

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

MARLUCE GAVIÃO SACRAMENTO DIAS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM DO INGLÊS INSTRUMENTAL
SINTONIZADA COM A PROPOSTA DO CURSO TÉCNICO EM TURISMO DO
CENTRO PAULA SOUZA

São Paulo

Junho/2017

MARLUCE GAVIÃO SACRAMENTO DIAS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM DO INGLÊS INSTRUMENTAL
SINTONIZADA COM A PROPOSTA DO CURSO TÉCNICO EM TURISMO DO
CENTRO PAULA SOUZA

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo.

São Paulo
Junho/2017

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS

Dias, Marluce Gavião Sacramento
D541e Educação profissional: uma abordagem do inglês
instrumental sintonizada com a proposta do curso técnico em
turismo do Centro Paula Souza / Marluce Gavião Sacramento
Dias. – São Paulo : CPS, 2017.
61 f. : il., grafs.

Orientadora: Profª. Dra. Marília Macorin de Azevedo
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual
de Educação Tecnológica Paula Souza, 2017.

1. Educação profissional. 2. Inglês instrumental. 3.
Centro Paula Souza. I. Azevedo, Marília Macorin de. II. Centro
Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

MARLUCE GAVIÃO SACRAMENTO DIAS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM DO INGLÊS INSTRUMENTAL
SINTONIZADA COM A PROPOSTA DO CURSO TÉCNICO EM TURISMO DO
CENTRO PAULA SOUZA

Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo

Profa. Dra. Rubia Cristina Cruz

Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida

São Paulo, 20 de junho de 2017.

A meu amado marido e grande incentivador,
meu melhor amigo,
Paulo Sacramento Dias,
In memoriam.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial à minha mãe e meu filho, pelo apoio incondicional.

Aos professores do mestrado, pelo carinho e respeito com que me acolheram.

Aos funcionários da Unidade de Pós-graduação do CPS, pela gentileza de sempre.

Aos colegas de turma, pelo convívio tão prazeroso.

A Débora Pandolfi Ricci, pelo incentivo, pela paciência e apoio.

A Maria Helena Duarte Nunes Pereira e a Vilma Fernandes Capela Cordas pela torcida e pelas orações.

A Angela Tramonte, pela amizade, que nasceu na turma de mestrado e vai prosseguir por toda a vida.

A minha amiga-irmã Claudia Menezes, por ser sempre boa ouvinte e conselheira.

A profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo, por me auxiliar na consecução do trabalho.

A profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida, pelo carinho e atenção permanentes.

A profa. Dra. Rubia Cristina Cruz, por ter me mostrado “o outro lado da montanha”.

Agradeço em especial aos queridos amigos e colegas de trabalho que, de uma forma ou de outra, tiveram influência na consecução deste trabalho: Diógenes Pereira, Haraldo Silvio Ramalho Marques, Fabiana Golz, Narciso Mauricio, todos profissionais das ETEC da Baixada Santista.

Recria tua vida, sempre, sempre.

Remove pedras e planta roseiras

e faz doces.

Recomeça.

(Cora Coralina)

RESUMO

DIAS, M. G. S. **Educação profissional: uma abordagem do inglês instrumental sintonizada com a proposta do curso técnico em turismo do Centro Paula Souza**. 61 f. Projeto de Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

Este trabalho surgiu da dificuldade observada junto ao corpo discente de cursos técnicos em acompanhar o conteúdo programático na disciplina Inglês Instrumental em turmas do curso Técnico de Turismo, do Centro Paula Souza, em uma ETEC localizada na Baixada Santista. A pesquisa realizada, de abordagem qualitativa, tem como objetivo apresentar as expectativas dos alunos nessa disciplina e as possibilidades de superação das dificuldades existentes em função da heterogeneidade de conhecimento percebida entre os alunos e o desejo de se buscar as condições satisfatórias nas quais o ensino da língua inglesa se desenvolve nos cursos técnicos do Centro Paula Souza. A disciplina ministrada nos cursos técnicos do Centro Paula Souza, diretamente relacionada ao ensino da língua inglesa, originalmente conhecida como *ESP* (Inglês para Fins Específicos) é denominada especificamente Inglês Instrumental, e este trabalho mostra como é desenvolvida dentro da instituição. Para tanto, documentos legais que norteiam a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, ainda, os documentos basilares do Centro Paula Souza, são abordados, mais especificamente na sua relação com o ensino da língua inglesa. Constatou-se a partir do questionário de pesquisa aplicado que os alunos não se interessam pelo ensino da língua inglesa por se acharem desmotivados e atribuem ao docente parte da responsabilidade por este desinteresse. Algumas práticas didáticas inovadoras, e que são exercidas dentro da instituição, tem como foco minimizar esta situação de desinteresse. O Centro Paula Souza, efetivando sua missão, concretiza a possibilidade de crescimento profissional do alunado que finaliza o curso técnico de turismo apto para ser inserido no competitivo mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional; Inglês Instrumental; Centro Paula Souza.

ABSTRACT

DIAS, M. G. S. **Professional education: an approach of technical English in line with the proposal of the technical course in tourism of the Centro Paula Souza.** 61 p. Projeto de Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

This paper arose from the difficulty observed in students of technical courses in following up the program content of the English for Specific Purposes grade in one of the classes of the Tourism Technical Course of Centro Paula Souza in an ETEC located near Santos seashore in São Paulo, Brazil. The aim of this qualitative research is to present students' expectations in this discipline and the possibilities of overcoming existing difficulties due to the heterogeneity of knowledge perceived among the students and the desire to seek the satisfactory conditions in which the teaching of English language is developed in the technical courses of the Centro Paula Souza. The class taught in the technical courses of the Centro Paula Souza, directly related to the teaching of the English language, formerly known as ESP (English for Specific Purposes) is denominated specifically Inglês Instrumental, and this research shows how it is focused inside the institution. Therefore, legal documents that guide the education in Brazil, such as the Law of Guidelines and Bases (LDB in Portuguese), The National Curricular Parameters and also the basic documents of the Centro Paula Souza, more specifically in its relation with the teaching of the English language, are approached. It was verified from the applied questionnaire that the students are not interested in learning the English language because they are not motivated and attribute to the teacher part of the responsibility for this lack of interest. Some innovative teaching practices, which are applied within the institution, are focused on minimizing this lack of interest. The Centro Paula Souza, fulfilling its mission, thus materializes the possibility of professional growth of the student who finishes the Technical Course of Tourism able to be inserted in the competitive job market.

Keywords: Vocational Education; English for Specific Purposes; Centro Paula Souza

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Escolaridade dos alunos que participaram da pesquisa.....	33
Gráfico 2:	Tempo de estudo da língua inglesa	34
Gráfico 3:	Auto avaliação no idioma.....	35
Gráfico 4:	Competências que causam maior dificuldade	36
Gráfico 5:	Atribuição à dificuldade	37
Gráfico 6:	Principais causas de problemas no estudo da língua inglesa.....	37

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEPAL	Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina
CPS	Centro Paula Souza
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho do Docente
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional do Rendimento Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
1.1. As leis maiores e os seus estabelecidos sobre o ensino de língua estrangeira.....	15
1.2 Os documentos basilares dos cursos técnicos do Centro Paula Souza e o ensino da língua inglesa.....	21
1.3 Inglês Instrumental: a abordagem adotada nos cursos técnicos do Centro Paula Souza.....	22
CAPÍTULO 2 – A PESQUISA	26
2.1. Pesquisa documental	26
2.2 Análise dos resultados da pesquisa de campo.....	32
CAPÍTULO 3 – UMA ABORDAGEM DO INGLÊS INSTRUMENTAL: REFLEXÕES E DEBATE	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	57
APENDICE	61

INTRODUÇÃO

Na educação brasileira, o ensino técnico muitas vezes pode se apresentar como solução imediata para suprir as necessidades sociais, de mercado e das atividades profissionais solicitadas de tempos em tempos. Podemos pontuar inúmeras razões que levam os alunos aos cursos técnicos. Alguns, com mais idade, buscam no curso uma possibilidade de ascensão social. Outros, se baseiam em necessidades imediatas de entrada no mercado de trabalho. Essa inserção imediata está vinculada aos diplomas de curso técnico que permitem galgar postos profissionais com melhor reconhecimento. Outros, mais jovens, buscam uma profissionalização para conseguirem uma colocação mais rápida e promissora no mercado de trabalho.

Para galgar estes postos de trabalho mais bem remunerados, é importante conhecer uma língua estrangeira, o que facilita o acesso ao mundo global em que vivemos. O ensino da língua inglesa surge, portanto, como uma possibilidade para melhor qualificar os egressos dos cursos técnicos para o mercado de trabalho.

O ensino de língua estrangeira, (LE), especificamente a língua inglesa, se apresenta como um requisito essencial para esta inserção no mundo do trabalho, já que o seu domínio permite ao aluno evoluir em termos de competência linguística. Além de facilitar o acesso às mais variadas informações, favorece a escalada profissional. Contudo, o ensino de língua estrangeira só passou a ser regulamentado pela LDB em 1996, quando tornou-se obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental.

Ao ensinar inglês nos cursos técnicos, a partir da pesquisa, identifica-se que os alunos apresentam dificuldades em acompanhar o conteúdo programático construído a partir do Projeto Político Pedagógico, que é o documento que formaliza a proposta pedagógica da escola.

O objetivo deste trabalho é apresentar as expectativas dos alunos e os caminhos possíveis para a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano, por meio de metodologias de ensino que considerem o conhecimento prévio dos alunos e a sua necessidade para inserção no mercado de trabalho.

O Inglês Instrumental, nome corrente no espaço acadêmico do Inglês para Fins Específicos, originalmente *English for Specific Purposes* (ESP), deve se constituir numa

ferramenta para suprir a necessidade de indivíduos com pouco ou nenhum conhecimento dessa língua.

Para tanto, foi feita a análise do que é proposto pelos documentos legais que norteiam o ensino de línguas estrangeiras e os preceitos da abordagem instrumental no curso de turismo do Centro Paula Souza.

Os documentos legais são basilares para a fundamentação teórica desta pesquisa, na busca de uma abordagem mais reflexiva. O instrumento de pesquisa foi aplicado em março de 2017 a 25 alunos do 3º ciclo do curso técnico de turismo, do horário noturno, por meio de seis questões fechadas que permitem obter informações gerais, como o grau de escolaridade dos alunos, o tempo de estudo da língua inglesa e a maior dificuldade com a língua inglesa, e uma questão aberta a respeito de opiniões e conceitos com relação à aprendizagem da língua inglesa.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo se refere inicialmente a questões relacionadas à educação brasileira, com base na legislação vigente, a saber: a Constituição Federal e, mais detalhadamente, a Lei de Diretrizes e Bases, doravante denominada de LDB/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesses documentos, considerados vitais no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, serão abordadas as particularidades voltadas à educação profissional.

O segundo capítulo se refere à pesquisa documental e à análise dos resultados da pesquisa de campo. A metodologia utilizada descreve os dados obtidos por meio do instrumento de pesquisa, que foi um questionário descrito no capítulo em questão.

O terceiro capítulo discute os dados à luz dos pressupostos teóricos e das condições reais da sala de aula, abordando pontos convergentes e divergentes entre as prescrições legais, as posturas teóricas e o ensino do inglês instrumental.

Nas considerações finais são apresentadas as reflexões provenientes do referencial teórico e da análise das respostas dadas pelos discentes ao questionário no processo de ensino do inglês no curso técnico de turismo do Centro Paula Souza.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo são apresentados os documentos legais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais no que se referem ao ensino da língua inglesa. Verificamos sua influência na regulamentação dos processos legais e institucionais que oferecem o tratamento a ser dispensado à língua inglesa nos cursos técnicos de turismo do Centro Paula Souza, doravante CPS, em seu Projeto Político Pedagógico, no Plano Plurianual de Gestão e no Plano de Trabalho do Docente. Os documentos basilares acima são igualmente apresentados em suas propostas e no que se refere ao ensino da língua inglesa e à abordagem instrumental.

Apresenta-se também o inglês instrumental ou *English for Specific Purposes* (ESP) que é o nome da disciplina adotada nos cursos técnicos do CPS cujo objetivo é preparar o egresso para o competitivo mercado de trabalho da sociedade global em que vivemos.

1.1. As leis maiores e os seus estabelecidos sobre o ensino de língua estrangeira

A possibilidade de acesso profissional é assegurada pela Constituição Federal de 1988, que garante o acesso à educação e à universalização do ensino básico. Nela, há também uma seção relativa ao direito social e à educação, integrada por dez artigos que tratam exclusivamente sobre a matéria educacional, ou seja, do Art. 205 ao Art. 214 do seu texto. A Carta Magna favorece os avanços efetivados pela Lei n. 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em matéria educacional a partir dos pressupostos e condições básicas previamente estabelecidos (SAPIO, 2010). Ao tratar de toda a educação, a LDB também trata a educação profissional e aborda a questão do ensino de línguas que vem com o propósito de integrar o aluno ao mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) que trata da educação brasileira e pode ser definida como a lei orgânica e geral da educação brasileira determina as diretrizes e bases da organização do sistema educacional. A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961 e possui três atualizações.

A Lei de Diretrizes e Bases, doravante apenas LDB, é a regulamentadora do ensino no Brasil e, em seu cap. III, art. 39, determina que a “possibilidade de acesso à educação profissional deve ser garantida ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, bem como ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior” (BRASIL, 1996, p. 14).

