

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Guilherme da Silva dos Santos

**PORTUGUÊS INSTRUMENTAL NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**Santa Maria, RS
2015**

Guilherme da Silva dos Santos

**PORTUGUÊS INSTRUMENTAL NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE:
DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Letras, Área de Concentração dos Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**

Orientador: prof. Dra. Maria Tereza Nunes Marchesan.


**Santa Maria, RS
2015**

Guilherme da Silva dos Santos

**PORTUGUÊS INSTRUMENTAL NO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Letras, Área de Concentração dos Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**


Aprovada em 15 de dezembro de 2015.



Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra.
(Presidente/Orientador)



Vanessa Ribas Fialho, Dra. (UFSM)



Paula Gaida Winch, Dra. (IFRS – Campus Ibirubá)

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão da bolsa que tornou possível a realização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, pela presteza nas orientações dispensadas em todos os momentos de incertezas.

À Professora Maria Tereza Nunes Marchesan, pela forma carinhosa, amiga e generosa pela qual me acolheu em seu grupo de estudos; pelo profissionalismo com que conduziu as orientações desta pesquisa, sempre apontando meus erros e direcionando o caminho a ser seguido para os acertos; pela paciência e compreensão para com minhas dificuldades, tornando-se exemplo de coerência e humanismo. Obrigado por acreditar na minha capacidade e por estimular o meu crescimento.

À minha família Cepesli, pela força, carinho, amizade, incentivos e companheirismo profissional.

À Professora Vanessa Ribas Fialho, por estar presente desde a minha graduação de maneira sempre comprometida. Obrigado pela forma amiga, crítica, profissional e humana com a qual orientou a minha formação, hoje, como professor.

Às Escola SEG de Santa Maria, nas pessoas de seus Diretores e professores, pelo apoio na realização deste estudo.

Aos meus pais, Alvino e Regina, e ao meu irmão Vagner, pessoas que são minha base de tudo. Grato por todos os “puxões de orelha”, abraços, conselhos e incentivos na minha caminhada acadêmica.

Aos meus amigos, que torceram por esta conquista, apesar do tempo que os “abandonei” – muitos deles fazendo-se presentes mesmo quando eu estava *off*. Ao amigo que todas as manhãs mandava uma mensagem de bom-dia e votos de bons estudos. Ao amigo que incentivou o meu ingresso no mundo das Letras.

A todos que, de alguma forma, contribuíram ou participaram desta etapa de minha formação.

RESUMO

PORTUGUÊS INSTRUMENTAL NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE: DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AUTOR: Guilherme da Silva dos Santos
ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

O desenvolvimento de estudos acerca da abordagem instrumental da língua, a qual completa mais de 30 anos no Brasil, faz-se relevante não só para repensar, de modo geral, o trabalho realizado na área de formação de professores de língua estrangeira, mas também para nortear as atividades de docentes de língua portuguesa que atuam na esfera da Educação Profissional de Nível Técnico (EPT), haja vista a aplicabilidade de vários de seus pressupostos teóricos dentro desse campo (MAGALHÃES, 2011). Partindo de tal constatação, o presente trabalho objetiva investigar o conhecimento do professor de Letras sobre a abordagem instrumental do ensino da língua portuguesa na EPT. Em termos de fundamentação teórica, serão considerados os trabalhos de Ramos (2005); Dudley-Evans e St. John (2005) para embasar as considerações feitas a respeito do ensino instrumental de línguas; os estudos de Kunze (2009); Magalhães (2011); Pacheco (2012) para discutir a Educação Técnica e Profissionalizante brasileira; as contribuições de Oliveira Junior (2008) e Santos Neto (2009) para debater questões relativas à formação de professores – em especial, à formação do docente para atuar na EPT. Para efetuar este estudo, foram selecionados, como sujeitos da pesquisa, professores de língua portuguesa que pertencem (ou pertenceram) ao quadro de docentes das escolas do Sistema de Ensino Gaúcho (SEG) em Santa Maria, RS, ministrando aulas na disciplina de Linguagem e Comunicação ofertada para os diversos cursos de formação técnica em Nível Médio. Os resultados indicam que os professores de língua portuguesa atuantes na EPT, como não tomaram conhecimento sobre a abordagem instrumental para o ensino de línguas durante a graduação, acabaram tendo que buscar informações por conta própria para sanarem as dificuldades que enfrentaram em sua prática. Observou-se também que, apesar de complementarem autonomamente sua formação no tocante ao ensino instrumental, os professores creem que atuar nesse campo constitui tarefa difícil, pois exige preparo maior do que o envolvido na execução das atividades docentes no ensino regular.

Palavras-chave: Ensino instrumental; educação profissional de nível técnico; formação de professores.

ABSTRACT

PORTUGUESE INSTRUMENTAL IN VOCATIONAL TECHNICAL EDUCATION : CHALLENGES IN TEACHER TRAINING

AUTHOR: Guilherme da Silva dos Santos
ADVISOR: Maria Tereza Nunes Marchesan

The theory of language teaching for specific purposes approach has over 30 years in Brazil. Develop research on this approach is important for the teacher education area and, in particular, for Portuguese teachers in service in Brazilian Basic Education Mode of Technical Professional Education (TPE), as this type of education has, in the Portuguese teaching, the theoretical foundations that govern the conception of foreign language teaching for specific purposes (Magalhães, 2011). Considering this context, this research was developed with the aim of investigating the Language teacher knowledge on the specific purposes approach to Portuguese language teaching in the TPE. The theory that supports this work about language teaching for specific purposes was Ramos (2005); Dudley-Evans & St. John (2005); the Brazilian Technique and Professional Educational is based in Kunze (2009); Magalhães (2011); Pacheco (2012). To base the teacher education, specifically, the teacher education for work in TPE, Oliveira Junior (2008); Neto (2009). To develop this study, we had as subjects Portuguese teachers, belonging to (or belonged) to teacher staff of SEG schools – SISTEMA DE ENSINO GAÚCHO of Santa Maria, RS, with classes for the several courses of technical formation of medium level, in Language and Communication subject. The results show that Portuguese teachers who are working in TPE, as did not possess knowledge of language teaching for specific purposes approach at undergraduate, had to seek information for their own account to supply the difficulties they faced in this teaching practice in the TPE mode. These teachers, even studying on this approaching teaching, still believe that being a teacher for specific purposes is a difficult task as it requires greater preparation than requires regular education.

Keywords: Teaching for specific purposes; Mode of Technical Professional Education (TPE); teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - apresentação dos resultados de trabalhos envolvendo o termo “ensino de línguas instrumentais” a partir do mapeamento via site CAPES.....	30
Quadro 02 - apresentação dos resultados de trabalhos envolvendo o termo “ensino de línguas para fins específicos” a partir do mapeamento via site CAPES	34
Quadro 03 - apresentação dos resultados de trabalhos envolvendo o termo “língua instrumental” a partir de Periódicos CAPES.....	38
Quadro 04 - apresentação dos resultados de trabalhos envolvendo o termo “língua fins específicos” a partir de Periódicos CAPES.....	43
Quadro 05 - síntese do histórico da EPT no Brasil	49
Quadro 06 - apresentação dos resultados de trabalhos envolvendo pesquisas sobre Formação Pedagógica para a EPT, a partir do mapeamento via site CAPES	70
Quadro 07 – Síntese dos participantes da pesquisa	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPESLI	Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Estrangeiras Instrumentais
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
EPT	Educação Profissional Técnica
ETF	Escolas Técnicas Federais
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
SEG	Sistema de Ensino Gaúcho

LISTA DE CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES

MAIÚSCULAS	Entoação enfática.
(hipótese)	Hipótese do que ouviu.
[...]	Supressões.
(())	Comentários do pesquisador.

Convenção adaptada de Koch (2006)

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Diferença entre formação e treinamento	65
--	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário perfil	109
Apêndice B – Questionário investigativo	111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA.....	13
1.2	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	O ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS	20
2.1.1	O percurso inicial da abordagem instrumental: origens	20
2.1.3	A abordagem instrumental no Brasil	24
2.1.4	Os oito mitos da abordagem instrumental no Brasil	25
2.2	PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS: MAPEANDO PUBLICAÇÕES CAPES.....	27
2.2.1	Estudos sobre o ensino instrumental de línguas: dissertações e teses	27
2.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT) BRASILEIRA	45
2.3.1	Percurso histórico sobre a Educação Profissional Técnico Brasil ...	45
2.3.2	A EPT brasileira e sua orientação pedagógica	50
2.3.2.2	<i>A EPT brasileira: atores envolvidos, compromissos e atribuições</i>	54
2.3.2.3	<i>A EPT e o seu local na educação brasileira</i>	56
2.4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM TEMA SEMPRE ATUAL	57
2.4.1	A formação de Professores para o serviço na EPT	58
2.4.1.1	<i>A educação profissional brasileira e a qualificação dos professores</i>	59
2.4.1.2	<i>A educação profissional brasileira e seus professores: desafios a serem superados</i>	62
2.4.1.3	<i>A formação do professor de língua portuguesa e a atuação na modalidade da EPT</i>	67
2.4.2	A formação pedagógica para a EPT: mapeando o Banco de Tese CAPES	70
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	73
3.1	A ESCOLHA PELA METODOLOGIA QUALITATIVA DO ESTUDO DE CASO	73
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	74
3.2.1	SEG - Sistema de Ensino Gaúcho	74
3.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	76
3.4	OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	79
3.4.1	Por que do instrumento questionário?	80
3.4.2	Por que a entrevista como procedimento de coleta dos dados?	83
3.5	PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	85
3.6	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	85
4	APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DOS DADOS DA PESQUISA	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PERFIL.....	109
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	111

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

Revisitando minhas memórias enquanto aluno do Ensino Fundamental e Médio, lembro que de todas as disciplinas obrigatórias estudadas, sempre tive preferência pela língua portuguesa e pela língua estrangeira que, por muitos anos, foi o inglês. O gosto pela língua portuguesa seguiu até o fim do Ensino Médio, porém, com a língua inglesa não manteve a mesma fidelidade. Em uma “Oficina de Língua Espanhola” oferecida no segundo ano do Ensino Médio, simpatizei com a língua de Cervantes. Assim, segui fazendo cursinhos de idiomas para manter os estudos de língua espanhola.

Chegado o momento de escolher um curso para prestar a prova do vestibular, acabei escolhendo, entre tantas possibilidades, aquele (ou melhor, aqueles) que mais prazer me proporcionavam em estudar. Assim, prestei vestibular para Letras Licenciaturas, na Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES), com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas.

No entanto, confesso que quando ingressei na graduação do curso de Letras, ainda no primeiro semestre, tive dúvidas e medo quanto ao meu futuro profissional. Será que apenas o fato de o português e o espanhol terem sido as disciplinas preferidas no tempo de escola bastaria para justificar a escolha de um curso universitário? Será que teria “jeito” para ser professor? Tais incertezas levavam a certo temor pelo futuro.

Colocando às claras essas inquietações, resolvi “testar” tais dúvidas para chegar a algumas certezas e, assim, ter a coragem de seguir em frente (ou desistir). Desse modo, ainda no primeiro semestre do ano de 2005, após passar por uma seleção, atuei de forma voluntária como professor de uma oficina de língua espanhola para crianças em tratamento hemato-oncológico no Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) nas dependências de sua Classe Hospitalar.

Com a atuação como professor de língua espanhola na oficina oferecida pela Classe Hospitalar no HUSM, tive a oportunidade de vivenciar a rotina de ser um professor (embora sabendo que o hospital não é o local de trabalho de um professor). Aprendi a arte de ensinar e percebi naquelas crianças (que, diga-se de passagem,

não estavam em condições naturais de contexto de ensino e aprendizagem) o interesse por aprender. Naquele momento, constatei que minhas dúvidas haviam se dissipado e que a docência seria o meu futuro. Desde então, não parei de atuar como professor.

O relato acima serve não só para efetuar um breve histórico sobre minha escolha pela profissão de educador, mas principalmente para sinalizar o nascimento do meu interesse em estudar o tema de minha pesquisa, hoje, de Mestrado: o ensino de línguas instrumentais. Dado o aparente contrassenso dessa afirmação, explico-me: quando iniciei as aulas da oficina de língua espanhola para as crianças em tratamento contra a leucemia no HUSM, a professora responsável pela Classe Hospitalar solicitou, em reunião, que as aulas fossem ministradas de acordo com o meu público-alvo, levando em consideração o seu estado de saúde e, por consequência, de ânimo. As atividades não deveriam ser um momento de “massacre pedagógico”, mas sim uma ocasião oportuna para conciliar o intervalo entre uma medicação e outra com alguma forma de lazer que propiciasse aprendizado. Um pouco difícil, não? Melhor dizendo, desafiador, levando-se em conta que era meu primeiro semestre e meu primeiro contato com a realidade da prática.

Para tanto, busquei auxílio com duas professoras de língua espanhola de minha faculdade que, entre conversas, sugestões de leituras e conselhos de elaboração de material didático, apresentaram-me a teoria da abordagem do ensino de línguas para fins específicos, ou ensino de línguas instrumentais, conforme escolha terminológica. Dessa forma, mesmo com um conhecimento ainda rudimentar da teoria, comecei a estudar o ensino de línguas sob a ótica da abordagem instrumental.

Em etapa posterior da graduação, mais especificamente no sexto semestre, tive a oportunidade de estudar com mais profundidade a abordagem instrumental ao realizar a disciplina de “O Ensino da Língua Espanhola para Fins Específicos”. Na ocasião, pude ler e conhecer mais a respeito da teoria que ampara a abordagem, a partir das colocações de professores basilares, tais como a professora Rosinda C.G. Ramos e a professora Maria Antonieta Celani, da PUC-SP, textos da professora Maria Teresa Nunes Marchesan, da UFSM-RS, além de leituras de formação de professores de línguas, dentre os quais se destacam as contribuições do professor Vilson Leffa, UCPel- RS.

A partir do ano de 2005, que constituiu um marco em minha formação, registraram-se, ainda de maneira ainda tímida, meus primeiros estudos com o foco na abordagem do ensino de línguas instrumentais.

Em 2009, um ano após a conclusão do curso de graduação, busquei contato com a professora Maria Teresa Nunes Marchesan, docente da UFSM e coordenadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Línguas Estrangeiras Instrumentais, o CEPESLI. A escolha por este centro de pesquisa dentro da UFSM justificou-se por seu foco na pesquisa em línguas instrumentais. Soma-se a esse motivo a oportunidade de estudar com a referida professora, a já quem havia sido apresentado, de certa forma, por meio do contato com sua produção acadêmica.

Como membro da equipe de pesquisadores do CEPESLI, durante os anos de 2010 a 2011, tive o privilégio de participar (com outros colegas do CEPESLI) como professor de Português como Língua Estrangeira Instrumental (PLEI) ministrando cursos para a *Policía Caminera Uruguaya*, após um acordo firmado entre os governos do Brasil e do Uruguai. Nessa oportunidade, além da prática como professor de língua instrumental, foi proporcionada a reflexão entre a teoria e a prática, possibilitando o aprofundamento dos estudos sobre esse tipo de abordagem.

De 2011 até os dias atuais, tenho atuado como professor de língua portuguesa nos cursos de formação profissional técnica de nível médio das Escolas Sistema de Ensino Gaúcho (SEG) em Santa Maria, RS: Colégio Gandhi e Escola Albert Einstein. Ambas as escolas possuem uma vasta gama de cursos técnicos de Nível Médio em oferta para o público. Em todos eles, há a disciplina de português instrumental, que recebe o nome de “Linguagem e Comunicação”.

No tocante ao período de atuação como docente das Escolas SEG, atrevo-me a dizer que não senti grandes dificuldades no desafio de ministrar aulas de língua materna para um público de alunos em contexto de ensino e aprendizagem técnico profissionalizante, pois, como já mencionei, tive durante a faculdade um primeiro contato com a abordagem instrumental. Essa segurança decorre, sem dúvida, dos estudos e orientações que o CEPESLI me proporcionou desde o momento em que comecei a estudar mais e melhor sobre a abordagem e estratégias de ensino instrumental.

O contato com a teoria e a prática possibilitou apreender uma visão distinta daquela considerada “tradicional”. Comecei a perceber, a partir do agir docente fora do contexto escolar de Ensino Fundamental e Médio, que o público discente possui

características e necessidades particulares, específicas, e cabe a mim o papel de adaptar a elas as diferentes situações de uso da língua (seja o espanhol, seja o português).

Tomar consciência desse processo me fez perceber, com o tempo, o quanto minha formação profissional foi privilegiada, pois tive, antes de meu ingresso no mercado de trabalho, acesso à abordagem instrumental do ensino de línguas não só em momentos pontuais da graduação, mas também por meio das atividades realizadas junto ao CEPESLI. Ao mesmo tempo, passei a refletir sobre as possíveis dificuldades enfrentadas por colegas docentes que não haviam recebido noções mínimas relacionadas à referida abordagem.

Tal reflexão se fez cada vez mais frequente (e inquietante) após a leitura de um número extensivo de artigos sobre ensino de línguas instrumentais e/ou de divulgação de pesquisas na área, pois pude perceber que muitas práticas tornar-se-iam mais efetivas se estivessem embasadas em uma visão instrumental. Fora da instituição escolar tradicional, onde o aluno encontra-se, muitas vezes, por exigência social e deve receber uma formação ampla em relação aos usos possíveis da língua, outros setores educativos são estruturados pensando-se nas necessidades dos futuros profissionais, de acordo com a área em que deverão atuar.

Refletir sobre importância da abordagem instrumental na formação do professor de Letras suscitou também a seguinte questão: será que meus colegas docentes que atuam como professores da disciplina de “Linguagem e Comunicação” nos diversos cursos técnicos profissionalizantes nas Escolas SEG tiveram um mínimo de contato com o instrumental teórico-metodológico dessa proposta de ensino de língua? Diante da ausência, até o momento, de trabalhos acadêmicos que proponham uma resposta satisfatória à questão, este trabalho tem por objetivo geral investigar o conhecimento do professor de Letras atuante no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio sobre a aplicabilidade da abordagem instrumental para o ensino da língua portuguesa

Parte-se, para tanto, de três hipóteses: ou o docente, a partir da formação proporcionada pela sua universidade no curso de licenciatura em Letras, recebeu qualificação adequada para trabalhar português instrumental em escolas de Ensino Profissional Técnico; ou, por outro lado, teve que buscar orientações em outros espaços para o seu exercício nessa modalidade de ensino; ou, por fim, desconhece totalmente a referida abordagem, atuando de acordo com o modelo tradicional.

Para alcançar o objetivo geral aqui proposto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- verificar os saberes sobre ensino de línguas instrumentais proporcionados aos professores pela formação no curso de Letras;
- descrever as percepções que orientam os docentes de língua portuguesa na modalidade do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, a partir de suas explicações.

Dos os objetivos acima formulados decorrem as seguintes perguntas de pesquisa:

- como atuam os docentes do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio a partir do conhecimento (ou não) da abordagem instrumental do ensino de línguas?
- os cursos de Letras estão preparando profissionais capacitados para atuarem na docência do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio com a abordagem instrumental do ensino de línguas?

Para a realização desta pesquisa, a metodologia utilizada foi o estudo de caso, que de acordo com Gil (1999), é um dos métodos classificados como pesquisa qualitativa, sendo concebido como estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, o que permite o seu conhecimento amplo e detalhado.

Os instrumentos elaborados para coleta de dados foram dois questionários – um questionário perfil e um questionário investigativo –, bem como uma entrevista semiestruturada. A opção pelos questionários se justifica por compreender que tal instrumento possibilita um levantamento de informações pessoais e profissionais, permitindo reconhecer as expectativas dos entrevistados perante o que está sendo perguntado. Conforme evidencia Gil (1999), frequentemente os questionários apresentam questões abertas e fechadas, que se destinam, respectivamente, a identificar informações sociodemográficas do entrevistado – tais como sexo, idade, escolaridade –, e aprofundar opiniões (respostas) que o entrevistado apresentou. Este trabalho fez uso dos dois tipos de pergunta para compor seus questionários.

No entanto, como bem lembram Chaer, Diniz e Ribeiro (2009), é importante notar que o questionário pode, muitas vezes, apresentar lacunas entre as respostas dos sujeitos investigados e a compreensão do sujeito investigador frente a elas. Por isso, considerou-se necessário adotar a entrevista como instrumento complementar de coleta de dados, uma vez que propicia fácil interação entre o pesquisador e seus

informantes, além de possibilitar a imediata aquisição das informações desejadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os sujeitos desta pesquisa constituíram um total de 05 professores que atuam (ou atuaram) em Escolas SEG/SM. Desses, 03 ainda fazem parte do quadro de docentes que ministram aulas de “Linguagem e Comunicação” nos diferentes cursos ofertados pelas Escolas SEG. Os outros 02 professores já não desenvolvem mais atividades docentes na instituição.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho de pesquisa está organizado em três capítulos. No primeiro, apresentam-se os pressupostos teóricos que fundamentam a abordagem instrumental do ensino de línguas. Em contexto internacional, faço alusão às contribuições de Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans (2005), autores pioneiros na apresentação, difusão e defesa da abordagem do ensino instrumental – em sua proposta, os autores defendem o ensino instrumental da língua inglesa, denominado por Dudley-Evans de *English for Specific Purposes (ESP)*. No cenário nacional, são mencionados os trabalhos de Ramos (2005), Celani (2006), Monteiro (2009), Diniz (2012), Avila (2013), Gonçalves Ramos (2015) e de outros pesquisadores que contribuíram significativamente com suas pesquisas para consolidar no Brasil a abordagem instrumental do ensino de línguas. O objetivo do capítulo é apresentar um breve panorama das principais vertentes teórico-metodológicas que definem a abordagem instrumental, efetuando ainda um breve histórico de sua absorção no contexto brasileiro e discorrendo sobre os desafios pelos quais passou – e talvez, ainda passe – no tocante aos mitos que a perpassam.

A Educação Profissional Técnica (EPT) e a formação docente nesse campo também constituem matéria desse capítulo. Pretende-se resgatar a trajetória e os desafios da EPT no Brasil, principalmente as mudanças contextuais que apresentou – e vem apresentando – no país, além dos parâmetros que devem nortear a prática dos profissionais que atuam nesse campo. A revisão histórica e teórica efetuada fundamenta-se em autores como Oliveira Junior (2008), Kunze (2009), Conciani e Figueiredo (2009), além de fontes de consulta disponíveis em meio digital, tais como o sítio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que disponibilizam informações sobre a legislação vigente.

O terceiro e o quarto capítulo compreendem, respectivamente, a metodologia empregada para a coleta e a apresentação dos resultados. No capítulo sobre metodologia, define-se o contexto no qual a pesquisa foi aplicada; os participantes da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados na pesquisa para a análise dos dados pós-coleta.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo deste capítulo é apresentar o aporte teórico que serviu como base para essa pesquisa, o qual sustenta sua organização em três grandes seções, conforme expõe-se.

Na primeira seção, são feitas algumas considerações acerca do ensino instrumental de línguas, baseando-se em Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans (2005), Ramos (2005), Celani (2006), Monteiro (2009), Diniz (2012), Avila (2013), Gonçalves Ramos (2015), entre outros.

Na segunda, a atenção volta-se para a temática da Educação Profissional Técnica (EPT), fundamentando-se essa revisão teórica em Oliveira Junior (2008), Kunze (2009), Pacheco (2012), além de leituras minuciosas no sítio do Ministério da Educação (MEC), no link da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para obter informações sobre a legislação básica do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio

Por fim, a seção terceira expõe o referencial teórico para a formação de professores que atuam na EPT, apresentando tanto uma contextualização do histórico da formação de docentes para o serviço nesta modalidade de ensino quanto as exigências dos dias atuais para o serviço na EPT.

2.1 O ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS

O objetivo desta seção é relatar, inicialmente, a partir de seu resgate, a origem da abordagem instrumental para o ensino de línguas; assim como as suas características; o histórico de sua imersão no contexto de ensino e aprendizagem brasileira e os desafios que este ensino enfrentou – e talvez ainda enfrente – com respeito a seus mitos.

2.1.1 O percurso inicial da abordagem instrumental: origens

O ensino de línguas orientado pela abordagem instrumental, segundo Souza (2009, p. 06) teve sua origem no período após a Segunda Guerra Mundial, período que

foi marcado pela expansão científica, tecnológica, econômica e abriu espaço para o surgimento de uma língua internacional. A língua inglesa ocupou esse espaço notadamente devido à supremacia econômica dos Estados Unidos no pós-guerra.

Dudley-Evans (2005) o denominou de *English for Specific Purposes (ESP)*, inglês para fins específicos, conforme tradução para o português, esta atividade de ensino da língua inglesa. No Brasil, esta abordagem de ensino ficou conhecida como instrumental (RAMOS, 2005).

Conforme expõe Monteiro (2009), o ESP não foi uma abordagem de ensino de línguas que partiu de um prévio planejamento. De acordo com Hutchinson e Waters (1987), houve três razões para o surgimento do ESP. Segundo os autores, a razão primeira deu-se devido ao aumento da demanda por cursos de inglês adequados a necessidades particulares; a segunda razão caracterizou-se pelos novos desenvolvimentos da área da Linguística; e a razão terceira adveio de novos desenvolvimentos na área da Psicologia Educacional.

Com referência à primeira razão, aumento da demanda por cursos de inglês, Ramos (2005) salienta que a abordagem instrumental ganha força após a Segunda Grande Guerra Mundial – 1945, pois foi o período em que a Europa havia recebido um grande número de trabalhadores imigrantes advindos de nacionalidades diversas para a sua reconstrução. Conseqüentemente, esses imigrantes possuíam idiomas distintos. Porém, necessitavam do inglês para a comunicação em seus respectivos setores de trabalho. Sendo assim, a língua inglesa tornou-se “a chave de circulação internacional da tecnologia e do comércio” (NEVES, 2011, p. 01)

Com referência à razão segunda, novos desenvolvimentos na área da Linguística, Souza (2009) apresenta que foi o período no qual a área passava pela mudança do paradigma estruturalista para o paradigma funcionalista, com o foco não mais restritamente gramatical, mas também, com um foco na forma, na língua em uso contextualizado, pois “tanto a língua escrita quanto a língua falada variam consideravelmente de um contexto para outro” (SOUZA, 2009, p.07).

Na exposição de Ramos (2005, p.112), essa atualizada visão a respeito da linguagem, que a abordagem instrumental apresenta,

não nasce de uma visão de linguagem e de ensino-aprendizagem mais tradicional (como, por exemplo, as visões estruturalistas e behaviorista que vigoravam, então), mas sim de uma nova concepção do que é ensinar e aprender e de uma nova percepção do que é linguagem.

