

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

LUÍS FERNANDO MULLER DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**

São Paulo

Março/2024

LUÍS FERNANDO MULLER DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**

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 do Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo

Março/2024

S586c Silva, Luís Fernando Muller da
Construção da identidade docente do professor de língua inglesa na educação profissional de nível médio / Luís Fernando Muller da Silva. – São Paulo: CPS, 2024.
113 f. : il.

Orientador: Profº. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

1. Língua inglesa. 2. Ensino profissionalizante. 3. Formação do formador. 4. Identidade docente. 5. Comunidade investigativa. I. Ramirez, Rodrigo Avella. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

LUÍS FERNANDO MULLER DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO AVELLA RAMIREZ**
Data: 15/04/2024 11:48:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Orientador - CEETEPS



Prof. Dr. Maria de Fátima Ramos de Andrade
Examinadora Externa - UPM

Documento assinado digitalmente
 **ROSALIA MARIA NETTO PRADOS**
Data: 15/04/2024 10:13:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rosália Maria Netto Prados
Examinadora Interna - CEETEPS

São Paulo
Março/2024

A todos os educadores
que tentam construir
um amanhã melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido e profissionalíssimo orientador prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, por ter acreditado no meu potencial e me ajudado a traçar o caminho.

Às orientadoras da banca de qualificação e defesa, profa. Dr. Rosália Maria Netto Prados e Prof. Dr. Maria de Fátima Ramos de Andrade, agradeço imensamente pela atenção e por todas as contribuições para o desenvolvimento desse trabalho de dissertação.

Aos professores do mestrado e principalmente a profa. Dra Helena Gemingnami Peterossi por fazerem parte da minha formação acadêmica, ensinando com tamanha maestria, dedicação e gentileza.

Aos colegas de classe que enriqueceram minha visão de Instituição e educação com as nossas trocas de experiências.

Aos colegas professores do Colégio Técnico que cederam um pouco do seu tempo para responder ao questionário e participarem das entrevistas.

À Fabiana que sempre me ajudou diretamente e indiretamente a chegar onde hoje estou, meu eterno amor e gratidão. Desculpe a ausência nos momentos que fiquei me dedicando aos estudos.

O homem não é nada
além daquilo que a
educação faz dele.

(Immanuel Kant - Filósofo alemão)

SILVA, L. F. M. **Construção da identidade docente do professor de língua inglesa na educação profissional de nível médio**. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar quais práticas e desafios que o professor de língua inglesa encontra para estruturar sua base de conhecimento para o ensino do idioma na educação profissionalizante de nível médio. Os docentes de língua inglesa são oriundos da área acadêmica de Letras e Linguística sendo preparados para a docência do idioma no ensino propedêutico, porém na educação profissionalizante se defrontam com a terminologia técnica e instrumental dos diversos eixos técnicos. A linha de pesquisa adotada é a Formação do Formador alinhada ao grupo de pesquisa Saberes e Trabalho Docente. Referente à metodologia trata-se de uma pesquisa analítica e descritiva de natureza qualitativa, pois partiu da contextualização da coleta de dados e análise dos documentos oficiais junto à caracterização e narrativas dos docentes participantes desse estudo. Partimos depois, com a luz dos teóricos, para a triangulação dos dados obtidos para descrever as habilidades e possíveis soluções para o aprimoramento docente. Usamos como lente teórica, autores como: Leffa, Rajagopalan e Graddol para averiguarmos a importância da língua inglesa na contemporaneidade; Melo, Santos e Polidório para traçarmos a história do ensino do idioma no Brasil; Paiva, Hall, Tardif, Peterossi, Snow, Ramirez, Mizukami, Shulman, entre outros, para compreendermos a formação do formador, identidade docente e comunidades de aprendizagem. Para a compreensão do que a Instituição almeja do professor de língua inglesa analisamos os seguintes documentos oficiais: Plano de Curso de Ensino Médio, Política Linguística Institucional e Edital de Contratação. Constatamos que o docente carece melhor compreensão quando leciona em um nicho educacional que aborda o idioma em duas vertentes (propedêutica e instrumental), o qual exigirá constante aprimoramento e reflexão das suas práticas, seja para compreender os objetivos educacionais de cada curso, a abordagem dos tópicos em aula ou o desenvolvimento de recursos didáticos. Propomos, assim, a criação de uma comunidade investigativa remota trimestral, pois estimularia as trocas de vivências docentes como forma de desenvolver um repertório de pensamentos e reflexões para o aprimoramento da abordagem das diversas terminologias em língua inglesa.

Palavras-chave: língua inglesa; ensino profissionalizante; formação do formador; identidade docente; comunidade investigativa.

SILVA, L. F. M. Construction of the teaching identity of English language teachers in secondary professional education. 113pgs. Thesis (Professional Master's Degree in Management and Development of Professional Education). Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2024.

ABSTRACT

The present paper aims to investigate what practices and challenges English language teachers are faced with to structure their knowledge base for teaching English in secondary professional education. English language teachers come from the academic area of Linguistics and they are prepared to teach the language in traditional education, but in professional education they are faced with the technical and instrumental terminology from various technical courses. The line of research adopted is Teacher Training aligned with the Knowledge and Teaching Work research group. Regarding the methodology, this is an analytical and descriptive research of qualitative nature, as it started from the contextualization of data collection and analysis of official documents along with the characterization and narratives of the teachers participating in this study. We then set out, with the light of theorists, to triangulate the data obtained to describe the skills and possible solutions for teacher improvement. We use authors such as: Leffa, Rajagopalan and Graddol as theoretical lens to investigate the importance of the English language in contemporary times; Melo, Santos and Polidório to trace the history of language teaching in Brazil; Paiva, Hall, Tardif, Peterossi, Snow, Ramirez, Mizukami, Shulman, among others, to understand the formation of teachers, teaching identity and learning communities. To understand what the Institution wants from English language teachers, we analyzed the following official documents: High School Course Plan, Institutional Language Policy and Hiring Edit. We conclude that teachers need a better understanding that they are in an educational niche that addresses the language in 2 aspects (propaedeutic and instrumental), which will require constant improvement and reflection on their practices, whether to understand the educational objectives of each course, approach to topics in class or development of teaching resources. We therefore propose the creation of a virtual investigative community with seasonal meetings, as it would encourage the exchange of teaching experiences as a way of developing a repertoire of thoughts and reflections to improve the teaching process in class.

