com a proposta de integração curricular do curso técnico integrado ao Ensino médio?
() sim () não () parcialmente

Justifique

2. Levando em consideração a área de linguagens I, (português, literatura e línguas estrangeiras) você acredita que as atividades propostas no primeiro e segundo bimestre vêm desenvolvendo as competências e habilidades necessária para sua formação profissional e humana?
() sim () não () parcialmente

Justifique

3. Você acha importante a integração das disciplinas do Ensino Médios aos das disciplinas da área técnica?

sim não parcialmente

Justifique

4. Você acha que tem aprendido língua estrangeira voltado para profissão?

sim não parcialmente

Justifique

5. A junção da disciplina técnica (oratória) e linguagem I tem sido favorável?

sim não parcialmente

Justifique

6. Em relação à linguagem I e oratória, o primeiro bimestre atendeu suas expectativas?

sim não parcialmente

Justifique

7. Em relação à linguagem I e oratória, o segundo bimestre atendeu suas expectativas?

sim não parcialmente

Justifique

8. Você acredita que o planejamento da área de linguagem I e oratória tem sido cumprido de forma positiva?

() sim () não () parcialmente

Justifique

9. Considera o tempo de aula suficiente para aprendizagem de línguas estrangeiras com fins específicos?

() sim () não () parcialmente

Justifique

10. Acredita que um curso com planejamento integrador possa facilitar a construção de competências e habilidades?

() sim () não () parcialmente

Justifique

Espaço para comentários que considere relevantes para continuação ou não de um modelo de curso integrado e integrador. Pontos positivos e negativos. Vantagens e desvantagens. SUGESTÕES são bem vindas!

Como você deseja ser chamado na pesquisa?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADA)

COORDENAÇÃO DO EIXO TECNOLÓGICO

Prezada coordenadora, solicito, a vossa senhoria, de forma voluntária, que responda as seguintes perguntas que tem como objetivo fornecer dados para pesquisa de mestrado em andamento da professora da área de Linguagem, ELIZÂNGELA DOS SANTOS ALVES DA SILVA, docente de língua Inglesa do Instituto Federal de Brasília (IFB) e mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB).

Título da pesquisa: Desafios na elaboração e implementação de um planejamento integrado na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio: articulando competências e habilidades em contexto de ensino de línguas estrangeiras para fins específicos (ELFE).

Mestranda: Elizângela dos Santos Alves da Silva

Orientadora: Dra. Magali Barçante

Elaboração do curso:

- 1) Como foi a criação do planejamento do curso técnico integrado ao Ensino Médio em Eventos? Houve a participação dos docentes das diversas áreas?
- 2) Teve alguma resistência para implementação do curso?
- 3) Quanto tempo levou para o planejamento do curso ficar pronto?
- 4) Quais documentos nortearam o planejamento curricular do curso?
- 5) Tem conhecimento de algum outro curso nesta modalidade de ensino com planejamento semelhante?
- 6) Na sua opinião qual a relevância do ensino de línguas estrangeira para o curso?

Planejamento em ação:

- 7) O ensino baseado em competências e habilidades tem se mostrado satisfatório?
- 8) Tem ocorrido alguma resistência com o plano de curso?
- 9) Na sua opinião, quais fatores tem se mostrado positivos e negativos na execução de plano de curso integrador?
- 10) Quais as vantagens e desvantagens de ensino técnico integrado ao ensino médio de forma integradora.
- 11) Você recomenda para outros cursos técnicos integrados ao ensino médio este modelo de curso. Justifique.

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADA)

COORDENADOR DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM EVENTOS

Caro coordenador, solicito, a vossa senhoria, de forma voluntária, que responda ao seguinte questionário que tem como objetivo fornecer dados para pesquisa de mestrado em andamento da professora da área de Linguagem, ELIZÂNGELA DOS SANTOS ALVES DA SILVA, docente de língua Inglesa do Instituto Federal de Brasília (IFB) e mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB).

Título da pesquisa: Desafios na elaboração e implementação de um planejamento integrado na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio: articulando competências e habilidades em contexto de ensino de línguas estrangeiras para fins específicos (ELFE).