O Art. 26§ 5º da LDB, na redação dada pela Lei no. 13.415 de 2017, dispõe que no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. O art. 35 em seu § 4 dispõe que ‘os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 2017, p.12).

Com relação à educação profissional técnica de nível médio, a LDB explicita no parágrafo único do art. 36-B que “a educação profissional técnica de nível médio deverá observar os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2017, p.15). Nada é mencionado especificamente com relação ao ensino da língua estrangeira, muito embora seja esperado do aluno egresso do curso técnico um aproveitamento que “caracterize uma qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p.16). Além do conhecimento específico, oriundo do curso técnico que elege, o aluno será considerado melhor qualificado se apresentar conhecimento de uma língua estrangeira.

Há sugestões para projetos alternativos. Destacamos o item IV do art. 24 da LDB, que diz que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996, p.7).

No que diz respeito à implantação de projetos alternativos, há os Centros de Estudos de Línguas (CEL) e o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), localizados respectivamente nos Estados de São Paulo e Paraná, que oferecem aos alunos a possibilidade de cursos complementares em diversas línguas estrangeiras, não apenas o inglês. Os CEL funcionam quase como uma escola paralela, localizada dentro de uma escola pública¹. São

¹ O CEL mencionado neste estudo é o situado dentro da Escola Otoniel Junqueira, na cidade de Peruíbe, litoral sul de São Paulo

cursos de inglês, espanhol, alemão, italiano, japonês e francês, oferecidos à comunidade estudantil da região onde está localizada a escola na qual está inserido o CEL. Os cursos são estruturados por módulos e os alunos inseridos de acordo com o seu grau de conhecimento, após avaliação efetuada pelo professor que ministrará o curso. Os CEL, portanto, representam o que preconiza a LDB em seu art. 1º, “vinculando a educação ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1). É uma escola paralela que pretende “ser capaz de compreender e interagir com os anseios e expectativas dos nossos jovens, seja ela dirigida à qualificação para o trabalho ou ao prosseguimento dos estudos”, conforme afirma (BRANDÃO, 2011, p. 204), de acordo com as finalidades preconizadas no art. 35 – II da LDB, ou seja, preparando o para o trabalho e a cidadania. Além dos artigos já citados, há outros que abordam especificamente o ensino de línguas estrangeiras.

A LDB, em seu artigo 26, trata da base nacional comum dos currículos da educação básica com algumas regras comuns que devem ser complementadas por uma parte diversificada conforme características de cada região. (BRASIL, 1996). Este artigo teve a redação de seu parágrafo 5 alterada por diversas vezes. Inicialmente, de forma generalizada, era mencionada a inclusão do ensino de “pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 9). Em 2016, a Medida Provisória no. 746 determina que a língua inglesa será ofertada a partir do sexto ano do ensino fundamental. Finalmente na Lei 13.415, aprovada em 2017, é explicitada a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do sexto ano.

É previsto também o ensino de uma língua estrangeira moderna, além da adotada na parte diversificada. Assim, além da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, fica facultado o ensino de uma segunda língua. Considera-se assim, o ensino de outras línguas, mas o inglês, língua consagrada como universal, continua a ser fundamental na preparação do aluno para a vida profissional.

Em fevereiro de 2017, a Lei 13.415 também prevê aumento de carga horária o que pode ser um dos caminhos para a melhoria da aprendizagem da língua inglesa. O aumento do número de aulas enseja maiores possibilidades no ensino da língua. O § 1º estabelece que a carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

O aluno vai ficar mais tempo em sala de aula e o professor poderá aprofundar o conteúdo programático. O art. 24, inciso IV da LDB/96, já mencionado anteriormente, também possibilita ao professor a organização de salas para aulas de reforço que podem ser organizadas de acordo com o nível do aluno (BRASIL, 2017). E sobre a verificação do rendimento escolar, o inciso V delibera que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Além da LDB/96, há ainda outro documento legal que é importante ser analisado, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN são as diretrizes federais que guiam a formação dos currículos e determinam as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina. Os PCN do Ensino Fundamental foram divulgados em 1998 e em 2000, os do ensino médio, em função da necessidade de se discutir e de se refletir acerca do ensino público de nível médio como forma de fazer valer o que está prescrito na LDB, de modo que os educadores se sintam estimulados a refletir sobre sua atuação e aprimorá-la, conforme preconizam Souza e Dias (2010).

Cidadania, inclusão e democracia são princípios fundamentais nos quais os PCN se baseiam. O respeito às diferenças, sejam elas culturais, políticas ou regionais, é um dos pressupostos norteadores da educação, segundo os PCN. Segundo Souza e Dias (2010) o objetivo dos PCN é adequar o alunado à sociedade atual, que “enfrenta dificuldades diversas relacionadas à falta de qualificação profissional, falta de ensino de qualidade, exclusão, evasão escolar, entre outros (sic)” (SOUZA; DIAS, 2010, p. 1).

As diferenças regionais também devem ser respeitadas para assegurar a preservação da identidade do aluno. Os PCN valorizam a integração com a sociedade global, mas destacam o

respeito pelas características regionais. A preservação das identidades implica na aceitação das diferenças e peculiaridades de cada região. O aluno descobre novas fronteiras que permitirão o acesso a novos conhecimentos que facilitarão a interação entre a sua realidade e o mundo global. Para tanto, é necessário criar condições para que os alunos tenham acesso a esses conhecimentos. Questões comuns aos alunos e às comunidades escolares, por exemplo, a exclusão e a evasão escolar, são levadas em conta pelos PCN na construção do processo educativo com o objetivo de formar brasileiros aptos ao exercício da cidadania, conforme se constata na legislação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Os PCN propõem o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas, com ênfase na leitura; pretendem que o aluno seja capaz de reconhecer que uma nova língua possibilita o acesso a novas culturas; objetivam um aluno inserido no mundo global com posicionamento crítico e com formação profissional. Estes objetivos propostos, no entanto, muitas vezes não encontram eco no cotidiano.

As questões mencionadas acima afetam a educação até os dias de hoje e fazem com que o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio “assuma uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes” (BRASIL, 2000, p. 25).

Para superar esta problemática e preparar o alunado para o mundo do trabalho, os PCN para o Ensino Médio ratificam o compromisso da educação para o trabalho. Teoricamente os PCN assumem que o papel do Estado é formar o aluno sob uma nova visão educacional na qual o ensino de línguas estrangeiras assume papel relevante. “Pretendem restituir ao Ensino Médio seu papel de formador e reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino, e em particular a concepção de ensino de línguas estrangeiras” (BRASIL, 2000, p. 27).

O ensino de línguas estrangeiras assume então um caráter “útil e significativo, em vez de representar apenas uma disciplina a mais na matriz curricular” (BRASIL, 2000, p. 28). Sua

articulação com os outros saberes passa a ser importante para a melhor inserção do egresso no mundo do trabalho. O desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação e cultura geral propicia o surgimento de mais oportunidades para o aluno além de agilizar sua interação no trabalho e facilitar sua atuação.

A questão da aplicabilidade do inglês instrumental é abordada nos PCN. Com relação à língua inglesa, os PCN de Língua Estrangeira, lançados em 1998, recomendam ênfase em leitura, comunicação oral e escrita, levando em conta as situações do contexto da realidade brasileira. As Línguas Estrangeiras Modernas, LEM, não são mais consideradas como meras disciplinas isoladas no currículo, mas sim inseridas dentro da grande área de Linguagens, Códigos e Tecnologias, “como meios para se ter acesso ao conhecimento e às diversas formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade” (BRASIL, 2000, p. 26).

Os PCN de Língua Estrangeira determinam que o educador, ao ensinar uma Língua Estrangeira (LE), deverá levar em conta a interação social, seja ela oral ou escrita, já que a comunicação está inserida no mundo, em determinado tempo e espaço. Qualquer discurso, seja ele do emissor ou do receptor, reflete uma determinada visão de mundo. A importância do ensino de uma Língua estrangeira, como elemento integrador do aluno ao ambiente em que vive, é salientada nos PCN de Língua Estrangeira, que considera a possibilidade da LE atuar como um elemento de inserção no mundo moderno. A LE permite que o aluno compreenda melhor o mundo em que vive e amplie seus conhecimentos e ainda suas habilidades de comunicação.

No PCN de Língua Estrangeira fica explicitada a importância do conhecimento da própria língua materna como pressuposto para a aprendizagem de uma nova língua. O aluno que pensa, fala, lê e escreve em sua própria língua, será também capaz de aprender mais rapidamente uma nova língua estrangeira.

A importância do conhecimento de uma Língua Estrangeira é assim enfatizada nos documentos oficiais, especialmente nos PCN.

1.2 Os documentos basilares dos cursos técnicos do Centro Paula Souza e o ensino da língua inglesa

O Centro Paula Souza é a instituição na qual foi desenvolvida esta pesquisa. O então denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, é “uma autarquia estadual, criada em 1969, pelo governo do estado de São Paulo com o objetivo de formar a mão de obra requisitada pelas indústrias paulistas em pleno transcorrer do chamado milagre econômico” (PETEROSSO, 1992, p. 272). Uma das políticas de ação do Centro Paula Souza, doravante denominado CPS, é voltar suas atividades para o mundo do trabalho, além de renovar e ampliar seu papel educacional, conforme dito por Peterossi (1992). Para tanto, é preciso que o discente saia preparado para enfrentar o mercado de trabalho, sendo

necessária a interação entre o sistema educacional e o mercado. Ao sistema cabe, fundamentalmente, formar os recursos humanos, gerar conhecimentos; à empresa cabe o domínio das novas tecnologias e o desafio da conquista do mercado, principal motivação da atividade tecnológica. (PETEROSSO, 1992, p. 231).

E é neste contexto que serão abordados os documentos que norteiam os cursos técnicos, especificamente o Curso Técnico de Turismo, e o ensino da língua inglesa visto sob o ângulo destes documentos basilares.

O Plano Plurianual de Gestão (PPG) é a proposta de trabalho da escola técnica e encontra-se em consonância com o Regimento Comum das Escolas Técnicas da Instituição a que pertence e tem como eixo norteador o Projeto Político Pedagógico que é parte integrante de sua composição.

O Projeto Político Pedagógico, denominado a partir de agora PPP, engloba o Plano Político Pedagógico que é detalhado no PPG e apresenta “a concepção coletiva dos projetos a serem desenvolvidos na escola almejada pela comunidade” (PPG 2010-2016, p.1).

O Plano de Curso é o documento institucional que traz as regras relativas às matrizes curriculares, devendo, portanto, ser seguido em todas as unidades. É quem norteia o Plano de Trabalho do Docente.

O Plano de Trabalho do Docente, (PTD), representa o plano que o docente deve desenvolver naquele determinado período letivo com base na matriz curricular. No caso do inglês instrumental, o PTD se refere a apenas um semestre de aulas, mais precisamente a 40 horas-aula.

1.3 Inglês Instrumental: a abordagem adotada nos cursos técnicos do Centro Paula Souza

A necessidade da urgência em aprender a língua, a flexibilidade requerida para tal, a inserção no mundo global e uma rápida colocação profissional são características que se mostram adequadas para que o ensino da língua inglesa no curso técnico de turismo esteja fundamentado na abordagem instrumental. A finalidade precípua da abordagem instrumental é a de satisfazer as necessidades imediatas e específicas do aprendiz para seu desempenho profissional.

O Projeto de ESP – Inglês Instrumental surgiu no Brasil no fim da década de 70, para suprir uma necessidade das universidades brasileiras cujos departamentos solicitavam a implantação de cursos de língua inglesa especializados (MUNHOZ, 2002).

Foi então que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por meio da Profa. Dra. Maria Antonieta Celani, desenvolveu o projeto a nível nacional, ficando estabelecido o Programa de Graduação de Linguística Aplicada da Universidade Católica de São Paulo. O projeto recebeu também apoio do Conselho Britânico (British Council).

É necessário esclarecer a diferença entre método e abordagem antes da exposição sobre a abordagem inglês instrumental. Método é a parte prática dos cursos de línguas segundo Corrêa (2014) e tem uma abrangência mais restrita. Envolve regras, ordenamento e normas além de “livros e outros materiais didáticos a serem utilizados por alunos e professores”. (CORRÊA, 2014 p. 92). A abordagem especifica o significado e descreve a natureza do assunto a ser ensinado, segundo Corrêa (2014). Não fica restrita a este ou aquele livro adotado como obrigatório. Denota desta forma muito mais flexibilidade. A abordagem é, portanto, muito mais ampla do que o método.

Na visão de Leffa (1999) temos a abordagem servindo de ideal linguístico sobre a língua, o método servindo como fio condutor do ensino-aprendizagem e a técnica como implantação real, em sala de aula, e através de certas técnicas, desse conjunto método-abordagem (CORRÊA, 2014).

A abordagem instrumental visa propiciar aos aprendizes técnicas e estratégias que lhes permitam usar a língua inglesa como meio de comunicação e acesso à literatura técnico-científica e, desse modo, satisfazer a sempre crescente demanda e exigência imposta pelo mercado de trabalho. O aluno é direcionado a assuntos específicos da área do curso técnico.

As aulas são baseadas em estratégias de leitura que, devidamente aplicadas, deverão permitir um conhecimento mais preciso sobre o assunto abordado.

A referida abordagem permite que o ensino possa ser enfatizado em uma ou mais das habilidades linguísticas – falar (*speaking*), ouvir (*listening*), escrever (*writing*) e ler (*reading*), de acordo com as especificidades requeridas por um determinado curso.