Keywords: English language; vocational education; trainer training; teaching identity; investigative community.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Breve percurso histórico da língua inglesa no Brasil	22
Quadro 2:	Modelo de Plano de Curso do Ensino Médio Técnico em Administração – Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação: Atribuições e Responsabilidades ...	40
Quadro 3:	Modelo de Plano de Curso do Ensino Médio Técnico em Administração – Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação: Conhecimentos / Temas	41
Quadro 4:	ANEXO VII – A QUE SE REFERE O ITEM 4, DO CAPÍTULO X – DAS PROVAS, DO EDITAL N° 007/01/2018	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Catálogo de Requisitos – Lista de Titulações do COMPONENTE Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional (Base Nacional Comum / ETIM / MTec)	43
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Ciclo de aprendizagem de Shulman.....	29
Figura 2:	Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional.....	35
Figura 3:	Gráfico de referência ao tempo de docência no Colégio Técnico	50
Figura 4:	Gráfico de referência ao tipo de vínculo empregatício docente	51
Figura 5:	Gráfico de referência ao tipo de experiência docente do professor	51
Figura 6:	Gráfico de levantamento da faixa etária dos docentes de língua inglesa.....	52
Figura 7:	Gráfico de levantamento do gênero dos docentes respondentes.....	52
Figura 8:	Gráfico de referência à formação inicial docente dos respondentes	53
Figura 9:	Gráfico de referência ao nível de instrução atual dos respondentes	54
Figura 10:	Gráfico de referência à experiência / vivência internacional.....	54
Figura 11:	Gráfico de referência à modalidade de ensino com maior carga horária	55
Figura 12:	Gráfico de referência ao n. de unidades escolares que o docente atua	55
Figura 13:	Gráfico de referência aos cursos que o docente tem mais experiência / carga horária de ensino.....	56
Figura 14:	Gráfico de referência à abordagem docente da terminologia em inglês	57
Figura 15:	Gráfico de referência à dificuldade docente na abordagem da terminologia ..	57
Figura 16:	Gráfico de referência às afirmações sobre a terminologia técnica em inglês..	58
Figura 17:	Gráfico de referência das opções de formação continuada	58

LISTA DE SIGLAS

AT	Análise Temática
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EFL	<i>English as a Lingua Franca</i>
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
ILA	Inglês como Língua Adicional
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILG	Inglês como Língua Global
ISL	Inglês como Segunda Língua
LDBs	Lei de Diretrizes e Bases
M-Tec	Médio Técnico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PTD	Plano de Trabalho Docente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 LÍNGUA INGLESA, DOCÊNCIA E BNCC	19
1.1 A língua inglesa na contemporaneidade.....	19
1.2 Histórico do ensino de língua inglesa no Brasil (1808 – à BNCC).....	21
1.3 A BNCC e a língua inglesa	23
CAPÍTULO 2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	26
2.1 Desenvolvimento profissional docente	26
2.2 Formação do formador.....	27
2.3 Identidade docente	30
2.4 Identidade docente do professor de língua inglesa	31
2.5 Identidade do professor de língua inglesa na educação profissionalizante.....	32
2.6 Comunidades de prática docente	34
CAPÍTULO 3 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E A LÍNGUA INGLESA	38
3.1 O ensino de língua inglesa no Colégio Técnico.....	38
3.2 O Plano de Curso de Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração e a língua inglesa	39
3.3 O Edital de Contratação do professor de língua inglesa do ensino médio técnico em Administração	42
CAPÍTULO 4 PERCURSO METODOLÓGICO	46
4.1 Tipo de pesquisa.....	46
4.2 Procedimento de pesquisa.....	47
4.3 Objetivo descrito	48
4.4 Instrumento de coleta de dados	49
4.5 Caracterização do corpo docente da região de Campinas.....	49
4.6 Caracterização da amostragem das entrevistas	59
4.7 Análise Temática das narrativas docentes	60
CAPÍTULO 5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS	62
5.1 A terminologia específica em inglês.....	62
5.1.1 A abordagem da terminologia em aula	62
5.1.2 Recursos utilizados em aula	64
5.1.3 Procurando e desenvolvendo material para as aulas.....	65

5.2 A formação do professor de língua inglesa.....	66
5.2.1 A formação inicial e continuada do professor de língua inglesa	67
5.2.2 Comunidade de prática docente.....	70
5.3 Análise das narrativas docentes	75
5.4 Produto de pesquisa	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A -QUESTIONÁRIO DOCENTE.....	86
APÊNDICE B -ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DOCENTES	88
APÊNDICE C -TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O <i>TEACHER LOURIE</i>	90
APÊNDICE D -TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A <i>TEACHER ALLEZ</i>.....	96
APÊNDICE E-TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O <i>TEACHER TIMONTHY</i>	100
APÊNDICE F -TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A <i>TEACHER CELLY</i>	105
APÊNDICE G -PROPOSTA DE PRODUTO: COMUNIDADE INVESTIGATIVA REMOTA TRIMESTRAL	109
ANEXO A–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	111
ANEXO B –TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL .	112
ANEXO C–PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA	113

INTRODUÇÃO

Por ser bacharel em Administração de Empresas, licenciado em Letras (Português / Inglês) e ter vivenciado experiências profissionais nas duas áreas acadêmicas, as quais são esferas distintas, porém conectadas pelo mercado de trabalho, percebo a necessidade de analisar as práticas e desafios existentes do professor de língua inglesa na educação profissional de nível médio da Instituição de Ensino Técnico do Estado de São Paulo, o *lócus* desta pesquisa. Devemos aliar teoria e prática de forma funcional, por meio de uma visão focada para as especificidades linguísticas de cada área técnica, preparando o estudante para interagir no seu futuro ambiente de trabalho.

Antes de iniciar a minha carreira na docência, trabalhei por vários anos na área comercial na parte de vendas, interagindo com diversos tipos de clientes, experiência esta que me proporcionou a trabalhar no Banco Itaú por quatro anos. Esse momento da minha carreira, me oportunizou conhecer e interagir com clientes estrangeiros em língua inglesa, idioma que sempre me despertou interesse.

Assim, em 2005 optei em deixar o banco e vivenciar a vida no exterior. Por ser formado em Administração de Empresas e ter experiência na área comercial, decidi estudar especialização em Gestão Empresarial (*Advanced Diploma in Business Management*) na Austrália, país que permite que o estudante internacional trabalhe para sustentar seus gastos de acomodação e estudos. Em terras estrangeiras tive a oportunidade de vivenciar diversos empregos, voltados a interação com clientes, como exemplo o trabalho em lojas de departamentos (*Retail Stores*) nos quais experimentei o linguajar focado na área comercial, como treinamento dos novos colaboradores, recebimentos e controle de estoque, preenchimento de relatórios e atendimento ao público.