Finalmente, a razão terceira apresentada pelos autores, a qual envolve novos desenvolvimentos na área da Psicologia Educacional, faz referência especificamente ao aluno e suas diferentes necessidades e interesse pelo aprendizado da língua (MONTEIRO, 2009). Assim, o aluno passou a ser percebido como sujeito principal do processo ensino-aprendizagem (GONÇALVES RAMOS, 2014).

Assim, a partir da exposição referente às três principais razões para o surgimento do ESP, fomentaram-se novas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas (o inglês, inicialmente) sob a perspectiva da abordagem instrumental, cujas características serão apresentadas a seguir.

2.1.2 Características da abordagem instrumental

Conforme apresentado na subseção anterior, a abordagem instrumental do ensino de línguas possui características próprias, dentre as quais, na argumentação de Ramos (2005, p.112) “baseia-se no pressuposto de que a aprendizagem é centrada no aluno”. Souza (2009) reforça essa afirmação destacando a posição que o aluno recebe como sendo o foco principal dessa abordagem.

Diante disso, Ramos (2005) expõe três características principais desta abordagem, a saber: a) análise de necessidades¹; b) planejamento do curso de língua instrumental e c) temas e conteúdos escolhidos para a aula de língua instrumental.

De acordo com Ramos (2005, p.112), “em princípio, não há um curso de instrumental sem análise de necessidades”. Esta, segundo Gonçalves Ramos (2015, p.39)

se caracteriza por ser a etapa inicial e obrigatória que precede a elaboração de um curso instrumental de línguas. Consiste em uma tarefa prática que visa a levantar as necessidades dos alunos que desejam/precisam estudar uma língua estrangeira.

¹A respeito de pesquisas envolvendo o tema da análise de necessidades, convidamos à leitura do trabalho **FALANTES DE PORTUGUÊS URUGUAIO APRENDENDO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ANÁLISE DE NECESSIDADES DE AGENTES PENITENCIÁRIOS URUGUAIOS** de André Gonçalves Ramos, uma vez que aqui, nesta investigação, não coube uma exaustiva pesquisa sobre análise de necessidades.

Ramos (2005) expõe ainda que essas necessidades, apresentadas pelos alunos, podem ser relativas a uma dada situação-alvo em que o aluno irá atuar ou relativas às diferentes necessidades do aluno como aprendiz.

Ser capaz de perceber as diferentes necessidades dos alunos para o desenvolvimento de um curso de ESP envolve fazer perguntas gerais e específicas, teóricas e práticas. A pergunta inicial deve ser 'por que o aluno precisa aprender?(HUCTIONSON e WATERS, 1987)

Com relação à característica b, considera-se que o planejamento de um curso instrumental deve ser esboçado com o objetivo de satisfazer as necessidades do aluno, ou seja, aprender a língua implica aprendê-la para o desempenho de tarefas específicas em contextos específicos e, para que isso seja executável, os objetivos precisam ser claramente definidos (RAMOS, 2005).

Na perspectiva de Sedycias (2011) o ensino instrumental de línguas, por estar com o seu desenho voltado a atender às necessidades total dos alunos, permite, assim, ao aluno, desempenhar melhor as suas funções em seus contextos reais de uso, pelo motivo deles estarem mais motivados e seguros.

Com relação à característica c, temas e conteúdos escolhidos para um curso de língua instrumental, Ramos (2005) afirma que ambos devem privilegiar a área de atuação do aluno – seja ela acadêmica ou profissional -. Desse modo, Avila (2012) menciona que tal privilégio no atendimento das necessidades do aluno faz com que o material didático do curso de instrumental seja totalmente voltado a sanar essas necessidades.

De acordo com Avila (2012, p.18),

Com isso, é preciso muita atenção em relação à escolha/elaboração/adaptação do material didático, que precisa, entre outras coisas, abranger as temáticas e os conteúdos voltados à área de atuação e interesse dos alunos.

Isso implica em um cuidado, também, com a linguagem a ser utilizada no curso de instrumental e no material de apoio utilizado em aula, pois, deve ser apropriada em termos de léxico, gramática e discurso, visando a atender às necessidades linguísticas (acadêmicas ou profissionais) do aluno. Por fim, “a língua é vista como meio/instrumento para um desempenho eficaz na situação-alvo” (RAMOS, 2005 p, 113).

Ainda, com relação às características que definem esta abordagem, Diniz e Marchesan (2010), apontam as seguintes: cursos de curta duração; a produção de material didático específico; o grupo de alunos homogêneo em relação aos objetivos a serem alcançados; e, geralmente, ser constituído por pessoas adultas.

Por fim, uma outra característica destacável no ensino instrumental, como já exposto nas pontuações acima, é o papel que o professor desempenha na organização, manutenção e aplicação de um curso instrumental. Celani (2009) advoga que a postura do docente de um curso instrumental é de colaborador, uma vez que as experiências em sala de aula são compartilhadas entre docente e alunos. Avila (2012) apresenta que o professor de instrumental, além de pesquisador, também é definido como avaliador, designer e elaborador de material didático, pois, não raramente, é necessária uma adaptação de materiais para a aplicação em sala de aula.

2.1.3 A abordagem instrumental no Brasil

No Brasil, a abordagem instrumental para o ensino de línguas surgiu na década de 70 do século XX com trabalhos na área de ensino-aprendizagem da língua francesa e, no início dos anos 80, a língua inglesa recebeu atenção para essa área através do *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Projeto ESP)*, o qual teve a PUC-SP como a Instituição responsável pela sua implantação, em 1980, no país (RAMOS, 2005).

De acordo com Celani (2009, p.20), o Projeto ESP foi executado entre 1980 e 1989 e tinha como objetivo “melhorar o uso de inglês dos pesquisadores brasileiros, professores e técnicos, especialmente no que diz respeito à leitura de publicações especializadas e técnicas”.

Ramos (2009), assim, afirma que não é possível apresentar o histórico da abordagem instrumental no Brasil sem fazer menção à história do Projeto ESP pois são histórias que não podem ser isoladas. Para a autora, o Projeto ESP “também tem seu lugar no contexto educacional brasileiro. Ele é, agora, uma área bem estabelecida no campo do ensino-aprendizagem de línguas no país” (Ramos, 2009, p. 68).

Monteiro (2009) apresenta que em se tratando de ESP no Brasil, há uma grande variedade de cursos que podem ser encontrados. A autora cita como exemplo as disciplinas que são ofertadas na PUC-SP, tais como inglês instrumental para fins acadêmicos e a formação de professores para a abordagem instrumental a distância.

Ramos (2009) menciona como exemplo os cursos de inglês para garçons, inglês para taxistas, inglês para engenharia, inglês para medicina, entre outros, como argumento favorável ao crescimento da abordagem no contexto de ensino brasileiro.

No entanto, apesar da abordagem instrumental do ensino de línguas ter como berço a língua inglesa, a abordagem pode ser utilizada para o ensino instrumental de qualquer idioma. No Brasil, isso se confirma na medida em que, com o fim do financiamento britânico, o Projeto foi ampliado e se transformou no Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais (CELANI, 2009).

Um outro ponto é que o termo Instrumental, segundo Ramos (2005), tornou-se sinônimo de ensino de leitura para muitos professores e pesquisadores. Contudo, essa abordagem não se restringe somente a habilidade de leitura, pois em seu fundamento está o princípio de atender a necessidade do aluno, seja ela na habilidade cognitiva que for (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita).

Desse modo, tanto o pensamento de que a abordagem instrumental de ensino de línguas privilegia o ensino de inglês e, ainda, que esse ensino se restringe à leitura em língua inglesa são, conforme apresenta Ramos (2005) mitos sobre a abordagem instrumental no Brasil. Assim, pelo fato da teoria mencionar a existência deles, a subseção que segue abordará a respeito desses mitos da abordagem instrumental do ensino de línguas em contexto brasileiro.

2.1.4 Os oito mitos da abordagem instrumental no Brasil

Conforme expõe Ramos (2005), foi a partir do Projeto ESP que o mito mais comum sinaliza a abordagem instrumental do ensino de línguas no Brasil: instrumental é sinônimo de leitura. Este mito adveio justamente porque o ensino instrumental para a leitura em língua inglesa foi o tratamento que a abordagem recebeu no seu início.

Porém, não é apenas esse mito que existe no meio do ensino e aprendizagem da abordagem instrumental. Além do mito de que “instrumental é leitura” Ramos (2005, p.116-117) aponta mais sete mitos relacionados ao ensino do instrumental, a saber:

- é *mono-skill*;
- é Inglês Técnico;
- não faz uso de dicionário;

- não ensina gramática;
- tem que ser ministrado em português;
- é ensinado apenas depois que o aluno domina o “inglês básico”;
- proporciona uma aprendizagem “manca”.

Ramos (2005) explica os outros sete mitos expondo que: é *mono-skill* pelo fato de trabalhar apenas uma habilidade (a leitura); é inglês técnico por dois motivos: 1) porque é a língua que compõe os conteúdos programáticos das áreas específicas e 2) pelo fato do ESP estender-se para as escolas técnicas do Brasil (hoje, os Institutos Federais de Educação – IFE, anteriormente chamados de Centro Federais de Educação Tecnológica – CEFET); não faz uso do dicionário, pois, primando pelo conhecimento prévio que o aluno apresenta, o uso do dicionário, na abordagem instrumental, se faz desnecessário em todos os momentos; não ensina a gramática, mito, este, que tem sua raiz com a revolução apresentada no cenário da linguística. Com o objetivo de ser menos estruturalista e mais funcionalista, o uso da gramática ficou para um segundo momento.

O mito que advoga que tem que ser ministrado em português adveio do fato de o professor – brasileiro - ministrar a aula em língua materna. O mito que expõe que só é possível ensinar depois que o aluno domina o “inglês básico” vai de encontro a proposta da abordagem instrumental, pois, como o foco é direcionado a sanar as dificuldades específicas de cada aluno, o que um observa como sendo básico não o é para outro.

Com relação ao último mito, que pontua a respeito de uma aprendizagem “manca”, está fazendo referência ao fato que iniciou essa discussão: o ensino de línguas instrumentais é um ensino voltado para a habilidade de leitura. Por este fato, tem-se o mito de uma aprendizagem “manca” a qual priorizaria apenas uma habilidade.

Ao refletir sobre a abordagem instrumental e os mitos que ela apresentou em contexto brasileiro, Ramos (2005) questiona se há como desconstruir esses mitos. No mesmo momento, a autora lança uma pergunta em tom de desafio aos profissionais da área: “sucumbir ou combater o mito?” (RAMOS, 2005, p.122).

Acreditamos que a resposta mais pertinente é a de combater tais mitos, o que se faz através de duas bases principais: a) investimento em pesquisas com o foco na abordagem instrumental do ensino de línguas e b) formação de professores.

Partindo dessa premissa, esta investigação se propôs a investir em uma análise mais detalhada do universo da pesquisa acadêmica brasileira sobre trabalhos com o foco temático na abordagem instrumental para o ensino de línguas. Nesse sentido, a proposta da seguinte subseção é apresentar o mapeamento realizado em diferentes fontes virtuais CAPES para discutir a respeito da visibilidade da temática desta abordagem para com os processos investigativos acadêmicos.

Após este mapeamento, esta pesquisa se propõe a investir em uma seção maior, a qual tratará sobre o tema da formação de professores.

2.2 PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO INSTRUMENTAL DE LÍNGUAS: MAPEANDO PUBLICAÇÕES CAPES

Com o objetivo de identificar estudos na área de Letras e Linguística a respeito do ensino instrumental de línguas, foi realizado um mapeamento² em dois diferentes espaços contendo publicações CAPES, a saber: a) Banco de Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES³), a partir de suas publicações a nível de Doutorado (teses) e Mestrado (dissertações) e b) artigos publicados em revistas eletrônicas indexadas com Qualis CAPES A1 – A2 – B1 – B2⁴.

Os resultados obtidos com os referidos mapeamentos, a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e as discussões levantadas a partir de tais mapeamentos seguem nas apresentações subdivididas em sessões que ora se expõe.

2.2.1 Estudos sobre o ensino instrumental de línguas: dissertações e teses

Com o objetivo de identificar estudos acadêmicos a respeito do ensino instrumental de línguas, foi realizada uma pesquisa virtual no portal do Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha por realizar a pesquisa neste local deve-se pela CAPES exercer um competente papel para com o desenvolvimento, a expansão e a solidificação em

²O mapeamento foi realizado no período de 2015/ 1 semestre.

³Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

⁴ Pela extensão do trabalho, optou-se por delimitar a esses quatro níveis. O mapeamento dos Periódicos ocorreu no ano de 2015/ 1º semestre.

pesquisas brasileiras. Além do mais, é o órgão supremo no assunto avaliação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (LIMA; LIMA-NETO, 2009).

Assim, em um primeiro momento, optamos por mapear resumos de dissertações e teses a partir dos campos “palavras-chave”, “resumo” e “título” com o seguinte termo: “ensino de línguas instrumentais”. O resultado que se apresentou para cada um dos campos foi de 0 (zero) trabalhos.

Como o resultado exibido não se mostrou satisfatório, uma nova busca foi realizada. Dessa vez, a categoria selecionada para a terminologia foi “todos os campos”. Assim, os resultados encontrados foram de 24 registros que abordaram investigações envolvendo o termo “ensino de línguas instrumental”. Dessa forma, utilizamos a estratégia de leitura dos resumos por *scanning* para a certificação de que os trabalhos encontrados estavam de fato abordando suas pesquisas sobre o ensino instrumental de línguas. A opção pela estratégia de leitura dos resumos por *scanning* para a localização das informações justifica-se, segundo Gomes et al. (2012, p. 159) por ser uma estratégia de leitura que

consiste na obtenção dinâmica de uma ou mais informações do texto, sem a necessidade de leitura linear e/ou de todas as palavras. É uma leitura de visualização rápida do texto, onde o objetivo é encontrar algo específico, sendo que o leitor sabe o que está procurando.

Por fim, dos achados, foram excluídos, após a leitura dos resumos, aqueles que não abordaram, sob nenhum aspecto, o ensino de línguas voltado à abordagem instrumental.

Dessa forma, a partir da execução do mapeamento realizado via banco de teses CAPES, é possível tecer algumas elucidações a respeito dos trabalhos levantados cujos seus focos investigativos recaem na perspectiva da temática da abordagem do ensino de línguas instrumentais. A saber:

Os trabalhos de pesquisa que envolvem suas investigações visando à área do ensino instrumental de línguas são, em sua grande maioria, a nível de Mestrado, apresentando 12 dissertações e, a nível de Doutorado foram mapeadas 3 teses. Estes estudos de pesquisa estão concentrados em diferentes espaços universitários do Brasil. No entanto, destacam-se duas instituições: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, apresentando 01 trabalho a nível de Mestrado Acadêmico

e 1 tese de Doutorado; e a Universidade Católica de Pelotas - UCPel, com 1 trabalho a nível de Mestrado e 1 a nível de Doutorado.

Os trabalhos mapeados apresentam investigações em objetivos plurais, tais como, o trabalho de Mestrado de Duarte (2011), que teve como objetivo a produção de material didático para um curso de inglês instrumental para acadêmicos do curso de Tecnologia Ambiental; o trabalho de Doutorado de Magalhães (2011), o qual objetivou pesquisar, a partir da temática dos gêneros discursivos, a perspectiva enunciativa de alunos da educação profissional, no ensino da língua materna (português) e a dissertação de Diniz (2012), a qual teve por objetivo perceber, a partir da teoria das crenças no ensino e aprendizagem de línguas, se tais crenças apresentam alterações a partir do tipo de ensino que este aluno vem a receber em contexto de sala de aula.

No tocante a língua estudada a partir da abordagem instrumental, observou-se que a língua inglesa foi amplamente privilegiada, com 10 trabalhos. A língua francesa recebeu 1 trabalho de pesquisa e a língua portuguesa obteve 3 trabalhos investigativos a respeito do ensino do português instrumental no âmbito da língua materna. A pesquisa de Diniz (2012) não caracterizou uma língua em especial, embora, com a leitura mais detalhada de sua pesquisa, a autora tenha trabalhado com o ensino do português como língua estrangeira instrumental.

Sobre a questão das línguas instrumentais foco nas pesquisas acadêmicas, um ponto a ser observado foram os trabalhos que abordaram o ensino da língua portuguesa instrumental na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica. A saber: conforme o mapeamento, os trabalhos de Lima (2011), Magalhães (2011) e Neto (2012) centralizaram suas atenções para a temática do português instrumental na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica

Esta somatória de pesquisas a respeito do português instrumental na Educação Profissional e Tecnológica, ainda que em uma quantidade tímida de trabalhos, caracteriza-se como um fator importante no espaço acadêmico, pois, a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade em crescente ascensão no cenário educacional brasileiro (MAGALHÃES, 2011) e que, não raramente, possui o ensino da língua portuguesa amparado pela abordagem instrumental (VALEZI E COX, 2011).

No contexto das áreas do conhecimento em que os trabalhos acadêmicos foram mapeados, foi possível perceber que elas se manifestaram em contextos plurais. A área das Letras obteve 06 trabalhos de pesquisa; a área dos Estudos da

Linguagem apresentou 04 trabalhos; as áreas da Linguística e Linguística Aplicada obtiveram 01 trabalho investigativo para cada uma delas. A área da Educação obteve 03 trabalhos acadêmicos investigando o ensino de línguas instrumentais, sendo que 01 desses trabalhos teve o seu desenvolvimento na área da Educação Agrícola.

Ainda, foi possível perceber que o ano das publicações que o mapeamento apresentou manteve-se entre os anos de 2011 e 2012: 08 publicações foram mapeadas no ano de 2011 e 07 publicações para o ano de 2012. Este dado se apresenta curioso, uma vez que o banco de teses CAPES “engloba um acervo de dissertações e teses defendidas a partir de 1987” (GOMES et al., 2012, p. 158).

O Quadro 01 apresenta os trabalhos encontrados por meio da pesquisa anteriormente descrita.

Autor/ Ano	Título do trabalho de pesquisa	Nível da pesquisa / Instituição	Objetivo
DUARTE, Vitor Ricardo (2011)	Ensino e produção de material de inglês instrumental para a área de tecnologia ambiental com base na linguística de corpus: uma interface com a linguística cognitiva	Mestrado acadêmico em Letras: UNISC	Produção de material de ensino para um curso de inglês instrumental para acadêmicos do curso de Tecnologia Ambiental (também denominado ESP-English for SpecificPurposes)
LIMA, Ailton Dantas de (2011)	Vozes em dialogo na escola: uma análise de posicionamentos sobre a disciplina língua portuguesa no ensino médio integrado a educação profissional do IFRN	Doutorado em Estudos da Linguagem: UFRN	Objetiva analisar as vozes reveladas em posicionamentos sobre a disciplina Língua Portuguesa
LORENZONI, Lisia Vencatto (2011)	Inglês instrumental na educação agrícola: possibilidades de um currículo integrado	Mestrado acadêmico em Educação Agrícola: UFRRJ	Conhecer os significados atribuídos pelos alunos do curso aos conteúdos e metodologias trabalhadas na disciplina de Inglês instrumental, bem como, conhecer as percepções dos docentes da área técnica em relação à integração curricular da Língua Inglesa às suas disciplinas.
GOMES, Samara Maria Cordeiro (2011)	Decolagem em língua estrangeira (francês): potências do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação	Mestrado acadêmico em linguística Aplicada: Universidade de Brasília.	Sondar a contribuição do subcomponente estratégico da competência comunicativa nessa experiência por meio da observação do desempenho de uma professora (esta mesma pesquisadora) e seus alunos de LE (francês, neste caso), buscando ainda caracterizar suas materialidades em relação aos princípios do ensino comunicativo
MAGALHAES, Fernanda Pizarro de (2011)	Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades	Doutorado em Letras: UCPel	Esta pesquisa contribui para a concretização de uma perspectiva enunciativa no ensino de Língua Materna da Educação Profissional. (...) a concepção de língua subjacente ao ensino de Língua Materna em Instituição profissionalizante é de base instrumental e gênero é concebido como espécie ou família de textos com características estáveis;

SANTOS, Joaelma Silva (2011)	Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da lei nº 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como?	Mestrado acadêmico em Estudo da Linguagem: Universidade do Estado da Bahia	Este é um estudo de caso de um curso de inglês instrumental em cujas aulas buscamos associar conteúdo étnico-raciais ao ensino de inglês.
NAZARETH, Luciane Maris Urvaneja (2011)	Avaliação do ensino de língua inglesa: um estudo na academia da força aérea	Mestrado acadêmico em Educação: PUC Campinas	Realizar a análise documental do Currículo de Língua Inglesa e de Inglês Instrumental, do Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea e dos instrumentos de avaliação aplicados a uma turma de 188 cadetes, ao final do 2º e 4º anos, entre os anos de 2004 e 2006, visando auferir se as metas no que tange à fluência da Língua Inglesa foram atingidas.
JUNIOR, Ronaldo Correa Gomes (2001)	Metáforas na rede: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês	Mestrado acadêmico em Estudos Linguísticos. UFMG	Identificar as metáforas de alunos universitários de diversos cursos de graduação da UFMG, que cursavam as disciplinas online Inglês Instrumental I e II, sobre o processo de aprendizagem de inglês.
LIMA, Bruno Ferreiro de (2012)	O ensino de inglês no IFRN: entre as recomendações do currículo proposto e as ações do currículo ensinado	Mestrado acadêmico em estudos da linguagem: UFRN	Compreender o ensino de Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN) considerando as recomendações dos documentos oficiais e técnicos para o Ensino Médio Integrado e a perspectiva dos professores da disciplina lotados em um dos campi do referido Instituto.
GUEDES, Anna Ilenade Souza (2012)	O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no ensino médio profissionalizante	Mestrado acadêmico em Letras e Linguística: Universidade Federal de Alagoas	O presente estudo se voltou para a compreensão de texto em inglês sob a ótica da Abordagem instrumental, de modo a verificar os processamentos estratégicos de compreensão de textos em língua inglesa dos estudantes do ensino médio profissionalizante.
DINIZ, Deize Fernandes (2012)	Crenças sobre ensino/aprendizagem no ensino instrumental de línguas	Mestrado acadêmico em letras: UFSM	Este trabalho, assumindo que cada pessoa possui suas crenças particulares, teve como objetivo verificar se tais crenças podem vir a sofrer alterações a partir do tipo de ensino recebido.
BEZERRA, Daniella de Souza (2012)	Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração	Doutorado em educação: USP	Aprender como o que é historicizado, almejado e prescrito (deveria) impacta (r) a materialização desse conjunto na elaboração da dimensão do planejamento curricular dos cursos de EMIEPT e do planejamento de ensino do Componente Curricular Língua Estrangeira-Inglês (CCLEI).
NETO, Itamar Zuqueto Serra (2012)	A influência do procedimento sequência didática no aprendizado da configuração genérica da resenha acadêmica e no uso da paráfrase	Mestrado acadêmico em Letras: Universidade Federal de Viçosa	Buscar compreender como a retextualização de um artigo em resenha é influenciada pelo procedimento Sequência Didática (SD) em três aspectos: 1) no aprendizado da configuração genérica de uma resenha acadêmica; 2) no desenvolvimento da atividade de compreensão do texto resenhado e 3) na aprendizagem e utilização de uma estratégia de formulação textual: a paráfrase.
COUTO, Leda Regina de Jesus (2012)	O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva do World Englishes	Mestrado acadêmico em Estudo da linguagem: Universidade do Estado da Bahia	Analisar como as seções de leitura do livro didático New English File, utilizado nas aulas de laboratório instrumental de língua inglesa do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública do interior da Bahia, oferecem oportunidades para os alunos lerem, ouvirem e discutirem sobre os Englishes.

PASQUALI, Eren Melo Moraes (2012)	O papel da instrução explícita e da memória de trabalho na leitura em L2	Mestrado acadêmico em Letras: UCPel	Investigar o papel da instrução explícita e da memória de trabalho na leitura em L2 de alunos do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma faculdade de tecnologia de Pelotas.
-----------------------------------	--	-------------------------------------	--

Quadro 01 – apresentação dos resultados dos trabalhos envolvendo o termo “ensino de línguas instrumentais” a partir do mapeamento via site CAPES.

Analisando o Quadro 01, observa-se que a quantidade de pesquisas engajadas sob a ótica da abordagem do ensino de línguas instrumentais é relativamente pequena e cronologicamente recente. Este dado pode ser visualizado de uma maneira um tanto que curiosa, pois, de acordo com os registros históricos da abordagem instrumental no Brasil, esta abordagem já tem mais de 30 anos de imersão em contexto brasileiro⁵.

Ainda revisitando a historicidade da abordagem, lembramos que ela originalmente foi denominada de *English for Specific Purposes*⁶ (ESP) Dudley-Evans (2005) e que no Brasil esta abordagem de ensino de línguas ficou conhecida como Ensino Instrumental (RAMOS, 2005).

Logo, suscita uma dúvida: há diferença entre o ensino de línguas via abordagem instrumental para o ensino de línguas via abordagem para fins específicos? São abordagens diferentes para o ensino de línguas?

Nessa perspectiva, Marchesan (2012) com base em Dudley-Evans (1997) esclarece que, embora a abordagem instrumental do ensino de línguas seja bastante difundida no Brasil, percebe-se que existe uma insegurança quanto a sua definição. Sobre essa questão, a autora, explica que o termo instrumental possui características “absolutas” e “variáveis” e que as características absolutas são específicas para o instrumental.

São três as características absolutas apresentadas: a) atender as necessidades específicas dos aprendizes; b) fazer uso de metodologia e atividades próprias das áreas em questão/em estudo e c) focar a língua própria dessas atividades, em termos de gramática, léxico, registro, habilidades de estudo, discurso e gênero. (MARCHESAN, 2012, p. 177-178)

⁵Conforme Ramos (2005), nos anos 80 a PUC-SP inicia seus trabalhos com o *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (Projeto ESP)*.

⁶Inglês para Fins Específicos (tradução).

A partir disso, essa nova metodologia de ensino de língua (inglês, inicialmente) passou a ser adotada no ensino e aprendizagem de várias outras línguas (MONTEIRO, 2009).

No Brasil esta abordagem surgiu na década de 70 do século XX, com o ensino e aprendizagem da língua francesa. No final da década de 70, a língua inglesa, no Brasil, passou a permear a área do ensino de línguas para fins específicos, porém, com o nome de ensino e aprendizagem de línguas Instrumentais (RAMOS, 2005).

Conforme menciona Marchesan (2012, p.176):

a abordagem instrumental ganha espaço no cenário de línguas no ocidente, como consequência de um estudo desenvolvido nos Estados Unidos do início do século XX, que conclui que o ensino de línguas na escola de ensino médio deveria ter orientação prática, atendendo as necessidades dos alunos (naquele momento, prioritariamente a leitura).