Além disso, ao contrário de outras abordagens, a sintaxe é focada não só como um fim em si mesmo, porém como um meio para que se atinja o objetivo específico numa determinada área de conhecimento.

Considerando-se o que determina o PTD, em relação às competências das quais o egresso do curso de turismo deve se apropriar, ou seja, estar apto a utilizar a língua inglesa na comunicação com hóspedes e clientes, as habilidades de falar (*speaking*) e ouvir (*listening*) são, portanto, as mais requeridas no desempenho de suas funções.

No entanto, trabalhar as habilidades das quais o aluno necessita não é tão simples. A aplicação de estratégias e técnicas, de acordo com as prescrições da abordagem instrumental, nas condições que o professor encontra na realidade escolar, fica dificultada. A carga horária, o número legalmente autorizado de alunos, a indisponibilidade de laboratórios de línguas e o desnivelamento da turma são alguns dos fatores que dificultam a execução da tarefa. É necessário que o professor adeque a abordagem à realidade da sala de aula.

O contexto acima descrito serve a dois propósitos: (1) mostrar parcialmente a realidade da sala de aula a ser enfrentada pelo professor de língua estrangeira e (2) tornar evidente a necessidade de redirecionar o foco da(s) habilidade(s) linguística(s) a serem trabalhadas. Este último é o que mais diretamente se conforma com o intento enunciado de buscar soluções.

A esse respeito, Celani (2010) argumenta que o estudo de uma nova língua deve permitir direcionamentos específicos posteriores. Por isso, é de suma importância que os conteúdos programáticos a serem ministrados estejam minimamente em consonância com as práticas sociais, que, na presente conjuntura, se configuram no ato de ler. Um aluno do curso técnico de turismo deverá estar apto a ler um e-mail solicitando uma reserva para os próximos dez dias, por exemplo.

O ensino da língua inglesa por meio da aplicação da abordagem instrumental leva em conta os interesses e necessidades dos alunos que, para serem satisfeitos, permitem a

utilização de várias técnicas pelo professor, que assume o papel de facilitador. Inclui ainda situações que o aluno poderá vivenciar na sua prática profissional.

Quando o ESP é considerado apenas como um produto, a importância da aprendizagem de línguas se baseia em um conjunto de truques realizados pelo professor-mágico, que dará algumas pistas e fará o aluno usar a linguagem. Por outro lado, quando ESP é visto como uma abordagem, os estudantes serão ouvidos e por causa de suas necessidades, um conjunto de técnicas poderão ser organizadas. (DANTAS, S.G.M., 2017 p. 4)

O Inglês para fins específicos reconhece que um dos fatores mais importantes na hora de desenhar um curso é a necessidade do aluno. O ESP não significa “língua para especialista”, no mesmo sentido de “inglês para engenharia”, mas sim a adoção de estratégias e habilidades especiais, excluindo a ideia de “vocabulário especial”, pois, segundo Araki (2013), o conhecimento de vocabulário da área de estudo é o menor problema do aluno.

Vale ressaltar que as habilidades linguísticas ensinadas, que idealmente eram aquelas relativas à oralidade, passam agora, a ser as que tratam da escrita e, sobretudo, da leitura. Mudam de rumo, não porque recomendam os PCN, conforme acima mencionado, mas porque assim determina a realidade de contexto. Daí resulta a possibilidade do professor, a partir da retomada dos conhecimentos mínimos já provavelmente desenvolvidos pelo aluno, poder consolidar a abordagem instrumental.

Os alunos podem e devem ser treinados em técnicas de leitura, com o uso do *skimming*, *scanning* e do reconhecimento de cognatos e *keywords*. Desta forma, logo conseguem ler e entender os textos que lhes são apresentados para treinamento. O processo de aprendizagem da língua inglesa é então efetivado de forma muito mais rápida.

O treino em reconhecer os cognatos e as palavras-chave, as inferências contextuais e a prática na aplicação da leitura rápida, também denominada *skimming*, e da leitura de partes do texto na busca de informação específica, *scanning*, propiciam uma leitura rápida e eficaz.

A ênfase do ensino da leitura instrumental recai sobre as atividades que possuem, dentre outras técnicas e estratégias de leitura e compreensão textual, o trabalho com a prática de *skimming* (leitura rápida do texto para obter uma ideia mais geral do assunto), de *scanning* (leitura de partes do texto, com o intuito de encontrar rapidamente uma informação específica), a busca por cognatos, o referencial contextual, o exercício de inferências contextuais e as *keywords* (palavras-chave), uma vez que são estes alguns dos elementos textuais que proporcionam uma leitura com rapidez e eficiência. (SILVA, LOPES, 2016).

Nossa vivência em sala de aula comprova que a aplicação das técnicas descritas acima leva a um rápido desenvolvimento da habilidade da leitura, abrindo possibilidades para um desenvolvimento sequencial de outras competências e habilidades, de conformidade com o que é preconizado no PCN de Língua Inglesa.

Mas como o tempo para que o inglês instrumental seja aplicado é limitado, pouco se pode fazer em termos de desenvolvimento de outras habilidades, permanecendo o foco na leitura, *reading*, e na compreensão auditiva, *listening*.

Como o uso das línguas estrangeiras é visto como uma ferramenta de acesso a outras culturas e como forma de interação entre os seres, é salientada a importância da aplicação do inglês instrumental já que sua prática acelera o acesso a informações de outras culturas e grupos sociais, favorecendo a compreensão entre os povos.

Este contexto vem ao encontro da proposta do Centro Paula Souza, que é trabalhar pela educação e pela formação profissional e que significa trabalhar pela liberdade e pela justiça social, conforme cita Monteiro no prefácio do livro de Rosana Munhoz, editado pelo CPS em 2002, que trata do inglês instrumental (MUNHOZ, 2002).

Estes propósitos estão explicitados nos documentos legais e basilares aqui apresentados e servem de parâmetro para a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa que segue descrita no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA

Neste capítulo são abordados os caminhos da pesquisa, os sujeitos que nela foram envolvidos e os resultados observados. São examinados os documentos institucionais diretamente relacionados às diretrizes escolares, ou seja, o Plano de Curso, o Plano Plurianual de Gestão, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Trabalho do Docente.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e utilizou-se como métodos: pesquisa bibliográfica, na primeira fase da investigação, como propõe Boaventura (2009); pesquisa documental e pesquisa de campo em uma escola técnica estadual localizada na Baixada Santista, por meio de um questionário direcionado aos alunos da disciplina de Inglês Instrumental do curso de Turismo. Os Planos de Ensino e os Planos de Aula estão contidos no PTD (Plano de Trabalho do Docente).

O questionário foi aplicado em março de 2017 a 25 alunos do terceiro semestre do curso, período noturno. Contém seis perguntas fechadas e uma questão aberta, permitindo ao aluno registrar de forma textual suas observações, e possui a seguinte estrutura:

- A. Nível de escolaridade e conhecimento de inglês – 3 questões fechadas;
- B. Dificuldades encontradas – 2 questões fechadas;
- C. Causas das dificuldades – 2 questões, sendo 1 fechada e 1 aberta.

Para que a análise das respostas dos participantes fosse tratada com isenção, optou-se por preservar suas identidades. Desta forma, pode-se observar mais detalhadamente as respostas dadas à questão aberta onde os respondentes detalharam, na sua opinião e, as causas das dificuldades que encontram no estudo da língua inglesa.

2.1. Pesquisa documental

O primeiro documento a ser analisado é o Plano Plurianual de Gestão (PPG), com vigência de cinco anos e replanejamento no mínimo anual, que é a proposta de trabalho da escola técnica. Nele estão contidos os projetos da escola cujo desenvolvimento objetiva

concretizar o que é proposto em seu contexto. Seu replanejamento anual permite a inclusão de novos projetos.

O PPG segue o norte traçado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), cujos objetivos e metas estabelecem, por meio da análise dos contextos interno e externo, a reflexão sobre o instituído e sobre a escola almejada pela comunidade e é elaborado pela Direção da Escola, Coordenação Pedagógica, Coordenadores de Área, Assistentes Técnico Administrativos, APM - Associação de Pais e Mestres, Professores, Servidores, Grêmio Estudantil e Representantes dos Empresários, do Conselho de Escola e por um Representante do Poder Público Municipal.

O PPG, portanto, “reúne a comunidade com o propósito de analisar a demanda vocacional da região e do setor produtivo na tentativa de estabelecer os parâmetros de atuação e eleger as prioridades das ações escolares” (PPG, 2016, p. 1).

É o PPG que estabelece os parâmetros de atuação e as prioridades das ações escolares. Vários indicadores são analisados em sua composição, entre eles, instrumentos avaliativos internos e externos, entre os quais constam alguns instrumentos avaliativos do Estado, como o SARESP, por exemplo.

O documento traça as metas da escola e de cada curso, com a indicação dos profissionais que participam da sua elaboração. As metas propostas têm relação direta com a expansão de oportunidades de emprego ou estágio (PPG, 2015). Os cursos técnicos oferecidos são voltados para a realização pessoal e profissional da população, em consonância com o mercado de trabalho local e regional (PPG, 2015).

Com o foco específico na formação técnica, o PPG tem como meta expandir estudos e pesquisas que estejam diretamente voltados para esta formação. Também possibilita a aplicação de práticas pedagógicas que contemplem ações que visem a consecução dos objetivos propostos pelos cursos técnicos e oferece aos docentes apoio total neste sentido.

Suas metas visam uma interação entre os atores envolvidos no processo educacional, sejam eles gestores, funcionários administrativos, docentes e pais. As metas nos âmbitos científico, pedagógico e administrativo são:

no âmbito científico, a disseminação de estudos e pesquisas que contribuam efetivamente para a formação técnica; no pedagógico, a construção de práticas pedagógicas contemplando ações de ensino, avaliação e adaptação dos currículos à terminalidade dos cursos; no administrativo, a consideração do projeto pedagógico com o compromisso dos gestores, com a acessibilidade da escola, com a disponibilidade dos recursos, com a adequação das instalações e com o apoio aos docentes. (PPG, 2015-2019).

No PPP encontra-se a explicitação da formação cidadã que incorpora os objetivos citados. O PPP é desenvolvido na instituição, com a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, inclusive a própria comunidade, ao menos como teoricamente propõe o aludido plano.

Porém, o PPP, muitas vezes, é elaborado por um grupo restrito e alheio à comunidade, que não leva em conta a real necessidade do aluno e que propõe objetivos que vão ao encontro apenas do que se considera adequado para a manutenção da ordem vigente, cedendo à “estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2007, p.5).

O homem reflexivo, teoricamente afirmado no PPP, cede espaço, de fato, a um ser que representa a educação como “força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2007, p.4). O resultado final, na realidade, é um alunado pronto para ser encaixado profissionalmente dentro de um sistema social que não favorece grandes alterações ao que já está estabelecido como norma vigente.

As condições da sala de aula como tal, não propiciam o reforço, a integração do aluno no corpo social e uma tentativa de reverter esta incongruência é utilizar as especificidades do inglês instrumental, já que tal abordagem é a adotada pela escola e favorece esta socialização prevista não só na LDB mas também no PCN e no PPP.

Nota-se, na verdade, mais uma vez, a disparidade entre o proposto pelo PPP e as reais condições da sala de aula. Ou seja, a inclusão, especialmente do ponto de vista social apregoada nos documentos legais e também nos documentos basilares do Centro Paula Souza, não é realmente incorporada em sala de aula, tendo em vista as condições já descritas. Em contrapartida, o PPP contempla muitas informações relevantes e se configura como uma ferramenta de planejamento e avaliação, que tanto a equipe gestora como a pedagógica devem consultar. Apesar disso, na maioria das vezes, esse projeto permanece guardado,

desatualizado ou inacabado, numa clara distorção que evidencia a disparidade entre teoria e prática, conforme evidenciado pela experiência da pesquisadora.

Esta disparidade gera diversas consequências: entre elas está o desnivelamento que, a seu turno, gera um grupo heterogêneo de alunos. A inexistência de políticas para formação de turmas, de acordo com o nível de conhecimento prévio trazido pelo aluno, agrava, indubitavelmente, o ensino da língua estrangeira que dispõe de uma carga horária semestral muito pequena, com 40 horas-aula.

Diante do exposto, torna-se, sem dúvida, difícil atingir o propósito comunicativo e a competência linguística propostos no PPP. Daí surge a necessidade de que outras alternativas sejam encontradas para um ensino de língua estrangeira mais eficiente e eficaz. Entre estas alternativas destacamos as diversas possibilidades que a abordagem instrumental oferece. Entretanto, não há nenhuma menção direta ao ensino por meio desta abordagem instrumental.

Com relação aos processos de ensino-aprendizagem é feita uma menção à meta do curso, que é “promover interdisciplinaridade, incrementar a prática das disciplinas e divulgar o curso entre escolas e comunidade” (PPG, 2015, p. 10). É explicitada também a preocupação com a permanência do aluno até o final do curso e muitas práticas são adotadas para se evitar a evasão escolar.