Ao retornar do exterior, no ano de 2009, comecei a lecionar inglês em escolas de idiomas até me realocar profissionalmente no mercado de trabalho como administrador, mas com o passar de alguns meses me identifiquei profundamente com a docência da língua inglesa e decidi investir na carreira de professor de inglês. Primeiramente, com a capacitação *Lato Sensu* da especialização em Língua Inglesa e Tradução e mais tarde com a licenciatura em Letras, logo após fui aprovado no concurso público para professor de língua inglesa em uma das unidades educacionais da Instituição de Ensino Técnico do Estado de São Paulo.

Percebo então que é necessário que o docente de língua inglesa dos cursos técnicos de ensino médio desenvolva e apresente consciência da interdisciplinaridade que o cerca e que possua recursos e condições para vivenciar e delimitar sua prática docente, de forma a refletir no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e conseqüentemente pessoal do aluno, visto que cada curso técnico abrange terminologia e situações cotidianas do ambiente de trabalho singulares, situações e nomenclaturas que os cursos de licenciatura não abrangeram diretamente durante a formação inicial dos professores de língua inglesa.

É nessa perspectiva que o estudo, acerca da construção da identidade docente do professor de língua inglesa na educação profissional de nível médio, suscita claramente a importância da caracterização do perfil docente deste profissional, sendo de grande valia para a formação docente e a futura atuação na área técnica. Dessa maneira, temos algumas categorias de análise: O que a instituição almeja desse profissional, oriundo da licenciatura em Letras? Quais são os desafios para a atuação desse profissional no campo técnico? E como sua identidade docente é construída? Visto que esse professor irá vivenciar terminologias e situações de usos do idioma que não foram abordadas em sua formação inicial.

Os saberes docentes do professor de língua inglesa na educação profissional de nível médio não são inertes e dificilmente estarão totalmente constituídos. São saberes que estão em movimento devido às constantes mudanças do mercado de trabalho e matrizes curriculares, por isso a importância de investigar quais práticas e desafios que o professor de língua inglesa encontra na construção de sua base de conhecimento para o ensino de inglês na educação profissionalizante de nível médio, bem como a importância de sua formação continuada em todo o seu percurso docente.

É nesse contexto que nos cabe o questionamento de pesquisa: “Como o professor de língua inglesa estrutura a sua base de conhecimento para o ensino do idioma na educação profissionalizante de nível médio?”

Como objetivo geral deste trabalho propomos investigar quais práticas e desafios o professor de língua inglesa encontra para construir sua base de conhecimento para o ensino do idioma na educação profissionalizante de nível médio.

Para caracterizar tal professor, compreender o que é esperado da docência do idioma e propor possíveis aprimoramentos, temos como objetivos específicos:

- Analisar a estrutura curricular do curso técnico do ensino médio em Administração junto ao edital de contratação do professor e documentos oficiais para compreender o que a Instituição almeja da docência da língua inglesa no universo profissionalizante;

- Caracterizar o perfil do professor de língua inglesa dos cursos médio técnicos da região de Campinas;

- Analisar as experiências profissionais de docentes atuantes nas unidades educacionais da região de Campinas, para identificar, por meio das suas narrativas, as práticas e desafios docentes de lecionar o idioma no contexto profissionalizante;

- Propor processos formativos com foco na terminologia específica dos cursos técnicos em relação à língua inglesa, como exemplo a implementação de uma comunidade de prática docente.

Esta pesquisa está organizada em capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a importância da língua inglesa na contemporaneidade, seu histórico de ensino no Brasil e o que a BNCC visa do ensino do idioma.

No segundo capítulo, tratamos da fundamentação teórica acerca do desenvolvimento profissional do professor, da formação do formador, da identidade docente e das comunidades de prática docente.

O terceiro capítulo aborda o que a Instituição almeja do ensino de língua inglesa no ensino médio profissionalizante, catálogo de requisitos do professor de língua inglesa e o Edital de Contratação docente.

No quarto capítulo, explanamos o percurso metodológico adotado para essa pesquisa, para então investigar por meio da Análise Temática (AT) os questionários e entrevistas conduzidas com os docentes de língua inglesa que são apresentadas no quinto capítulo.

Na sequência, terminamos com as considerações finais.

CAPÍTULO 1 LÍNGUA INGLESA, DOCÊNCIA E BNCC

Iniciamos a fundamentação teórica com uma análise sobre a língua inglesa na contemporaneidade, como a globalização fortaleceu o papel de destaque imputado a esse idioma no processo de integração econômica, política e cultural. Na sequência, traçamos o histórico de ensino do idioma no Brasil, desde o século XIX, com suas mudanças de metodologia e foco curricular, para terminarmos com o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza sobre a docência do idioma.

1.1 A língua inglesa na contemporaneidade

Abre-se este referencial teórico com uma discussão sobre o ensino de língua inglesa, pois vivemos em um mundo onde a comunicação é fator predominante para que ocorram diálogos, trocas e informação e construção de conhecimento. Dessa forma é de fundamental importância pensarmos, estudarmos e percebermos como o idioma, atualmente mais utilizado interfere, provoca mudanças, condiciona e permite que a globalização seja efetivada de forma a dirimir as longas distâncias do globo terrestre. Desse modo, podemos dizer que a língua inglesa é o idioma usualmente utilizado na comunicação entre aqueles que não falam a mesma língua, visto que a compartilham nas relações de nível internacional, independentemente, de serem pesquisas acadêmicas, experiências culturais, tratados governamentais ou acordos comerciais.

Desse modo, o processo de globalização fortalece o papel de destaque imputado à língua inglesa, que concomitantemente a este processo de integração econômica, política e cultural, vem a ocupar o *status* de “Língua Franca”, tornando-se a língua mais utilizada para intercâmbio informacional entre os povos. Para Rajagopalan (2013), a conceituação da língua inglesa como Língua Franca é múltipla e apresenta diversas características em conformidade com a época, sendo a língua de contato, isto é, aquela que inclui falantes tanto não nativos quanto nativos que usam um idioma para comunicarem entre si. O autor (Rajagopalan, 2013, p. 158-159) salienta que “no mundo globalizado em que vivemos, conhecer um pouco da língua inglesa significa ter melhores oportunidades de estudo e emprego [...]”.

O *status* de Língua Franca acarreta desprender do modelo ideal do falante de inglês, seja ele americano ou britânico, e passa a considerar a língua inglesa um idioma falado por diversas nacionalidades, em variados contextos, despertando a interculturalidade e interação entre elas.