Logo, podemos concluir que o que acarreta são escolhas terminológicas para o estudo desta área de abordagem do ensino de línguas. Segundo Marchesan (2012), não há um fundamento teórico que pontue a predileção do uso do termo Fins Específicos a Instrumental. “Na verdade, a justificativa é histórica”, salienta Marchesan (2012, p.176), pelo fato de inicialmente a abordagem ser chamada de Fins Específicos, pode ser que exista um gosto maior pelos sujeitos pesquisadores em operar suas investigações a partir desta nomenclatura.

Sendo assim, após essa constatação, foi realizada uma nova investigação no mesmo local do Banco de Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) seguindo o mesmo padrão da pesquisa anteriormente descrita, realizou-se um mapeamento no site do Banco de Teses da CAPES a partir da categoria “todos os campos” envolvendo o termo “ensino de línguas para fins específicos”.

Assim, o mapeamento resultou em um total de 11 registros envolvendo pesquisas acadêmicas a partir do termo pesquisado. No entanto, utilizando novamente a estratégia de leitura dos resumos por *scanning* (GOMES et al, 2012), o resultado final foi de 09 trabalhos que realmente estavam focando suas investigações acadêmicas sob a perspectiva do ensino de línguas para fins específicos.

Assim, ao levantar mais esse mapeamento, podemos apresentar como resultados que, novamente, os trabalhos de pesquisa que envolveram suas investigações visando à área do ensino de línguas para fins específicos são, em sua

grande maioria, a nível de Mestrado (06 dissertações). A nível de Doutorado foram mapeadas 03 teses. As investigações regidas pelo termo “ensino de línguas para fins específicos” também estão concentradas em diferentes espaços universitários do Brasil. No entanto, destaca-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) apresentando 02 trabalhos registrados, sendo um a nível de Mestrado Acadêmico e uma tese de Doutorado.

Os trabalhos mapeados a partir do dado termo apresentam suas investigações centralizadas, na maioria, em estudos na identificação das necessidades e levantamento de subsídios para a elaboração de cursos específicos.

No tocante à língua estudada a partir do termo “ensino de línguas para fins específicos”, foi possível observar que a língua inglesa novamente foi privilegiada, com 04 trabalhos, seguindo com a língua espanhola, apresentando 03 trabalhos de pesquisa e a língua portuguesa, com 01 trabalho. No mapeamento realizado, houve apenas uma investigação que apresentou uma pesquisa envolvendo o ensino de línguas para fins específicos, sem mencionar uma língua em especial.

Neste mapeamento envolvendo o termo “ensino de línguas para fins específicos” a cronologia dos trabalhos está majoritariamente divulgada no ano de 2012, com 08 trabalhos mapeados.

Por fim, o Quadro 02 apresenta os trabalhos encontrados por meio da pesquisa descrita.

Autor/ Ano	Título do trabalho de pesquisa	Nível da pesquisa / Instituição	Objetivo
COELHO, Jairo de Souza (2011)	Análise de necessidades: planejamento de um curso de inglês para fins específicos para o ensino técnico de informática.	Mestrado - Universidade de Taubaté	A identificação das necessidades de uso da língua por alunos de um curso técnico de informática.
FLORES, Rita de Cassia dos Santos (2012)	O espanhol em ambiente corporativo: reflexões sobre o ensino para fins específicos	Mestrado - Universidade Federal Fluminense	Discutir questões que refletem diretamente no ensino de espanhol para fins específicos (EFE), bem como estabelecer uma reflexão sobre a concepção de língua que atribui ao espanhol um valor econômico dentro do universo dos negócios.
JUNIOR, Frederico Chaves Sampaio (2012)	Necessidades linguísticas em língua espanhola na formação dos guias de turismo regional da cidade de aracaju	Mestrado - Universidade Federal de Alagoas	Analisar as necessidades linguísticas em língua espanhola para formatar uma proposta de currículo da disciplina de língua espanhola nos cursos de guias de turismo regional da cidade de Aracaju (SE).
SARMENTO Maria Edileuda do Rego (2012)	Análise de necessidades de inglês para fins específicos em um curso de graduação em turismo	Mestrado UFRN	Identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos de um curso de turismo, seus desejos e carências, numa universidade federal, quanto ao uso de inglês.

TELES, Thadeu Vinicius Souza (2012)	O papel do ensino de língua inglesa na formação do perfeito negociante (1759-1846)	Mestrado Universidade Federal de Sergipe	Observar os graus de influência da relação político-econômica mantida entre Portugal e Inglaterra no processo de institucionalização do ensino de língua inglesa para fins específicos no século XVIII.
MOREIRA, Regiane Souza Camargo (2012)	Análise de necessidades para um curso de espanhol no ensino superior tecnológico	Mestrado PUC-SP	Conhecer as necessidades de um grupo de alunos do curso superior de tecnologia em gestão empresarial, bem como de professores que atuam como profissionais dessa área no mercado de trabalho; saber qual a avaliação dos alunos em relação ao plano de curso da disciplina espanhol e apontar subsídios que possam contribuir com a reelaboração do plano de curso dessa disciplina.
OLIVEIRA, Gisele de (2012)	Uma caminhada pela vivência de graduandos em educação física na disciplina produção textual, pelo percurso da complexidade	Doutorado PUC-SP	Descrever e interpretar o fenômeno a vivência dos graduandos em educação física na disciplina produção textual, a partir de registros textuais compartilhados por alunos que cursaram a disciplina (português para fins específicos) durante um semestre.
SILVA, Suelene Vaz da (2012)	O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo de turismo	Doutorado Universidade Federal de Goiás	Compreender como a aprendizagem em teletandem se desenvolve em um contexto de ensino tecnológico.
CARDOSO, Gisele Luz (2012)	The effects of CALL on L2 vocabulary acquisition: an exploratory study	Doutorado UFSC	Investigar os efeitos de CALL na aquisição de novo vocabulário por adultos em um curso de inglês para fins específicos.

Quadro 02 – apresentação dos resultados dos trabalhos envolvendo o termo “ensino de línguas para fins específicos” a partir do mapeamento via site CAPES.

Assim, a partir destes dois mapeamentos realizado através do site do Banco de Teses CAPES, é possível apresentar algumas análises relevantes para este estudo. Tais como:

- a) Os estudos brasileiros a nível de Mestrado e Doutorado sob a ótica da abordagem instrumental do ensino de línguas ainda possui um vasto campo a ser pesquisado, uma vez que o mapeamento demonstrou poucas investigações sob essa temática;
- b) A língua inglesa recebeu notório destaque nas pesquisas envolvendo o ensino de línguas instrumentais. Assim, o cenário da investigação envolvendo outras línguas carece de maiores atenções, levando em consideração esta abordagem de ensino de línguas;
- c) Através dos dois mapeamentos e seus termos de pesquisas, foi possível perceber que houve um relativo número de investigações que envolveram suas análises abarcando o termo “ensino de línguas instrumentais” e “ensino de línguas para fins específicos”, mesmo sendo a mesma abordagem com nomenclaturas diferentes.

De qualquer forma, optando pela terminologia de instrumental ou fins específicos, o que se apresenta é uma carência de pesquisas acadêmicas brasileiras para com a temática do ensino de línguas sob o viés dessa abordagem. Esta

conclusão se faz possível após encontrarmos uma limitada publicação CAPES, realizada através dos mapeamentos acima descritos.

Ainda, podemos tecer alguns questionamentos para com o local elencado para a realização do mapeamento dos trabalhos de pesquisa, o Banco de Teses CAPES. De acordo com a sua notoriedade na esfera acadêmica de pesquisas e publicações, a CAPES compreende um espaço sólido no que tange o assunto de investigações acadêmicas (GOMES et al, 2012), no entanto, este mapeamento demonstrou que há falhas que ainda necessitam ser reparadas por este órgão.

Concordamos com Gomes et al (2012) quando os autores apontam que um dos motivos que justifica realizar pesquisas de mapeamento acadêmicos via Banco de Teses CAPES é a sua praticidade. Porém, esta praticidade demonstrada na busca virtual ainda requer atenção.

Dessa forma, não satisfazendo a curiosidade por completo com os primeiros mapeamentos (via termos de busca “ensino de línguas instrumentais” e “ensino de línguas para fins específicos”) realizados, foi efetuado um terceiro mapeamento objetivando calcar maiores resultados acerca das pesquisas acadêmicas envolvendo o ensino de línguas via abordagem instrumental.

Para isso, nessa nova etapa dos mapeamentos, as pesquisas foram realizadas em periódicos da área de Letras e Linguística indexados em Qualis-CAPES A1 – A2 – B1 – B2 com o objetivo de investigar trabalhos direcionados ao ensino instrumental de línguas.

Desta forma, foram selecionados artigos publicados nas revistas **Alfa: Revista de Linguística (UNESP – São José do Rio Preto)**, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (UFMG)** e **Letras de Hoje (PUC-RS)** classificadas em A1. Na classificação do Qualis-CAPES A2 foram selecionadas as revistas: **Letras (UFSM)** e **Linguagem & Ensino (UCPEL)**. Para a classificação do Qualis-CAPES em B1, as revistas elencadas foram: **Línguas & Letras (UNIOESTE)**, **Letras & Letras (UFU)** e **Intercâmbio (PUC- SP)**. As revistas **Signo (UNISC)**, **The Specialist (PUCSP)** e **Hipertextus Revista Digital (UFPE)** foram os periódicos selecionados para a pesquisa, de acordo com o Qualis-CAPES B2.

Estes periódicos foram selecionados para o mapeamento após a leitura de seus objetivos de publicação de trabalhos acadêmicos indicarem que seus objetivos são de divulgar trabalhos inéditos da área das Letras e Linguística que versam temáticas sobre ensino e aprendizagem de línguas, linguagem e ensino, etc. Na seleção dos

periódicos CAPES, distingue-se a revista *The Specialist* (PUC/SP) pois o seu foco de estudo é dedicado à pesquisa de trabalhos que versam suas investigações sobre o ensino de línguas para fins específicos.

Para cada uma das revistas acima citadas, optou-se por pesquisar resumos de trabalhos acadêmicos por meio do termo “língua instrumental” no espaço de busca rápida, no item “todo”.

Assim como os outros mapeamentos mencionados, esse se configura metodologicamente sendo qualitativo. Mais uma vez, foi utilizada a estratégia do *scanning* (GOMES et al, 2012) na leitura dos resumos dos periódicos para a análise precisa do mapeamento envolvendo o ensino de línguas instrumentais.

Dessa forma, a partir da realização do mapeamento nos Periódicos CAPES, é possível tecer alguns comentários a respeito dos artigos. A saber: as revistas de Qualis A1 apresentaram um total de 05 artigos abordando o ensino instrumental de línguas. De acordo com a cronologia das publicações, o artigo mais antigo foi publicado na revista Letras de Hoje (PUC-RS) no ano de 1984. Este artigo não possui resumo em sua apresentação, partindo diretamente para a introdução. O artigo mais recente foi publicado no ano de 2012 na Revista Brasileira de Linguística Aplicada (UFMG). A língua-alvo das investigações acerca da abordagem instrumental manteve-se entre a língua inglesa (02 artigos) e a língua grega (01 artigo). 03 artigos estão mapeados com o foco na abordagem instrumental no ensino de línguas, sem especificar uma em especial.

Os objetivos desses 05 artigos se manifestam em finalidades diversas, por exemplo o artigo de Rossi (2012), que mencionou como a língua grega é ensinada através da habilidade de leitura, e o artigo de Borges (2011), o qual objetivou discutir e apresentar que o ensino instrumental de línguas e o ensino comunicativo de línguas possui a mesma abordagem, porém, nomes diferentes.

As instituições que constam nesse mapeamento de Qualis A1 com publicações sobre o ensino instrumental de línguas foram: UNESP (02 artigos), UFMG (02 artigos) e UFRGS (01 artigo).

As revistas classificadas com o Qualis CAPES A2 obtiveram um total de 04 artigos publicados. Na cronologia dessas publicações, destacamos a Revista Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual no ano de 1992 publicou um artigo de autoria do Professor Dr. Wilson J. Leffa, que neste tempo, publicou pela UFRGS. O artigo publicado mais recente data do ano de 2008, artigo publicado no

periódico *Linguagem & Ensino* (UCPel). No tocante as línguas-alvos destas publicações, a língua inglesa obteve 02 artigos com foco nessa língua instrumental, 01 artigo investigou a língua portuguesa e 01 artigo publicou levando em consideração o ensino de língua instrumental, em sua generalidade.

Para as revistas de Qualis B1, destaque exclusivo para a revista *Línguas e Letras* (UNIOESTE), pois foi a única, de acordo com o referido Qualis CAPES, que obteve resultado. Esta revista publicou no ano de 2014 um artigo cujo objetivo foi refletir a respeito do ensino da língua inglesa instrumental na perspectiva do letramento.

No tocante ao Qualis CAPES B2, os resultados para o mapeamento foram mais satisfatórios. Para este Qualis, obtivemos uma somatória de 26 artigos publicados, sendo 01 artigo com publicação na revista *Signo* (UNISC) e 25 artigos publicados na revista *The Specialist* (PUC-SP). Destes 26 artigos, 22 estão publicados fazendo menção ao ensino da língua inglesa instrumental, 01 artigo menciona o ensino da língua Alemã e 01 artigo aborda sobre o ensino do Latim instrumental. Os 02 artigos restantes ressaltam o papel do professor de instrumental. Esse foi um dado significativo pois, visto que a instituição da PUC-SP e a língua inglesa, foram berços desta abordagem de ensino de línguas no Brasil. Importante se faz, também, apresentar que a revista *The Specialist* recebeu contribuições de artigos escritos em língua portuguesa e língua inglesa. Neste periódico, a cronologia das publicações segue uma linha não sequencial, visto que os primeiros artigos mapeados datam do ano de 1983 (com 04 artigos publicados), 1985 (01 artigo publicado), 1986 (03 publicações); dez anos depois, em 1996, a revista publica 03 artigos sobre o ensino instrumental de línguas. Os últimos a serem publicados datam de 2008 (03 artigos).

A revista *Hipertextus* (UFPE) não apresentou nenhuma publicação registrada com a temática do ensino de línguas instrumentais em suas bases de consulta virtual.

O Quadro 03 apresenta, em síntese, os resultados obtidos por meio da pesquisa nas revistas descritas.

Termo de pesquisa: língua instrumental Qualis-CAPES A1				
Revista	Autor/Ano	Título do trabalho	Instituição	Objetivo
	ROSSI, Rosa (1995)		UNESP	Este artigo pretende demonstrar como um curso instrumental é o destino natural do grego clássico, já que o estudo desta língua só

Alfa: Revista de Linguística (UNESP – São José do Rio Preto)		Importância e funcionalidade de um curso de grego instrumental		pode ser realizado nos textos, isto é, através do desenvolvimento da habilidade de leitura.
	NOMURA, Mas a (1985)	O uso instrumental de línguas	UNESP	O objetivo básico da análise de tal texto é procurar fazer com que o aluno entenda o contexto de forma global, evitando entrar em detalhes sobre a estrutura sintático-semântica do texto.
Revista Brasileira de Linguística Aplicada (UFMG)	TAKAKI, Nara Hiroko (2012)	Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental.	UFMG	Este artigo apresenta algumas contribuições de letramentos críticos para programas de inglês instrumental, da perspectiva de teorias recentes de letramentos, como possibilidade de expansão da capacidade crítico-interpretativa dos participantes.
	BORGES, Elaine Ferreira do Vale (2011)	Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes?	UFMG	Este artigo objetiva expor a compreensão que se tem dessas concepções nos contextos nacional e internacional de ensino de línguas.
Letras de Hoje (PUC-RS).	Maria Helena Cúrcio Célia (1984)	Uma abordagem instrumental da compreensão de leitura	UFRGS	Trabalho não apresenta resumo.
Qualis-CAPES A2				
Linguagem & Ensino (UCPEL)	DAMIÃO, Silvia Matravolgyi (2008)	Estudo exploratório de uma comunidade no contexto de ensino-aprendizagem de inglês instrumental	Instituto Tecnológico de Aeronáutica	Analisar como os alunos de uma faculdade de engenharia, matriculados no curso de inglês instrumental oferecido no primeiro ano de graduação, descrevem e entendem o contexto institucional em que tal curso está inserido.
	TUMOLO, Cels o Henrique Soufen (2007)	Vocabulário e leitura: procedimentos de ensino em cursos de Inglês Instrumental	Universidade Federal de Santa Catarina	Apresentar uma discussão sobre a relação de reciprocidade, o nexo de causalidade entre o vocabulário e leitura, bem como os resultados e conclusões de uma pesquisa realizada com três professores ESP / EAP para investigar os procedimentos utilizados para ensino de vocabulário em sala de aula de leitura.
	KÖCHE; Vanilda Salton PAVANI; Cinara Ferreira BOFF, Odete Maria Benetti (2004)	O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental	Universidade de Caxias do Sul	Este artigo mostra os resultados da investigação das modificações qualitativas e quantitativas, decorrentes da reescrita do texto dissertativo, produzido pelos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia, do Campus Universitário da Região dos Vinhedos, da Universidade de Caxias do Sul.
Revista Letras (UFSM)	LEFFA, Vilson J. (1992)	Texto autêntico e interdisciplinaridade em língua instrumental: utopia ou realidade?	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	O objetivo deste trabalho é mostrar essa contradição entre princípios e procedimentos, apontar as dificuldades que o professor de línguas instrumentais enfrenta e sugerir algumas soluções.
Qualis-CAPES B1				
Línguas & Letras (UNIOESTE)	NEZ, Egeslaine de, MASO, Luci Terezinha Kroetz	O estudo da língua inglesa na perspectiva dos letramentos: manifestações	Universidade Federal de Mato Grosso	Refletir sobre o ensino de línguas na formação acadêmica, no curso de Licenciatura em Computação, na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus

	Fernandes (2014)	da diversidade na educação superior		de Colider, realizada na Prática de Ensino de Língua Inglesa.
Qualis-CAPEB B2				
Signo (UNISC)	HEEMANN, Christiane (2009)	Inglês instrumental (ESP): o uso de estratégias de leitura em um curso online	UCPEL	Discutir algumas questões do inglês instrumental focado na leitura e apresentar algumas atividades realizadas com as estratégias de leitura em um curso online.
The Specialist (PUC-SP)	SILVA, Lambertus Bogaard, Mércia Maria da (1983)	O Ensino de Inglês Instrumental Desperta o Interesse do Estudante Universitário?	PUC-SP	Trabalho não apresenta resumo.
	SILVA, Lambertus Bogaard (1983)	A necessidade e Eficiência do Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras	PADES RN	Apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a necessidade e eficiência do ensino de inglês instrumental nas universidades brasileiras.
	CELANI, Maria Antonieta Alba (1983)	Considerações sobre a pesquisa "A Necessidade e Eficiência do Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras"	PUC-SP	Trabalho não consta resumo.
	FIGUEIREDO, Célia Assunção (1983)	Uma abordagem do ensino de inglês instrumental na Universidade Federal de Uberlândia	Artigo - Universidade Federal de Uberlândia	Trabalho não consta resumo.
	RODRIGUES, Neise Cunha (1985)	Levantamento, Coleta e Interpretação de Dados para Planejamento de um Curso de Inglês Instrumental	UFES	Trabalho não consta resumo.
	RIPPEL, Zilma Iara Bandeira; FRAHM Gertrud Friedrich (1986)	Conscientização linguística um enfoque contrastivo L1-L2 para ensino de inglês instrumental na UFPR	UFPR	Trabalho não consta resumo.
	FISCHER, Marlene Stein; MARINHO, Inácio da Costa; FERREIRA, Antônio Élio (1986)	Avaliação e análise dos cursos de inglês instrumental na Universidade Federal de Goiás	Universidade Federal de Goiás	Apresentar subsídios à Coordenação Nacional do Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras com relação a uma avaliação retrospectiva, bem como tentar a partir dos resultados obtidos propor alguns itens de questionário visando a continuidade de novos cursos.
	RODRIGUES, Neise Cunha, Et Al (1986)	Uma avaliação de nosso curso de inglês instrumental	UFES	Apresentamos uma avaliação do processo ensino/aprendizagem dos cursos de inglês instrumental, parte do Projeto Inglês Instrumental da Sub-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFES.
	KOIFMAN, Clara S.; JUSTO, Elisabeth A. C.; KERR, Lilian (1996)	Considering Aspects on Selecting ESP Teachers	Escola Técnica Federal de Química - RJ Artigo em inglês	Levar os leitores que seguem a abordagem Instrumental a refletir sobre o perfil do professor de linguagem instrumental, assim como questionar suas idéias e práticas em sala de aula.
			Is The TEFL Teacher a Hostage in ESP? An	(Jordan University of Science

KHUWAILEH Abdullah Aied (1996)	Overview of the Recent Status and Problems of the TEFL Teacher in ESP	and Technolog y) artigo em inglês	tantas variáveis e adversidades, ao invés de transformá-lo no rei de sua sala de aula.
MOURA, Vera Lúcia de Lucena (1996)	The Design of Board Games as an ESP Teaching Experiment	UFPe artigo em inglês	Relatar uma experiência pedagógica gratificante concretizada pela criação de jogos educativos para o ensino do inglês. Tais jogos foram elaborados por alunos de Inglês Instrumental do Curso de Programação Visual da Universidade Federal de Pernambuco.
Wm. R. Holden III (1998)	A Survey os ESP Degree, Diploma, Certificate and Credential Programs Worldwide	Artigo em inglês (HokurikuU niversity, Japan)	The following is a compilation of information regarding ESP degree, diploma, certificate and credential programs worldwide. To merit inclusion in this survey, a program must bestow either a credential in English for Specific Purposes or one in an area typically recognized as the province of ESP, such as Business English or English for Science and Technology.
KHODADADY Ebrahim (2000)	Conhecimento contextual de vocabulário: a melhor maneira de prever a habilidade de compreensão de leitura de nativos e não- nativos	(Kurdistan University) Artigo em inglês	A seção de vocabulário do TOEFL (Test of English as a Foreign Language) foi adotada como medida do conhecimento global de vocabulário, saber o significado das palavras não relacionadas ao texto da seção de compreensão de leitura do TOEFL.
CORONEL, Rolando Edgardo; LIENDO, Nelly TapiaLiendo, DIAZ, Norma Yolanda (2002)	Inglês Instrumental para Leitura no Contexto da Aprendizagem	(Universida d Nacional de Catamarca ,Argentina)	Analisar, qual modelo de leitura em ESP é selecionado em primeiro lugar por alunos no âmbito acadêmico científico e técnico, a partir da perspectiva do enfoque centrado no aluno.
HERBELE, Viviane M.; SALM, Adriane M. (2002)	Uma Visão Panorâmica de Materiais Didáticos de Inglês para Fins Empresariais	UFSC artigo em inglês	O ensino de inglês para fins empresariais representa uma crescente área de pesquisa dentro do ensino de inglês instrumental (ESP). Apresentamos uma visão panorâmica de materiais da área.
CARDOSO, Zélia Cemin (2003)	Check-in: um gênero familiar para recepcionista de hotel	PUC-SP	Apresentar uma sugestão de atividades para um programa de curso com uma abordagem instrumental de ensino da língua inglesa, destinado a funcionários em serviço de recepção de um hotel ou pré-serviço (em cursos profissionalizantes).
GOMES, Luiz Fernando Gomes (2003)	Uso da Língua Inglesa nos Hotéis de Sorocaba e Região: um estudo das necessidades na situação- alvo	UNISO- Universida de de Sorocaba	O objetivo do presente trabalho é apresentar um levantamento das necessidades de uso da língua inglesa na situação-alvo, especificamente em hotéis de Sorocaba e região.
SALES, Elisa Ramón; GIMÉNEZ,	Meus Alunos Conseguem Dirigir 'CARS'? Ensinando Inglês Instrumental para Alunos de Espanhol através do Modelo de Swales para	(University of Murcia)	Apresentar uma proposta para capacitar os alunos a relacionar a aprendizagem da língua à tarefa de catalogação de relatos de pesquisa escritos em inglês, utilizando o modelo CARS de

	Pilar Aguado (2003)	Introduções de Relatos de Pesquisa.	artigo em inglês	Swales e inferindo características específicas que artigos de diferentes assuntos têm em comum.
	RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; LIMA-LOPES, Rodrigo E. de; VALLIM, Maria Aparecida Gazotti (2004)	Análise de Necessidades: Identificando Gêneros Acadêmicos em um Curso de Leitura Instrumental	PUC-SP	Identificar os gêneros mais comumente lidos pelos aprendizes, propiciando uma reestruturação dos objetivos do curso e avaliar a importância dada a eles.
	STAA, Betina Von; DAMIANOVIC, Maria Cristina; BATISTA, Maria Eugênia (2005)	Inglês Oral para Professores de Inglês da Rede Pública: Uma Experiência em Abordagem Instrumental	PUC-SP	Apresentar uma experiência em abordagem instrumental de ensino de inglês oral para professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo.
	BASTOS, Hélvia Pereira Pinto (2007)	Atividades Pedagógicas de Cunho Instrumental Feitas OnLine: Teoria e Prática	CEFET, Campos, RJ	Justificar e mostrar como essa abordagem tem sido utilizada nos programas de língua inglesa no CEFET-Campos, RJ.
	BAMBIRRA, Maria Raquel (2007)	Uma Abordagem Via Gêneros Textuais para o Ensino da Habilidade de Leitura, no 'Inglês Instrumental'	(Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Timóteo, Brasil)	Apresentar o trabalho desenvolvido na disciplina: 'Inglês Instrumental', em uma turma do curso superior de Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial do CEFET/MG, no primeiro semestre de 2005.
	MASCARELO, Meris Antonio (2008)	Latim – Cultura e Língua em Oficinas	UCS	Compartilhar a experiência de ensino de Língua Latina, sob a Abordagem Instrumental, por meio de oficinas temáticas para comprovar, entre outros objetivos, que o latim está presente em países de Língua Portuguesa.
	PICKBRENE, Minka B. (2008)	Termos Compostos em Língua Alemã: Uma Contribuição para o Ensino de Leitura Instrumental em Direito	UFRGS	A pesquisa levanta dados que podem subsidiar o ensino de leitura instrumental em alemão.
	CARVALHO, Keila Rocha Reis de (2008)	A Organização Retórica das Apresentações Oraís de Trabalhos Científicos na Especialidade Médica de Pneumologia	PUC-SP	O foco deste trabalho é descrever a organização retórica de 30 apresentações orais de trabalhos científicos na especialidade médica de pneumologia, veiculadas em multimídia. Sob a perspectiva do ensino de inglês instrumental.