Mestranda: Elizângela dos Santos Alves da Silva

Orientadora: Dra. Magali Barçante

Elaboração do curso:

- 1) Como foi a criação do planejamento do curso técnico integrado ao ensino médio em Eventos? Houve a participação dos docentes das diversas áreas?
- 2) Teve alguma resistência para implementação do curso?
- 3) Quanto tempo levou para o planejamento do curso ficar pronto?
- 4) Quais documentos nortearam o planejamento curricular do curso?
- 5) Tem conhecimento de algum outro curso nesta modalidade de ensino com planejamento curricular semelhante?
- 6) Na sua opinião qual a relevância do ensino de línguas estrangeira para o curso?

Planejamento em ação:

- 7) O ensino baseado em competências e habilidades tem se mostrado satisfatório?
- 8) Tem ocorrido alguma resistência com o plano de curso?
- 9) Na sua opinião, quais fatores tem se mostrado positivos e negativos na execução de plano de curso integrador?
- 10) Quais os maiores desafios da implementação de um currículo integrador? Você recomenda para outros cursos técnicos integrados ao ensino médio este modelo de curso. Justifique.

APÊNDICE G

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DE LINGUAGEM 1 (PORTUGUÊS, LITERATURA, LÍNGUA ESTRANGEIRA), ORATÓRIA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS (COMPONENTES DA GRADE CURRICULAR TÉCNICA)

Caros colegas professores, solicito de forma voluntária, que responda ao seguinte questionário que tem como objetivo fornecer dados para pesquisa de mestrado em andamento da professora da área de Linguagem, ELIZÂNGELA DOS SANTOS ALVES DA SILVA, docente de língua Inglesa do Instituto Federal de Brasília (IFB) e mestranda do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB).

Título da pesquisa: Desafios na elaboração e implementação de um planejamento integrado na Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio: articulando competências e habilidades em contexto de ensino de línguas para fins específicos (ELFE).

Sugestão de pseudônimo a ser utilizado na pesquisa: _____

Articulando competências e habilidades do curso: EMI-EVENTOS

O plano de curso tem como objetivo na parte área de LINGUAGEM 1 (português, literatura e línguas estrangeiras) desenvolver nos alunos as seguintes competências e habilidades: “compreender a importância das línguas e respectivas literaturas relacionadas a formação de eventos.” e as habilidades: “desenvolver a expressão oral”; “Reconhecer e utilizar-se de diferentes tipos de discursos”; “relacionar elementos entre as manifestações artístico-litero culturais.” e “desenvolver compreensão textos orais e escritos.”

Você acredita que a área de linguagem I conseguiu articular as competências e habilidades, conforme diretrizes curriculares, plano de curso e plano de ensino?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique

Você considera importante a integração das disciplinas do Ensino Médios aos das disciplinas da área técnica?

sim não parcialmente

Justifique

Acredita que os alunos têm desenvolvidos as competências e habilidades de linguagem de forma eficiente voltado para o ensino técnico (profissional).

sim não parcialmente

Justifique

Acredita que os alunos têm desenvolvidos as competências e habilidades de linguagem de forma eficiente para sua educação básica (Ensino Médio)?

sim não parcialmente

Justifique

A junção da disciplina técnica (oratória) e linguagem I tem sido favorável?

sim não parcialmente

Justifique

Em relação à linguagem I e oratória, o primeiro bimestre atendeu suas expectativas?

sim não parcialmente

Justifique

Em relação à linguagem I e oratória, o segundo bimestre atendeu suas expectativas?

sim não parcialmente

Justifique

Você acredita que o planejamento da área de linguagem I e oratória tem sido concretizado nas atividades propostas?

sim não parcialmente

Justifique

Considera o tempo de aula suficiente para aprendizagem de linguagem?

sim não parcialmente

Justifique

Acredita que um curso com planejamento integrador possa facilitar a construção de competências e habilidades?

sim não parcialmente

Justifique

Tomando como base o primeiro semestre, você se sente satisfeito com a proposta de integração curricular do curso técnico integrado ao Ensino médio?

sim não parcialmente

Justifique