A comunicação internacional pressupõe a existência de um segundo idioma, por meio do qual os sujeitos constroem relações e criam novas práticas sociais. Tais práticas não estão unicamente relacionadas às variantes linguísticas britânica e norte-americana, mas à comunicação transnacional, isto é, a língua inglesa considerada em contexto regional e global simultaneamente, sem a necessidade excessiva de buscar uma pronúncia impecável, pois o foco está na comunicação (Leffa; Irala, 2014), ao levar tal conceito em consideração percebemos como a língua inglesa vem sendo conceituada de diferentes maneiras ao longo dos anos, rompendo-se do conceito de Inglês como Segunda Língua (ISL) e Inglês como Língua Estrangeira (ILE), passando pelo conceito Língua Adicional (ILA), Língua Franca (ILF) ou Língua Global (ILG). O conceito de língua franca torna-se essencial para a compreensão de novos processos formativos.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do estrangeiro, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados pelo mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês 'correto' - a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 241).

O acrônimo ELF (*English as a lingua franca*) - ou ILF, em português, tem sido adotado por um conjunto de pesquisadores que se alinham teoricamente à visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos.

Kachru (1985) divide os falantes da língua em três círculos: o *inner circle* (círculo interno) no qual se localizam os nativos do idioma, que o têm como a primeira língua de contato social; o *outer circle* (círculo externo) no qual se localizam os falantes de inglês como segunda língua oficial, exemplo da Índia e o *expanding circle* (círculo em expansão) no qual estão localizados os falantes de inglês como segunda língua, ou seja, a maior parte dos falantes do idioma. Por isso, o *inner circle* não deve ser adotado como referência de fluência no idioma, pois é esperado que os falantes do *expanding circle*, que são a maioria, mantenham os aspectos da sua identidade local (Graddol, 2006). Como o próprio nome já diz, o círculo em expansão

está num crescente aumento, ou seja, cada vez mais e mais pessoas se apropriam da língua inglesa, a fim de atender aos seus interesses (Gimenez, 2014).

De acordo com Graddol (2006), a terceirização da produção para países com mão-de-obra mais competitiva, o avanço do acesso à *internet*, a imigração, o turismo internacional fortaleceu entre outros motivos o avanço e uso do idioma inglês como a língua da comunicação internacional. Graddol (2006) ainda nos mostra que pessoas bilíngues apresentam maiores vantagens para companhias globais em contrapartida aos seus pares monoglotas, visto que a língua inglesa influencia e é influenciada pelo processo de globalização, motivo pelo qual vários países ao redor do globo introduziram ou estão introduzindo-a no currículo escolar.

Ressaltamos que, ao adotarmos o inglês como Língua Franca, partimos do pressuposto, apontado por Rajagopalan (2013), que o foco é a comunicação em diferentes contextos, além de ser um espaço de pesquisa que orienta e nos leva a refletir sobre a posição que a língua inglesa assume e ocupa no mundo e nas relações interpessoais, bem como, na forma como ela reflete e traz implicações na forma de ensino e aprendizagem do idioma, de forma a ter identidades multiculturais e a incorporação de características locais.

Ao pensarmos no ensino profissionalizante, faz-se necessário que a forma de ensinar língua inglesa seja pensada e repensada de forma a englobar, diretamente, além da comunicação e expressão entre diferentes povos, o mundo do trabalho em suas especificidades com a profissionalização educacional. Como forma integrante desse pensamento e entendimento é necessário conhecermos a história do ensino de língua inglesa no Brasil para que a partir dessa contextualização possamos compreender como se estrutura e nasce o ensino do idioma.

1.2 Histórico do ensino de língua inglesa no Brasil (de 1808- à BNCC)

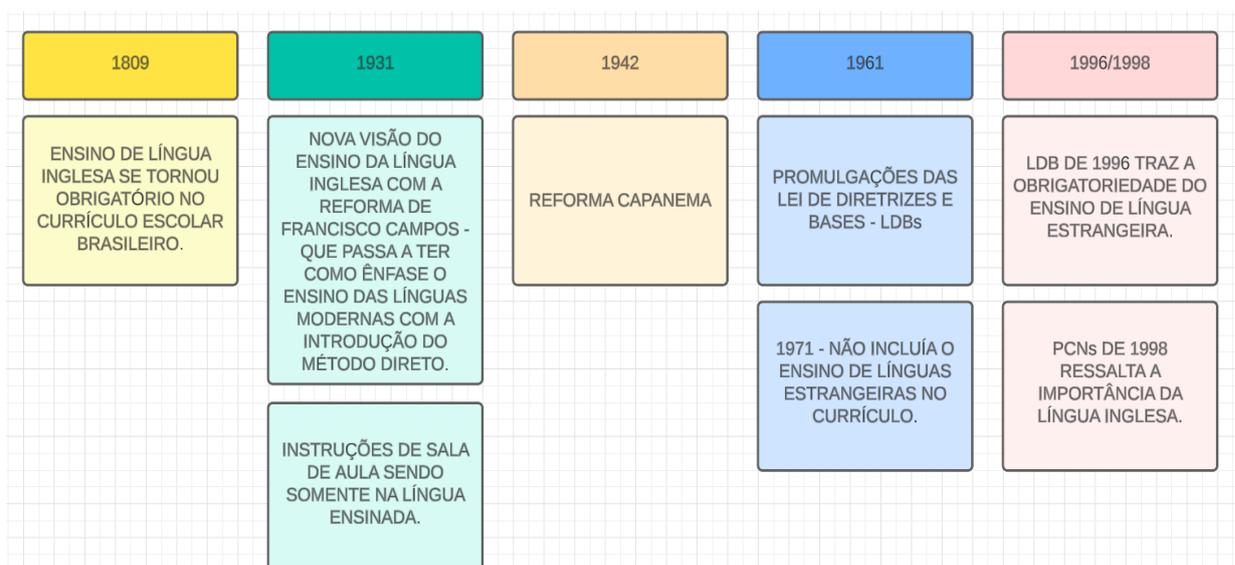
O Brasil é um país predominantemente de falantes da língua portuguesa, entretanto, quando pensamos que somos uma nação inserida no mundo globalizado, onde as fronteiras são quebradas em segundos perante a língua do outro, faz-se necessário termos uma atenção e educação voltada para o ensino da língua inglesa, já que é considerada Língua Franca da atualidade.

Ao remetermos à história de nosso país, vemos que o ensino de língua inglesa se tornou obrigatório no currículo escolar brasileiro em 1809, como nos mostra Santos (2011), advindo

das relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra. E, justamente pensando em relações comerciais que o surgimento do ensino da língua inglesa se pautava, com o objetivo de formar mão de obra. Polidório (2014) ressalta que o ensino se baseava, nesse primeiro momento, no método clássico ou gramática-tradução, em que trabalhava apenas a leitura e escrita, com tradução de textos para o estudo das regras gramaticais, sendo que o professor utilizava a língua materna em sala.