Quadro 03 – apresentação dos resultados dos trabalhos envolvendo o termo “língua instrumental” a partir de Periódicos CAPES.

Por fim, como anteriormente constatado de que “instrumental” e “fins específicos” são apenas nomes diferentes para a mesma abordagem de ensino de línguas, esta pesquisa realizou um quarto mapeamento. Os locais de pesquisa foram os mesmos periódicos CAPES anteriormente descritos e da mesma forma. No entanto, a terminologia utilizada para o mapeamento da pesquisa foi “língua fins

específicos”. Para todos os periódicos CAPES mapeados, apenas as revistas Alfa: Revista de Linguística (UNESP) e *The Specialist* (PUC-SP) apresentaram resultados para o mapeamento a partir desta terminologia. O artigo encontrado na revista Alfa, publicado no ano de 2005, teve o objetivo de ensinar espanhol para agentes de turismo. Para isso, a autora fez uma análise do que seria possível ensinar de língua espanhola para esses agentes (análise de necessidades).

A revista *The Specialist* (PUC-SP), novamente, foi o Periódico que mais publicações apresentou. Com 14 publicações mapeadas, 8 publicações versaram o universo de suas pesquisas sobre o ensino, aprendizagem e análise de necessidades do ensino da língua inglesa. O tema da análise de necessidades obteve 4 trabalhos de pesquisa. A temática dos gêneros textuais recebeu 2 trabalhos de pesquisa. A revista *The Specialist*, sobre trabalhos de “línguas para fins específicos”, teve sua primeira publicação registrada no mapeamento no ano de 1984. Após essa data, teve um espaço de tempo de vinte anos para a publicação do próximo artigo sobre esse assunto. No ano de 2004 teve apenas 1 artigo publicado. Após, o ano de 2008 teve 3 artigos publicados; 2011 teve 1 artigo publicado; 2012 teve 3 registros de publicação; 2013 apenas 1 registro de artigo publicado; 2014 contemplou 3 publicações em por fim, 2015 teve 1 artigo publicado.

O Quadro 04 apresenta, em síntese, os resultados obtidos por meio da pesquisa nas revistas acima descritas.

Termo de pesquisa: língua fins específicos Qualis-CAPES A1				
Revista	Autor/Ano	Título do trabalho	Instituição	Objetivo
Alfa: Revista de Linguística (UNESP – São José do Rio Preto)	FREITAS, Luciana Maria Almeida de (2005)	A língua espanhola no trabalho dos agentes de turismo	UERJ	Analisar o que é possível ensinar de língua espanhola para o trabalho dos agentes de turismo.
Qualis-CAPES B2				
The Specialist (PUC-SP)	SILVA, Rosa Maria Neves da (1984)	A língua para fins específicos e o Texto: uma experiência pessoal	UFMG	Trabalho não consta resumo.
	RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (2004)	Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos	PUC/SP	Este trabalho foi motivado por minha atuação em contextos de ensino aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, mais precisamente nas áreas de formação de professores e desenho de cursos, nas quais as idéias teóricas sobre gênero parecem encontrar um lugar propício para sua aplicação.
		Autonomia: Requisito na Formação do	UCS	A autonomia, vista como competência sociocognitiva de pensar e agir por recursos próprios, é um requisito indispensável na

FONTOURA, Maria Fontana (2008)	Professor de Línguas para Fins Específicos		formação do professor de línguas para fins específicos, dadas as características peculiares da abordagem
PEREYRA, Alicia Pérez de et al (2008)	Explorando Padrões: Como Ensinar Quando os Sinais Parecem Estar Faltando?	Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina	Encontrar as melhores técnicas possíveis para ajudar os estudantes não-nativos do inglês e os pesquisadores a descobrir o padrão na tentativa de adicionar uma perspectiva nova à leitura de textos especializados: uma perspectiva cláusula-relacional. Pesquisas adicionais nesta área serão realizadas nos próximos três anos.
VIAN JR, Orlando (2008)	A Análise de Necessidades no Ensino de Inglês em Contextos Profissionais	UFRN	Discutir alguns aspectos do ensino de inglês em contextos profissionais no âmbito brasileiro.
OLIVEIRA, Gisele de (2011)	Um Ponto de Partida na Trajetória do Entendimento das Necessidades de Alunos do Curso de Sistemas de Informação em Relação ao Uso do Inglês	PUC/SP	Apresentar os resultados de um estudo que podem contribuir para a compreensão das necessidades de alunos do curso de Sistemas de Informação (SI) em relação ao uso do Inglês
ROSSINI, Adriana Marroni Z. P. et al. (2012)	O ensino do gênero contratos internacionais em um curso de inglês para fins específicos na área jurídica	PUC/SP	Apresentar atividades baseadas em gênero de um curso de inglês voltado a profissionais da área jurídica, sob a perspectiva da Abordagem Línguas para Fins Específicos.
FERNANDES, Edwiges Conceição de Souza, et. al (2012)	Ensino-aprendizagem de Habilidades Orais em Línguas Estrangeiras para Fins Específicos: Preparação de Anfitriões Bilingües para a CONFINTEA VI	FEFISO/ACM Sorocaba, Veris Faculdade s, Uirapuru/ MAPES Sorocaba	Relatar as experiências de um curso preparatório no qual os princípios de LEFE2 foram abordados com o propósito de habilitar falantes bilíngües competentes para desempenhar o papel de anfitriões durante o evento CONFINTEA VI.
CARVALHO, Keila Rocha Reis de (2012)	Análise de Necessidades de Aprendizagem de Alunos de Língua Inglesa em um Curso de Letras	Gealin, Fatec Barueri, São Paulo, Brasil	Investigar as necessidades de aprendizagem de alunos da disciplina Língua Inglesa de um curso de Letras de uma faculdade particular da cidade de São Paulo.
MASIN, Maria Angela (2013)	Análise de material didático em uso – Welcome to Brazil, level 1	(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP)	Discutir o papel do material didático e analisar, pela Abordagem Instrumental, o uso do livro didático Welcome to Brazil - Level 1 (FENTON e McLARTY, 2011) em uma disciplina de Inglês em um curso superior de tecnologia em gestão de turismo em uma instituição pública de ensino, situada na cidade de São Paulo.
VIAN JR. Orlando (2014)	Ensino de inglês para negócios: diferentes abordagens para diferentes necessidades	UFRN	Discutir possíveis abordagens para o ensino de inglês para negócios no contexto empresarial e em cursos de Administração, Economia e Ciências Contábeis a partir das necessidades dos aprendizes.

	DIAS, Fernanda Goulart Rittiz; SILVEIRA, Maria Inez Matoso (2014)	Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: contribuições para o ensino de Línguas para Fins Específicos	Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil	Verificar os processamentos estratégicos de compreensão de textos em inglês entre 13 mestrandos da área da saúde.
	PITOMBEIRA, Cátia Veneziano (2014)	Uma oficina online de Inglês Instrumental sob a lente da complexidade: Relato de uma professora	Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil	Relatar a experiência de uma professora, designer e mediadora de uma oficina online de Inglês Instrumental, ambientada na plataforma Moodle, oferecida para 867 alunos de vários cursos de graduação.
	CARDOSO, Zelia Cemin (2015)	Avaliação de unidade didática para gênero escrito com base no conceito de gênero e sua aplicação pedagógica segundo a proposta de Ramos (2004)	PUC/ Campinas	Apresentar as evidências de aprendizagem da proposta pedagógica de gêneros de Ramos (2004) no material elaborado por um centro de educação de nível técnico, (Centro B) que participou do projeto ESPtec

Quadro 04 – apresentação dos resultados dos trabalhos envolvendo o termo “língua fins específicos” a partir de Periódicos CAPES.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT) BRASILEIRA

O objetivo desta subseção é resgatar e relatar a trajetória e os desafios da Educação Profissional Técnica (EPT) no Brasil, expor as mudanças contextuais que a EPT apresentou – e vem apresentando – no país. Assim como, enfatizar a Educação Profissional e seus níveis. Por fim, apontam-se algumas informações a respeito da formação de professores para a EPT, assim como pesquisas acadêmicas sobre esta modalidade educacional.

2.3.1 Percurso histórico sobre a Educação Profissional Técnica⁷ no Brasil

O histórico da Educação Profissional Técnica (EPT) no Brasil data do início do século XIX com o objetivo de profissionalizar jovens, filhos da classe proletária,

⁷Após muitas leituras sobre o assunto da Educação Profissional, verificou-se que há um desconhecimento quanto à nomenclatura para essa modalidade do ensino. Existem textos que pontuam “EPT” tanto para Educação Profissional e Tecnológica quanto para Educação Profissional Técnica. Conforme apresenta a explicação do próprio INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): “A Educação Profissional está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia; os técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão, e têm organização curricular própria; e os tecnológicos são cursos de nível superior”. Portanto, esta pesquisa passa a usar a abreviação **EPT** para designar **Educação Profissional Técnica (de Nível Médio)**, pois, é o que fomenta a base estrutural desta investigação (Grifos meu).

carentes de recursos financeiros (MAGALHÃES, 2011). Ainda, segundo a autora, tal iniciativa brasileira de formar mão-de-obra

ocorreu por decorrência do pensamento europeu proveniente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade. (MAGALHÃES, 2011, p.93)

Segundo o percurso histórico da EPT no Brasil, Pacheco (2012), apresenta o ano de 1909 como um marco pontual, pois, foi quando Nilo Peçanha, ao assumir a Presidência da República, por intermédio do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, inaugurou, nas capitais dos Estados brasileiros, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices.

Segundo Oliveira Junior (2008), estas escolas foram criadas com o objetivo de oferecer ensino profissional gratuito para qualificar uma mão-de-obra que soubesse produzir de acordo com a demanda produtiva de cada região do país, uma vez que cada local possuía cursos de acordo com as suas necessidades latentes de trabalho.

Complementando esse dado, Kunze (2009, p.9) expõe que,

[...] a criação da rede federal de educação profissional no Brasil [...] ocorreu no final da década de 1910, quando o governo federal criou e instalou em cada capital brasileira uma Escola de Aprendizes Artífices, com a finalidade de ministrar o ensino de ofícios referentes às especialidades industriais de cada Estado, proporcionar aos considerados ociosos e desprovidos da fortuna uma profissão, um ofício, e formar os futuros operários úteis às indústrias nascentes. O conjunto das dezenove escolas profissionais congêneres foi concebido no âmbito das ações voltadas à afirmação e consolidação da República Federativa Brasileira, bem como, ao seu progresso que foi atribuído à educação do povo, ao controle social e à industrialização, entre outras condições.

Para Kunze (2009), a razão de oferecer ao povo, que se aglomerava nas cidades, uma profissão, uma ocupação/ofício por meio do ensino profissional era a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra as indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na economia agrário-exportadora. Para a autora, o público alvo deste ensino era o considerado desprovido da riqueza e que, por conseguinte, estava à margem da sociedade e

desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico que atrapalhava o desenvolvimento do país.

Neste contexto, Borges (2013) expõe que no dado momento histórico, para a administração federal, a educação dessa população era considerada um dos caminhos que levariam ao progresso do Brasil, sendo que possibilitaria crescimento ordenado da vida urbana, sem proliferação de ideias contrárias ao governo.

Assim, Kunze (2009) apresenta que com tais propósitos, a instalação dessa rede escolar foi o marco inicial do processo de escolarização do ensino profissional no regime republicano e significou a efetivação da primeira política nacional dessa modalidade de ensino.

Foi no ano de 1937, conforme apresenta BRASIL (2011), que a educação técnica passou a ser vista como um elemento estratégico para o desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora pois, a Constituição promulgada pelo presidente Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais.

Os Liceus passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, que então passara a se desenvolver mais rapidamente. Para sustentar esse crescimento, era preciso formar mão de obra qualificada, um bem escasso no Brasil naquele momento. ” (BRASIL, 2011, s/p)

No ano de 1942, Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde no Brasil, promove uma grande mudança na estrutura educacional brasileira onde equiparou o ensino profissionalizante e técnico ao nível médio e os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EIT's) (BRASIL, 2011).

Neto (2009) advoga que na década de 1940, com a intensificação da industrialização (com forte apoio do Estado), as Escolas Industriais acompanharam o novo modelo de desenvolvimento, qualificando mão-de-obra, tendo em vista o seu papel estratégico para o país, principalmente na formação das áreas de infraestrutura para o desenvolvimento econômico das décadas seguintes.

O modelo educacional proposto por Gustavo Capanema perdurou até o ano de 1959 quando as EIT's foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF's) passando a adquirirem autonomia pedagógica e administrativa (BRASIL, 2011).

Pouco depois, o ensino técnico ganhou um novo status. A fixação por lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico. Até então, prevalecia a ideia de que esse

tipo de formação era destinada apenas a indivíduos carentes – os mesmos “desafortunados” da época de Nilo Peçanha. A partir desse momento, o ensino profissional e técnico passou a ser considerado essencial para a expansão da economia e passou a se basear nas escolas técnicas dos países industrializados. (BRASIL, 2011, s/p)

Assim, chega-se aos anos 70, especificamente, ano de 1971 sob o governo regime militar. Este, instaurou uma profunda mudança na ordem na educação básica brasileira, pois, ocorreu a promulgação da Lei 5.692/71, Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que instaurava a profissionalização compulsória em todo o Brasil, fazendo com que todos os cursos de 2º grau passassem a ter caráter profissionalizante (MAGALHÃES, 2011). Assim, com a crescente aceleração da economia brasileira dos anos 70, houve uma grande procura pelo ensino técnico e profissionalizante e, no ano de 1978, surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), centralizados nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, do Rio de Janeiro, que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos (BRASIL, 2011).

Ainda nesse sentido, Brasil (2011, s/p) expõe que

Os Cefets viraram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles absorveram as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990.

Nesse espaço cronológico, o ano de 1996 registra uma mudança significativa no que tange o ensino profissional técnico. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 favoreceu a publicação do Decreto Lei nº 2.208/96, reformulando o ensino técnico, promovendo a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional (MAGALHÃES, 2011).

Em 2004, por determinação do Decreto 5.154/04, foi reintegrado, mais uma vez, o ensino técnico ao médio e, em 2005, o Decreto 5.458/05 criou o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (MAGALHÃES, 2011, p.96)

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano, com

o objetivo de se comprometer com a sociedade para fundar a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural brasileira (BORGES, 2013).

Recentemente, com a Lei nº 12.513 de 26 de outubro do ano de 2011, sob o governo da Presidenta Dilma Rousseff, institui-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); o qual foi criado com o objetivo de:

- I- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II- fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III- contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV- ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V- estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI- estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2011, p.01).

Dessa forma, é possível perceber que a EPT brasileira sofreu – e vem sofrendo – significativas mudanças ao longo de seu trajeto temporal. Mudanças, essas, que refletem as necessidades de melhorias no meio em que a sociedade está vinculada.

Com o objetivo de demonstrar, em uma linha cronológica, uma síntese do histórico da EPT no Brasil desde seu surgimento até tempos de hoje, apresenta-se o Quadro 05.

Ano	Educação Profissional no Brasil
1909	O Decreto-Lei nº 7.5662, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional no Brasil, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices que objetivava a preparação de mão de obra qualificada.
1937	A educação técnica passou a ser vista como um elemento estratégico para o desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora pois, a Constituição promulgada pelo presidente Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais.
1940	Fase que inicia a grande industrialização no Brasil.
1942	Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde no Brasil, promove uma grande mudança na estrutura educacional brasileira onde equiparou o ensino profissionalizante e técnico ao nível médio e os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas (EIT's).
1959	As EIT's foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF's) passando a adquirirem autonomia pedagógica e administrativa.
1971	Promulgação da Lei 5.692/71, Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que instaurava a profissionalização compulsória em todo o Brasil, fazendo com que todos os cursos de 2º grau passassem a ter caráter profissionalizante.

1978	Surgem os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's), centralizados nas Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, do Rio de Janeiro, que tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos
1980 -1990	Período em que os Cefet's viraram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles absorveram as atividades das ETF's e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990.
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a qual favoreceu a publicação do Decreto Lei nº 2.208/96, reformulando o ensino técnico, promovendo a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional.
2004	O Decreto 5.154/04 determina a reintegração, mais uma vez, do ensino técnico ao médio.
2005	O Decreto 5.458/05 cria o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
2008	O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.892/08, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).
2011	A partir da Lei nº 12.513 de 26 de outubro, sob o governo da Presidenta Dilma Rousseff, institui-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Quadro 05 – síntese do histórico da EPT no Brasil.

2.3.2 A EPT brasileira e sua orientação pedagógica

Com o objetivo de melhor detalhar sobre a EPT brasileira, esta subseção visa a apresentar o que realmente é e como se organiza a Educação Profissional Técnica no Brasil. Para isso, a pesquisa contou com uma minuciosa leitura no site do Portal Mec⁸, espaço do Ministério da Educação, pois é o local onde em maior riqueza de informações encontram-se subsídios para explanar sobre o assunto da EPT no país, assim como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira.

2.3.2.1 A EPT brasileira e sua fundamentação legal

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional (LDB), em seu artigo 39, ao apresentar a Educação Profissional e Tecnológica, menciona que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996, s/p).

De acordo com o artigo 21 da LDB, o Brasil conta com dois níveis de ensino na composição escolar, são eles: a educação básica e a educação superior. Esses

⁸http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12662&Itemid=861

níveis, de acordo com o § 1.º do artigo 1.º da Lei, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo o que esclarece o artigo 22, a educação básica tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, s/p). A educação básica tem como sua etapa final e de consolidação o Ensino Médio, que objetiva a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, s/p).

No que tange a educação profissional, a LDB menciona que ela

não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento (BRASIL, PARECER CNE/CEB nº16, 1999, p.11)

Dessa forma, a LDB incentiva que a educação básica brasileira seja de uma qualidade tal que consiga conciliar o ensinar científico, de acordo com os conteúdos programáticos básicos das disciplinas, ao ensino e estímulo para o mundo do trabalho.

Essa preparação para o mundo do trabalho, certificada, dá-se através de cursos técnicos profissionalizantes, os quais, de acordo com o que prevê o inciso I do caput do artigo 36-B da Lei nº 9.394/96, serão desenvolvidos de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 1996, s/p)

Assim, percebemos que a preparação para o mundo do trabalho, na educação básica brasileira, pode ser obtida de diferentes maneiras. Cabendo, ao aluno interessado, a escolha da melhor forma para si.

De certa forma, muitos jovens (e adultos) optam por adquirir a formação técnica através de cursos técnicos. De acordo com Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL,2015, s/p), um curso técnico profissionalizante é

um curso de nível médio que objetiva capacitar o aluno com conhecimentos teóricos e práticos nas diversas atividades do setor produtivo. Acesso imediato ao mercado de trabalho é um dos propósitos dos que buscam este curso, além da perspectiva de requalificação ou mesmo reinserção no setor produtivo. Este curso é aberto a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental e para a obtenção do diploma de técnico é necessária a conclusão do ensino médio.

Assim, o curso técnico profissionalizante visa a preparação desse aluno para o almejado mundo do trabalho em tempo menor que um curso a nível universitário e de modo mais específico.

Ainda, no Brasil, os cursos técnicos de Nível Médio são estruturados a partir do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), o qual é

um instrumento cuja proposta é disciplinar a oferta de cursos técnicos, no tocante às denominações por eles empregadas. O Catálogo confere também grande visibilidade a esses cursos, bem como auxilia na escolha vocacional por parte dos alunos e pode ainda inspirar escolas em novas ofertas educativas (BRASIL, 2015, s/p).

A criação desse Catálogo surgiu decorrente a dados constantes no Cadastro Nacional dos Cursos Técnicos, após verificar

uma quantidade excessiva de nomenclaturas, aproximadamente 2.700 denominações distintas para os 7.940 cursos técnicos de nível médio em oferta em 2005, de acordo com o Censo Escolar MEC/INEP. Tal cenário revela uma dispersão de títulos, além de dificuldade na orientação e informação aos usuários e à sociedade, bem como para a formulação de políticas, planejamento e avaliação dessa modalidade de educação profissional. (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº: 11/2008)

A publicação do CNCT no país deu-se inicialmente no ano de 2008 com a estruturação dos cursos técnicos em doze eixos tecnológicos, a saber: 1. Ambiente, saúde e segurança; 2. Apoio escolar; 3. Controle e processos industriais; 4. Gestão e

negócios; 5. Hospitalidade e lazer; 6. Informação e comunicação; 7. Militar; 8. Infraestrutura; 9. Produção alimentícia; 10. Produção cultural e design; 11. Produção industrial e 12. Recursos naturais (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº: 11/2008).

No ano de 2012, através da Resolução CNE/CEB nº 04 de 06 de junho, deu-se a atualização do CNCT brasileiro. Nessa atualização, foram incorporados 35 novos cursos profissionalizantes considerados de grande demanda para o mercado de trabalho e alterando os eixos tecnológicos em três partes (MEC, 2012).

Em relação aos eixos tecnológicos foram introduzidas 3 alterações: A primeira refere-se à criação do eixo “Segurança”, desmembrado do eixo “Ambiente e Saúde”, conforme já apresentado na organização do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST). A segunda alteração diz respeito à inclusão do termo “Turismo” ao título do eixo “Hospitalidade e Lazer” a fim de trazer maior clareza ao público em geral sobre as tecnologias que envolvem os cursos abarcados por este eixo. Por fim, Apresentação propomos uma nova denominação para o eixo tecnológico de “Apoio Educacional”, que passa a ser intitulado “Desenvolvimento Educacional e Social”, buscando uma maior abrangência dos temas da área social. Dessa forma, a versão 2012 do 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 (MEC, 2012, p. 05)

A partir de tais mudanças, os eixos tecnológicos passaram a ser estruturados da seguinte forma: 1. Ambiente e saúde; 2. Controle e processos industriais; 3. Desenvolvimento Educacional e Social; 4. Gestão e negócios; 5. Informação e comunicação; 6. Infraestrutura; 7. Militar; 8. Produção alimentícia; 9. Produção cultural e design; 10. Produção industrial; 11. Recursos Naturais; 12. Segurança e 13. Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Dessa forma, a partir da criação do CNCT⁹, cada eixo tecnológico abarca uma gama expressiva de cursos técnicos profissionalizantes. Por exemplo, o curso profissionalizante técnico de nível médio em administração: estará inserido no eixo tecnológico Gestão e Negócios que, ainda de acordo com o CNCT, estabelece importantes informações, tais como: atividades principais desempenhadas pelos profissionais dessa área, destaques em sua formação técnica, possibilidades de locais

⁹Salientamos que não é foco principal desta pesquisa uma exaustiva informação a respeito do CNCT, o qual pode ser encontrado na íntegra no endereço http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11394-catalogo-nacional-versao2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192.

de atuação, infraestrutura recomendada e carga horária mínima de trabalho (CNCT, BRASIL, 2015).

2.3.2.2 *A EPT brasileira: atores envolvidos, compromissos e atribuições*

No Brasil, a Educação Profissional de nível Técnico é cuidadosamente regida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a qual possui como secretário responsável o professor Marcelo Machado Feres que foi nomeado ao cargo em 03 de março do ano de 2015.

Compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme Art. 13 do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012:

- Planejar, orientar, coordenar e avaliar o processo de formulação e implementação da Política de Educação Profissional e Tecnológica;
- Promover o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com as políticas públicas e em articulação com os diversos agentes sociais envolvidos;
- Definir e implantar política de financiamento permanente para a Educação Profissional e Tecnológica;
- Promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica;
- Instituir mecanismos e espaços de controle social que garantam gestão democrática, transparente e eficaz no âmbito da política pública e dos recursos destinados à Educação Profissional e Tecnológica;
- Fortalecer a Rede Pública Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando a adequada disponibilidade orçamentária e financeira para a sua efetiva manutenção e expansão;
- Promover e realizar pesquisas e estudos de políticas estratégicas, objetivando o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica;
- Desenvolver novos modelos de gestão e de parceria público-privada, na perspectiva da unificação, otimização e expansão da Educação Profissional e Tecnológica;
- Estabelecer estratégias que possibilitem maior visibilidade e reconhecimento social da Educação Profissional e Tecnológica;
- Apoiar técnica e financeiramente o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica dos sistemas de ensino, nos diferentes níveis de governo;
- Estabelecer mecanismos de articulação e integração com os sistemas de ensino, os setores produtivos e demais agentes sociais no que diz respeito à demanda quantitativa e qualitativa de profissionais, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica;
- Acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
- Elaborar, manter e atualizar o catálogo nacional de cursos técnicos e o catálogo nacional de cursos de formação inicial e continuada, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica; e

- Estabelecer diretrizes para as ações de expansão e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE. (BRASIL, s/p, 2015).

Dessa forma, a EPT integra as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e “objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias” (BRASIL, s/p. 2015)

No que tange aos objetivos, a EPT brasileira visa a:

- Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- Incentivar a produção a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- Garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (BRASIL, s/p, 2015).

A partir desses objetivos, pode-se evidenciar que a EPT brasileira possui um texto ao encontro do que apregoa o artigo 2º, dos princípios e fins da educação nacional, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que tange a seguinte redação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1996, s/p. Grifos meu).

Assim, para que o aluno imerso na EPT tenha uma qualificação para o trabalho, além do conhecimento para as práticas sociais, importante se faz o papel que o professor da EPT apresenta, uma vez que a própria EPT esclarece que uma das características do aluno do ensino técnico profissionalizante é a integração no mundo da tecnologia ligada à produção e gestão de bens e serviços, pois “a formação do tecnólogo, é obviamente mais densa em tecnologia”, porém, “não significa que não deva ter conhecimento científico” (BRASIL, s/p, 2015).

Ora assim, tanto para que esse aluno da EPT tenha um conhecimento técnico e também um conhecimento científico, necessário se faz o papel de atuação de um dos atores responsável por esta modalidade de ensino: o professor em serviço da EPT. Dessa maneira, vislumbrando que parte do sucesso profissional desse(s) aluno(s) imerso(s) na EPT parte da atuação do docente em sala de aula, a próxima sessão explanará sobre a formação do professor para o serviço na EPT brasileira.

2.3.2.3 *A EPT e o seu local na educação brasileira*

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional brasileira (LDB), em seu artigo 1º, apresenta que a educação:

abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, s/p.)

Ainda, dentro desse artigo, em seu caput segundo, menciona que “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se **ao mundo do trabalho** e à prática social” (BRASIL, 1996, s/p. Grifos meu).