Para tanto, há projetos na unidade do CPS onde foi realizada a pesquisa, Escola Técnica Adolpho Berezin, como Estação Turismo, Show de Talentos, Oficinas de Recreação, que objetivam envolver os alunos de forma mais efetiva nas ações da escola e possibilitar que eles mostrem suas diferentes habilidades. O aluno que canta bem ou o que toca violão, por exemplo, apresenta-se no Show de Talentos para a comunidade que comparece ao show. As Oficinas de Recreação estão voltadas para aulas ministradas pelos alunos do Curso Técnico de Turismo junto a alunos das escolas fundamentais da região. Os alunos do Curso de Turismo preparam jogos e brincadeiras que são feitas com as crianças, alunos do curso Fundamental I de escolas públicas da cidade de Mongaguá, num momento de alegria e descontração. Efetivam, desta forma, práticas educacionais que promovem a interação sociocultural dos envolvidos, conforme preconizado nos documentos legais já mencionados.

Entretanto, tanto o PPG como o PPP não citam em nenhum momento o ensino de línguas estrangeiras. Muito embora na unidade onde foi realizada a pesquisa sejam ministrados inglês e espanhol, nada é mencionado nos documentos basilares da instituição,

com exceção no Plano de Curso. Também não há nenhum projeto relativo à língua inglesa que conste do PPG ou do PPP.

Isto é um contrassenso, pois, se o curso técnico é de turismo, seria fundamental que houvesse ao menos um projeto envolvendo o ensino da língua inglesa, já que o que se espera do profissional egresso deste curso é que saiba recepcionar turistas tanto nacionais como os vindos do exterior.

Em relação à especificidade do curso técnico de turismo, o profissional egresso deve receber/acolher o turista em agências de turismo, meios de hospedagem, restaurantes, empresas organizadoras de eventos; organizar roteiros históricos, culturais e educativos, assim como desenvolver atividades inerentes à arte da hospitalidade; prestar informações, assistência e orientação técnica ao turista (PPG 2016-2020).

A proposta pedagógica da escola é formalizada com base no PPP, no qual se caracteriza a própria identidade da escola, além de direcioná-la para melhorias e inovações. É o fio condutor do compromisso social da escola, no qual está alicerçada a formação do cidadão consciente, responsável e crítico. Organiza também as ações dos projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

O PPP apresenta possibilidade de “promover a autonomia, a liberdade e a responsabilidade dos indivíduos em progressiva congruência com as habilitações escolhidas e em aproximação com o mundo do trabalho” (PPP, 2016, p. 3). Em termos metodológicos, o PPP propala que “os melhores modelos são aqueles capazes de atender à diversidade dos alunos” e ainda que “as referências e critérios, quanto às intervenções pedagógicas, devem levar em consideração a compreensão da atividade intelectual implicada na construção dos conhecimentos profissionais e acadêmicos referendados nos cursos escolhidos” (PPP, 2016, p. 3).

É esperado do profissional egresso do curso técnico de turismo, de acordo com os pressupostos estabelecidos no PPP, estar apto a se comunicar na língua inglesa com fluência razoável que lhe permitisse compreender e se fazer compreendido por turistas estrangeiros. As condições da sala de aula não propiciam isso ao aluno e uma tentativa de reverter essa incongruência é utilizar as especificidades do ESP, já que tal abordagem é a adotada pela escola. A falta de nivelamento nas salas, e a conseqüente heterogeneidade com relação ao conhecimento do alunado, aliado à carga horária legal estabelecida de 40 horas semanais, e

ainda outros fatores dificultam que esta comunicação com fluência razoável possa ser atingida.

Muito embora não haja menção explícita sobre o ensino de língua inglesa nos documentos basilares da escola técnica em questão, já citados, a direção demonstra constante preocupação com o bom nível dos cursos, com a permanência dos alunos até o final dos cursos e com as possibilidades profissionais que poderão surgir. Os professores são incentivados a práticas pedagógicas que culminem com a efetivação destes objetivos e tem plena liberdade na condução de suas aulas.

A escola também disponibiliza todos os recursos áudio visuais existentes e libera o auditório para os eventos sempre que requisitados pelos professores. O incentivo a práticas que envolvam a disseminação da língua inglesa é permanente. Entretanto, nada disso consta dos documentos oficiais em questão. O professor menciona suas atividades pedagógicas no seu plano de trabalho que permanece em poder dos coordenadores de curso.

O Plano de Trabalho do Docente (PTD) trata das competências e bases tecnológicas da disciplina para cada curso específico. Trata também das atribuições e atividades relativas à qualificação ou à habilitação profissional que justificam o desenvolvimento das competências previstas no componente curricular em questão, ou seja, a língua inglesa transcrita: executar atividades de atendimento a hóspedes e clientes - recepção e reserva, utilizando a língua inglesa na comunicação com o cliente; executar atividade de portaria social e serviços de telefonia, aplicando corretamente termos técnicos da língua inglesa em serviços oferecidos pelo hotel; controlar a documentação de hóspedes e clientes, manejando a língua inglesa; elaborar cardápio em língua inglesa (PTD, 2014).

Paralelamente à descrição das competências e habilidades, são também citados os procedimentos didáticos e os instrumentos de avaliação a serem adotados juntamente com os critérios de desempenho dentro de um cronograma estabelecido para funcionar naquele semestre letivo. O PTD funciona como um guia a ser seguido pelos professores que deverão cumprir o que ali está estabelecido e que deve estar de acordo com o Plano de Curso. Este documento é comum a todas as unidades da instituição e traz as matrizes curriculares que devem ser adotadas de acordo com os cursos específicos.

O Plano de Curso traz, em seu escopo, além das matrizes curriculares diferenciadas por ciclos, a organização curricular e os critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências, entre outros itens. O Plano de Curso (2016) estabelece, em seu Módulo III, uma

carga horária de 40 horas-aula para a disciplina denominada inglês aplicado no setor de turismo. Sua orientação parte do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura em 2007, que é considerado um dos marcos do centenário da educação profissional no Brasil. O documento é elaborado de forma clara de modo que os alunos possam facilmente consultá-lo, dada a grande variedade de cursos ofertados. Para cada perfil de formação, em consonância com o mundo do trabalho, o catálogo descreve o curso procurado, abordando as atividades do perfil profissional e suas possibilidades de atuação.

O CPS reproduz as atribuições e responsabilidades esperadas do técnico em turismo receptivo, de conformidade com as diretrizes do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, que são as seguintes:

comunicar-se nos contextos profissionais em língua estrangeira, pesquisar e aplicar os termos técnicos da área profissional no idioma estrangeiro, comunicar-se, oralmente e por escrito, utilizando os idiomas inglês e/ou espanhol no ambiente profissional, aplicar as estratégias de leitura e interpretação do idioma na compreensão de textos profissionais, empregar a terminologia técnico-científica da área profissional utilizada no trade turístico. (Plano de Curso, 2006, p.21).

Nos Planos de Curso das Habilitações Profissionais oferecidas pela instituição na qual se insere o curso técnico de Turismo, objeto da nossa pesquisa, é mencionada a criação de um “Laboratório de Currículo” com a finalidade de atualizar, elaborar e reelaborar os Planos de Curso das Habilitações Profissionais oferecidas pela instituição, bem como cursos de Qualificação Profissional e de Especialização Profissional Técnica de Nível Médio demandados pelo mundo de trabalho (CENTRO PAULA SOUZA, PLANO DE CURSO, 2016, p. 9). Pretende-se com isso manter ativa a execução do currículo idealizado, que busca a interação entre os atores envolvidos e a sociedade na qual estão inseridos, conforme preconizado na LDB e no PCN de Línguas Estrangeiras.

Na busca destes objetivos, é novamente salientada a importância da abordagem instrumental no ensino da língua inglesa.

2.2 Análise dos resultados da pesquisa de campo

Neste sub item do capítulo 2 será apresentada a análise dos resultados da pesquisa de campo feita junto aos alunos do 3º ciclo do curso técnico de turismo.

Da totalidade dos alunos que participaram da pesquisa, observa-se que 64% já havia concluído o ensino médio e retornou à escola; 36% ainda se encontram cursando o ensino médio, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Escolaridade dos alunos que participaram da pesquisa

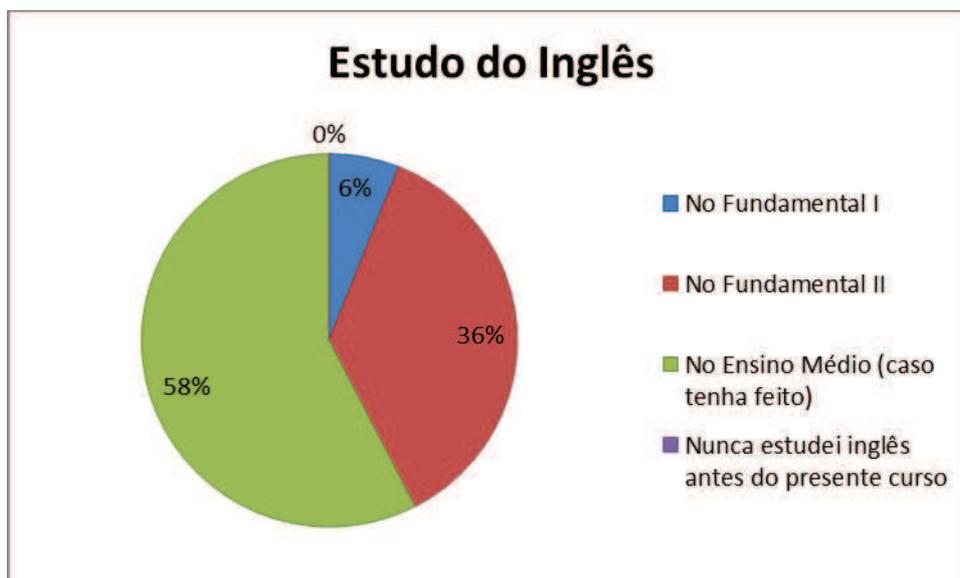


Fonte : elaborado pela autora

Comprova-se, conforme declara Saviani (2007), que a possibilidade de retorno à sala de aula efetiva o “processo educativo, que é passagem da desigualdade para a igualdade” (SAVIANI, 2007, p.78), dando ao aluno que já concluiu o ensino médio a oportunidade de atualização e qualificação profissional.

Na questão representada pelo gráfico 2 é possível observar há quanto tempo o aluno estuda inglês.

Gráfico 2: Tempo de estudo da língua inglesa

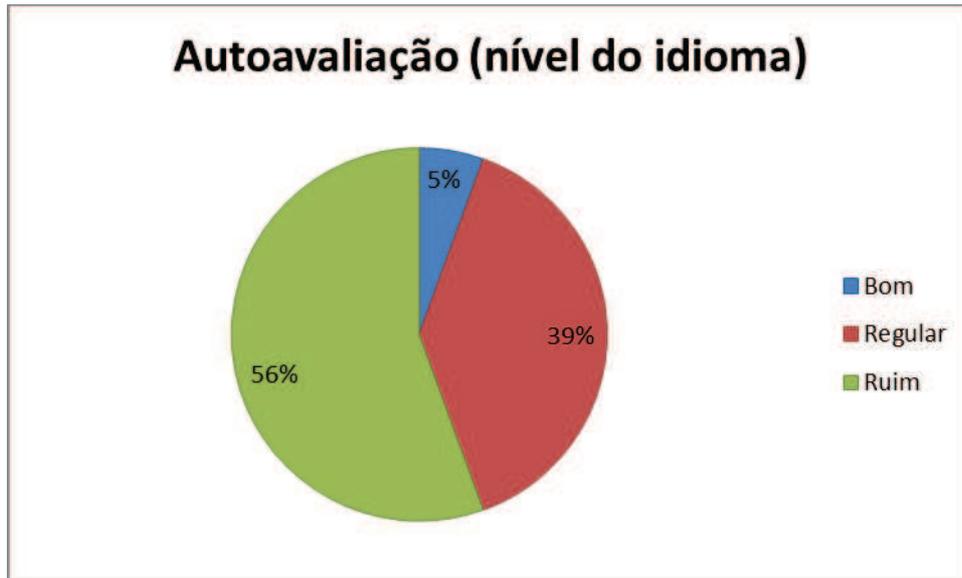


Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se no Gráfico 2 que 58% dos respondentes estudaram inglês no ensino médio, 36% no Fundamental II e apenas 6% estudaram inglês desde o Fundamental I. Percebe-se que a maioria dos alunos entra em contato com a língua inglesa apenas no ensino médio (58%). Os 36% que estudam a língua inglesa desde o Fundamental II comprovam o que é preconizado pela LDB/96, em seu Art.26 § 5º, que estabelece que o ensino de uma língua estrangeira deve ser ofertada a partir do 6º ano.

O Gráfico 3 mostra a auto avaliação dos alunos quanto ao nível do idioma, classificado em Bom, Regular ou Ruim.