Após esse período inicial, temos uma nova visão do ensino da língua inglesa com a Reforma de Francisco Campos, em 1931, que passa a ter como ênfase o ensino das línguas modernas com a introdução do método direto. Polidório (2014) explica que o método direto consistia em as instruções de sala de aula sendo somente na língua ensinada, utilizando o vocabulário cotidiano, com o professor utilizando-se de demonstrações, objetos e figuras, com a gramática sendo aprendida através da indução. A autora ainda nos mostra que o ensino de língua inglesa teve diversas fases: com a Reforma Capanema de 1942, que recomendou que a instrução fosse com o uso do próprio idioma inglês (método direto) que enfatizava a pronúncia prática com os princípios educacionais de desenvolver hábitos de observação e reflexão; as promulgações das Lei de Diretrizes e Bases - LDBs de 1961 e 1971 em que não incluía o ensino de línguas estrangeiras no currículo; a LDB de 1996, trazendo a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, ressaltando a importância da língua inglesa. Exemplificada na linha do tempo abaixo:

Quadro 1 – Breve percurso histórico da língua inglesa no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor.

Santos (2011) nos afirma que o sistema educacional brasileiro é submetido à diversas reformas e o ensino de língua inglesa nem sempre merece o devido destaque apesar da sua importância em um país inserido no mundo globalizado. Aqui, podemos incluir o ensino de línguas no ensino médio técnico, que necessita ser pensado e abordado de forma a integrar o estudante no mercado de trabalho, sendo primordial para que esse tenha o diferencial necessário para ser um profissional qualificado em todas as suas vertentes.

Melo (2015) nos mostra que a língua inglesa é de fundamental importância para a educação profissional e tecnológica, visto que é por meio desse saber que o estudante terá um diferencial e aumentará suas possibilidades, tanto na área de estudo, aumentando suas fontes de pesquisa, como o manterá inserido no mercado de trabalho de forma global.

Atualmente no Brasil, o documento norteador, com caráter de lei, é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Na BNCC consta que: “através das competências e habilidades elencadas para uma educação com equidade e transformadora, fazendo com que o aluno seja o protagonista de seu desenvolvimento” (Brasil, 2018). Ao tomarmos como referencial o ensino da língua inglesa, esse documento traz em seus preceitos e traduz aspectos desse contexto contemporâneo em que vivemos, no qual a língua inglesa ganha um olhar diferenciado, devemos pensar o seu estudo e aprendizado na formação integral do indivíduo.

1.3 A BNCC e a língua inglesa

A língua inglesa firmou-se como uma das principais línguas de intercâmbio cultural, econômico, científico em escala mundial, tornando-se um dos símbolos do mundo globalizado, da inter-relação entre povos e países. Assim, a BNCC legitima a língua inglesa não só como o idioma falado em países como Inglaterra ou Estados Unidos, mas como um dos meios de acesso ao mundo globalizado. Vale ressaltar, como nos mostram, Santana e Kupske (2020), que a BNCC é o documento orientador, obrigatório e que define os padrões curriculares do ensino básico brasileiro, fazendo com que a formação seja comum em todo o país.

O *status* de Língua Franca acarreta desprender do modelo ideal do falante de inglês, seja ele americano ou britânico, e passa a considerar a língua inglesa um idioma falado por diversas nacionalidades, em variados contextos, despertando a interculturalidade e interação entre elas.

Assim, o ensino, à luz da BNCC, tem como proposta o reconhecimento dos diversos repertórios linguísticos presentes dentro e fora da sala de aula, ampliando as noções de uso do idioma num mundo globalizado com o intuito de formação integral do indivíduo. Ao pensarmos no ensino da língua inglesa vemos que os novos PCNs têm como foco levar as competências além da leitura e interpretação, estando agora relacionado à reflexão sobre a língua de modo contextualizado com ênfase nas 4 habilidades (escuta, fala, leitura e escrita), na construção da cidadania e consciência crítica do mundo globalizado.

Santana e Kupske (2020) revelam que ao abordar o inglês como componente curricular, tem-se como intuito a função social e política da língua, além de estruturar o aprendizado acerca da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, organizadas através de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades conforme cada etapa de ensino.

Ramos e Alvarenga (2020) nos mostram que aprender uma língua permite ampliarmos nosso conhecimento sobre as diferentes culturas, e aprender o inglês, assegurado pela BNCC, é ter uma perspectiva de formação para a cidadania, de interação, de mobilidade e de construção do conhecimento.

O estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p.239).

Ao refletirmos como a contemporaneidade fomentou a interação entre povos e nações, seja pelos avanços tecnológicos ou globalização em si, percebemos que de acordo com a BNCC: “o inglês é visto não apenas como língua estrangeira ou do outro, mas um bem cultural mundial que pode ser incorporado de variadas formas, para uso diversos, por falantes multilíngues a expressarem suas múltiplas culturas” (Brasil, 2018).

Santana e Kupske (2020) levantam um dado importante sobre a Base e o ensino de inglês no ensino médio ao comentarem sobre a Nova Reforma do Ensino Médio, mostrando que ela agora tem como objetivo formar o indivíduo para a cidadania e a profissionalização, ficando a cargo do estudante em seu primeiro ano a formação geral, já no segundo e terceiro podendo escolher as áreas de conhecimento que podem incluir o inglês na modalidade instrumental. Os autores assim nos mostram que a língua inglesa passa ter um espaço discursivo e curricular, sendo a única língua não nativa obrigatória no ensino brasileiro, sendo “justificada por sua

adoção global, por sua multiplicidade de usos na cultura digital e por ‘ampliar’ as perspectivas pessoais e profissionais dos estudantes” (Santana; Kupske, 2020).

Ao ponderarmos sobre o ensino médio técnico temos como ponto de referência os Colégios Técnicos do Estado de São Paulo que em consonância com a BNCC buscam formar os estudantes de forma integral e para o mercado de trabalho na dinâmica do mundo globalizado em que estamos inseridos. Precisamos, então, ter um olhar diferenciado para o docente de língua inglesa atuante no contexto técnico, para tanto é importante analisar as formas que o desenvolvimento profissional docente pode ocorrer.

CAPÍTULO 2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo destina-se à fundamentação teórica acerca do desenvolvimento profissional docente, a formação do formador, identidade docente do professor e comunidades de prática docente. Abordaremos como ocorre a formação do formador, que não se constrói somente por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas pedagógicas, mas sim por meio da reflexão crítica de suas práticas diárias, diálogo com seus pares e (re)construção permanente de sua identidade e, por fim, mostraremos como as comunidades de prática docente são importantes para o professor de língua inglesa no contexto da educação profissionalizante.