Essa educação escolar, conforme apresenta o artigo 21 da Lei nº 9.394/96, compõe-se em dois níveis: I - a educação básica, composta pela educação infantil; ensino fundamental e ensino médio e II – educação superior. No texto da referida Lei, é na Seção IV, Capítulo II da Educação Básica, seção que orienta a respeito do Ensino Médio brasileiro, que a Educação Profissional Técnica de nível Médio aparece em primeiro momento como ponto de interseção entre o saber científico e a preparação para o mundo do trabalho. Porém, a Lei 11.741/2008 altera os dispositivos da Lei nº 9.394/96, entre eles, o artigo 39¹⁰. Nessa modificação textual, a Educação Profissional de nível Técnico apresenta-se como uma modalidade da educação brasileira. Aqui, a EPT, em um texto mais detalhado, exhibe no seu § 2º os cursos que ela abrange. São eles:

¹⁰Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 18 maio 2015.

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996, s/p)

Após contextualizar o local que a EPT abrange na Lei da educação brasileira, é de fundamental importância expor sobre o papel que representa o professor em serviço nesta modalidade do ensino, pois é dele que depende toda a base estrutural para que o aluno efetivamente vincule-se ao mundo do trabalho e desempenhe as práticas sociais exigidas na referida Lei.

Por esse motivo, a próxima seção abordará sobre a temática da formação de professores e os desafios que a formação inicial apresenta no processo de construção de um profissional competente, confiante e que tenha autonomia em enfrentar as diversidades que a profissão exige (ALVAREZ, 2010). Nesse prisma, a formação do professor para a docência na modalidade da EPT e o papel do professor de língua portuguesa em serviço nessa modalidade recebem especial atenção, pois, é o foco principal desta pesquisa.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM TEMA SEMPRE ATUAL

Abordar temas de pesquisas que abarquem problematizações envolvendo a formação do professor tem sido objeto de pesquisas contínuas (CELANI, 2008) cada vez mais frequentes, abordando não apenas a questão da formação inicial do docente, como também, questões envolvendo o professor em fase inicial de carreira ou em fase de estabilização (NONO, 2011) e, também, os dilemas e desafios da formação continuada desses docentes, pois, a formação de um professor não cessa após ele ter seu diploma em mãos. A formação do docente é um processo dinâmico e jamais estático (IMBERNÓN, 2011).

Nesse universo, um outro tipo de formação docente apresenta pontos de reflexão e discussão desde meados dos anos 90 do século XX: a formação do professor para a EPT (ABREU, 2009).

Nesse escopo, o objetivo desta subseção é discorrer sobre a temática da formação de professores para o serviço na EPT brasileira, pontuando desde seu apanhado cronológico, os desafios que os docentes da EPT enfrentam em contexto de regência de classe, advinda da formação inicial, assim como os meios que esses

professores encontram para sanar esse déficit. Também, a formação do professor de língua portuguesa em serviço na modalidade da EPT possui especial atenção.

2.4.1 A formação de Professores para o serviço na EPT

Estamos atrelados a um modelo de educação que visa, entre outros objetivos, qualificar o estudante para o mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996). Com essa finalidade, cronologicamente, percebe-se que a partir dos anos 90 do século XX houve uma maior preocupação com essa temática, pois, de acordo com Abreu (2009), a última década do século passado foi quando o Brasil, atrelado ao mundo da globalização social, econômica e tecnológica, aderiu a essas exigências do cenário complexo e produtivo em que estava inserido e, assim, passou a incentivar mais a formação técnica para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, em 20 de dezembro do ano de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96, em seu Título V, que trata “dos níveis e das modalidades de educação e ensino”, aborda em seu Capítulo III sobre a Educação Profissional. Nesse capítulo, em suma, o texto defende uma educação nacional voltada ao mundo do trabalho, a qual se preocupa em desenvolver sujeitos que, além de possuírem uma capacidade crítico-social, sejam capazes de desempenhar condições para atuar no mercado de trabalho (ABREU, 2009).

Logo, nesse ensejo que marca tal preocupação com a educação brasileira, um ator desponta no cenário voltado ao mundo do trabalho: o professor. Porém, esse surgir que caracteriza o docente dessa modalidade de ensino nacional não se apresenta com elogios e aplausos, sim, com uma dúvida: qual a formação que a universidade oportuniza ao professor para a sua atuação na modalidade do ensino profissional técnico brasileiro?

Nesse sentido, antes de buscar respostas para essa inquietação, necessário se faz conhecer o processo de inclusão que os professores tiveram na modalidade de ensino profissional brasileira. Assim, é possível concatenar melhor as possíveis respostas que forem obtidas sobre o processo de formação do professor atuante na modalidade da educação profissional.

2.4.1.1 *A educação profissional brasileira e a qualificação dos professores*

É imperativo o papel social que desempenha um professor para formar cidadãos qualificados para o exercício de suas atribuições profissionais no mercado de trabalho. Entretanto, para que esse docente seja capaz de abordar questões profícuas na formação de um cidadão, deve-se reconhecer que ele próprio deva possuir uma formação de qualidade.

Atualmente, no Brasil, há um discurso em prol de uma educação profissional, a qual possibilite ao aluno um ensino técnico voltado ao trabalho em diferentes áreas produtivas (ABREU, 2009). Nesse cenário, espera-se que esse aluno seja proficiente em uma determinada área técnica do mundo do trabalho, a partir dos ensinamentos transmitidos pelo professor (sejam eles teóricos ou práticos).

Porém, voltamos a uma afirmativa recentemente posta em evidência: para que esse docente seja capaz de abordar questões profícuas na formação de um cidadão, deve-se reconhecer que ele próprio deva possuir uma formação de qualidade. Logo, como pode-se tratar a questão da formação do professor atuante na modalidade do ensino profissional brasileiro?

Retomando subsídios cronológicos sobre esse tema, Pereira (2004) expõe um dado curioso na perspectiva docente na modalidade de ensino técnico profissionalizante. Segundo o autor, por muito tempo, o ensino técnico no Brasil foi marcado por “um forte contingente de profissionais de áreas diversas, sem a qualificação pedagógica (PEREIRA, 2004, p.03)”. Conforme apresenta Oliveira Junior (2008), o assunto sobre formação de professores para a EPT teve origem no ano de 1971, com o advento da primeira LDB (datada de 1961) e a Lei nº 5.692/71, pois, foi a Lei que mencionou que a EPT passaria a tornar-se parte do currículo do segundo grau. Assim, de acordo com Oliveira Junior (2008), a LDB de 1971 apresentava que o docente em serviço de ensino técnico deveria ter formação específica, através de cursos especiais de formação técnica.

No ano de 1978, em 30 de junho, no governo Ernesto Geisel, o tema da formação de professores para a atuação na EPT fica a cargo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), a partir da Lei nº 6.545 (PEREIRA, 2004).

No artigo 2º da referida Lei, encontra-se

Art. 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação lato sensu e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

b) **de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;**

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1993, s/p. Grifos meu).

Essa atualização profissional para a área técnica, segundo Oliveira Junior (2008), era realizada por meio dos Esquemas I e II, que, explica Pereira (2004), eram cursos de capacitação docente tidos como emergências. O Esquema I era uma complementação pedagógica para os professores de nível superior e o Esquema II representava uma capacitação para docentes com formação técnica de nível médio (OLIVEIRA JUNIOR, 2008).

Naquele tempo, conforme complementa Pereira (2009, p.04),

a expansão do parque industrial brasileiro acendera a exigência de alteração na formação de profissionais, dando-se peso à questão do domínio de tecnologias mais avançadas por parte dos técnicos, daí a ênfase na formação de professores para essas disciplinas.

Por fim, a formação do professor para a EPT foi regulamentada por meio do artigo 8º do Decreto 2.406/97, o qual passou a vigorar com a seguinte redação em 27 de novembro de 1997:

Art. 8º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como **para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.** (Grifos meu)

No entanto, esclarece Oliveira Junior (2008), este Decreto foi revogado no ano de 2004 e substituído pelo Decreto 5.154/04, o qual não trata da exigência de formação pedagógica do professor do ensino técnico e no ano de 2007, com o Decreto

6095/07, há a transformação das escolas de Aprendizes Artífices em Instituições de Educação Profissional e Tecnológica – IFET's, trazendo também o Programa Especial de Formação Pedagógica, o qual possui o objetivo de capacitar bacharéis para o exercício da docência.

Esse Programa Especial de Formação Pedagógica visa atender ao § 4º do Art. 87 da Lei Federal 9394/96 e ao Parecer CNE/CP 07/2009, que determinava que os professores do ensino técnico e tecnológico fossem habilitados em nível superior (Licenciaturas) ou formados por treinamento em serviço (o curso objetiva capacitar os profissionais - bacharéis e tecnólogos - para serem docentes na sua área de atuação nos cursos técnicos e tecnológicos). Dessa forma, tais docentes buscaram essa formação em cursos de especialização *Lato Sensu* por instituições capacitadas ou por programas especiais de graduação, ofertados por universidades. Em ambos os casos, o objetivo era formar professores capacitados, em nível superior, para a docência na modalidade da EPT.

No entanto, essa determinação registrada anteriormente no Art. 87 da Lei Federal 9394/96 e ao Parecer CNE/CP 07/2009, no ano de 2013, foi revogada pela Lei nº 12.796. Dessa forma, a exigência para que o docente em serviço na EPT tivesse a formação acima exigida, com tal revogação, torna-se não-obrigatória.

Logo, retomando o histórico da EPT e a formação dos docentes para o serviço nessa modalidade do ensino, é possível inferir que inicialmente essa modalidade de ensino foi caracterizada pela ação de professores não especializados para a prática pedagógica desta modalidade. Após a criação da Lei nº 5.692/71, o assunto formação de professores começou a ter respaldo no espaço pedagógico da educação profissional. De fato, a formação pedagógica para a docência na modalidade da EPT teve voz a partir do Parecer CNE/CP 07/2009, que determinava que os professores do ensino técnico e tecnológico fossem habilitados em nível superior (Licenciaturas) ou formados por treinamento em serviço. Porém, esse Decreto foi revogado no ano de 2013 pela Lei nº 12.796.

A partir desse breve resgate cronológico sobre o professor atuante na EPT e as exigências cabíveis a ele, nota-se que a formação dos professores para o exercício na EPT ainda é deficitária, pois, ficou evidente que há uma preocupação política para a formação de um corpo discente preparado para a atuação no mercado de trabalho, porém, ainda não se percebe uma mesma preocupação com o preparo da mão de

obra primeira, aquela que, de fato, irá instrumentalizar esses alunos para o mundo do trabalho, o corpo docente.

O mesmo despreparo que a própria Lei nacional deixa a desejar no que prima as cobranças de formação, as universidades, em seus cursos de formação de professores também estão cabíveis a críticas, pois, há uma enorme distância entre o que a universidade oferece e a realidade que está à espera do futuro professor (ABREU, 2009).

Nesse sentido, são muitos os desafios que os professores enfrentam no que tange a condução de seus afazeres; desafios de ordem social, econômica, temporal e o desafio advindo da própria formação inicial. Assim, a subseção seguinte pontuará a respeito dessa ordem, dos desafios da formação inicial direcionados a EPT.

2.4.1.2 A educação profissional brasileira e seus professores: desafios a serem superados

Pesquisas sobre a formação do professor são sempre importantes, pois, é uma temática da qual, incansavelmente, a teoria se apresenta em descompasso com a prática, acarretando, assim, em um “choque de realidade” (NONO, 2011, p.17). Nesse segmento, muitos são os pesquisadores que dedicam suas investigações em prol de melhorias, sejam elas para os próprios professores, ou, sejam melhorias para o nosso sistema educacional. Sobre esses pesquisadores, podemos citar Nono (2011); Alvarez (2010); Celani (2008), Leffa (2001); Abreu (2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), entre outros autores que dedicam seus estudos sobre a temática da formação do professor¹¹.

Nesse escopo, situar pesquisas com o foco na formação dos professores para a Educação Profissional Técnica (EPT), manifesta-se um assunto de também grande importância, uma vez que nesse espaço da formação docente, o que se observa é uma grande discrepância entre as relações políticas, teóricas e pedagógicas (ABREU, 2009).

¹¹Nessa seara, os estudos baseados na formação dos professores, com vistas nos autores citados, por mais que se ramifiquem em: formação de professores de línguas (CELANI, LEFFA, ALVAREZ), formação docente e continuada (IMBERNÓN), formação de professores e o papel das escolas/universidades (NONO) e a formação do professor para a educação profissional e tecnológica (ABREU), todos possuem uma base em comum: a formação do professor e os desafios e superações que ele enfrenta em sua profissão.

Inicialmente, a questão problemática sobre a formação docente para o exercício na modalidade da EPT não é distinta dos problemas que acarretam os demais professores da educação básica brasileira; existe uma distância entre o que a universidade oferece e a realidade que está à espera do futuro professor (ABREU, 2009). No entanto, há um ponto diferencial e agravante no que tange a formação do professor para a EPT. De acordo com Abreu (2009), a universidade não prepara o docente para atuar como professor na modalidade da EPT e, na verdade, a universidade não prepara o professor para atuar como professor fora do Ensino Fundamental e Médio brasileiro.

Sobre esse assunto, Oliveira Junior (2008 p.72) complementa expondo que

um dos maiores problemas relacionado com a formação de professores em geral e que ficou mais evidenciado nas tentativas de formação de professores para o ensino técnico é que as Universidades têm dificuldades intrínsecas para lidar com essa questão. Nas licenciaturas o que se ensina basicamente é a História da Educação [...] poucas vezes se discute o aqui e o agora. Poucas vezes se discute o real e o concreto, a escola da realidade e o que o professor irá encontrar.

Assim, registra-se o papel importante que incumbe às universidades no tocante a formação dos professores. De acordo com Valezi e Cox (2011), o docente que se depara com a missão de atuar em contexto de EPT, muitas vezes, enfrenta uma forte inquietação: como ser professor na educação profissional?

Essa dúvida é devida à formação do professor que desde o início do curso de licenciatura foi orientado a atuar em escolas de ensino fundamental e médio. Nesse prisma “os professores sentem-se desafiados a reorganizar suas práticas pedagógicas para atender efetivamente às novas demandas de aprendizagem nos cursos de formação profissional” (VALEZI, 2009 p.200) uma vez que durante a formação universitária não houve um momento didático voltado para essa modalidade do ensino.

Machado (2008, p.15) expõe que o universo acadêmico das licenciaturas é o mais caracterizado na formação docente para o serviço na EPT, pois, conforme a autora, as licenciaturas são um espaço

privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da

reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores, etc.

Embora a explanação feita pela autora faça referência aos professores formados em licenciaturas, sabemos que na modalidade da EPT não atuam apenas docentes licenciados. E isso, também se apresenta como um ponto desafiador para o professor. Como já citado nesta pesquisa, em um dado momento da legislação nacional, houve um momento de cobrança para que os professores em atuação na EPT fossem licenciados ou professores formados por treinamento em serviço (§ 4º do Art. 87 da Lei Federal 9394/96 e ao Parecer CNE/CP 07/2009). No entanto, essa cobrança foi revogada a partir da Lei nº 12.796/2013.

Dessa forma, Abreu (2009) expõe que os professores atuantes na modalidade de ensino da EPT que não possuem uma formação pedagógica para o magistério passam pelas mesmas dificuldades na prática de suas aulas. Essas dificuldades estão mais a nível da didática em sala de aula, pois, não havendo uma disciplina voltada à ação da prática em contexto de sala de aula, muitas vezes, esses profissionais (bacharéis) não sabem como transpor seus conhecimentos práticos para uma explicação teórica.

Em face ao exposto, Machado (2008, p.14) expõe que “a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”. Abreu (2009) complementa essa posição defendendo a ideia de que há uma urgente necessidade de uma formação de professores melhores preparados para a atuação na EPT, uma formação que vá além do improvisado em sala de aula, uma formação que integre a teoria com a prática real.

Sobre o ponto da qualificação do professor e do déficit que os cursos de formação apresentam, Imbernón (2010) expõe que, por mais que ainda esteja a passos lentos e tímido, o processo de formação de professores no Brasil acusa certo avanço e o que comprova essa afirmação são os inúmeros registros acadêmicos com pesquisas envolvendo a temática da formação do professor.

Sob essa percepção, Machado (2008) advoga que no momento em que uma política melhor definida sobre o preparo dos professores da EPT que atenda às necessidades práticas, será, certamente, um grande estímulo para a superação da

atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos.

Pereira (2004) complementa a posição da autora mencionando que no momento em que a educação brasileira estiver estruturada em um currículo de formação de professores que articule a teoria e a prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que oportunizem ao aluno atuar no mundo do trabalho em constante mudança, buscando a autonomia e desenvolvendo a criticidade e o investigativo, será o ponto chave para uma formação mais prática e menos traumática.

Complementando, ainda no contexto de superar os desafios na formação de professores, Leffa (2001, p.03) aponta que um dos grandes desafios recorrentes nas estruturas curriculares de preparação de professores é saber distinguir o que é formação do que é treinamento. Para o autor, formação é tudo aquilo que

busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além.

Já treinamento define-se como “o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica” (LEFFA, 2001, p. 02).

Em suma, um professor treinado é um docente robotizado, pois, reproduz mecanicamente tudo aquilo que aprendeu (ou diz que aprendeu) de uma maneira rígida e sistemática. Sem chances de mudança. Um professor formado é um docente que recebeu a base da reflexão em sua construção profissional. Ele não reproduz de uma maneira metódica tudo o que diz ter aprendido. Um professor formado sabe ponderar o que deve ser ensinado, onde ensinado e para quem deve ser ensinado. A fim de ilustrar melhor a imagem do professor treinado e do professor formado, Leffa construiu o diagrama apresentado na Figura 01:

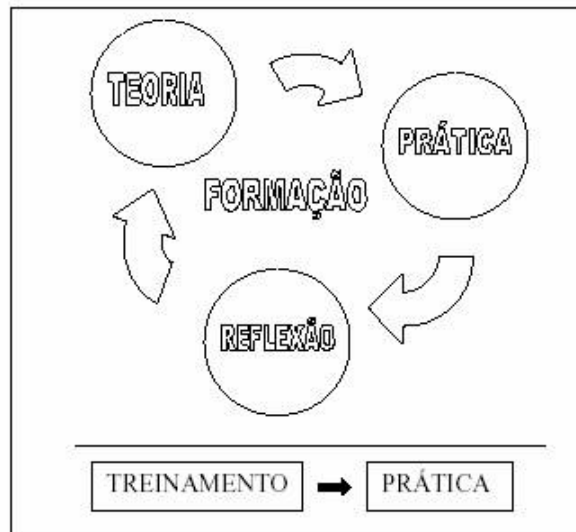


Fig. 01 – Diferença entre formação e treinamento. Fonte: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>

Na Figura 01, apresenta-se a ideia de que um professor formado possui uma linha cíclica de seu raciocínio. Ele sabe administrar as adversidades e complexidades que a sua formação venha a sofrer. Ele é um profissional capaz de administrar situações problemas. Já, o professor treinado, possui uma linha retilínea de raciocínio,

serial e seqüencial, onde não há retorno; inicia e termina com a prática. [...] O treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado. (LEFFA, 2001, p.03-04)

Por fim, é perceptível que o assunto da formação de professores é uma temática sempre polêmica e carecida de constantes informações, pois, abordar questões sobre práticas pedagógicas sempre desestabilizam, provocam inseguranças, medos e resistência a encarar o novo. Nesse cenário, a formação do professor para o serviço na EPT ainda demonstra um despreparo maior, pois, muitos docentes saem de uma formação inicial sem a noção do que é a EPT (ABREU, 2009). Indo além, alguns professores até desconhecem a existência dessa modalidade de ensino brasileiro. Assim, fomentar mais pesquisas, incentivar a formação continuada e cobrar dos órgãos políticos nacionais melhorias no setor da educação brasileira, ainda são os melhores investimentos a favor dessa temática.

2.4.1.3 *A formação do professor de língua portuguesa e a atuação na modalidade da EPT*

Conforme apresentado nas subseções acima, a formação do professor para o serviço na EPT é um campo muito profícuo para levantamento de discussões na grande área da educação brasileira. Nesse cenário, a formação do professor de língua portuguesa atuante nessa modalidade do ensino não seria diferente. Conforme já exposto na subseção 2.3.1, a educação profissional brasileira possui três níveis: básica, técnica e tecnológica. Esta pesquisa investe no nível técnico, o qual é oferecido simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão, e possui organização curricular própria (INEP, 2011).

Assim, quando oferecida concomitantemente ao ensino médio, os alunos possuem as mesmas disciplinas que a educação básica oferta. Porém, quando a EPT é realizada em escolas de cursos técnicos, estes, conforme apresenta a base do INEP (2011), possuem o aval de criarem uma organização curricular própria. No entanto, pesquisas apontam (VALEZI, 2009; VALEZI e COX, 2011, MAGALHÃES, 2011) que a língua portuguesa é uma disciplina comum nesses cursos de formação profissional.

Nessa circunstância, o professor de língua portuguesa em serviço na EPT possui a sua base teórica e prática sob a abordagem do ensino instrumental de línguas¹² (MAGALHÃES, 2011). Valezi e Cox (2011) apresentam que, por conta da grande expansão do ensino profissionalizante técnico no Brasil, a língua materna ensinada nessa modalidade de ensino nacional possui como base a hegemonia da concepção instrumental do ensino de línguas. Porém, as autoras salientam que, eleger uma abordagem que norteará o ensino da língua materna, é uma concepção válida para a educação técnica, mas que, apenas embutir uma concepção teórica sem a sabedoria do que ela realmente representa, de maneira alguma é uma opção vantajosa. E, segundo o que Valezi e Cox (2011) expõe, as alternativas indicam desvantagens.

Essa desvantagem é originada, antes de tudo, na formação do professor de língua materna. Há um distanciamento da teoria apresentada em salas de aulas da universidade e a real ação do professor em contextos de atuação (ABREU, 2009). Na

¹²Para maiores informações sobre a abordagem instrumental, indicamos retomar o capítulo 2, referencial teórico da pesquisa, na subseção 2.1 “O ensino instrumental de línguas”.

EPT e o professor de língua portuguesa esse déficit na formação se apresenta em dois momentos.

O primeiro momento crítico para um professor de português é quando ele chega para o serviço na EPT, pois, devido a sua formação ser basicamente para o ensino básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), muitas vezes o texto do artigo 39 da LDB é esquecido pelas instituições universitárias, uma vez que ele indica que

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, **integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação** e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Grifo meu)

Nesse contexto, a modalidade da EPT também deveria ser primada nas universidades em seus cursos de Letras, porém, conforme salienta Alvarez (2010), discorrer sobre o mundo das Letras não é um assunto fácil, pois, é um tema atrelado não apenas a uma base política pedagógica, como também, em uma base histórica que, em muitas instituições, Letras ainda é sinônimo de “uma formação literária adquirida mediante a leitura, o comentário e a imitação dos grandes autores greco-latinos” (ALVAREZ, 2010, p.238).

Abreu (2009, p.07) complementa a posição que os cursos de licenciaturas dispõem para a modalidade da EPT, expondo que

o ensino técnico sempre caracterizou seus docentes antes de tudo como profissionais, no que tange a sua ligação ao mundo produtivo. Mas, o ensino superior permaneceu e permanece alheio à formação de professores para essa modalidade de ensino.

O segundo momento crítico para um professor de português em serviço na modalidade da EPT paira sobre a seguinte dúvida: como ser professor de português na EPT com o ensino da língua a partir da concepção da abordagem instrumental? (VALEZI e COX, 2011). Novamente, este assunto reporta-se a formação inicial do professor de língua materna, pois, a maioria dos currículos dos cursos de Letras com habilitação em língua portuguesa ainda não apresentam uma disciplina que aborde estratégias, instrumentos, subsídios teóricos e práticos para o ensino da língua materna (VALEZI e COX, 2011). O que se percebe é que se o professor de português souber dominar um livro didático, ele está apto a dar aulas (MACHADO, 2008).

Assim, nesse alinhavo deficitário envolvendo a formação inicial do docente que, por conseguinte, poderá atuar na modalidade da EPT, acaba criando também uma deficiente qualidade do ensino voltado ao aluno e futuro profissional oriundo da EPT, pois, nesse panorama formativo deficitário que o docente ainda enfrenta, com certo despreparo pedagógico, acaba reproduzindo também em seus contextos de ensino, nesse caso específico, a EPT.

Primando que um dos objetivos da EPT nacional é a formação não apenas tecnicista do seu aluno, como mera mão-de-obra, mas também uma formação crítica e reflexiva, a sabedoria que envolve o processo de formação de uma mão-de-obra docente também se faz de modos a ser menos tecnicista, reprodutiva, e mais reflexiva para que

o aparelho escolar passa a ser a principal estratégia para o alcance da melhoria da qualidade da produção, no sentido de desenvolver nos indivíduos habilidades dos novos métodos de trabalho que os possibilitem a permanecer em condições de empregabilidade. (ABREU, 2009, p.05)

Por fim, diante deste cenário sempre polêmico que envolve a questão da formação do professor, uma certeza é definida como fundamental para a diminuição destas críticas: uma política pautada para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos (MACHADO, 2008). Com isso, não apenas a formação do professor de língua portuguesa terá um melhor subsidio teórico e prático para a atuação do docente, como de todos os outros professores, independentemente de suas áreas de formação; assim como, a atuação deles em todos os níveis e modalidades do ensino básico brasileiro.

Nesse novo cenário, temos que nos preocupar com os saberes necessários ao professor da educação profissional, a fim de que possa assumir um papel comprometido com as exigências de formar um aluno-cidadão autônomo, crítico e reflexivo, capaz de lidar com situações complexas e inesperadas, as quais exijam tomadas de decisões, mas também preocupado com as questões sociais que permeiam a vida em sociedade (ABREU, 2009, p.09).

Conforme essa pesquisa registou em vários momentos de sua posição crítica, pesquisas acadêmicas envolvendo a formação do professor é um assunto sempre

pertinente, pois, estimula a reflexão dos sujeitos pesquisadores para promoverem uma educação cada vez melhor.

Nesse sentido, a subseção seguinte apresentará registros obtidos através de uma pesquisa no site do Banco de Tese da CAPES com o objetivo de mapear trabalhos acadêmicos que concentram suas pesquisas na temática da formação pedagógica para a EPT.

2.4.2 A formação pedagógica para a EPT: mapeando o Banco de Tese CAPES

Com o objetivo de identificar estudos a respeito da formação de professores para a EPT, foi realizada uma pesquisa virtual avançada no Banco de Teses Capes, através do termo “formação de professores de ensino técnico” no espaço “todos os campos”. Dos achados, foram excluídos, após a leitura dos resumos, todos os trabalhos que não trataram a respeito da formação de professores com atuação na EPT. Os registros encontrados estão apresentados, em síntese, no Quadro 06, a seguir.