Gráfico 3: Auto avaliação no idioma

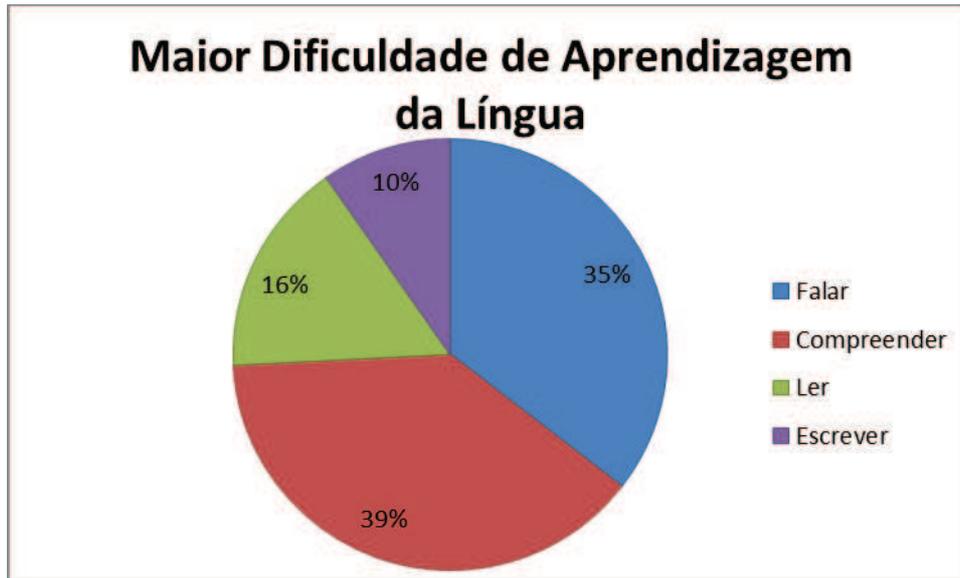


Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que 56% dos alunos consideram seu nível de inglês Ruim, 39% Regular e apenas 5% Bom. Este é, portanto, um indício da dificuldade que o professor vai encontrar em sala de aula no desenvolvimento das atividades programadas. Este gráfico ratifica o anterior, e identifica que apenas os alunos que estudam a língua inglesa desde o Fundamental I consideram seu nível de conhecimento do idioma como bom. Estes dados levam à uma reflexão a respeito da necessidade de se implementar o ensino do idioma de modo efetivo a partir das séries iniciais da vida escolar, ratificando o que está prescrito na legislação.

Na questão 4 foi perguntado aos alunos qual das quatro habilidades (falar, compreender, ler e escrever) lhes causa maior dificuldade, sendo que 39% dos alunos consideram que sua maior dificuldade na aprendizagem da língua inglesa está na compreensão, 35% na fala, 16% na leitura e 10% na escrita, conforme apresentado no gráfico 4.

Gráfico 4: Competências que causam maior dificuldade



Fonte: elaborado pela autora

Constata-se no Gráfico 4 que *falar* e *compreender*, juntas, representam 74% das respostas, demonstrando que *ler* e *escrever* não se caracterizam como dificuldade para um percentual menor de alunos.

A bagagem que o aluno traz para a sala de aula é importante e não deve ser desconstruída. Deverá, portanto, ocorrer uma integração do conhecimento novo com o que o aluno já traz. Esta fusão do novo com o antigo permitiria a construção de um conhecimento não só linguístico como cultural muito mais amplo, como aponta Souza e Dias (2010).

Nesse sentido, vale lembrar que, muito mais do que uma simples aula de regras gramaticais, as aulas de LE podem ser extremamente ricas, à medida que abrem espaço para que o estudante possa construir/reconstruir sua carga cultural e linguística. (SOUZA, DIAS, 2010, p.3).

Questionados sobre a área que motiva essa dificuldade, observa-se no Gráfico 5 que pronúncia (43%) e gramática (39%) se destacam em relação ao vocabulário.

Gráfico 5: Atribuição à dificuldade

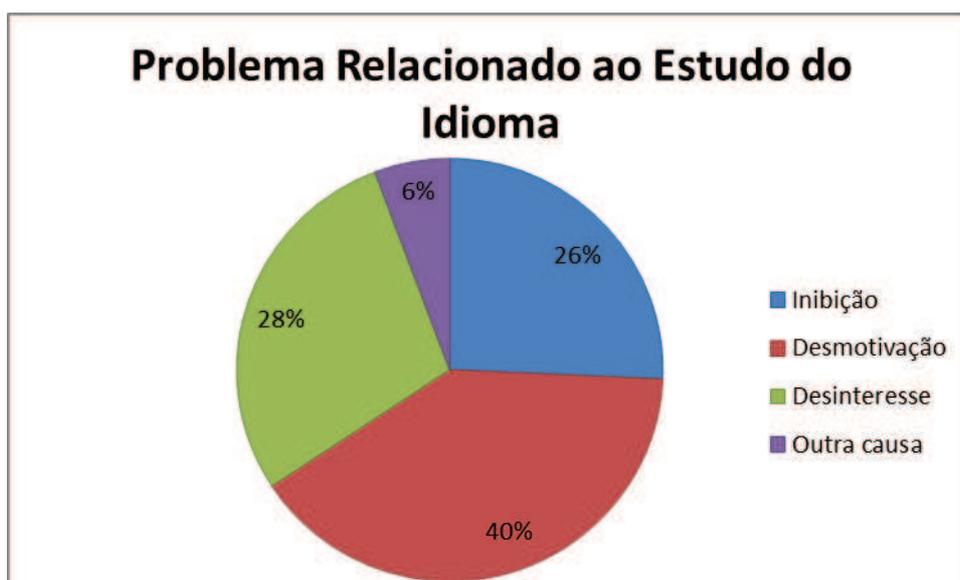


Fonte: elaborado pela autora

Entre as outras causas citadas pelos alunos se destaca a insegurança, presente em mais de um respondente.

A questão 6 aborda as causas dos problemas relacionados ao estudo do idioma, apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6: Principais causas de problemas no estudo da língua inglesa



Fonte: elaborado pela autora

O maior problema relacionado ao estudo do idioma apresentado pelos respondentes é a desmotivação (40%) seguida pelo desinteresse (28%). A inibição é o terceiro motivo que dificulta a aprendizagem da língua inglesa com 26% dos respondentes, seguida de 6% relacionados a outros motivos. Cabe ao professor despertar no aluno a vontade de participar efetivamente da aula. É uma oportunidade para se aplicar técnicas didáticas diversificadas e motivadoras, voltadas para a interação do alunado, como é previsto pela LDB e os PCN.

Na questão 7 foi solicitado aos alunos explicarem, de forma simples e resumida, as causas indicadas por eles na questão 6, quanto a problemas relacionados dentro ou fora da sala de aula. As respostas foram: não ter a aula concluída no período; inibição; dificuldade na pronúncia; não têm interesse pela língua, desinteresse; desmotivação; não entende nada; acha complexo; timidez; os professores não dominam a gramática; mecanismos das aulas e a repetição infinita do verbo *to be*; nunca teve um professor que realmente ensinasse a língua; falta de aulas dinâmicas e animadas; faltam aulas no curso; o aluno não presta atenção; não tem vontade e se considera “burro”; profissionais não capacitados e professores desinteressados.

Pode se constatar, com essa questão aberta, que o aluno participante desta pesquisa, em sua grande maioria, responsabiliza o professor pela dificuldade de aprender a língua inglesa. É o professor o responsável pela dificuldade que o aluno enfrenta, mas o próprio professor enfrenta várias dificuldades na efetivação de seu trabalho.

Há dificuldades também relacionadas à execução da proposta pelos professores que vivenciam a contradição entre ministrar o conteúdo programático em um período de tempo exíguo, já que vivem num movimento constante e fragmentado, conforme destaca Cruz (2010), que leva a uma *surfagem* nas ondas do trabalho, sem direito a qualquer pilotagem. “Os tempos fragmentados podem nos oferecer a seguinte relação: velocidades no consumo e lentidões nas aprendizagens” (CRUZ, 2010, p. 202 apud GERALDI (2003).

Porém, algumas respostas remetem às responsabilidades do próprio aluno como dificuldade na pronúncia e não participarem efetivamente das aulas. Essas informações podem ser utilizadas pelo professor para auxiliar no preparo das aulas e ainda como subsídio para elaboração e identificação de temas de interesse dos alunos.

Estas questões serão analisadas de forma mais ampla no próximo capítulo, quando será apresentada a abordagem instrumental na disciplina de inglês.

CAPÍTULO 3 – UMA ABORDAGEM DO INGLÊS INSTRUMENTAL: REFLEXÕES E DEBATE

A partir das respostas dos alunos e os documentos basilares consultados e apresentados no capítulo 1, há que se refletir sobre a aplicabilidade do que é proposto e a realidade encontrada. É possível ir além do tempo, determinado pelas horas das aulas e se deter ao que cada aluno consegue produzir, com o novo idioma, envolvendo seus conhecimentos anteriores e as suas necessidades de superar barreiras para o enfrentamento do mundo do trabalho. Essa proposta está vinculada às reflexões e leituras do projeto político pedagógico das escolas técnicas vinculadas ao CEETEPS.

Com essa perspectiva, entende-se que a escola técnica apresenta o inglês instrumental como uma ferramenta a mais para o seu corpo discente. Observa-se que na maioria dessas escolas ainda existe as deficiências estruturais, a disponibilidade de laboratórios e as ferramentas à disposição dos professores não atendem totalmente a essa demanda. O laboratório de línguas disponibilizaria para o aluno a tecnologia que permite o uso de vídeos e áudios para treino das habilidades específicas de audição (*listening*) e fala (*speaking*). Essas práticas levam a uma melhor compreensão do idioma em menor tempo, o que, conseqüentemente, auxiliaria no processo de aprendizagem, já que habilidades como a produção oral e a compreensão oral seriam mais facilmente atingidas com a utilização de sistemas audiovisuais que permitissem ao aluno ouvir e falar o idioma estrangeiro.

Desse modo, há uma necessidade urgente em refletir, no momento do planejamento, sobre as condições oferecidas pelas unidades e as possibilidades de atendimento ao aluno e ao professor. O PPP disponibilizado contempla essas necessidades, no entanto, observa-se um olhar menos atento com relação à língua inglesa e menos disponibilização de recursos técnicos para consolidação dessas práticas e oferecimento ao alunado. Baseado nos documentos basilares pode-se ressaltar que as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) objetivam promover no estudante do ensino técnico a capacidade de desenvolvimento intelectual que conduz à formação de um profissional autônomo e permanente. As competências deveriam ser desenvolvidas por meio da contextualização e problematização de situações que simulam situações reais que podem ser encontradas no exercício da profissão, e, portanto, há necessidade de investimento estrutural nas escolas técnicas para que atendam tais competências. Com esse debate anunciado e depois de algumas constatações pela pesquisa de

campo, podemos apresentar como proposta que a questão da demanda reflète para que seja mantida uma estreita relação entre a realidade do aluno e os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Pode se refletir também na relação do tempo escolar, nomeada hora aula, que desperta para o professor e para o aluno que “a escola não é o lugar da atualização e da informação, a escola é o lugar da análise da informação, da reflexão. É o tempo lento do aprender, contrário ao tempo veloz do consumo” (CRUZ, 2010, p. 204).

É esse tempo que permitirá a formação do novo sujeito, por meio do “trabalho coletivo, construído na cumplicidade do grupo” (CRUZ, 2010, p. 205). Salieta a mesma autora que ainda que o professor viva o tempo veloz da sociedade da informação, ele precisa verificar as possibilidades de transformação que pode oferecer no lugar onde está e com as condições disponibilizadas uma aprendizagem mais próxima da realidade da escola. Pode se destacar ainda que como o tempo de permanência nas escolas técnicas dos professores nem sempre são permanentes, existe um desgaste na relação entre os conteúdos que poderiam ser trabalhados e os que efetivamente são tratados, no entanto, essa afirmação pode ser consolidada pelo próprio formato e condições de trabalho impostas ao docente. Os tempos fragmentados geram, essa relação de desconfiança e de insegurança no corpo docente, conseqüentemente interferem nas relações estabelecidas com as salas de aula.

As práticas pedagógicas tendem à simulação de atividades objetivas e concretas que os alunos encontrarão no seu dia a dia profissional. Os alunos são estimulados a simular situações que poderão encontrar, futuramente no exercício de suas funções. Os alunos se colocam em situações nas quais devem exercitar o inglês e, com isso, efetivam a prática pedagógica proposta. São simuladas conversações que contemplam aspectos de história, geografia, sociologia e até mesmo gastronomia, numa forma verdadeira de reciprocidade entre as áreas do conhecimento. (FAZENDA, 1979).

Nesta prática docente adotada, consegue-se romper a resistência dos alunos, pois:

se interagir é comunicar – ação entre enunciadores através da língua e se comunicar é um ato intencional, de um sujeito que sabe o que quer, então interagir pressupõe também um sujeito cartesiano, racional, universal, que almeja o autocontrole, o controle de seu dizer e o controle do outro, na medida em que, pelas marcas linguísticas, crê imprimir a sua vontade, a sua intenção. (CORACINI, 2005, p. 201).

Conforme afirmado por Morin (2000, p. 73) “a constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e a transdisciplinar, permite, muito bem, criar a troca, a cooperação e a policompetência”. As barreiras que impediam o acesso dos alunos a novos

conhecimentos, com esta nova prática docente puderam então ser rompidas, fazendo com que os alunos pudessem:

aprender sobre o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas, e possam dominar as diferentes ferramentas que permitam seu acesso aos saberes possibilitados por esse mundo e possam aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade. (GALLO, 2000, p. 39)

Esta é uma prática interdisciplinar que objetiva superar a ideia da produção do conhecimento fragmentado que passa a ser focado, então, de modo contextualizado, exigindo da parte dos educadores uma reflexão inovadora sobre o conhecimento, conforme sugerido por Japiassú (1976), trazendo à tona a interdisciplinaridade, definida por Fazenda (2008) como :

[...] interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os. (FAZENDA, 2008, p. 18).

As possibilidades trazidas pela interdisciplinaridade no ensino da língua inglesa são bastante produtivas e estimulantes, apesar das imposições do sistema vigente, que faz os educadores correrem contra o tempo e os obrigam a se adequarem a controles externos. É a aplicação da interdisciplinaridade que permite o entrelaçamento entre as mais diferentes disciplinas, fazendo com que o alunado tenha seu interesse despertado e se envolva mais no processo ensino x aprendizagem.