2.1 Desenvolvimento profissional docente

Marcelo (2009) reconhece o conceito de desenvolvimento profissional docente com a conotação de evolução e continuidade, no qual o docente perpetua curiosidade acerca da turma que leciona, identifica interesses significativos nos processos de ensino / aprendizagem, valoriza e procura o diálogo com os pares. Tal conceito baseia-se no construtivismo, professor aprende de forma ativa em um processo a longo prazo, utilizando-se de contextos concretos (lugares e situações do dia a dia), relacionando a cultura escolar com suas mudanças e se auto exigindo prática reflexiva e colaboração com os pares.

A identidade docente é intrínseca a figura do professor, já que por meio de suas práticas, de suas vivências, de sua formação em constante avanço que ocorre todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional, saber esse, produzido socialmente, negociado em diversos grupos dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem.

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (Marcelo, 2009, p.10).

Para Tardif (2014), os saberes que configuram ou deveriam configurar a profissão docente são diversos, tais como: a compreensão das dimensões histórico-sociais, em que se inserem a educação escolar, os saberes de conteúdo específico, os saberes pedagógicos, entre

outros. De acordo com o autor, tais saberes são adquiridos pela formação formal, informal, experiências pessoais, relação com os alunos, contato com os pares e vivência do professor dentro e fora da escola. Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e são também, os saberes dele.

Gariglio e Burnier (2012) nos mostram que os saberes necessários ao ensinar não podem ser reduzidos apenas ao conhecimento do conteúdo da disciplina, sendo necessárias as habilidades voltadas a intuição, a experiência ou até mesmo a cultura do docente, fazendo assim com que o processo de ensino aprendizagem se torne significativo e transformador, partindo para a formação integral do sujeito. Os autores, baseados em Tardif, ainda nos mostram que os saberes docentes, apreendidos e incorporados em sua formação inicial junto com as situações e singularidades do seu trabalho são definidos como saberes da experiência profissional, são as identificações fundadas no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Ramirez (2014) nos mostra que a experiência profissional é marcada por um processo de socialização e interação entre os indivíduos, já que ao longo de sua carreira o professor desenvolve e acumula conhecimentos, competências, habilidades, valores, crenças, etc. O que pode ser traduzida também em uma experiência formadora.

Desse modo, podemos dizer com base nas falas de Gariglio e Burnier (2012), que a identidade docente é criada a partir da experiência e é por meio dela que é validada e revalidada, tornando-se prática recorrente, tanto individual como coletivamente, sob a forma de hábitos, rotinas e de habilidades do saber-fazer e saber-ser. É a partir dessa identidade que os professores idealizam e colocam em prática sua forma de atuação. Assim, ao pensarmos no docente de língua inglesa que atuará no ensino técnico, ousamos dizer que é preciso que o profissional não apenas domine o conteúdo, mas tenha pleno domínio de como fazer, de como transmitir os conhecimentos para que sejam absorvidos de forma transformadora, formando alunos reflexivos e aptos ao mercado de trabalho, contudo, sem perder o saber social de caráter humano.

2.2 Formação do Formador

Considera-se, nesse trabalho, que o processo de construção identitária do docente se dá ao longo de um processo de raciocínio pedagógico alicerçado em uma base de conhecimento

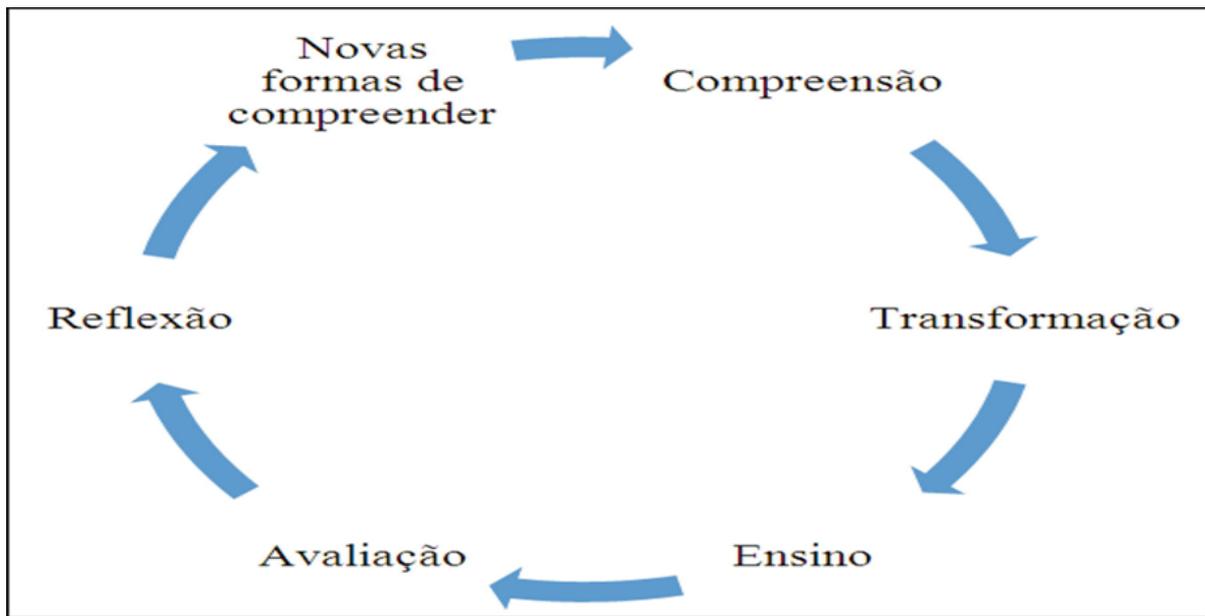
para o ensino. Os conhecimentos, oriundos da reflexão sobre a prática pedagógica, devem ser acionados, relacionados e construídos ao longo de todo o processo de aprendizagem da docência.

Os conhecimentos que devem fundamentar a base de conhecimento docente, de acordo com Shulman (2014), são agrupados em três categorias: 1) conhecimento de conteúdo específico, que parte do entendimento de fatos, conceitos, usos e procedimentos de uma determinada área de conhecimento; 2) conhecimento pedagógico, que parte da compreensão sobre processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano e cognição, conhecimento dos contextos sociais e políticas educacionais, conhecimento de disciplinas paralelas, conhecimento de currículo, metas e princípios educacionais; 3) conhecimento pedagógico do conteúdo, que parte da combinação entre conteúdo e pedagogia, mostra como os conhecimentos disciplinares são organizados, representados e adaptados para diferentes situações de ensino. Segundo Shulman (2014), para o aprimoramento da base de conhecimento docente, o professor ocupa papel de autoria, ou seja, é o protagonista, pois é construído no exercício da profissão.