Autor/Ano	Título do trabalho de pesquisa	Nível da pesquisa / Instituição	Objetivo
FADANELLI Margareth Simionat, (2011)	A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente	Doutorado em Educação: UFRGS	Uma análise da cultura docente de professores do Ensino Técnico e problematiza até que ponto o reconhecimento da cultura docente e o trabalho sobre essa cultura são caminhos para que a qualificação da docência e as mudanças na Educação Profissional técnica de nível médio se concretizem no cotidiano das escolas.
TEIXEIRA, Olemar Antonio Ferreira (2011)	Olhares sobre a educação profissional em nível técnico: mapeamento das dissertações e teses produzidas nas universidades da região metropolitana de Porto Alegre.	Mestrado acadêmico em Educação-Centro Universitário La Salle	A pesquisa, de natureza teórica, focaliza as temáticas relativas à Educação Profissional, em nível técnico, abordadas nas dissertações e teses, defendidas em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre.
CARPIM, Lucy mara (2011)	Formação pedagógica dos professores do ensino técnico: caminhos históricos para um paradigma da complexidade	Mestrado acadêmico em Educação - PUC/Paraná	Tratamos da formação inicial e continuada de professores dos cursos técnicos de nível médio, fundamentados nos conceitos de Alarcão (1996), Schön (2000), Imbernón (2006), Behrens (1996, 2005, 2007), Garcia (1999), Formosinho (2009).
SILVA, Sandra Regina Lins do Prado Tardelli da (2011)	Conhecendo o preparo pedagógico do enfermeiro professor do ensino técnico profissionalizante em enfermagem	Mestrado acadêmico em Enfermagem - Universidade Federal de São Paulo	Desvelar o preparo pedagógico de enfermeiros professores de um curso técnico profissionalizante em enfermagem, identificando as estratégias pedagógicas por eles utilizadas em sua atuação docente
ANDRADE, Roberta Rotta	Desenvolvimento profissional	Doutorado em Educação	Conhecer quem são os professores que atuam em nesses cursos; como ingressaram na

Messias de (2011)	de professores de cursos superiores de tecnologia.	(psicologia da educação) – PUC/SP	docência; quais suas concepções sobre a profissão docente; quais as fontes que consideram mais importantes para o desenvolvimento profissional; e quais as necessidades de formação percebidas por eles.
SILVA, Josiani Mendes (2011)	Organização do trabalho pedagógico dos professores do IFAM - Campus São Gabriel da Cachoeira: um estudo das concepções pedagógicas que fundamentam sua prática docente	Mestrado acadêmico em Educação Agrícola: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	O estudo aqui proposto teve por objetivo investigar quais concepções pedagógicas os professores utilizam como base para a organização do seu trabalho pedagógico.
PRADO, Maria Raimunda Matos (2011)	A formação pós-graduada em ensino de ciências naturais e matemática de docentes do IFRN: implicações na atuação docente	Mestrado profissional em ensino de ciências naturais e matemática – UFRGN	Esta pesquisa parte do contexto educacional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, através da retomada dos marcos legais que o caracterizam como instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Brasileira, com enfoque nas políticas de formação continuada para os servidores que ali atuam especificamente docentes, em especial aqueles que tem sua atuação na área de Ensino de Ciência Naturais e Matemática.
JACINTO, Everton Lacerda (2011)	A atividade pedagógica do professor de matemática no PROEJA	Mestrado acadêmico em Educação em Ciências e Matemática - UFG	Esta dissertação discute a relação existente entre as ações pedagógicas do professor de Matemática e as necessidades e especificidades de aprendizagem dos alunos jovens e adultos trabalhadores.
PEREIRA, Maisa Mara de Magalhães (2011)	Representações sociais de professores da educação profissional técnica de nível médio sobre o trabalho	Mestrado acadêmico em Educação tecnológica - Centro Federal de Educação tecn. De Minas Gerais	Analisar as ideias que professores de disciplinas técnicas de nível médio da educação profissional técnica têm sobre o trabalho e verifica se elas constituem um fenômeno de representação social.
JOLLI, Marcelo Aparecido (2012)	Dilemas e perspectivas da educação profissionalizante: um estudo de caso da escola ETEC Sylvio de Mattos Carvalho da cidade de Matão-SP	Mestrado acadêmico em desenvolvimento regional e meio ambiente: Centro Universitário de Araraquara	Investigar alunos egressos dos cursos técnicos: mecânica, eletrônica e mecatrônica da Escola ETEC – “Sylvio Mattos Carvalho”, a fim de sabermos se a educação profissional contribui ou não para a inserção dos jovens no mercado de trabalho na cidade de Matão - SP.
CUNHA, Marilise Pinheiro da (2012)	Formação continuada do professor do ensino técnico em estética	Mestrado acadêmico em Educação: PUC- Paraná	Expor as dificuldades constituem desafios a serem superados num contexto em que a formação dos professores da educação de nível técnico não possui uma formação acadêmica específica.
ALMEIDA, Kaciane Daniella de (2012)	Educação sexual: uma discussão para o Ensino Médio Técnico?	Mestrado acadêmico em Tecnologia: Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Analisar como a educação sexual é percebida por docentes do Ensino Médio e Médio Técnico Profissionalizante dos cursos de Secretariado e Informática.
MOREIRA, Alexandre (2012)	Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina - campus São José	Mestrado acadêmico em Educação: Universidade Estadual de Campinas	Investigar o processo de Formação, da atuação e da prática profissional dos bacharéis que atuam como docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na modalidade dos cursos técnicos integrado de nível médio e pós-médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), Campus São José, na Área de Telecomunicações.

Quadro 06– apresentação dos resultados dos trabalhos envolvendo pesquisas sobre Formação Pedagógica para a EPT, a partir do mapeamento via site CAPES.

Por fim, a partir do mapeamento exposto no Quadro 06, é possível tecer algumas considerações sobre os trabalhos com o foco na formação de professores de ensino técnico, a saber: dos 13 trabalhos mapeados, 11 são pesquisas de Mestrado e 02 são pesquisas de Doutorado. Assim, constata-se que o Mestrado detém maior espaço de pesquisas nesse foco de investigação. A cronologia dessas pesquisas abrange um espaço de tempo recente, pois, 9 trabalhos estão registrados no ano de 2011 e 04 trabalhos no ano de 2012. As instituições de ensino que fomentaram essas investigações com o foco na formação de professores do ensino técnico possuem diferentes espaços universitários, no entanto; destacando-se a PUC do Paraná com 02 trabalhos a nível de Mestrado acadêmico em Educação. A área de concentração com maior evidência dentre os 13 trabalhos mapeados é a área da Educação, com 09 trabalhos publicados. Os objetivos da maioria das pesquisas focam a esfera da formação do professor para o exercício da docência na modalidade da EPT. No entanto, o trabalho de Almeida (2012) esteve voltado para a temática da educação sexual na perspectiva dos docentes da EPT.

Assim, a respeito do local da pesquisa (Banco de Tese CAPES), a crítica que fica neste mapeamento é a mesma que já foi colocada em questão nos primeiros mapeamentos realizados: este mapeamento demonstrou que há falhas que ainda necessitam ser reparadas no site do Banco de Tese CAPES, pois, temos ciência que este mapeamento, de maneira alguma, compreende uma busca exaustiva sobre a temática da formação do professor para o exercício na EPT. Porém, esta investigação realizou uma busca detalhada a partir da nomenclatura elencada para a pesquisa via site CAPES. De qualquer forma, compreende-se que há disparidade entre a pesquisa aqui apresentada e novas investigações no mesmo local de pesquisa. A justificativa para esse feito é que este mapeamento aconteceu durante o primeiro semestre do ano de 2015.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo possui como objetivo expor a metodologia adotada para a elaboração dessa pesquisa. Nele, são apresentados a justificativa pela escolha da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos dessa coleta de dados e, por fim, os procedimentos de análise dos dados coletados.

3.1 A ESCOLHA PELA METODOLOGIA QUALITATIVA DO ESTUDO DE CASO

A proposta metodológica desta investigação fundamenta-se no que qualifica a pesquisa qualitativa. De acordo com Ludke e André (1986, p.13), a pesquisa qualitativa

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contexto direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Também, conforme apresentado na introdução, este trabalho propõe-se a realizar um estudo de caso, pois, de acordo com Gil (1999), o estudo de caso é um dos métodos classificados como pesquisa qualitativa, sendo concebido como estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, o que permite o seu conhecimento amplo e detalhado.

Na exposição de Chizzotti (2009), o estudo de caso pode ser levado em consideração como uma unidade de um todo e, por este motivo, ser suficiente para fundamentar um resultado quando propor uma investigação. O importante no estudo de caso é: a) reunir o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986); e b) o investigador deve ser capaz de conseguir se abster das interferências emocionais na hora das análises dos dados, para isso, cabe a ele elaborar um plano bem definido que beneficie a execução do trabalho de coleta dos dados (CHIZZOTTI, 2009). Ainda, de acordo com Chizzotti (2009), estudos de caso são propostos para investigar um grupo homogêneo de sujeitos.

Esta pesquisa, portanto, se adequa a esta proposta de condição que o estudo de caso defende, pois, possui como sujeitos da pesquisa professores de uma mesma instituição que ministram – ou ministraram – a mesma disciplina.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto de realização desta pesquisa foram duas escolas de ensino profissional técnico de nível médio da cidade de Santa Maria, RS, pertencentes ao SEG- Sistema de Ensino Gaúcho. Uma das escolas é a Escola de Ensino Técnica Albert Einstein - SEG, e o outro é o Colégio Gandhi - SEG. As Escolas Franqueadas pela Marca SEG possuem uma vasta gama de cursos técnicos de nível médio em oferta para o público distribuídos pelas categorias¹³ de **Gestão e Negócios**, composto pelos cursos técnicos em Administração e Contabilidade; **Ambiente, Saúde e Segurança** abarcando os cursos técnicos de Radiologia, Segurança do Trabalho, Ótica, Massoterapia, Análises Clínicas, Enfermagem e Química e, por fim, os cursos técnicos na modalidade semipresencial, os quais competem as Transações Imobiliárias e os já mencionados cursos de Administração, Contabilidade, Segurança do Trabalho e Ótica.

Com a finalidade de melhor distribuição de informações sobre o SEG - Sistema de Ensino Gaúcho, em uma subseção a parte, serão detalhadas as informações sobre esta empresa do ramo educacional.

3.2.1 SEG - Sistema de Ensino Gaúcho¹⁴

O SEG - Sistema de Ensino Gaúcho surgiu a partir da iniciativa de uma equipe de profissionais da área da educação e administração. Esses profissionais tomaram como base a leitura da Lei 9394/96, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, nossa LDB.

Assim, assumindo a compreensão de que a LDB reconhece na instituição escolar um importante espaço educativo e nos profissionais da educação uma competência técnica e política que os habilita a participar e planejar seu Projeto Pedagógico, esses profissionais implantaram um novo 'fazer pedagógico' criando o SEG, que preconiza uma estrutura de trabalho educativo voltado para o compromisso de despertar no aluno o senso do coletivo, do social, preparando o homem para o 'pensar- agir – ser' e sendo, interagindo, inserindo-se e assumindo o compromisso de transformar, interagir de forma pró-ativa na sociedade. Educá-los para que vivam de forma efetiva na sociedade, não sendo meros expectadores, mas atores de talento

¹³ Estas categorias estão com base no que expõe o CNCT.

¹⁴ Para tecer as informações sobre o SEG, teve-se como base as apresentações que o site www.estudeseq.com.br disponibiliza em sua página web.

e excelência no desempenho de suas ações, na liderança, na tomada de decisão, nos processos coletivos (Site SEG).

Nesse sentido, as Escolas SEG possuem como missão: “Educar para o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais”. Os valores que as Escolas SEG preconizam são:

- Competência
- Comprometimento
- Ética
- Flexibilidade
- Honestidade
- Integração Social
- Acolhida
- Respeito ao Ser Humano

Os objetivos que norteiam as ações das Escolas SEG são:

- Facilitar aos alunos acesso à qualificação profissional e a integração social;
- Formar profissionais competentes, eticamente corretos e socialmente comprometidos;
- Desenvolver ações favoráveis ao bem-estar dos colaboradores, mantendo um clima organizacional agradável;
- Manter práticas de integração comunitária, através de projetos e parcerias;
- Promover trocas de experiências e conhecimentos com outras instituições de expressão nacional e internacional.

O SEG – Sistema de Ensino Gaúcho - possui 10 unidades de escolas distribuídas em diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul. São elas: 02 escolas na capital Porto Alegre (Escola de Educação Profissional Cecília Meireles - SEG e Escola de Educação Profissional Zona Sul - SEG); 01 escola em Ijuí (Escola Técnica Ijuí - SEG); 01 escola em Santa Rosa (Escola de Educação Profissional Santa Rosa - SEG); 01 escola em São Luiz Gonzaga (Escola Técnica José Gomes - SEG); 01 escola em Santiago (Escola de Educação Profissional Caio Fernando Abreu - SEG); 01 escola em Cruz Alta (Escola de Educação Profissional Érico Veríssimo - SEG); 01 escola em Caxias do Sul (Escola de Educação Profissional São Francisco - SEG) e 02 escolas SEG na cidade de Santa Maria (Colégio Gandhi - SEG e Escola Técnica Albert Einstein - SEG).

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de iniciar a pesquisa, foram contatados 07 professores de língua portuguesa pertencentes ao quadro de docentes das Escolas SEG/SM. Desses, 03 profissionais continuam atuando como docentes de língua portuguesa (Linguagem e Comunicação) em cursos de formação técnica das Escolas SEG/SM; os outros 04, por sua vez, já não estão mais em sala de aula, mas foram incluídos por possuírem experiência docente nesse contexto de ensino. O contato com os 07 professores foi realizado através de meio virtual e redes sociais. No entanto, apenas 05 professores responderam às mensagens, concordando em participar desta pesquisa e preenchendo os questionários. Na segunda etapa de coleta de dados, realizada por meio de entrevista, apenas 03 desse total de 05 professores concordaram em participar. Apesar disso, foram mantidos os questionários respondidos pelos professores que não puderam participar da segunda fase, pois as informações coletadas tornaram-se relevantes para a análise do perfil docente nos resultados finais.

Dessa forma, passamos a apresentação de cada um dos 05 professores participantes da pesquisa, elaborada a partir das informações obtidas por meio do primeiro instrumento de coleta de dados aplicado: o questionário perfil (apresentado em apêndice), o qual será detalhado na seção 3.4, intitulada “Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa”.

Joana tem entre 30 e 40 anos. Professora licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, por uma instituição particular da cidade de Santa Maria, RS, desde o ano de 2008. Possui uma pós-graduação em nível de Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede, obtido através de estudos na Universidade Federal de Santa Maria, RS. Seu Mestrado foi concluído no 1º semestre do ano de 2015. Joana é professora de língua portuguesa há mais de 10 anos, pois, anteriormente a formação em Letras, fez o curso de Magistério. Como docente de língua portuguesa instrumental, atua há mais ou menos 05 anos, mesmo tempo registrado para a modalidade da EPT. Atualmente, Joana atua como professora em 02 escolas, sendo 01 escola na modalidade da EPT (fora da cidade de Santa Maria) e a outra, uma escola particular de Santa Maria, RS. Joana não faz mais parte do quadro de professores das Escolas SEG, porém, possui uma experiência de 2 anos com o ensino da língua portuguesa instrumental na modalidade

da EPT para os cursos técnico profissionalizantes disponibilizados pelas Escolas SEG/SM.

Maria tem entre 20 e 30 anos. Professora licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, por uma instituição particular da cidade de Santa Maria, RS, desde o ano de 2009. Possui uma pós-graduação em nível de Especialização em Formação Docente para o Ensino Profissional e Tecnológico, através de estudos em uma instituição particular da cidade de Santa Maria, RS, concluído no 1º semestre do ano de 2011. Maria é professora de língua portuguesa há mais ou menos 05 anos e atua como docente de língua portuguesa instrumental, também, há mais ou menos 05 anos e o mesmo tempo registrado para a modalidade da EPT. Atualmente, Maria atua como professora em 02 escolas da cidade de Santa Maria, RS. Todas públicas. Nas Escolas SEG, Maria já não faz mais parte do quadro de docentes, porém, possui um histórico de 04 anos de atuação nessas instituições com o ensino da língua portuguesa instrumental.

Rosa tem entre 20 e 30 anos. Professora licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas por uma instituição pública da cidade de Santa Maria, RS, desde o ano de 2011. Possui uma pós-graduação em nível de Mestrado em Estudos Linguísticos, concluído no 1º semestre do ano de 2015 pela mesma instituição de sua formação. Rosa é professora de língua portuguesa há mais ou menos 05 anos e atua como docente de língua portuguesa instrumental, também, há mais ou menos 05 anos. O mesmo tempo registra-se para a modalidade da EPT. Atualmente, Rosa atua como professora em 02 escolas particulares da cidade de Santa Maria, RS. Nas Escolas SEG, Rosa faz parte do quadro de docentes de apenas uma delas, atuando como professora de língua portuguesa instrumental em uma média de tempo entre 01 e 02 anos.

Valentina tem entre 30 e 40 anos. Professora licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas por uma instituição particular da cidade de Santa Maria, RS, desde o ano de 2010. Possui uma pós-graduação em nível de Mestrado em Estudos Linguísticos, concluído no 1º semestre do ano de 2015 pela Universidade Federal da cidade de Santa Maria, RS. Valentina é professora de língua portuguesa há mais ou menos 05 anos e atua como docente de língua portuguesa instrumental, também, há mais ou menos 05 anos. O mesmo tempo registra-se para a modalidade da EPT. Atualmente, Valentina atua como professora apenas em uma das Escolas SEG/SM há mais ou menos 02 anos.

Paulo tem entre 30 e 40 anos. Professor licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa, e Respectivas Literaturas, por uma instituição particular da cidade de Santa Maria, RS, desde o ano de 2012. Possui uma pós-graduação em nível de Doutorado em Estudos Literários, ainda em andamento, com previsão de término para o 2º semestre do ano de 2016. Seu Doutorado está sendo realizado na Universidade Federal da cidade de Santa Maria, RS. Paulo é professor de língua portuguesa há mais ou menos 05 anos e atua como docente de língua portuguesa instrumental, também, a mais ou menos 05 anos. O mesmo tempo registra-se para a modalidade da EPT. Atualmente, Paulo atua como professor em mais de 03 escolas, entre públicas e particulares, da cidade de Santa Maria, RS. Nas Escolas SEG, Paulo faz parte do quadro de docentes das duas unidades de Santa Maria, RS, atuando como professor de língua portuguesa instrumental em uma média de tempo entre 02 e 03 anos.

Em resumo, dos 05 professores participantes dessa pesquisa, 04 professoras e 01 professor, todos possuem experiência como docente de língua portuguesa instrumental na modalidade da EPT, da qual 03 professores participantes ainda atuam como docentes em serviço de pelo menos uma das unidades SEG/SM. Quanto à idade dos participantes, 02 têm entre 20 e 30 anos de idade e 03 têm entre 30 e 40 anos. Todos eles possuem formação em Letras, sendo 03 participantes com habilitação dupla: ou língua espanhola (02 professores) ou língua inglesa (01 professor) e 02 participantes têm habilitação simples. Todos os participantes possuem pós-graduação em *Stricto Sensu* (01 especialização) ou em *Latu Sensu* (03 mestrados e 01 doutorado em andamento).

Com relação ao tempo de formação, os participantes possuem uma linha temporal sem muitas discrepâncias. Joana possui 07 anos de formada; Maria 06 anos; Valentina 05 anos; Rosa e Paulo têm 03 anos de formados. Com relação ao tempo de atuação como professores de língua portuguesa, Joana é a participante que mais tempo de atuação no mercado de trabalho. Possui mais de 10 anos. Os demais participantes possuem um registro que varia de 01 a 05 anos de atuação.

Quando questionados sobre o modo como tiveram contato com o ensino instrumental de línguas, Joana respondeu que teve contato com a teoria dessa abordagem em disciplinas obrigatórias durante a graduação. Valentina respondeu que somente teve contato com a teoria da abordagem instrumental para o ensino de

línguas através da prática na escola em que atua. Maria, Rosa e Paulo responderam que tiveram que buscar leituras por conta próprias sobre esta teoria.

Por fim, ao serem questionados sobre qual o tipo de ensino eles privilegiam na atuação como professor de língua portuguesa em seus locais de prática docente, Valentina respondeu que segue o ensino instrumental; Maria respondeu que faz uma mescla dos ensinamentos tradicional, instrumental e comunicativo. Os participantes Joana, Rosa e Paulo dizem seguir o ensino comunicativo.

Nenhum dos sujeitos da pesquisa participou de algum evento relacionado à temática da EPT. Embora existindo e sendo de bases legais, percebe-se que a EPT parece ser uma modalidade à margem do ensino oficial brasileiro.

Com o objetivo de sintetizar as informações apresentadas com relação aos participantes da pesquisa, apresenta-se o Quadro 07, abaixo.

Docente	Formação em Letras Língua Portuguesa	Idade entre	Experiência como professor de português	Experiência como professor de instrumental
Joana	e Língua Espanhola com Mestrado	30-40 anos	10 anos	+ ou – 5 anos
Maria	e Língua Espanhola com Especialização	20-30 anos	+ ou – 5 anos	+ ou – 5 anos
Rosa	com Mestrado	20-30 anos	+ ou – 5 anos	+ ou – 5 anos
Valentina	com Mestrado	30-40 anos	+ ou – 5 anos	+ ou – 5 anos
Paulo	e Língua Inglesa com Doutorado	30-40 anos	+ ou – 5 anos	+ ou – 5 anos

Quadro 07 – Síntese dos participantes da pesquisa

3.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Uma das principais etapas de um trabalho de pesquisa concentra-se na coleta e registro dos dados de informação. Essa coleta de dados é obtida através de idas e vindas de informações coletadas durante o processo de interação entre o pesquisador e seus pesquisados (CHIZZOTTI, 2009). Para que essa coleta de dados seja realizada com qualidade, é necessário um planejamento para a sua realização (CHAER, DINIZ & RIBEIRO, 2011) que, indubitavelmente, perpassa a etapa da escolha de instrumentos viáveis para a coleta dos dados pertinentes à pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (1999), a escolha desses instrumentos irá depender dos diversos

fatores abordados em uma pesquisa, pois, os instrumentos de coleta de dados podem ser obtidos através de: a) coleta documental; b) observação; c) entrevista; d) questionário; e) formulário; f) medidas de opiniões e atitudes; g) técnicas mercadológicas; h) testes; i) sociometria; j) análise de conteúdo e, k) história de vida.

Desse modo, como instrumentos de coleta de dados, esta pesquisa utilizou o questionário e a entrevista. Para melhor apresentação dos instrumentos de coleta de dados envolvidos nessa pesquisa, a seguir faz-se a descrição de cada um deles.

3.4.1 Por que do instrumento questionário?

A escolha pelo questionário como instrumento de coleta de dados se justifica por compreender que o questionário possibilita um levantamento de informações tanto pessoais, profissionais e as expectativas dos entrevistados perante ao que está sendo perguntado (LUDKE & ANDRE, 1986).

Conforme evidencia Gil (1999), frequentemente os questionários apresentam questões abertas e fechadas, onde as questões abertas se destinam a identificar informações sociodemográfica do entrevistado, tais como: sexo, idade, escolaridade, enquanto que as questões fechadas objetivam ao aprofundamento das opiniões (respostas) que o entrevistado apresentou.

Segundo Cervo e Bevia(1983, p.53)

As perguntas fechadas são padronizadas, de fácil aplicação, simples de codificar e analisar. As perguntas abertas, destinadas à obtenção de respostas livres, embora possibilitem recolher dados ou informações mais ricos e variados, são codificados e analisados com mais dificuldade.

Assentindo com a ideia de que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221), este trabalho apresentou um questionário misto (aberto mais o fechado), uma vez que possui o objetivo de obter informações pessoais, curriculares e até expectativas para, assim, poder responder as perguntas de pesquisa (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Dessa forma, o questionário perfil (apêndice A) contou com 12 perguntas mistas que objetivaram coletar informações que permitissem traçar um perfil acadêmico-profissional dos sujeitos participantes, uma vez que as perguntas bases

estavam compostas de itens, tais como: formação acadêmica; pós-graduação; experiências com o ensino de língua portuguesa instrumental e sobre o tempo de atuação como professor de língua portuguesa instrumental em contexto da EPT.

A quantidade de perguntas foi pensada com o objetivo de obter respostas às questões pertinentes para o tema da pesquisa ao mesmo tempo que não desestimulasse a participação do sujeito investigado (CHAER, DINIZ & RIBEIRO, 2011).

O questionário investigativo (apêndice B) também contou com 12 perguntas mistas e teve como objetivo coletar informações que pudessem responder a duas das perguntas norteadoras apresentadas na introdução dessa pesquisa. São elas: “Os cursos de Letras estão preparando profissionais capacitados a atuarem no serviço da docência em diferentes modalidades de ensino, com distintas abordagens de ensino de línguas”? e “Como atuam os docentes da EPT a partir do conhecimento (ou não) da abordagem instrumental do ensino de línguas”?. Para conseguir as respostas a essas perguntas, o questionário investigativo versou sobre:

1. O conhecimento dos investigados sobre abordagens de ensino de línguas; em especial, sobre o conhecimento da abordagem instrumental (questões 1 e 2). Essa questão teve como premissa perceber se os participantes são capazes de diferenciar a abordagem instrumental do ensino de línguas da abordagem tradicional.
2. Como esses professores investigados sentem-se capacitados para atuarem como professores de instrumental (questão 5). Esse item visa a tecer percepções sobre a formação desses docentes, se na opinião deles, ela propiciou segurança suficiente para a atuação como professor de instrumental.
3. Como os sujeitos participantes da pesquisa utilizam materiais didáticos em suas aulas de instrumental (questão 4). Por sua vez, essa questão objetiva verificar como que os participantes tratam a questão do material didático nas aulas de instrumental, se há uma percepção da etapa da análise das necessidades e material didático específico para cada situação de uso da língua portuguesa.
4. Sobre formação de professores para a EPT (questão 3). O objetivo dessa questão é traçar um ponto de vista sobre a formação inicial dos docentes para o serviço na modalidade da EPT, e não o direcionado às escolas de ensino regular (ensino fundamental e médio, apenas).
5. Se esses sujeitos acreditam haver diferenças entre o aluno do ensino regular para o aluno da EPT (questão 7). Por fim, essa questão prima por verificar se na opinião

dos participantes dessa pesquisa há uma diferença entre o aluno do ensino regular para o aluno do ensino na modalidade da EPT, uma vez que o aluno da EPT encontra-se em situação de ensino e aprendizagem diferente do aluno regular.