A aprendizagem é, portanto, dinamizada de forma lúdica, prazerosa e reflexiva, “com risos”, conforme Larossa (2006). O riso infiltrado por todos os cantos da escola permite descaracterizar o ambiente escolar do de uma igreja secular, e seu clima austero. Larossa propõe a aprendizagem com alegria, como pode-se verificar na prática com a aplicação de um projeto para língua inglesa baseado na apresentação de seminários desenvolvidos pelos alunos de turismo como já é aplicado no Ensino Técnico e no Ensino Técnico Médio.

Atualmente, no curso técnico da escola estudada, são propostos seminários sobre países, autores ingleses e americanos e isto possibilita a aprendizagem do inglês instrumental de maneira prazerosa e, além do fortalecimento do vínculo entre os atores envolvidos, o reconhecimento das possibilidades infinitas de cada um, com a certeza de que todos são capazes de aprender, de progredir.

As práticas didáticas vivenciadas foram as piruetas efetivadas em sala, conforme proposto por Larossa (2006), num desvelar dos aspectos que constituem a formação identitária dos jovens (SANTOS, 2013).

Os tempos fragmentados geram, portanto, a relação distorcida de rapidez no consumo, no imediatismo e lentidão na aprendizagem (GERALDI, 2003) e geram especialmente a necessidade de se atender às normas impostas pela sociedade de consumo, em função da satisfação das necessidades globais que determinam as regras do jogo e afetam o “cotidiano do trabalho escolar, cujo tempo não é o tempo da passagem, mas sim o da permanência” (CRUZ, 2010, p. 210). É nessa permanência que o educador deve oferecer o seu melhor, no objetivo determinado de formar novos sujeitos, através de práticas didáticas inovadoras, como os trabalhos mencionados.

Os saberes passam a ser reconstruídos de maneira que interajam uns com os outros. Uma mesma disciplina pode levar o aluno ao entendimento de vários conteúdos interligados que antes só eram vistos de forma isolada. Novos e diversos saberes podem ser agregados ao aprendizado dos alunos e trazer uma visão mais ampla do mundo em que vivem. Novas práticas pedagógicas são implementadas em sala de aula, articuladas com a democratização, “implicando numa desigualdade real e uma igualdade possível”. (SAVIANI, 2008). Cada disciplina contribui para que haja a modificação estrutural da sociedade, alterando “de forma qualitativa a atuação dos alunos como agentes sociais” (SAVIANI, 2008).

Dessa forma há uma redefinição das finalidades do professor, muito mais abrangentes do que as que havia, até então, voltadas para uma formação técnica e científica, atendendo a um público já selecionado. Agora cabe ao professor ter e trabalhar com uma visão mais humanista, focada para olhar a diversidade. A interdisciplinaridade pode interagir e conectar o professor para a reflexão sobre a heterogeneidade das turmas e como essa diversidade pode ser tratada de forma a atender as necessidades desse público que deseja se qualificar para enfrentar as competições impostas pelo mercado.

A questão da educação técnica é contemplada na construção de um modelo de desenvolvimento, seja econômico ou tecnológico e suas reformas objetivam adequar a realidade brasileira às necessidades dos investidores internacionais que, além do aporte financeiro, trazem auxílio técnico e tecnológico (RIBEIRO, 1986).

Essa necessidade de atender os objetivos internacionais do mundo financeiro, afeta diretamente a sala de aula. A urgência em se cumprir as metas propostas faz com que

determinados procedimentos sequer sejam considerados, como, por exemplo, o nivelamento do alunado e a integração entre as disciplinas, muito embora esta seja uma preocupação antiga dos educadores.

Os planos de aula propostos por Schmidt (1935) referentes ao ensino da língua já levavam em conta as diferenças entre as turmas. Ela propõe uma reforma no ensino de línguas por meio da articulação de um “plano preestabelecido” rápido, seguro e racional. Naquela época, a autora recomenda a interdisciplinaridade e a distribuição do conteúdo por tópicos ou tarefas, objetivando um resultado mais efetivo. Adotada a sua proposta, que visa atingir resultados mais rápidos na aprendizagem de língua estrangeira, acredita-se que os alunos seriam capazes de resolver problemas inerentes ao mundo social e produtivo, efetivando a práxis de que a educação deve se vincular ao mundo produtivo, de acordo com Lopes (2002). E este mundo produtivo encontra nos cursos técnicos a possibilidade imediata de profissionais com as qualificações necessárias para se atender a uma demanda específica.

As reflexões oferecem a possibilidade de realizarem-se buscas e traçar novos caminhos em função da conexão estabelecida entre o que está proposto pela legislação e pelos documentos basilares e a realidade encontrada nas unidades de ensino.

Essa reflexão foi feita a partir da colocação de autores como Saviani (2007), para quem a educação é sempre um ato político, independente de se ter ou não consciência disso, devendo, portanto, cumprir sua função social. Entretanto, só se pode afirmar que a educação contém uma dimensão política se se considera determinada prática como sendo, antes de tudo, educativa e depois política, já que “a plenitude da educação como, no limite, à plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais” (SAVIANI, 2007, P. 87). Este aspecto político social é trazido no cotejamento com Gentili (2001) e Santos (2013).

Alguns autores oferecem as possíveis soluções a esta questão da aprendizagem do inglês instrumental. Japiassu (2008), Fazenda (2008) e Gallo (2000) trazem a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade como alternativas para o processo educacional, de modo que saberes se mesclam de forma integral como forma de “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização: evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”, conforme citado no PCN. (BRASIL, 2000, p. 4).

E para que isto aconteça no que concerne ao ensino do inglês instrumental, é necessário rever com urgência a adequação de teoria com prática, por meio de uma proposta

interdisciplinar na qual o ensino do idioma inglês seria um ponto convergente dos diversos saberes, derrubando os muros dos conhecimentos parcelados (FAZENDA, 1979). É neste momento que as experiências docentes e a pesquisa despertam a reflexão e o debate. Segundo Gallo (2000) e Morin (2000) a respeito da compartimentalização dos saberes, que podem ser reunidos numa mesma sala de aula, numa verdadeira integração entre várias disciplinas.

Considerando-se que o capital científico é o capital humano, de acordo com pesquisa do Banco Mundial e é constituído pelas habilidades acumuladas pelas pessoas ao longo do tempo, quanto maior for o conhecimento dos saberes integrados entre si, melhor estará o sujeito preparado para o mundo global.

Educar para a competitividade do mundo produtivo-capitalista? Educar para rápida e boa inserção no mercado de trabalho? As múltiplas e desencontradas respostas que podem ser dadas às questões acima são analisadas pelos autores com lucidez e discernimento, no que pode soar como um convite à resistência por parte dos educadores.

Segundo Gentili (2001) autor que reflete e debate a exclusão, dentro do sistema de educação e as suas consequências e também versa sobre as questões referentes à formação da cidadania. Este mesmo autor argumenta sobre três tipos de exclusão: a que exclui exterminando, a que exclui confinando o indivíduo e, por último, a que segrega, incluindo ao atribuir determinado status a certos grupos de indivíduos. Essa exclusão silenciosa, porém visível, aparece de forma evidente na educação pública no Brasil, mas ocorre também nas instituições particulares, ficando camufladas por vários outros recursos disponibilizados. Com isso, precisamos pensar em uma educação pública que favoreça e inclua, sem riscos, as classes menos favorecidas e tem como direito reservado pela constituição uma escola pública de qualidade, uma educação que contemple mais e exclua menos, que possibilite e que se ofereça educação para todos.

Essas reflexões e conexões com a base documental desperta no pesquisador entender sua posição docente diante das necessidades dos alunos que recebe e que acolhe na unidade escolar. Os fatores internos e externos das vivências dos alunos e dos professores podem favorecer ou excluir as possibilidades de mudanças de rumos. É necessário que no planejamento, elaborado coletivamente, contemple momentos de reflexão do ensino da língua inglesa, mas também das condições de trabalho impostas nas unidades de ensino técnico. O aluno que sabe mais pode auxiliar aquele que sabe menos, o processo colaborativo pode ser incentivado e valorizado, no entanto, o que precisamos efetivar é “o processo educativo que é a passagem da desigualdade para a igualdade” (SAVIANI, 2007, p. 78).

Portanto, essa efetiva prática do professor pode favorecer a tentativa de se reduzir a desigualdade, a disparidade, lembrando que o sistema de ensino atual se prevalece das políticas de exclusão ainda que dentro do próprio sistema de ensino quando apenas requer dos alunos os exames padronizados e requeridos externamente. Essas demonstrações de possíveis acertos de fluxo não podem ser vistas como homogêneas e destinadas aos alunos sem a discussão com a comunidade como um todo. Portanto, as mudanças de rumo com a língua inglesa é apenas uma tentativa de favorecer o discente e despertar nele a confiança. Nesse caso a escola está favorecendo sua entrada no mercado de trabalho. Essa mediação, feita pelo professor, possibilita uma prática social mais global para os atores envolvidos nesse processo de ensino. É o professor que favorece a participação do aluno e que efetiva sua atuação; é nele que o aluno pode se referenciar, respeitando as diversidades, como catalizador de estímulos para construir novos saberes.

Nos projetos que construídos em sala de aula, o aluno é convidado a se conectar com as atividades em outra língua, momento que em função da aplicação da interdisciplinaridade, a um passeio por outros países, outros continentes, outras culturas e até mesmo por nosso país, aprendendo mais sobre a história, mais sobre geografia, mais sobre cultura brasileira e estrangeira recente ou antiga. Essas viagens por outros saberes também eleva a auto estima do estudante para dar outros saltos, outros voos que os favorecem em situações de competição para enfrentar o mercado de trabalho voraz e competitivo.

As pesquisas que são feitas sobre outros países e outros momentos históricos refletem no conhecimento geral que o aluno adquire e que irá influenciar seu futuro, suas decisões. O aluno amplia seu conhecimento a respeito de história, geografia, sociologia, música, teatro, indo muito além do conhecimento de outro idioma, que marcará para sempre suas vidas como ponto de partida para algo novo.

Os alunos dos cursos técnicos de turismo preferem uma aula menos expositiva, apenas com uma breve exposição conceitual que indique o caminho a ser seguido e abra horizontes para novas reflexões, de acordo com alguns dos dados coletados na pesquisa e com a experiência vivida pela autora do trabalho, fato que motivou a pesquisa.

As práticas pedagógicas, nesse caso, tendem à simulação de atividades objetivas e concretas que os alunos encontrarão no seu dia a dia profissional. Os alunos são estimulados a criar eventos que poderiam ser realizados em um hotel. Simulam, por exemplo, a estadia de turistas estrangeiros que chegam à cidade para participar de uma conferência internacional da empresa para a qual trabalham. Os alunos se colocam em situações nas quais devem exercitar

o inglês com os hóspedes estrangeiros e, com isso, efetivam a prática pedagógica proposta, especialmente na abordagem dos variados assuntos que surgem dentro de um hotel, numa abrangência característica da interdisciplinaridade. São simuladas conversações que contemplam aspectos de história, geografia, sociologia e até mesmo gastronomia.

Um dos paradigmas do currículo é assim concretizado em sala de aula, rompendo a estrutura de cada disciplina para criar uma visão única do saber como efetivação de uma aprendizagem sólida (GALLO, 2000). O isolamento da sala de aula é ultrapassado, com a interação entre as disciplinas, antes isoladas, levando à uma cooperação entre os diversos saberes (MORIN, 2000), preparando o aluno para uma sociedade multidisciplinar (FAZENDA, 2005), e é esta interação que possibilita ao professor reduzir a heterogeneidade existente, já que a fala entre si dos diversos saberes favorece o nivelamento do conhecimento.

Esta prática pedagógica, no entanto, é efetivada por iniciativa do professor, sendo uma busca pela diferenciação na tentativa de se reduzir a disparidade existente em sala de aula, agravada pela exígua carga horária que não permite que haja um desenvolvimento pleno dos temas propostos, provocando perda em termos de aprendizagem. As diferenças dos saberes são, portanto, reduzidas em função do nivelamento que acontece com a participação de todos nos trabalhos interativos propostos. O aluno que sabe mais auxilia aquele que sabe menos, acelerando desta forma a aprendizagem que acontece de modo flexível, em um ambiente harmonioso.

Esta flexibilidade apresenta-se não só como recurso, mas como referencial que potencializa o que é proposto no currículo, que detém o poder de transformar a realidade atual. O planejamento, a quantificação, o conteúdo e a avaliação de desempenho aliados às novas práticas pedagógicas rompem o isolamento da sala de aula, fazendo com que as disciplinas passem a conversar entre si, numa real articulação de saberes (MORIN, 2000). A flexibilidade no uso do Inglês Instrumental apresenta-se não só como recurso, mas como referencial que potencializa o que é proposto no currículo, que detém o poder de transformar a realidade atual.

O exercício de trabalhar em grupos e saber ouvir o outro e ser responsável tanto pela construção de seu próprio conhecimento quanto pela aprendizagem do outro torna-se mais difícil, por ser uma atividade pouco praticada na sociedade em que vivemos, conforme Moor, Castro, Costa (2001). No caso específico do inglês instrumental, além do estímulo trazido pelas novas práticas, surge também a possibilidade de um ensino que se torna muito mais

rápido e efetivo, já que é direcionado especificamente a uma determinada área de conhecimento, conforme salienta Araki (2013).