Novoa (1991) mostra-nos que a formação não se constrói por acumulação, tais como cursos, conhecimentos, técnicas, mas sim através da reflexão crítica de suas práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. E é a partir dessa forma de entendimento de sua formação que o docente consegue estar aberto as novas formas de atuação e a constante busca pelo saber. Desse modo, baseado em Isaia e Bolzan (2009), podemos dizer que o professor adquire consciência de que na medida que ensina também aprende, ciente de sua responsabilidade em todo o processo formativo, tornando-se sujeito gerativo de si mesmo e de seus alunos.

Conforme Shulman (2014), “Os professores aprendem por meio de reflexões críticas estruturadas sobre suas próprias práticas”. Percebemos que a formação identitária docente para Shulman (2014), passa pela compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão para então ser uma nova compreensão, que é a consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência. É necessário que o professor tenha compreensão pessoal para facilitar a compreensão do outro.

Figura 1 – Ciclo de aprendizagem de Shulman



Fonte: Elaborado pelo autor

O autor nos diz que o ciclo de aprendizagem do professor começa pela compreensão, onde os professores precisam mais do que o entendimento da disciplina que lecionam, necessitam compreender como criar condições para que os estudantes aprendam e quais abordagens utilizar, tais como ilustrações, casos, exemplos, vídeos. Ao passar para a etapa da transformação, as ideias pessoais devem ser transformadas para serem ensinadas, nessa etapa, Shulman (2014), descreve que o raciocínio pedagógico deve seguir a interpretação crítica (análise do material didático), a representação (como será abordado os tópicos), a seleção (quais tópicos serão abordados para cada sala) e a adaptação que considera as diferenças individuais dos estudantes. Ao considerar ensino (instrução), o teórico nos mostra que devemos observar o desempenho do professor à respeito da organização e gestão de classe, forma de lidar com os estudantes, dosagem e explicação de conteúdo. Na fase da avaliação, que ocorre após o ensino, o professor deve avaliar os seus procedimentos de forma constante. Já a reflexão envolve a revisão e análise crítica do seu próprio desempenho fundamentado em evidências. E por final, temos novas formas de compreender que será baseada e enriquecida dos propósitos da matéria, do ensino, dos estudantes, do próprio professor e de outros conhecimentos.

Shulman (2014) apresenta que a aprendizagem acontece por meio da troca de ideias e de informações, evidenciando o processo da coletividade, já que é nesse momento que pode haver trocas de pensamentos e reflexões, de forma a fazer o professor a repensar e refletir sobre sua prática.

2.3 Identidade docente

Segundo Paiva (2012), a identidade docente é um processo de construção permanente e inacabado, que começa a partir da formação inicial, que conta com as experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados na prática docente, que tais experiências, conhecimentos e saberes estão situados na escola, uma instituição educativa e social, assim, a formação e construção da identidade docente insere-se em contextos histórico-sociais.

Ao buscar maior entendimento sobre a identidade docente, vemos que Hall (2019) dialoga com Paiva (2012) ao evidenciar que a identidade docente é desenvolvida ao longo do tempo, permanece sempre incompleta e inacabada, ou seja, sempre em processo de formação, sendo um processo de construção constante. Hall (2019) nos leva a perceber a formação docente como algo que não se constrói somente por cursos, mas pelo meio da reflexividade crítica, sobre as práticas e (re)construção permanente, nos dando assim uma criticidade sobre a identificação do professor.

A identidade docente é constituída ao longo do tempo, esta permanece sempre incompleta, inacabada, ou seja, está sempre ‘em processo’, sempre sendo formada, é um processo de construção constante...São representações de diferentes identificações ou posições que assumimos e vivemos devido às circunstâncias ocasionadas por sentimentos, histórias e experiências, e estas são adquiridas ao longo do tempo (Hall, 2019, p.10)

O docente deve ter consciência que na medida em que ensina também aprende, tomando ciência de sua responsabilidade na participação do seu processo formativo, reconhecendo-se como sujeito gerativo de si mesmo e de seus alunos. Todas as dimensões que envolvem o professor, seus pares, o contexto histórico ao qual está inserido, principalmente em relação à sua prática e reflexão didática, transformam e modificam sua forma de atuação, construindo de certo modo um saber integral, baseado na interação e na formação do cidadão como um todo.

Snow (2001) explica que a identidade docente também é modelada pela identidade coletiva, pois essa é construída interativamente por causa do sentimento de pertencimento social que os atores escolares apresentam, é mais evolutiva do que enraizada em categorias sociais, visto que é associada a mudanças socioculturais, socioeconômicas e políticas, que insuflam um pertencimento historicamente localizado em espaço social.

A identidade coletiva faz parte das variantes da construção da identidade docente. Para entendê-la como é criada, expressada, sustentada e modificada, é preciso conhecer os processos

pelos quais as pessoas se situam em relação a outras pessoas e como elas significam quem são das mais variáveis maneiras. Os mecanismos de construção de identidade incluem os enquadres pelos quais as identidades emergem, aceitando, rejeitando, se modificando ou se (re)enquadrando no curso de diferentes interações. De acordo com Snow (2001), a identidade docente é uma construção sociocultural modelada por interações, não é um produto final e único, pois pode ser ininterruptamente formada e transformada nas diferentes situações sociais e culturais.

2.4 Identidade docente do professor de língua inglesa

O mundo contemporâneo utiliza a língua inglesa como o principal idioma na comunicação internacional, pois conecta povos, países e nações, na esfera do mercado de trabalho, cultura, economia e vida em sociedade. Percebemos então, a importância de se pensar na formação docente dos professores de língua inglesa com cautela e fazer com que esse educador tenha e desenvolva uma prática docente contextualizada e efetiva. Faz-se necessário, portanto, entender a concepção de língua.

Mulik e Hibarino (2017) nos levam a refletir e fazer uma análise das concepções de língua, de como é o ensino e a criticidade na formação e na prática dos professores de Inglês, de forma a compreender como tais profissionais constroem os significados de tal formação docente e da língua. É necessário termos um olhar atento e instigador sobre a atuação do educador de línguas, assim como as adaptações e mudanças na didática do ensinar e aprender línguas estrangeiras.

As autoras citadas acima mostram que a formação docente em línguas estrangeiras deve ser construída a partir do letramento crítico, partindo do conceito de que a língua é palco da construção de sentidos e de pertencimento, representação de mundo e de pessoa, que vem ao encontro com o entendimento de que a língua inglesa é o símbolo do mundo globalizado.