De acordo com Gil (1999, p.128-129), o questionário é um instrumento que apresenta algumas vantagens frente às demais técnicas de coleta de dados, tais como:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Por outro lado, esse mesmo instrumento, na análise de Gil (1999, p. 129) apresenta alguns pontos negativos, tais como:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.

Os autores Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) advertem que em um primeiro momento pode transparecer que os pontos negativos são mais tendenciosos pela não escolha do questionário como procedimento de coleta de dados. No entanto, os autores defendem que os pontos fracos não devem servir como desestímulo para a não escolha desse procedimento, pois o questionário é um instrumento flexível e, assim, cabe ao pesquisador conduzir da melhor forma tais dificuldades apresentadas.

Inicialmente, os dois questionários foram aplicados, como piloto, com uma professora que atuou no ensino da modalidade da EPT em uma das escolas

SEG/SM.A pilotagem é um passo necessário para o sucesso da coleta dos dados definitivos, pois objetiva a identificar e retificar possíveis entraves de linguagem e de algumas estruturas lógicas que poderiam atrapalhar e prejudicar o instrumento (CHIZZOTTI, 2009; CHAER, DINIZ & RIBEIRO, 2011). Dessa forma, as dificuldades identificadas foram reparadas anteriormente a aplicação dos questionários definitivos para os professores participantes desta pesquisa.

Por fim, o último instrumento de coleta dos dados foi a entrevista, a qual tem sua justificativa de uso descrita a seguir.

3.4.2 Por que a entrevista como procedimento de coleta dos dados?

Na argumentação de Chaer, Diniz e Ribeiro (2009), muitas vezes o questionário é um instrumento de coleta de dados que apresenta lacunas entre as respostas dos sujeitos investigados e a compreensão que o sujeito investigador venha a ter da leitura das respostas. Assim, faz-se pertinente o uso de um outro instrumento de coleta de dados. Por esse motivo que esta pesquisa utilizou a entrevista como mais um instrumento de coleta de dados. Pela sua natureza flexível, permitindo ao entrevistador realizar adaptações necessárias no momento que achar pertinente e por ser elaborada a partir de um roteiro básico que norteará a conversação em tom informal entre entrevistador e entrevistados. Esta entrevista, de acordo com Marconi e Lakatos (1999), configura-se como semi-estruturada.

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisas qualitativas, pois, segundo os autores, uma de suas qualidades principais é a fácil interação entre o pesquisador e os seus informantes, além de possibilitar a imediata aquisição das informações desejadas.

Assim como anteriormente apontaram-se vantagens e desvantagens para a aplicação de questionário (GIL, 1999), Marconi e Lakatos (1999) destacam vantagens e limitações para a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados. Como pontos vantajosos, a entrevista permite ser flexível; permite a obtenção de dados não acessíveis por meio de outros instrumentos de coleta de dados e possibilita informações precisas. Como pontos limitadores, as autoras destacam que a entrevista pode apresentar uma dificuldade entre o sujeito entrevistado em dispor de um tempo para dar as informações necessárias que o sujeito entrevistador necessita, assim como o tempo total para a realização da entrevista, pois; muitas vezes, com os

afazeres particulares de cada um, o sujeito entrevistado não dispõe de muito tempo para a entrevista.

Ainda sobre as limitações da entrevista como instrumento de coleta de dados, Marconi e Lakatos (1999) pontuam que a sensibilidade do entrevistador é um ponto que desafia a interação entre ele e o entrevistado, pois, para obter os dados da melhor forma possível, sem a interferência pessoal entre os sujeitos (entrevistador e entrevistado), há de ter um cuidado na forma que o entrevistador conduz as perguntas para a obtenção das respostas.

Por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, partindo de um roteiro básico que objetiva nortear a interação do entrevistador com o entrevistado, essas autoras indicam alguns aspectos a serem levados em consideração no momento em que a entrevista semi-estruturada é planejada. A saber:

- a) Ter em vista o objetivo a ser alcançado;
- b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto;
- c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido;
- d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade;
- e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações;
- f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo;
- g) Preparação específica: organizar roteiro com as questões importantes.

Considerando esses aspectos importantes no planejamento de uma entrevista semi-estruturada, essa foi realizada com 03 professores participantes, individualmente, em um espaço de tempo de 30 minutos. Nesse período, as perguntas feitas foram elaboradas anteriormente, partindo de lacunas ainda não esclarecidas advindas das respostas do questionário perfil e investigativo. A justificativa em entrevistar apenas 03 dos 05 participantes dessa pesquisa é pelo fato desses 03 professores estarem na atuação na modalidade da EPT em alguma das escolas SEG/SM, enquanto que os outros 02 professores já não atuam mais na modalidade de ensino da EPT.

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

No que tange ao *modus operandi* dessa pesquisa, a coleta dos dados deu-se da seguinte maneira: os participantes foram contatados via correio eletrônico e/ou rede social *Facebook*, a fim de saber se aceitavam participar desta pesquisa. Inicialmente, 07 professores foram contatados. 05 professores responderam às interações virtuais aceitando participar da pesquisa. Assim, logo que o aceite foi recebido, os questionários (perfil e investigativo) foram enviados aos participantes por *e-mail* ou via *Facebook*. As respostas advindas dos participantes não obtiveram demoras, o que se apresenta como um fator positivo em se tratando de um trabalho investigativo que envolve análise de dados posteriores. Para as entrevistas, foram convidados os 03 professores que atuam no ensino da modalidade da EPT nas Escolas SEG/SM. Para realizar as entrevistas, da mesma forma que para a aplicação dos questionários, os participantes foram contatados por correio eletrônico e/ou *Facebook* a fim de combinar uma hora e local para a coleta das informações via entrevista. Esta pesquisa reconhece o empenho, a dedicação e a boa vontade de todos os participantes em todas as etapas da coleta dos dados necessários para uma melhor e precisa apresentação dos resultados obtidos através da coleta dos dados.

3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa foram obtidos através de três instrumentos: um questionário perfil, um questionário investigativo e uma entrevista. Por meio das respostas dos participantes da pesquisa, a análise dos dados foi realizada através do procedimento da análise fundamentado no referencial teórico construído para essa pesquisa, os quais foram: a abordagem do ensino instrumental de línguas; a educação profissional de nível técnico brasileira e a formação do professor.

Esse subsidio analítico para os dados da pesquisa vem ao encontro do que Ludke e André (1986) teorizam. Segundo as autoras, o primeiro passo que um pesquisador deve dar após a coleta dos seus dados é a construção de um conjunto de categorias descritivas. Ao finalizar a coleta dos dados, o pesquisador já possui bem definidas as teorias que embasaram seus estudos investigativos. Assim, as primeiras classificações dos dados obtidos são analisadas a partir do referencial teórico do estudo e “em maior parte dos casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam

suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.48).

De qualquer forma, para formular essas categorias descritivas para analisar os dados coletados é necessário ler e reler todo o material recolhido até chegar a um estado de total impregnação do seu conteúdo. Assim, a leitura desses conteúdos visa a classificar o material coletado de acordo com o conteúdo teórico utilizado na pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Essa leitura e releitura do material coletado exposta por Ludke e André (1986), Chizzotti (2009, p.113) define como um procedimento de análise de conteúdo que

Visa a decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, composta por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras.

Assim, para Chizzotti (2009) a análise dos dados de uma pesquisa pela palavra permite um agrupamento em categorias de um determinado campo do conhecimento científico no qual o conteúdo é quantificado, ordenado ou qualificado pelo sujeito investigador.

Dessa forma, assim que os questionários foram entregues com as devidas respostas, as informações obtidas foram lidas, relidas, organizadas e agrupadas em duas categorias:

- a) respostas que versavam sobre a abordagem do ensino instrumental de línguas;
- b) respostas sobre o processo de formação de professores para o serviço na EPT.

Essa distribuição nas respostas dos informantes objetiva a uma melhor concatenação das ideias para a organização final dos resultados da pesquisa, pois, conforme apresentado na introdução deste trabalho, a investigação prima por saber a respeito do professor de língua portuguesa atuante na docência da EPT com o ensino da língua materna com base na abordagem instrumental.

No procedimento de análise das entrevistas, esta pesquisa selecionou aquelas perguntas que primaram por respostas que privilegiavam a temática da investigação, pois, de acordo com o exposto na seção dos instrumentos de coleta dos dados, esta pesquisa contou com uma entrevista semiestruturada, por facilitar a interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados de uma forma mais flexível, ao mesmo tempo que apresenta uma estrutura geral (CHIZZOTTI, 2009).

Finalmente, a partir das organizações acima descritas, a pesquisa passou à leitura dos dados obtidos para contrastar com a base teórica que sustentou este trabalho para, assim, realizar as inferências críticas que pudessem facilitar as interpretações para a inquietação colocada na introdução: será que os colegas professores que atuam com a docência das línguas (portuguesa e espanhola porém, nesta pesquisa, em especial, a língua portuguesa) na EPT possuem um conhecimento, mesmo que mínimo, do que seja a abordagem instrumental do ensino de línguas?

Por fim, com o objetivo de apresentar os resultados, esta pesquisa manteve a organização de distribuir a análise em dois blocos principais: sobre a abordagem do ensino instrumental de línguas e sobre o processo de formação de professores para o serviço na EPT.

Em suma, este capítulo organizou a metodologia adotada nesta pesquisa. Para isso, foram apresentados todos os passos que conduziram a organização de sua estrutura, tais como a justificativa pela escolha metodológica adotada; o contexto de realização da pesquisa; os participantes; os instrumentos que embasaram a coleta de dados da pesquisa; o modo como procedeu-se à coleta desses dados através dos instrumentos registrados e, por fim, como foi realizado o procedimento de análise dos dados obtidos para esta pesquisa. Dessa forma, o capítulo que segue apresenta os resultados desta investigação.

4 APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados dos dados coletados para esta pesquisa. Para isso, as bases teóricas que fundamentaram esta investigação, apresentada no capítulo 2, aqui são retomadas.

Os resultados apresentados procuram responder às perguntas norteadoras deste estudo, as quais foram apresentadas na introdução deste trabalho e, aqui retomadas:

- como atuam os docentes do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio a partir do conhecimento (ou não) da abordagem instrumental do ensino de línguas?
- os cursos de Letras estão preparando profissionais capacitados para atuarem na docência do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio com a abordagem instrumental do ensino de línguas?

Com o intuito de coletar informações sobre o saber que os professores atuantes nas Escolas SEG têm a respeito da abordagem de ensino instrumental, a qual é a base da prática em contexto de sala de aula, a pergunta 10 do questionário perfil visou a saber como foi o contato desses docentes com a base da abordagem instrumental do ensino de línguas. Assim, 04 dos 05 professores marcaram no questionário perfil a opção:

- **Teve que buscar leituras por conta própria sobre esta teoria**

Ao serem questionados na entrevista sobre os tipos de leituras que buscaram por conta própria para terem um conhecimento do que aborda a teoria do ensino instrumental de línguas, Valentina respondeu que

O que eu fiz? Olha... eu comecei a fazer pesquisa. O primeiro livro que me ajudou muito foi o livro do Platão e Fiorin que se chama Como Entender o Texto que tem as noções de construção de texto e da linguagem e eu fui pegando artigos, peguei 2 artigos no Goolge acadêmico sobre como trabalhar o instrumental em sala de aula que é de 2 professoras – não lembro o nome delas agora -, que são da PUC de São Paulo e nesses artigos elas tinham os conceitos que elas trabalhavam com os alunos, que era a linguagem, a comunicação, que não tinha, por exemplo, concordância nominal, verbal. Aí eu fui me baseando nisso pra ir construindo as minhas aulas e também baixei várias apostilas de português instrumental de 2 universidades que uma é uma apostila de português instrumental para o curso de administração e outra apostila é para o curso de direito. Assim, fui vendo como os professores iam construindo os conteúdos pra abordarem com os alunos e fui construindo a minha apostila, também. [Entrevista]

A partir da explicação de Valentina, percebe-se que ela buscou suporte em leituras que enfatizam o ensino da língua (portuguesa) pela abordagem instrumental. Na resposta de Valentina percebe-se o espaço da PUC de São Paulo em suas pesquisas sobre o instrumental. Isso se apresenta como um ponto positivo, pois é ela a instituição berço do instrumental no Brasil (RAMOS, 2005).

Ainda, durante a entrevista, foi perguntado a Valentina: “mas, e na sua formação, no seu curso de graduação, você não teve nenhum assunto voltado a alguma estratégia ou abordagem de ensino para a língua materna? A resposta de Valentina foi:

De fato, durante a minha graduação eu NÃO tive uma disciplina específica que me auxiliasse para que eu construísse então um conhecimento sobre o que seria o instrumental ou o ensino instrumental da língua portuguesa. Só quando eu comecei a minha prática docente, especialmente no SEG, meio que eu me apavorei, porque eu não sabia exatamente como que eu iria abordar essas questões. [Entrevista]

As respostas dadas pela professora Valentina corroboram com o que Alvarez (2010) e Oliveira Junior (2008) colocam sobre os cursos de formação de professores: os cursos de formação possuem dificuldades em prepararem os futuros professores para enfrentarem as diversidades e complexidade que a profissão exige.

A professora Rosa, ao ser questionada, na entrevista, sobre os tipos de leituras que buscou por conta própria para ter um conhecimento da teoria do ensino instrumental de línguas, respondeu que

em relação à leitura por conta própria, não achei muita coisa e, realmente, para mim é tudo muito vago (fazendo referência à abordagem instrumental). Resumindo, NÃO SEI muita coisa e o meu curso de graduação não abordou NADA sobre isso. [Entrevista]

Admitindo uma certa surpresa na resposta dada pela professora Rosa e, ainda insistindo nessa questão das leituras sobre o ensino instrumental, foi feita a seguinte pergunta:

Professora, a partir da sua resposta sobre o ensino instrumental de línguas, pouca coisa ajudou e que ainda está um pouco vago. Porém, nesse “pouco vago”, o que você entendeu sobre a abordagem do ensino instrumental de línguas?

A professora Rosa teceu considerações vagas sobre seu conhecimento específico e; por fim, respondeu que,

Sinceramente, não sei NADA. É bem isso que te disse. Meu mestrado foi na área Tal¹⁵. [Entrevista]

Mas, e na graduação? Lembrando que Rosa cursou Letras em uma universidade pública da cidade de Santa Maria, RS. Rosa expôs:

Meu curso de graduação não abordou NADA a respeito desse instrumental. Só sei te dizer que saímos preparados para o ensino básico mesmo. [Entrevista]

No momento em que Rosa expõe que a sua formação em Letras apenas a preparou para o Ensino Básico brasileiro, foi feito a ela um comentário sobre o texto da LDB explicando o que é e como se divide a Educação Básica. Desse modo, foi feita a seguinte pergunta para Rosa:

Professora, então, você afirma que saiu preparada apenas para atuar como docente no Ensino Básico, e sabendo que a educação profissional é uma modalidade do Ensino Básico brasileiro, a palavra nada, tão enfática, expressa na sua resposta, não fica contraditória? Mesmo que a pergunta seja centralizada na abordagem instrumental, como você justificaria essa falha no conhecimento sobre o que é o Ensino Básico?

A resposta de Rosa foi a seguinte:

Pois é. Realmente, eu não sabia disso. Falha minha, admito. Deveria ter pesquisado mais e melhor sobre o que é Ensino Básico e até mesmo mais sobre a Educação Profissional. Mas não coloco a culpa toda em mim não. A formação ainda tem SIM muito a desejar. Por exemplo isso que tu acabou de me explicar. Não lembro de ter ouvido isso de alguma professora na graduação (em Letras). Para mim, até então, Educação Básica era o Ensino Fundamental e o Médio. [Entrevista]

Rosa, meio encabulada, em sua resposta, evidencia uma falha no processo de formação docente (em especial, em Letras), pois expõe não lembrar de ter tido a explicação da configuração legal do Ensino Básico brasileiro, via LDB. Esse ato falho advindo da formação, nas palavras de Imbernón (2010) é um retrocesso formativo, pois, a base teórica apresentada pelos docentes em sala de aula não condiz com a realidade atual, de sala de aula real, prática. Ainda mais, o autor afirma que muitos docentes não têm um profundo conhecimento das bases legais que regem o ensino

¹⁵ Omite-se a área do Mestrado da professora Rosa para evitar sua identificação.

que eles mesmos ensinam. Essa percepção de Imbernón (2010) evidencia-se na resposta de Rosa quando ela afirma não ter ouvido algum comentário docente sobre o que é o Ensino Básico.

Mesmo demonstrando certo desconhecimento sobre o que é a Educação Básica, Rosa é uma docente atuante na EPT que, conforme exposto, possui o ensino da língua portuguesa amparado pela hegemonia da concepção instrumental (VALEZI e COX, 2011). Assim, uma das perguntas da entrevista foi sobre a prática em sala de aula. A pergunta foi:

Professora, ainda nessa questão da abordagem instrumental, você está ciente que a abordagem proposta para as aulas de português nas escolas SEG não é a abordagem regular do ensino, mas sim, a abordagem instrumental. No entanto, afirma que pouco sabe sobre essa abordagem e que mesmo buscando leituras sobre o que trata a teoria dessa abordagem, ficou vago. Mas, e as suas aulas, como elas são abordadas na escola técnica? São diferentes das aulas ministradas na escola de ensino regular?

Rosa respondeu que

Nas aulas do SEG eu trabalho com textos técnicos voltados para cada área, para cada curso. Na escola regular envolve textos de diversos gêneros e se pode explorar o lúdico. Na verdade, tudo depende. [Entrevista]

Esse “tudo depende” argumentado por Rosa, em contraponto com o respondido, deixou uma inquietante dúvida, o que Rosa aborda com esses textos diversos para os distintos cursos técnicos? Será que Rosa, na verdade, sabe algo a respeito do instrumental e possui a crença de que nada sabe? Nesse sentido, a próxima pergunta da entrevista foi sobre o modo como Rosa ocupa esses textos nas aulas para o Ensino Técnico. Porém, sua resposta evidenciou que Rosa é uma professora que realmente desconhece a abordagem instrumental do ensino de línguas. A resposta de Rosa foi:

Eu abordo as questões gramaticais. Ensino o português gramatical através desses textos, por exemplo, textos da área da saúde; administrativa; etc.[Entrevista]

Essa resposta de Rosa pontua perfeitamente o que Machado (2008) expõe sobre o perfil do professor que atua na EPT, pois, para a autora, a falta de concepções teóricas consistentes sobre a educação profissional brasileira e sobre a própria

modalidade de ensino que tangencia a modalidade de ensino profissional, faz com que os docentes que estão em plena atividade pedagógica nessa modalidade não saibam avaliar a sua ação diferenciadamente da ação no ensino tradicional de sala de aula.

A partir das colocações de Rosa frente ao desconhecimento do que seria a Educação Básica brasileira, fez-se a mesma pergunta às professoras Valentina e Joana:

Professora, você, docente na modalidade do Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio, saberia responder se essa modalidade, a da EPT, insere-se no que a LDB configura como sendo o Ensino Básico brasileiro?

As respostas foram as seguintes:

Valentina: sim. De acordo com a LDB o Ensino Básico é dividido por etapas e modalidades. O ensino profissionalizante faz parte das modalidades da Educação Básica. [Entrevista]

Joana: sim. Ele faz parte da Educação Básica sim. [Entrevista]

Ao serem questionadas como tiveram o conhecimento dessa informação, se através da formação docente ou por estudos complementares, ambas as professoras responderam que ficaram conhecendo esse detalhe da Legislação Educacional brasileira através de estudos complementares. O curioso (ou nem tanto assim), foi que Valentina e Joana relataram que ficaram sabendo que à Educação Básica brasileira compete, também, a EPT, através de estudos para concursos públicos.

A professora Joana foi o único sujeito da pesquisa que respondeu que

- **Teve contato com a teoria dessa abordagem em disciplinas obrigatórias da graduação**

Esse se apresenta como um dado positivo sobre o processo de formação de professores. Conforme Imbernón (2010) pondera, mesmo que de uma maneira tímida, lenta e ainda em menores proporções, o processo de formação de professores no Brasil acusa certo avanço. Revisando o perfil de Joana, percebe-se que ela possui formação em dupla licenciatura. Joana é professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Essa informação se faz pertinente pois, de acordo com Valezi e Cox (2011), uma justificativa para que o professor de língua portuguesa desconheça a

teoria da abordagem instrumental é pela razão de que os currículos de formação de professores de língua materna, em sua maioria, não abordam questões que envolvam teorias e estratégias diferenciadas para o ensino da língua portuguesa.

Ao ser questionada na entrevista sobre a sua formação inicial e o modo como ela obteve o contato com a abordagem instrumental de línguas, Joana respondeu que

Bem, sobre o instrumental. Lembro que a professora de espanhol apresentou uma teoria sobre o que era espanhol instrumental. Eu lembro disso. Foi em uma disciplina chamada de Espanhol para Fins Específicos. Agora de português instrumental, não tive nada. Algumas coisas que eu sei do português instrumental eu aprendi depois da minha formação na experiência mesmo como docente. Então, sobre a teoria do instrumental eu lembro que a professora apresentou a teoria sobre o que era, o objetivo. Que é o ensino da língua focada diretamente no aluno, em específico. Lembro que as aulas tiveram formato de seminário, onde cada dupla, grupos, apresentavam um modelo de aula instrumental. Por exemplo, dado grupo apresentava uma aula de espanhol para pessoas que iriam viajar para o exterior; outros apresentavam espanhol instrumental par negócios. Lembro, também que a professora levou bastante exercícios sobre atividades e coisas que a gente poderia abordar em aulas instrumentais. [Entrevista]

De acordo com Celani (2008, p.21), a formação do professor de línguas estrangeiras é uma formação mais voltada para a interação entre a teoria e a prática. Dessa maneira, pode-se inferir que o professor de uma dada língua estrangeira é

um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Por fim, concorda-se com a defesa expressa por Alvarez (2010, p.245) ao expor que

a formação profissional que precisamos hoje dos professores de língua não é a de um técnico, competente no uso de modelos, conhecedor e aplicador de regras gramaticais [...], mas de um profissional reflexivo, aberto, que não mais se preocupe com um determinado método de ensino, mas que se preocupe com a produção do conhecimento centrado na sala de aula, em constante interação entre teoria e prática.

Nesse percurso, podemos inferir que a professora Joana se destaca dos demais docentes da modalidade da EPT pelo fato de ela ter tido um contato com a

teoria da abordagem instrumental ainda na faculdade. Mesmo que, conforme Joana apresentou na entrevista, apenas teve contato com a abordagem através da língua espanhola e que para as aulas de língua portuguesa instrumental teve que buscar por adaptações, Joana é um sujeito privilegiado em sua formação para com a abordagem instrumental.

Porém, seria injusto apenas delegar o déficit da formação para as instituições de ensino superior. Afinal, o processo de formação de um professor não cessa após ele ter em mãos o seu diploma. A formação do docente é um processo contínuo, sistemático e reflexivo, cabendo ao docente buscar sanar as lacunas que, por ventura, a formação inicial deixou (IMBERNÓN, 2009), pois, a formação inicial deve ser entendida como um primeiro passo de uma trajetória que versará na constante atualização e adequação da postura, dos saberes e do papel do professor diante da prática docente (AVILA, 2012).

Nesse sentido, ao serem indagados no questionário investigativo (questão 2) se os sujeitos da pesquisa consideravam ter suficiente conhecimento/informação a respeito da abordagem instrumental do ensino de línguas para a atuação como professor de português instrumental em uma das escolas SEG/SM, 03 professores marcaram a opção

- **Gostaria de ampliar essas informações**

Essa alternativa corrobora com as questões assinaladas anteriormente de que: a) “os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão (ALVAREZ, 2010, p. 245); b) a formação permanente para o professor é uma questão que desafia o docente, pois, estar atualizado naquilo que ele ensina propicia uma ação de reflexão para mudanças educacionais em um contexto teórico e prático de sua ação (IMBERNÓN, 2009).

Ainda, para a questão 2, as professoras Valentina e Joana foram as únicas que responderam que “sim”, que elas consideram ter conhecimento suficiente para atuar como professora de língua portuguesa instrumental.

No entanto, anteriormente, Valentina havia respondido que apenas teve contato com a abordagem instrumental do ensino de línguas através da prática em

sala de aula na escola em que trabalha. Joana, por outro lado, teve contato com a teoria e a prática do ensino instrumental durante a graduação.

Objetivando esclarecer mais esse ponto, em entrevista, foi perguntado para Valentina o que deixava ela segura para afirmar que hoje, considera ter conhecimento suficiente para atuar como professor de português instrumental. Em resposta, Valentina assegurou que:

quando eu comecei a minha prática docente, especialmente no SEG, meio que eu me apavorei, que eu não sabia exatamente como que eu iria abordar essas questões (do ensino instrumental). Mas hoje, com a minha prática de sala de aula, com as pesquisas que fiz sobre o que era o ensino instrumental e também, peguei várias dicas com um professor que já atuava na escola a mais tempo, que foi quem me ajudou a elaborar um material. Então posso dizer que hoje me sinto bem mais confiante para dar aulas de instrumental.
[Entrevista]

Por sua vez, Joana respondeu que

Sim, eu considero que tenho informação suficiente para atuar como professora de instrumental pois, primeiro, tive uma base do que se trata o instrumental na graduação, com uma ótima formação e explicação e segundo, fui professora do ensino técnico (de nível médio) que me propiciou aperfeiçoar mais minha prática como professora de instrumental. E o conhecimento a gente está sempre adquirindo, na vivência e na prática como professor.[Entrevista]

Valentina, ao expor que “se apavorou” quando começou sua prática de docente na escola de ensino técnico porque não sabia como abordar a questão da abordagem instrumental, vai ao encontro do que advertem Valezi e Cox (2011). As autoras mencionam que a dúvida existente no docente de língua portuguesa que atua na modalidade da EPT está intrinsecamente voltada a sua formação inicial, pois, na base de sua formação ainda há pontos deficitários que (des)orientam a prática de ensino na EPT. Assim, esses professores acabam “reproduzindo ações pedagógicas comuns à prática vivenciada em outros contextos de ensino” (VALEZI e COX, 2011, p.148). O “apavoramento” citado por Valentina é pontuado por Oliveira Junior (2008) ao estabelecer uma relação entre a Universidade e o mundo concreto. De acordo com o autor, a Universidade ainda forma (professores) teóricos que não estão preparados para enfrentar a prática docente em contexto real (sala de aula). Ainda, conforme esclarece Oliveira Junior (2008), a formação que o docente tem em um curso de

formação docente (em Letras, especificamente) prepara para a atuação em contextos tradicionais de ensino, ser professor no Ensino Fundamental e Ensino Médio brasileiro. Tanto é verídico este fato, que os próprios estágios curriculares que os futuros professores têm por obrigatoriedade a vivência prática, não integra um estágio prático na modalidade da EPT, por exemplo; ou um cursinho preparatório. Essas vivências estão na esfera do que Imbernón (2009, p.34) chama de “novas tendências na formação permanente do professor”, pois, quando a formação inicial não recebe um aval de satisfação, convém gerar novas propostas de formação permanente para esse professor, nas quais adquiram importância novos elementos que ainda estão muito distantes de serem posto em prática nas políticas de formação inicial.