É a mediação da educação, feita pelo professor, que possibilita transformar a desigualdade em igualdade, numa prática social global. Por meio do planejamento, da previsão antecipada das ações, o professor consegue “antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada”. (SAVIANI, 2007, p. 78). Ou seja, sabe onde começa a aprendizagem e onde deve chegar. É ele quem conduz o aluno. E a partir daí pode transformar em realidade o que antes era apenas uma possibilidade. O professor transforma a variedade de conhecimentos trazidos a uma sala de aula por alunos provenientes de diversos universos e que almejam um diploma técnico.

Sendo a Educação Básica de qualidade a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, investir na Educação Básica significa investir no professor, que, estando mais bem capacitado e com maiores recursos disponíveis, poderia melhorar seu desempenho em sala, por meio da aplicação de técnicas didáticas inovadoras, nas quais a participação dos alunos seria sempre estimulada.

Um professor capacitado e integrado de forma mais ampla aos recursos tecnológicos disponibilizados em sala disporia de mais ferramentas a serem usadas que facilitariam o processo de aprendizagem e reduziriam o desnível existente. Segundo Geraldí (2000), a formação de professores reflexivos, processo permanente, é ponto crucial na contextualização dos conteúdos e na sociopolítica cultural da educação.

É neste processo reflexivo que surgem novas práticas pedagógicas, como a interdisciplinaridade. “A constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar, permite, muito bem, criar a troca, a cooperação e a policompetência”. (MORIN, 2000, p. 73).

A interdisciplinaridade, no tocante ao ensino da língua inglesa, é uma prática que, de acordo com Japiassu (1976) demonstra insatisfação com o saber fragmentado e propõe um avanço com relação ao ensino tradicional. Cada área do saber contribui com novos conhecimentos que partem sempre da realidade.

A questão é discutida com muita ênfase nos PCNs que esclarecem que com a prática da interdisciplinaridade não há o objetivo de eliminar disciplinas, mas sua função é instrumental, “recorrendo a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (BRASIL, 2000, p. 21). E tudo de forma muito ágil.

As próprias avaliações impostas pelo sistema, como SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, são avaliações rápidas. Os dados devem retornar ao sistema de forma rápida, para serem imediatamente inseridos na máquina que move o sistema. Esses exames são considerados de controle e de seleção apenas.

Pode se exemplificar “A necessidade de respostas céleres tornou os testes muito vinculados aos seus ‘resultados’ e estabeleceu a lógica do mercado consumidor, que propõe basicamente o fornecimento de dados para alimentar, como máquinas, os ‘clientes’ da educação.” (ALMEIDA, 2010, p. 405).

O modelo vigente começa a ser compreendido quando analisamos a “obviedade educacional” sustentada por Ribeiro (1986), por meio da evolução de nossa sociedade, desde a ancestralidade lusitana até os dias atuais, na busca das causas que justifiquem o fraco desempenho na sociedade moderna (RIBEIRO, 1986). Fica claro que:

não é nas qualidades ou defeitos do povo que está a razão do nosso, mas nas características de nossas classes dominantes, no seu setor dirigente e, inclusive, no seu segmento intelectual. Nossa velha classe tem sido altamente capaz na formulação e na execução de projeto de sociedade que melhor corresponde a seus interesses. (RIBEIRO, 1986, p. 3)

Torna-se mais visível o porquê da diversidade encontrada nas salas de aula, conforme a fala de Ribeiro (1986) que critica os empresários e os doutores que tecem a malha dentro da qual cresce de forma deformada o povo brasileiro. Ou seja, há toda uma formação cultural que induz a ignorância, ao se permanecer estagnado.

O relatório Jacques Delors, apresentado na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, teve grande influência nesse movimento de flexibilização, com a formulação dos quatro grandes pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, e influenciou as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e as DCNEP (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional), ambas baseadas em competências. Objetiva-se com as DCNEM e DCNEP, ao menos teoricamente, a hegemonia do país, muito embora alguns dos teóricos estudados se posicionem de modo contrário, como Saviani (2008) ao considerar a educação como uma atividade mediadora nesta sociedade global. Ou seja, há que se levar em conta a diversidade dos sujeitos na sociedade, suas diferentes atuações e a necessidade da interação

entre eles, o que remete a uma reflexão sobre esta hegemonia apregoada pelos documentos oficiais em comparação com a realidade existente.

Esta hegemonia é então apenas teórica, já que a extensão territorial do Brasil e sua consequente diversidade, seja social, cultural ou econômica, criam, na prática, situações específicas para cada região e, conseqüentemente, diferentes resultados. A migração populacional também interfere na realidade encontrada nas salas de aula. Numa mesma sala há alunos oriundos do agreste nordestino, do interior de São Paulo ou ainda do sul do país, cada qual com uma realidade e vivência específicas, acentuando ainda mais a heterogeneidade. Para que essa diversidade seja trabalhada, surgem as novas práticas pedagógicas que poderão operacionalizar estes parâmetros, mas que de fato pouco resolvem, já que antes de tudo seria fundamental se fazer uma análise da necessidade do aluno, que não é trabalhada, sequer especulada. Seria necessário fazer um nivelamento do alunado, o que poderia gerar salas diferenciadas por conhecimento e também com menor quantidade de alunos.

Com isso, fica clara a necessidade de uma reforma curricular, que contemplaria entre outras modificações, a implantação efetiva e não apenas teórica da interdisciplinaridade como forma de se atingir o corpo discente mais rapidamente na tentativa de nivelamento.

Na prática vivida nestes anos de docência pela autora, pôde-se observar que, apesar de todas as dificuldades encontradas, sempre será possível construir um novo sujeito, que deixará o ambiente escolar com uma visão não mais homogênea do mundo em que está inserido, mas com novas e amplas possibilidades que lhe foram oferecidas por professores que “reorganizaram suas disciplinas, transcendendo sua própria especialidade, acolhendo contribuições de outras disciplinas” (JAPIASSÚ, 1976, p. 27). Isto é sem dúvida um desafio, mas que permite uma contextualização efetiva dos conteúdos a serem ministrados através da conversa entre as disciplinas, articulando, portanto, os saberes.

O modelo vigente, estabelecido em função das determinações externas que ditam as regras internacionais se mostra inadequado tanto em função do currículo proposto, como do Plano Político Pedagógico, que na prática se distancia do que é proposto na teoria.

Esta contradição entre o que é determinado e a prática real do dia a dia, se torna mais visível à medida que se estuda o Projeto Político Pedagógico das escolas em comparação com o que acontece realmente. Os PPP estão recheados de ideais hegemônicos que, efetivamente

não se concretizam, mas que, para serem efetivados, geram situações de tensão e contradição permanente.

Se por um lado o professor se esforça para que o aluno consiga elevar o nível do seu conhecimento a respeito da língua inglesa, num processo que envolve o coletivo, por outro lado, se vê obrigado a atender às exigências do sistema, que avaliará o desempenho dos alunos, de forma individual, por meio de instrumentos específicos que permitirão “que a avaliação da educação possa contribuir para as políticas educacionais”. (ALMEIDA, 2010, p. 402). Todo este processo envolve rapidez, confirmando o aligeiramento atual a que está submetida a educação, como mencionado por Saviani (2010).

As escolas, dentro de “um eixo central que estabelece como as escolas devem proceder para posteriormente serem avaliadas, ou seja, elas devem se preparar e treinar seus alunos de modo a responder àquilo que os testes pedem, tornando a avaliação um fim e não um processo contínuo de aprendizado. (ALMEIDA, 2010, p. 399).

Perde-se assim em conteúdo, já que o objetivo principal é organizar o ensino de modo a reduzir os efeitos da reprovação e da evasão escolar. Isto talvez justifique a preocupação de muitos professores em “fazer o aluno ser aprovado”, ainda que o conteúdo proposto não tenha sido efetivamente absorvido. No entanto, o professor inovador pode e deve valer-se do capital cultural, da massa humana de que dispõe para possibilitar novos conhecimentos e o despertar verdadeiro do novo sujeito, preparado para uma sociedade global na qual a língua inglesa se faz tão necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impossível não compreender o propósito altamente positivo que move a instituição na qual foi realizada a pesquisa. Contudo, em função das normas vigentes, da necessidade de se atender ao que é preconizado pelo sistema, como já citado, seja em nível de avaliação ou de cumprimento de prazos, observa-se no dia a dia que grande parte destes objetivos não conseguem ser cumpridos.

O PPP, por exemplo, que envolveria a participação de toda a comunidade, não consegue fazê-lo por diversos fatores. A pressão para o cumprimento da documentação que é submetida a exame em instâncias superiores, como a Secretaria de Educação, a dificuldade de conseguir reunir pais que participem efetivamente da composição do documento, são alguns destes fatores.

Entende-se que parte da heterogeneidade decorre da grande disparidade, em termos de conhecimento, existente entre os alunos que chegam aos cursos técnicos. O sempre detectado desnivelamento advém, por sua vez, da inexistência de um plano estratégico comum para a aprendizagem do idioma que é considerado disciplina complementar dentro da base curricular. O professor percebe, além da mencionada disparidade, o conflito que há entre o que propõe o PPP e a realidade da sala de aula, impondo-lhe a busca de soluções alternativas, para que um nivelamento mínimo possa ocorrer.

Dentre as possibilidades para reduzir este conflito que existe entre o que é proposto nos documentos legais e a prática da sala de aula, estão os diversos métodos que permitam ao professor fazer uma revisão do conteúdo programático que, supostamente, o aluno já deveria ter visto, na tentativa de superar a lacuna que existe entre os vários grupos encontrados em sala de aula e que têm como referencial comum, no caso específico estudado, a obtenção de um diploma técnico que poderá colocá-los em posição mais favorável no competitivo mundo do trabalho, atendendo às exigências trazidas pelas transformações ocorridas na sociedade global.

Os professores, ao perceberem que determinados alunos enfrentam dificuldades, podem preparar condições especiais para a recuperação desses alunos. Muitos podem ser os recursos utilizados, além das aulas extras de reforço, como, por exemplo, a implantação de

monitoria, que possibilitaria uma integração maior entre os alunos, já que os que detêm mais conhecimento liderariam os grupos de estudo nos quais a sala seria dividida.

Esta interação, além de propiciar a assimilação de conteúdo mais rapidamente, favorece a conexão entre ensino e trabalho que é a base da nova LDB por meio da reformulação do currículo comum da educação técnica e que objetiva a preparação de indivíduos flexíveis.

Muitas são as possibilidades que surgem para a efetivação do ensino da língua inglesa por meio de práticas didáticas que permitam aos alunos participarem do processo de modo prazeroso. Dentre as novas possibilidades para se ministrar o inglês instrumental de modo efetivo com a participação do aluno, há os projetos que são construídos na sala de aula, por meio da apresentação de seminários que podem tomar diferenciados aspectos.

A proposta dos documentos oficiais para ser efetivada enfrenta dificuldades na prática. Parte dos problemas do dia a dia se estabelece e requer considerações. As dificuldades se apresentam no cotidiano da escola, resultado de uma série de situações adversas. Seja por excesso de documentação a ser implantada e manuseada dentro de exíguo período, seja por espaços e equipamentos inadequados, pela falta de material mesmo ou outras questões, a educação enfrenta algumas questões problemáticas, conforme pontuadas por Geraldi:

Para quem está no calor da luta, muitos são os problemas produzidos pelo dia-a-dia (sic) da vida da Escola, da aula, em função da falta de espaço, de material e de funcionários, do número excessivo de alunos por classe, etc., a que se somam os problemas trazidos pelos que, em nome da melhoria da qualidade de ensino, pedem estatísticas, projetos, PEs da via (Planos de Escola), laudas, atas, justificativas de reprovações, termos de visitas, carradas de portarias para ler e implantar. Em grande parte, apesar das supostas boas intenções de que se revestem, mais atrapalham do que ajudam a mudança de patamar na qualidade de ensino. (GERALDI, 1998 p.130).

A ideia de se integrar pensamento e ação, presente nos PCN, gera uma visão crítica da educação profissional, pois há uma tendência de preparação ao mundo do trabalho nos moldes fabris. Segundo Brandão (2011), é necessária a reflexão sobre novos modelos de organização educacional, especialmente para o ensino médio, para que não “se caia novamente na dualidade ensino médio propedêutico destinado aos jovens das classes sociais mais favorecidas e ensino médio profissional destinado aos jovens das classes sociais menos favorecidas” (BRANDÃO, 2011, p. 203).

Para tanto, é preciso que a educação profissional, gratuita, ofereça a mesma qualidade do ensino médio público. Esta seria a verdadeira inclusão, ou seja, uma escola que atendesse

às necessidades e expectativas dos jovens alunos, seja “ela dirigida à qualificação para o trabalho ou ao prosseguimento dos estudos” (BRANDÃO, 2011, p. 204).

Os alunos estão abertos a novas experiências. Querem aprender, mas querem muito mais, participar do processo de aprendizagem e é esta participação que permitirá a aquisição do conhecimento de modo mais rápido e efetivo.

A escola é chamada a responder um desafio que não é seu, porque já não é mais um desafio proposto pela relação entre professor, alunos e conhecimentos, mas posto pela vertiginosa obsolescência de saberes e práticas produtivas. Em consequência, assistimos no mundo inteiro reformas curriculares, surgimento de cursos rápidos de treinamento profissional, antes realizado no interior das fábricas. Cria-se a pressa de formação. (GERALDI, 2004, p.13).