A professora Rosa, por sua vez, respondeu que

- **Gostaria de ampliar essas informações**

Em entrevista, foi perguntado para Rosa a seguinte questão:

Como que na sua visão, de professora, seria possível ampliar essas informações sobre o ensino e aprendizagem da abordagem instrumental?

Rosa foi enfática em sua resposta:

Obviamente partindo da graduação. Como já te disse, não tive NADA na minha graduação sobre isso. Nem na parte da didática. Lembro que a única coisa que nos incentivavam era em trabalhar com o lúdico. Poxa! Não sou pedagoga. E te digo mais, eu fiquei traumatizada com essas aulas de instrumental que tive que dar. Por isso que na escola, agora, prefiro dar aulas apenas para o EJA. [Entrevista]

Uma das características principais do ensino de línguas sob a perspectiva da abordagem instrumental é a etapa da análise de necessidades, que, de acordo com Ramos (2005) não existe uma prática de ensino de línguas instrumentais sem a etapa da análise de necessidades. Esta etapa precede qualquer situação de ensino de línguas instrumentais, pois, é nesse passo que o professor faz um levantamento das reais necessidades de uso, que seus alunos farão, da língua em estudo (GONÇALVES RAMOS, 2015). Por esse viés, o questionário investigativo (questão 11) buscou examinar se os professores sujeitos dessa pesquisa planejavam suas práticas de docência de acordo com as necessidades de seus alunos, nos diferentes

cursos técnicos, ou se, por outro lado, eles ministravam a mesma aula, independentemente do curso técnico em questão. As respostas foram as seguintes:

Paulo: De acordo com a especificidade de cada curso.

Valentina: Procuo adequar para cada curso.

Joana: Sim, cada aula e cada turma e curso com suas necessidades.

Maria: Varia conforme o curso.

Rosa: De acordo com cada curso.

Sobre essa questão da análise de necessidades, é possível perceber que todos os sujeitos da pesquisa dizem recorrer a essa etapa. Esse dado apresentado pelos informantes da pesquisa é importante, pois, uma aula de língua portuguesa voltada para a modalidade da EPT não pode ter a mesma organização de conteúdos voltada para todos os cursos técnicos que a instituição oferta. Por exemplo, uma aula de português instrumental voltada ao curso Técnico em Massoterapia, por exemplo, não caberia ter os mesmos conteúdos cobrados que os alunos presentes em um curso Técnico em Administração. A explicação se baseia no contexto de uso da língua materna, por esses alunos, no mercado de trabalho. Enquanto que para um aluno da Massoterapia, a língua portuguesa instrumental poderia ser mais voltada para as estratégias de oralidade nos diferentes níveis da comunicação (formal, informal); para um aluno da Administração, o conhecimento da língua materna já requer maior abrangência, com estratégias de leitura; de redação de documentos oficiais; de postura vocabular, técnicas de dicção e oratória, entre outros.

Logo, para completar melhor esta questão da etapa de análise das necessidades para o ensino da língua portuguesa instrumental na EPT, na entrevista foi perguntado para os 03 professores entrevistados como é que eles elaboravam a etapa de análise de necessidades? uma vez que todos os professores ministram/ministraram aulas de português instrumental para diferentes cursos técnicos. Em respostas, os sujeitos da pesquisa responderam que:

Valentina: Eu olho a exigência do mercado de trabalho. Elaboro minhas aulas e materiais de acordo com o que o mercado de trabalho exige daquele aluno formado no curso técnico tal.

Rosa: Digamos que a introdução do conteúdo, a primeira aula, utilizo o mesmo material em todas as turmas. No entanto, a partir da primeira aula, já consigo perceber o perfil de cada turma e, para as próximas aulas, elaborar aulas diferentes, suprimindo as necessidades dessa turma. Sempre há textos-

chave, ou seja, textos importantes para a disciplina que podem permanecer, mas é fundamental modificar, acrescentando textos atuais, atividades e exercícios novos, até para tornar a aula mais “atrativa” e interessante. Outro aspecto importante é atender às necessidades específicas de cada curso técnico. Logo as aulas do curso de Análises Clínicas devem ser diferente das aulas do curso de Administração, por exemplo.

Joana: Antes de entrar no curso eu estudo o plano de ensino do curso e já sei mais ou menos pra que eles vão utilizar essa aula. Por exemplo, agora eu trabalhei com o curso de Agronegócio e já sabia que o instrumental que eles iam precisar era mais voltado para reuniões de negócios. Então, trabalhei textos sobre a área e simulei feiras e reuniões de negócios para que eles focassem as características da linguagem e da comunicação nessas especificidades. [Entrevista]

Essas respostas levam a uma outra questão do ensino de línguas instrumentais. De acordo com Ramos (2005) um dos mitos que rondam o ensino de línguas sob a abordagem instrumental diz que os docentes que ministram aulas de instrumental, assim optam, por não terem uma proficiência adequada em sua formação. Na visão de Santos, Marchesan e Frantz (2014), o professor de língua (materna ou estrangeira) que atua com o ensino amparado pela abordagem instrumental é um profissional que sabe muito sobre a sua formação. Enquanto que um professor tradicional domina as estruturas da língua portuguesa nos conteúdos gramaticais que exige o livro didático; um docente de línguas instrumental, em especial a língua portuguesa, em sua maioria, além do saber que requer as mesmas estruturas gramaticais, deve ter uma noção de outras estruturas que exigem o uso da mesma língua portuguesa. E, nem todas elas exigem o uso formal, gramatical e estrutural que o livro didático ensina em sala de aula. Por esse motivo, uma pergunta feita na entrevista para os 03 professores sujeitos da pesquisa foi se, para eles, ser professor de português instrumental era uma tarefa fácil? As respostas foram:

Rosa: ((risos)) Como eu disse, eu prefiro ser professora do EJA. Ser professora de instrumental, para mim, não é nada fácil. Por que? (...) porque no ensino regular eu dito as regras.

Valentina: Mais fácil ser professor de português regular (...) porque os cursos técnicos (ensino instrumental) exigem muito tempo para o planejamento.

Joana: essa palavra fácil depende muito do modo como o professor se adapta a questão do ensino regular ou do ensino instrumental. Sou professora tanto do regular médio quanto do ensino instrumental e eu me sinto melhor no regular, porque você tem um plano a seguir, conteúdos pré-definidos, você vai só adaptando às características da turma e a questão do instrumental tu precisa focar muito mais, estreitar muito mais as questões de conteúdos e técnicas porque o assunto é mais limitado. Eu me sinto mais

confortável no regular, mas o instrumental também é muito prazeroso.
[Entrevista]

Ao serem interrogados no questionário investigativo (questão 03) se na visão de professores, eles acreditam ter uma diferença entre atuar como professor de língua portuguesa no ensino técnico e no ensino regular, os informantes responderam que:

Valentina: “Acredito que exista uma diferença, pois são poucas horas no ensino técnico, dificultando o aprofundamento de algumas questões.

Rosa: “Sim. Inicialmente, há diferença quanto à faixa etária. Na escola de ensino fundamental, os alunos são crianças e adolescentes. Por outro lado, na escola técnica, são jovens e adultos. Há também diferença quanto ao objetivo de ensino dessas instituições. Dessa forma, ainda que o professor seja o mesmo, o enfoque da língua é diferente”.

Joana: “Sim, pois no ensino técnico é preciso integrar a língua ao objetivo profissional do aluno e no regular, é preciso dar a base mínima de conhecimento que o aluno precisa”.

Maria: “Sim, pelo público devemos nos adequar ao meio do aluno”.

Paulo: “A diferença consiste, basicamente, no perfil dos conteúdos estudados e suas finalidades. No caso da educação técnica, elencados a partir das necessidades práticas demandadas das rotinas profissionais”.

A partir das respostas dos 05 informantes, nota-se ser unânime a ideia de que sim, que há uma diferença entre o atuar como professor de língua portuguesa para a modalidade da EPT para ao atuar como professor de língua portuguesa no ensino regular. No entanto, destaca-se a posição de Rosa.

Rosa mencionou a questão da faixa etária e dos diferentes objetivos que são traçados pelos alunos do ensino regular em comparação aos alunos do ensino técnico. Essa observação apontada por Rosa vai ao encontro do que Diniz e Marchesan (2010) advogam. As autoras esclarecem que uma das características do ensino instrumental é que, geralmente, o grupo de alunos que participam de um curso de língua instrumental é constituído por pessoas adultas. Isso se justifica pelo fato desse público ser homogêneo em relação aos objetivos pretendidos no curso em que estão frequentando.

Por fim, quando abordados no questionário investigativo, na questão 12, sobre como poderiam definir o ensino instrumental, as respostas foram:

Rosa: “Um ensino objetivo”.

Joana: “uma forma de aprimorar a língua, focado no seu objetivo profissional”.

Maria: “Um auxílio para o futuro técnico independente do curso”.

Valentina: “Aprendizagem de acordo com a necessidade do curso”.

Paulo: “Prática voltada para a realidade e necessidade profissional, porém sem abandonar a abordagem de questões de ordem político e social”.

Resgatando as perguntas norteadoras desta pesquisa, pode-se perceber que os professores participantes dessa pesquisa, em serviço na modalidade do Ensino Básico brasileiro de Nível Médio Técnico Profissional:

Primeiro, terminaram o curso de Letras afirmando desconhecer as estruturas legais que a LDB apresenta sobre os níveis e modalidades do ensino brasileiro. Para os professores informantes, a EPT não se configurava como sendo uma modalidade da educação básica, até obterem informações complementares;

Segundo, a formação inicial dos professores de Letras não apresenta uma base teórica do que é o ensino de línguas via abordagem instrumental. 04, dos 05 entrevistados, tiveram que buscar leituras por conta própria sobre o que trata a teoria do ensino de línguas instrumentais. Apenas Joana teve contato com essa teoria na graduação e, mesmo assim, através de sua formação em língua estrangeira;

Terceiro, os professores que atuam na EPT com aulas de português instrumental não se sentem seguros em atuarem como professores de instrumental tendo como base a sua formação inicial. A segurança é construída com a experiência através da prática docente no ensino instrumental e através de estudos posteriores sobre o que é o ensino instrumental de línguas.

Quarto, a aprendizagem (mesmo posterior à graduação) sobre o que é o ensino instrumental de línguas, leva o professor a crer que ser professor de instrumental não é uma tarefa fácil, pois, é um ensino que exige mais preparo do professor, do que o ensino regular.

Logo, podemos responder que os docentes que atuam na EPT com aulas de língua portuguesa via abordagem instrumental sentem-se desafiados constantemente a superarem suas dificuldades, pois, é um ensino de línguas que não foi apresentado durante a graduação em Letras dos professores sujeitos desta pesquisa. Assim, as dificuldades a serem enfrentadas e sanadas não são apenas de ordem profissional (dominar a língua portuguesa, por exemplo), mas também, de ordem didática e

pedagógica (saber administrar uma turma sem ser nos modelos tradicionais de ensino).

A partir de todo esse apanhado de dados coletados via entrevistas e questionários, a resposta para a segunda pergunta desta pesquisa torna-se mais clara e objetiva. Assim, os cursos de Letras não estão preparando profissionais capacitados para atuarem no serviço da docência em diferentes modalidades de ensino, como o ensino instrumental. Essa resposta torna-se clara a partir das respostas dos professores entrevistados, os quais expõe que as suas formações iniciais não os prepararam para a docência sem ser como professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade regular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de investigar o professor de Letras com relação ao ensino instrumental de português na EPT.

O primeiro objetivo específico apresentado na introdução deste trabalho foi verificar os saberes proporcionados pela formação no curso de Letras aos professores sobre o ensino de línguas instrumentais. Partindo das discussões dos resultados, pode-se perceber que os professores que atuam em EPT, em sua maioria, não estão preparados para essa modalidade de ensino. E, os professores participantes buscam informar-se para melhor atuar no contexto das escolas técnicas.

O segundo objetivo específico era descrever as percepções dos professores que os orientam como docentes de instrumental na modalidade do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, a partir de suas explicações. Os resultados mostraram que os cursos de Letras não formam professores de língua portuguesa que dominem estratégias, técnicas de ensino de línguas, principalmente, para o ensino da língua materna através da abordagem instrumental. Este dado apresenta-se como importante pois, o mercado de trabalho destinado ao profissional da área de Letras, na maior parte das vezes, é o serviço docente. Este serviço, tradicionalmente, é destinado às escolas, sejam elas públicas ou particulares que atendem desde o Ensino Fundamental e Médio, a aquelas escolas que atendem as modalidades do Ensino Básico, onde se inclui a modalidade do Ensino Profissionalizante.

Ao docente de língua que exerça o serviço na modalidade do Ensino Profissionalizante é imperativo que conheça não apenas o modelo tradicional do ensino de línguas: aquele formal, estrutural, gramatical, regido pela gramática normativa; mas é necessário que ele saiba sobre outras abordagens de ensino para poder ajustar sua atuação ao contexto e às condições de ensino.

Nesse espaço, o saber docente a respeito da abordagem instrumental do ensino de línguas mostra-se de suma importância, pois, na modalidade da Educação Profissional o ensino da língua portuguesa possui como base a abordagem instrumental.

Porém, de acordo com os sujeitos investigados nesta pesquisa, os cursos de Letras não preparam teoricamente os futuros professores para enfrentarem a prática como docentes de instrumental.

A consequência desta falha na etapa da formação inicial do professor de Letras é a insegurança na prática do serviço como docente de português que não seja aquele modelo de aula tradicional, apoiada em um livro didático, pois, em uma aula de instrumental todo o material de apoio é baseado nas reais necessidades dos alunos. Assim, um livro didático pronto é um artigo nulo para o professor, pois, o verdadeiro material didático para ele, professor de instrumental, é aquele que ele mesmo elabora – ou adapta.

Com isso, percebe-se que há uma grande relevância em fomentar estudos a respeito do ensino instrumental de línguas. Estes estudos, por sua vez, devem estar arraigados na base inicial da formação do professor, em seu curso de graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Do mesmo modo, é visível a importância que os mesmos cursos de graduação devem ter no processo de formação do futuro professor para a prática do exercício em sala de aula. Assim, a prática do Estágio deve incluir outros espaços que não apenas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O espaço da EPT é, mais que uma opção, uma necessidade.

Essa observação leva a sugerir um investimento mais sólido nas elaborações dos currículos dos cursos de Letras, com disciplinas que cheguem a um consenso entre o teórico e o prático, não sendo mais teórico e menos prático. Ou ainda, não primando tanto pela pesquisa acadêmica, mas também, instruindo o professor para as adversidades do mundo do trabalho docente.

Porém, e a EPT? De acordo com o que prima a legislação brasileira, a Educação Profissional é uma modalidade do Ensino brasileiro pertencente ao Nível Básico, assim como o Ensino Fundamental e Médio. Nesse caso, estaria o curso de Letras deixando de considerar a importância que o texto da legislação apresenta para os Níveis da Educação brasileira?

Por fim, a temática do ensino instrumental de línguas e a sua colocação no espaço da EPT. Sugere-se, considerando o amplo campo de trabalho esperando investigação, uma pesquisa maior, que tenha como objeto de pesquisa não apenas docentes de escolas de Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, mas que inclua os documentos dessas escolas sobre o que eles apresentam como sendo instrumental.

REFERÊNCIAS

ABREU, G.R. Resignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba**, v.9, n. 21, p. 114-132, jan/jul. 2009.

ALVAREZ, M.L.O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K.A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

AVILA, A.P. **Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras**. Santa Maria: 135f. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.

BORGES, S.M. **Possíveis contribuições da psicologia à educação profissional tecnológica: uma análise comparativa de grades curriculares**. Santa Maria: 65f. 2013. Monografia (Especialização) – Celer Faculdades.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 abril 2015.

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm. Acesso em 15 maio 2015.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 15 maio 2015.

_____. O surgimento das escolas técnicas. 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em 18 maio 2015.

_____. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 2015. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/cnct/perguntas_frequentes.php. Acesso em 05 junho 2015.

_____. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf. Acesso em 05 junho 2015.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em 05 junho 2015.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parece_r1699.pdf. Acesso em 05 junho 2015.

_____. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em 05 junho 2015.

CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CELANI, M.A.A. Prefácio. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

CHAER, G; DINIZ, R.P; RIBEIRO, E.A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER Nº 16/99 – CEB – Aprovado em 5.10.99 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 1999.

CONCIANI, W; FIGUEIREDO, L.C. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem *in* **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

DINIZ, Deize Fernandes; MARCHESAN; Maria Tereza N. **Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental**. *Vivências*, v. 6, nº 10. Erechim, maio/2010.

DUDLEY-EVANS, T; ST JOHN, M. **Developments in ESP: a multidisciplinary approach**. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, A et al. Uma análise da produção de teses e dissertações sobre Objetos de Aprendizagem na área de Linguística e Letras. **Domínios de Lingu@gem**. Volume 6, - nº 2 – 2º Semestre 2012. Disponível em <file:///C:/Users/SEVEN/Downloads/19582-78902-1-PB.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

GONÇALVES RAMOS, A. **Falantes de português uruguaio aprendendo português brasileiro: análise de necessidades de agentes penitenciários uruguaiois**. Santa Maria: 2015. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria.

HUTCHINSON, T., A. WATERS. **English for Specific Purposes - a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professor: Novas Tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artimed, 2010.

_____. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>. Acesso em set. 2015.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo; Martins Fontes. 2006.

KUNZE, N.C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro *in* **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIMA, S. C.; LIMA-NETO, V. Panorama das Pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, Júlio César; DIED, Messias (Orgs). **Letramentos na web: gêneros, Interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 47- 57 p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa e Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V. 1, n. 1– Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em agosto de 2015.

MAGALHÃES, F.P. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades**. Pelotas: 358f. 2011 Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Católica de Pelotas.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCHESAN, M. T. N. Considerações sobre o ensino instrumental de PLE e ELE para policiais. In. STURZA, E.; FERNANDES, I. C. S.; IRALA, V. B. **Português e Espanhol: esboços, percepções e entremeios**. Santa Maria: PPGL-editores, 2012.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso**. São Paulo: 93 f. 2009 Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NEVES, R.A.E. **O que é inglês instrumental?** Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <http://www.ucg.br/news/artigos.htm>. Acesso em abril de 2015.

NONO, M.A. **Professores iniciantes. O papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediações, 2011.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: Tensões e (in)tenções**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2008.

PACHECO; M. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PEREIRA, L.A.C. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica. **Portal MEC**, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tema5b.pdf>. Acesso em 20 maio 2015.

RAMOS, R. C. G. **Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro**. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005. p.109-123.

_____. A história da Abordagem Instrumental na PUCSP. In: CELANI, M.A.A., RAMOS, R.C.G; FREIRE, M.M. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

SANTOS, G. S.S; MARCHESAN, M.T.N; FRANTZ, A.K.É fácil ser professor de instrumental? Reflexão teórico crítica da abordagem instrumental do ensino de línguas e o papel do professor de português. **Caderno de resumos: XI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul** – Chapecó: UFFS, 2014.

SANTOS NETO, A.C. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009 *in* **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SOUZA, R.A.**Análise de necessidades do uso da língua inglesa em contexto profissional: área editorial**. São Paulo: 108f. 2009 Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

WITTACZIK. L.S. Educação profissional no brasil: histórico. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem., 2008. Disponível em <<file:///C:/Users/SEVEN/Downloads/26-106-1-PB.pdf>>. Acesso em abril de 2015.

VALEZI, S.C.L; COX, M.I.P. A língua portuguesa no ensino técnico-profissionalizante: a hegemonia da concepção instrumental. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.147-162, jan./jun., 2011.

VALEZI, S.C.L. Ensino de línguas na educação profissional: os conflitos históricos e os desafios em sala de aula. **Polifonia**, Cuiabá EDUFMT Nº 17 P. 189-202, 2009. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/314.pdf>. Acesso em 06 set. 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS PERFIL

Questionário Perfil

Estimado colega professor,

Estou desenvolvendo uma pesquisa no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras- Estudos Linguísticos – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a orientação da professora Dr^a. Maria Teresa Nunes Marchesan e gostaria de poder contar com sua colaboração, uma vez que o tema do meu trabalho é sobre a Ensino Profissionalizante e Tecnológico. Solicito, assim, que você responda a dois questionários. Desde já, agradeço a sua participação para a realização desta pesquisa e asseguro-lhe que a sua identidade permanecerá anônima.

Guilherme da Silva dos Santos

1. **Nome**
2. **Idade**
() 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () mais de 50 anos
3. **E-mail**
4. **Formação:**
 - 4.1 Graduação
 - a) Curso:
 - b) Habilitação:
 - c) Instituição:
 - d) Ano de conclusão:
 - 4.2 Pós-graduação
 - a) () sim b) () não
 - 4.3 Nível de a) () especialização b) () mestrado c) () d) doutorado e) () pós doutorado
 - a) Instituição (ões):
 - b) Curso (s):
 - c) Concluído (s) no ano de semestre
 - e) Ainda em andamento com previsão de conclusão no ano de semestre
5. **Há quanto tempo você trabalha com o ensino da língua portuguesa?**
 - a) Há menos de 01 ano;
 - b) De 01 a 05 anos;
 - c) De 05 a 10 anos;
 - d) Mais de 10 anos.
6. **Há quanto tempo você trabalha com o ensino da língua portuguesa instrumental?**
 - a) Há menos de 01 ano;
 - b) De 01 a 05 anos;
 - c) De 05 a 10 anos;
 - d) Mais de 10 anos.
7. **Há quanto tempo você trabalha como professor do ensino profissionalizante técnico?**
 - a) Há menos de 01 ano;
 - b) De 01 a 05 anos;
 - c) De 05 a 10 anos;

- d) Mais de 10 anos.
- 8. Em quantas escolas você trabalha?**
- a) 1
b) 2
c) 3
d) Mais de 3 escolas.
- 9. Em quantas escolas de ensino profissional e tecnológico você trabalha?**
- a) 1
b) 2
c) 3
d) Mais de 3 escolas.
- 10. Sobre o ensino instrumental de línguas (português e/ou estrangeiras),**
- a) teve contato com a teoria dessa abordagem em disciplinas obrigatórias da graduação.
b) teve contato com a teoria da abordagem por meio de uma DCG.
c) teve contato com a teoria da abordagem por meio de participação em eventos/palestras sobre esse tema.
d) teve que buscar leituras por conta própria sobre esta teoria.
e) só teve contato através da prática na (s) escola (s) em que trabalha.
f)
- 11. Há quanto tempo você atua como professor na Escola SEG?**
- a) Há menos de 01 ano;
b) Entre 01 e 02 anos;
c) Entre 02 e 03 anos;
d) Entre 03 e 04 anos;
e) Mais de 05 anos.
- 12. Além da Escola SEG, você atua como docente em outra (s) Escola (s)?**
- a) Sim ()
b) Não ()
- 12.1 Caso sim, responda: A(s) Escola (s) é (são):
- a) () todas públicas
b) () todas particulares
c) () públicas e particulares
- 12.2 Nessa escola, você atua como docente do ensino:
- a) () fundamental b) () médio c) () ambos os níveis
- 12.3 na sua atuação como professor (a) de língua portuguesa, na (s) referida (s) escola (s), sua prática de ensino na regência da disciplina língua portuguesa você privilegia/segue:
- a) () ensino tradicional.
b) () ensino instrumental.
c) () ensino comunicativo.
d) ()

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Questionário Investigativo:

1. Sobre abordagens de ensino de línguas:
 - () entendo que a abordagem que foca na estrutura da língua é suficiente para qualquer modalidade de ensino;
 - () deve se adequar sempre às características/necessidades de cada grupo de alunos;
 - () deve se adequar sempre às características da área de formação do docente;
2. Sobre a abordagem instrumental do ensino de línguas, você considera que tem suficiente conhecimento/informação para atuar como professor?
 - () sim () Gostaria de ampliar essas informações () não estou seguro.
3. Há diferença entre atuar como professor de língua portuguesa no ensino técnico e no ensino regular? Poderia explicar?
4. Em sala de aula, você:
 - () segue rigorosamente o material didático disponibilizado pela escola;
 - () segue parcialmente o material didático disponibilizado pela escola, sem modificar;
 - () segue minimamente o material didático disponibilizado pela escola, sem modificar;
 - () não segue o material didático disponibilizado pela escola;
 - () adequa o material didático disponibilizado pela escola, por exemplo, exercícios e explicações;
 - () elabora seu próprio material didático;
 - () utiliza material didático impresso sem modificação;
 - () utiliza material didático impresso com modificação;
 - () utiliza material didático virtual sem modificação;
 - () utiliza material didático virtual com modificação;
5. Você se sente capacitado para:
 - () adequar/alterar o programa da disciplina de acordo com a solicitação da escola;
 - () adequar o material didático de acordo com solicitação dos alunos;
 - () elaborar o próprio material.
6. Sua formação inicial (curso de graduação), lhe capacitou para atuar:
 - () a formação foi prioritariamente para trabalhar com o ensino regular presencial.
 - () em qualquer tipo de escola/modalidade (regular, EJA, ensino técnico, EAD)
7. Você acha que há diferença entre o aluno do ensino regular e do ensino técnico? () sim () não
8. Caso tenha respondido “sim”, poderia explicar?.....
9. Você já participou de eventos que tratam sobre o Ensino Técnico? () sim () não
10. Na escola SEG, você acredita enfrentar dificuldades em lecionar para um público de jovens e adultos? () sim () não
11. Nas suas aulas na escola SEG, você planeja suas aulas a partir das necessidades específicas de cada curso técnico ou ministra a mesma aula, independentemente do curso?.....
12. Na sua perspectiva, “ensino instrumental” poderia ser definido como:
.....

Obrigado pela sua participação.
Guilherme da Silva dos Santos.
Santa Maria, junho de 2015