Não basta apreender, é preciso refletir, já que é a reflexão que traz a verdadeira mudança, alterando conceitos antigos. O novo, via de regra, causa medo, mas é o enfrentamento de novas situações, mediante reflexão que leva à mudança de antigos conceitos, o que permite que a escola, como palco de relações sociais, produza novos conhecimentos efetivando novos saberes, uma “ação entre sujeitos (inter-ação), entre o sujeito e uma língua”. (CORACINI, 2005, p. 199).

Aprendizagem não é só um processo de apreensão; é um processo de reflexão sobre aquilo que eu aprendo. Essa reflexão altera tudo o que eu pensava antes, porque desloca o conjunto de conceitos de que disponho para acessar o mundo. Eu diria que, quando a criança começa a refletir e interpretar a escrita, esse conhecimento passa a ocupar um lugar em sua vida. A reação dos professores depende da história de cada um. Aqueles que naquela época já eram contra a ortodoxia da escola se aproximam das nossas ideias; os que eram ortodoxos pensavam que, se não ensinassem a gramática como estavam acostumados, ficariam perdidos sem ter objeto para ensinar. (GERALDI, 2016, p.2).

Schön (2000) denominou de “conhecimento na ação” o conceito do professor como um profissional reflexivo, que melhora seu ensino a partir da reflexão sobre sua própria experiência. O professor iniciado na profissão, interioriza em sua preparação inicial as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências que permitirão que melhore como profissional.

Entende que o saber que é adquirido a partir das experiências de outros se torna um complemento para seu crescimento profissional. É a própria vivência como professor que permite um aperfeiçoamento da práxis educativa, como vivenciado pela autora, que foi experienciando novas práticas, analisando os resultados e sendo, assim, impulsionada a

prosseguir nas práticas que asseguravam, junto ao corpo discente a efetivação da aprendizagem da língua inglesa.

Apenas recortando a realidade no cotejamento com os teóricos e os saberes produzidos na prática do dia a dia será possível melhorar o nível da educação, na construção de projetos político-pedagógicos com alunos e professores para uma cultura de formação (GERALDI, 2008).

Larossa (2010) considera que a experiência e mais, o saber da experiência, são algo que realmente acontece e que nos fazem sair do estado automático gerado pelo excesso de informação em ritmo frenético que nos chega. Informação e experiência se contrapõem e é a experiência que nos faz refletir e atentar para os detalhes. É a escola, questionada quanto aos saberes, espaços, tempos e relações que pode proporcionar novas práticas.

O sentido real da atividade docente na prática pedagógica cotidiana é resistir à síndrome da desistência, conforme explicitado por Santos, 2010, mantendo uma “disposição tática contra a vitória da estratégia do poder: a anulação de qualquer germen de contra-hegemonia” (CRUZ, 2010, p. 207), que impulsiona o professor na busca constante de inovações que estimulem o aluno a aprender um novo idioma, no caso específico, o inglês.

Zeichner (2008) sugere caminhos para a inovação quando relata resultados positivos em projetos junto a crianças carentes para as quais foi ofertado um ambiente em que se sentissem valorizadas, com laços afetivos sendo estabelecidos entre elas e os professores que, conhecedores dos conteúdos, estimulavam a aprendizagem. Os alunos respondem favoravelmente quando se sentem valorizados. Mesmo os mais resistentes acabam cedendo e produzindo de forma positiva.

A esperança, sentimento tão importante, visto por Paulo Freire (1997) como uma das forças motrizes que impulsionam o educador, permite, após a indignação, o apropriar-se da própria ação, sem medo de estar contra a corrente, e sem que se aceite a imutabilidade do estabelecido. A esperança em se construir um mundo melhor, com novas e melhores oportunidades para os alunos faz o professor agir para esta construção, dispondo dos recursos que tem à mão, e o leva à inovação, inventando, criando e levando os alunos a criar, produzindo o novo, o inédito.

A criação de ambientes em que o aluno se sinta valorizado, a criação de laços afetivos com os professores, formando uma ponte entre os lados (ZEICHNER, 2008) efetivando o processo contínuo de reconstrução e experiência concreta, ativa e produtiva, num ambiente

democrático, conforme afirmado por Schön (2000). Com isso, escreve o projeto pedagógico vivo na sala de aula e permite vislumbrar o que há no ensino técnico, no tocante à língua estrangeira, o que é cada documento efetivo e o grande encantamento produzido nos alunos que dispara, portanto, a inovação. É a inovação que permite o maior envolvimento do corpo discente e materializa na sala de aula a efetivação da aprendizagem, por meio da participação dos alunos, resultado do interesse de todos.

O reinventar a prática na sala de aula é o que propõe Cora Coralina quando nos diz para recriar a vida sempre, quando nos incita a recomeçar, como Larossa (2006), que diz que a infância traz consigo a possibilidade do recomeço, mais do que um compromisso com a continuidade. E é o professor que ensina maneiras de participar e não de fazer o que efetiva o novo, focando mais na interação e na afirmação do que na negação e na crítica (LAROSSA, 2006). É o professor que não hesita em transgredir o modelo vigente numa atitude que estimula a produção dos novos saberes que irão construir o indivíduo.

“Contudo, para atingir os outros, o narrador precisa ter o talento para seduzir a audiência a continuar ouvindo suas histórias de modo que tenha prazer com ela e que possa, por meio dela, se instruir” (CRUZ, 2010, p. 145). O professor é quem tem o poder de, respeitando as diversidades e identidades pessoais, trazer aos alunos as competências e as referências para atuarem no mundo como cidadãos (SANTOS, 2013).

O objetivo deste trabalho foi atingido ao apresentar as expectativas dos alunos, nas quais se evidenciou que os mesmos não se interessam pelo ensino da língua inglesa por se acharem desmotivados. Professores desinteressados, aulas maçantes e sem dinamismo, fazem com que os discentes deixem de se dedicar à aprendizagem da língua inglesa. Portanto, novas práticas educativas, que envolvam a participação do alunado, permitirão que haja maior interesse e conseqüentemente maior efetivação da aprendizagem.

A questão das políticas públicas no descompasso que existe entre o que é estabelecido pelos documentos basilares e sua prática efetiva evidencia a dificuldade que o professor, ainda que bem-intencionado, encontra para que sua práxis educativa se efetive. Atitudes pontuais, no contexto geral, são as que se apresentam como produtoras de resultados positivos junto aos discentes, caracterizando a responsabilidade maior do professor na condução de suas aulas, independente das condições difíceis que encontra na maioria das vezes.

Assim, cabe ao professor, com responsabilidade e dedicação, transformar o que já existe numa prática docente que envolve crítica e reflexão, recriando no próprio processo investigativo da prática pedagógica como reforça Geraldi (2008).

O Centro Paula Souza se destaca como sendo uma das instituições que mais promove o ambiente acolhedor para o discente e estimulante para que os professores desenvolvam suas práticas pedagógicas de modo a formar alunos que se insiram no mercado de trabalho, removendo pedras e plantando roseiras, num recomeço incessante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. B; BATISTA, S.S.S. **Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas.** Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

_____. **A Avaliação Educacional no Brasil.** In: As Faces da Escola, Um olhar Caleidoscópico. Campinas: Emoped Gráfica, Editora e Papelaria Ltda., 2010.

ALVES, N. et al. **O Sentido da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

ARAKI, L. E. **A disciplina inglês instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

BERRIEL, A.V., O Desenvolvimento Linguístico-Cultural e a Formação Profissional: um estudo de caso sobre a situação do ensino da Língua Estrangeira. **Revista da Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, 2014.

BOAVENTURA, E. M., **Metodologia da Pesquisa: Monografia, Dissertação, Tese.** São Paulo: Atlas, 2004.

BRANDÃO, C. F., O ensino médio no contexto do plano nacional da educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vl. 31, n.84, p. 195-208, maio-ago, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 15 out. 2016.

_____. PCNs. **Ministério da Educação e Cultura.** Parâmetros Curriculares Nacionais, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 15 jun. de 2010.

_____. **Presidência da República.** LDB - Lei de Diretrizes e Bases, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 14 out. 2016.

CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino da língua inglesa. **Revista Nova Escola**, Ed. 222, maio de 2009.

CERVO, A. L., BERVIAN, P. A., SILVA R. **Metodologia Científica**, São Paulo: Pearson, 2007.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A. “Era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. As diretrizes curriculares nacionais dos anos 2010 e a disputa pelo projeto de educação dos mais pobre. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

CORACINI, M. J. R. F. **Interação e sala de aula.** Calidoscópico, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 199-208, set/dez, 2005.

CORREA, E. F. S., **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna**: uma historiografia crítica. Dissertação (Doutorado em Estudos da Linguagem) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.

CRUZ, R. C. **Lições das Descontinuidades**: Fragmentos de Tempos e Espaços Compartilhados na Formação da Educadora em As Faces da Escola, Um olhar Caleidoscópico. Campinas: Emoped Gráfica, Editora e Papelaria Ltda., 2010.

CUNHA, C., CINTRA, L., **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DANTAS, S. G. M., As crenças dos professores em inglês instrumental nos cursos de ensino médio técnico integrado no IFRN. São Paulo. **Anais...** CBTecLE, CPS, 2017.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir, São Paulo, Câmara Brasileira do Livro, 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa, 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FERREIRA, A. J., JAMOSSI, T.A. Inglês instrumental: uma experiência no Projeto Equidade na Pós-Graduação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. **Anais...** 13º Conex, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**, São Paulo : Paz e Terra, 1997.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**, 2. ed. Petropolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GERALDI, C. M. G. **Cartografia do trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

_____. O cotidiano da escola: para além das aparências. Campinas, SP, **Revista da Educação**, PUC-Campinas, v. 3. n. 5, p. 7-13, 1998.

GERALDI, J. W. **A Aula Como Acontecimento**. Aveiro, Portugal. Tipave Indústrias Gráficas de Aveiro, 2004.

_____. **Professor não pode ter medo de errar**, Blog, Pedagogia didaticamente, Campinas, SP. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1370/entrevista-professor-nao-pode-ter-medo-de-errar>, 2016

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LARROSA, J., **Pedagogia Profana** – Danças, Piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto, 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas,

APLIESP n.4, p.13-24, 1999.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

LIMA, M.S. Aquisição de L2/LE e o insumo instrucional na sala de aula. In: **Século XXI: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**. Passo Fundo: UPF, 2002.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 3836-400.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P.; **O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental**. Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, 2001.

MORIN, E., **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MUNHOZ, R. **Programa Profissão – Inglês Instrumental – Estratégias de Leitura – Módulo I**. Centro Paula Souza, São Paulo: Textonovo Editora e Serviços Editoriais, 2000

PETEROSSO, H. G., **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**, 2. ed. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica). São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

_____. **A Formação dos Formadores: pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato**. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 1992.

RAMIREZ, R. A., **A formação dos profissionais de Ensino de Língua Inglesa – Práticas e Desafios**, 2. ed. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.6) São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio/Ensaio insólitos**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

SANTOS, B. S. **Refundación del Estado en America Latina**, Perspectivas desde una epistemologia del Sur. Lima Instituto Internacional de Derecho Y Sociedad, 2010

SANTOS, M. D. A. V. **Sobre a Experiencia do Circo Social na Formação Identitária das Juventudes**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SAPIO, G. **A educação no Brasil e o princípio da dignidade humana**. São Paulo: Editora Icone, 2015.

_____. **A LDB e a Constituição Brasileira de 1988: Os dois pilares da atual legislação educacional nacional**, Instituto Universitário Brasileiro, IUNIB Revista Jurídica Eletrônica, Belo Horizonte, MG., 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia. Polêmicas do Nosso Tempo: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, M. J. **O ensino científico das línguas modernas**, Rio de Janeiro: F.

Briguiet&Cia, 1935.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, V. L., LOPES, D. V. Estratégias e Técnicas de Leitura em Língua Inglesa no ensino médio: uma abordagem instrumental, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, **Revista Educação e (trans)formação**, Garanhuns, v. 1, n. 2, 2016.

SOUZA, A. E.; DIAS, C. N. **O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs): um estudo reflexivo,** USFCAR, 2010.

ZEICHNER, K.M. **Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação.** Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

APÊNDICE A**PREZADO ALUNO,**

Este questionário é parte de uma pesquisa em desenvolvimento. As suas respostas são de extrema importância e muito contribuirão para a melhoria do ensino de língua inglesa em cursos técnicos.

1. Assinale o Grau de escolaridade

- a) Cursando o ensino médio
- b) Ensino médio completo

2. Você estudou inglês:

- a) No Fundamental I
- b) No Fundamental II
- c) No Ensino Médio (caso tenha feito)
- d) Nunca estudei inglês antes do presente curso.

3. Você considera seu conhecimento de língua inglesa:

- a) Bom
- b) Regular
- c) Ruim

4. Independentemente do seu conhecimento de inglês, qual dos três itens abaixo lhe causa maior dificuldade?

- a) Falar
- b) Compreender
- c) Ler
- d) Escrever

5. Você atribui essa dificuldade ao item: (assinale apenas um item)

- a) Gramática
- b) Vocabulário
- c) Pronúncia
- d) Outra coisa: _____

6. Na sua opinião, quando ocorre algum problema relacionado ao estudo de inglês, dentro ou fora da sala de aula, qual poderia ser a causa?

- a) Inibição
- b) Desmotivação
- c) Desinteresse
- d) Outra causa _____

7. Explique, de forma simples e resumida, a(s) causa(s) indicada(s) por você.