Assim, a partir de Mizukami (2004), podemos dizer que diferentes conhecimentos imprescindíveis à prática da docência compõem a base de conhecimento de cada professor, bem como processos cognitivos prévios. Além disso, a forma de elencar a importância dos conteúdos proporciona reflexões que se tornam ferramentas para o desenvolvimento profissional do docente. É por meio de sua consciência e grau de pertencimento de mundo, revelado em sua prática, que se abrange os diferentes níveis instrucionais dos alunos.

Desse modo, ao pensarmos no ensino de línguas, em especial o inglês em cursos voltados para o mercado de trabalho, podemos a partir de Vian Jr (2009), ver que o problema do ensino está no fato de que o professor apenas ensina, transmite aquilo que sabe, nos levando a ter a percepção de que é necessário, de fundamental importância, que sua formação docente seja efetiva e significativa na área em que irá lecionar, portanto, é necessário que o docente tenha consciência linguística.

O professor de língua estrangeira é um profissional, sim, que atua em uma área com características próprias, que fogem às demais áreas nas quais se situam outras profissões. Porém, vejo o professor de língua estrangeira antes de tudo como um educador, e, portanto, tudo o que se aplica ao educador também se aplica a ele (Leffa, 2001, p. 28).

Vale salientar que é de extrema importância pensarmos a formação docente do professor de inglês baseado em seu contexto histórico, na sua vivência, além do caráter social em que ocupa na sociedade, de forma a proporcionar o desenvolvimento das diferentes tecnologias, tanto de informação quanto de comunicação, para transformar o inglês em língua instrumental, como nos mostra Ramirez (2014), ao revelar que o ciclo de aprendizagem envolve fases, tais como a observação, a análise, a teorização, a generalização e a aplicação que determinam sua atuação profissional e a auto reflexão para seu desenvolvimento profissional.

Ramos e Alvarenga (2020) apontam que é preciso que os professores de línguas assumam papéis ativos na sua prática e que, portanto, estabeleçam os objetivos e os resultados a serem alcançados, bem como, assumam papéis de liderança no desenvolvimento curricular. Os autores apontam ainda que é preciso observar e levar em consideração a distância entre o material utilizado em aula e as situações de vivência e comunicação na prática do idioma.

De tal modo, podemos dizer que a prática profissional e a forma como ela se desenvolve partem da ampla visão do ensino e da maneira como ele se reflete e se propaga no ideário da sociedade e permite que o aluno seja o protagonista de sua função para o mercado de trabalho, de modo a efetivar o aprendizado do idioma.

2.5 Identidade do professor de língua inglesa na educação profissionalizante

Ao pensarmos na formação do professor de inglês oriundos das licenciaturas, percebemos a sua formação fragmentada em dois blocos: o primeiro sendo aquele que

contempla disciplinas da área específica de formação do professor, relacionadas ao estudo da língua, da cultura e da literatura e o segundo bloco que contemplam as disciplinas didático-pedagógicas, como psicologia da educação, didática, entre muitas outras. Esse modelo se reflete ainda na própria maneira como o saber é frequentemente trabalhado dentro das várias disciplinas dos dois blocos, isto é, com base na transmissão de informações que deverão ser absorvidas pelos futuros docentes.

De acordo com Peterossi e Menino (2017), se não ocorrer envolvimento, seja acadêmico ou vivencial com o ensino técnico, os docentes estarão simplesmente reproduzindo as licenciaturas tradicionais. É importante que os docentes compreendam a dimensão e especificidade de formar para o mercado de trabalho, que é composto por diversas faces, é influenciado pelas mudanças constantes da sociedade, inovações tecnológicas, globalização e produtividade.

Como a educação de nível médio profissionalizante ofertada pela Instituição abrange mais de 30 cursos, cada qual com sua terminologia e situações de ambiente de trabalho próprias. O professor de língua inglesa oriundo da docência tradicional do idioma, não apresenta consciência da sua nova realidade interdisciplinar, pois na maioria das vezes não teve envolvimento acadêmico ou vivencial com o ensino técnico e nem com a área do curso que irá lecionar, e agora então estará simplesmente reproduzindo as licenciaturas tradicionais.

Os docentes de língua inglesa são originários da área acadêmica de linguística e preparados para o ensino do idioma no ensino básico e médio, como também em institutos de idiomas, porém na educação profissionalizante se defrontam com a linguagem técnica e instrumental pautada no contexto de cada curso técnico.

Percebemos, assim que o ensino do idioma no ensino médio técnico tem duas vertentes que geram conflitos e desafios aos professores de língua inglesa, de um ângulo o ensino do idioma focado em sua estrutura gramatical, fonética e linguajar do dia a dia (contextos sociais) e, de outro, a abordagem instrumental do linguajar peculiar a área técnica de estudo (contextos profissionais).

O docente precisa compreender que existe uma relação entre os saberes tradicionais e os saberes profissionais que o estudante precisa desenvolver ao longo dos seus estudos e que essa socialização de saberes é de grande importância para o desenvolvimento profissional.

A identidade do professor é um processo de construção permanente e inacabado, que dá a partir de sua formação inicial, e que conta com as suas experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados na docência. Estas experiências,

conhecimentos e saberes estão situados na escola, uma instituição social e educativa, portanto, a construção da identidade docente, insere-se em contextos históricos-sociais. (Paiva, 2012, p. 553).

De acordo com Shulman e Shulman (2016), os professores aprendem por meio de reflexões e críticas estruturadas sobre suas próprias práticas, para isso a compreensão e desenvolvimento da consciência que o ensino profissionalizante requer uma abordagem diferenciada é de extrema importância para os docentes da língua inglesa.

Peterossi e Menino (2017), apontam que o professor deve se atentar à integração orgânica entre a formação técnica e formação geral dos seus estudantes, de modo a estabelecer uma significação cultural com os valores formativos inerentes aos saberes e às práxis profissionais.

2.6 Comunidades de prática docente

Mizukami (2004), inspirada em Shulman, mostra que as comunidades de aprendizagem são espaços onde são permitidas as trocas de vivências de situações de aprendizagem como forma de desenvolver um repertório de pensamentos e reflexões, o que envolve o aprender pela prática, além de aliar teoria e prática. É um momento que proporciona novas e diferentes formas de pensar o ensinar e aprender, solucionar problemas de forma individual e coletiva.

A prática docente é construída e constituída ao longo da vida profissional do professor, agregando à sua didática todo o conhecimento e experiências vividas, tanto na vida profissional e pessoal. A atuação do professor parte da reflexão de quais saberes e conhecimentos são necessários para o ensinar, como o que aprende e como transfere seu saber, permitindo assim, criar pessoas competentes e aptas à reflexão.

Shulman (2014) mostra-nos que o ciclo do raciocínio pedagógico parte do pensamento e da ação divididos nas etapas da compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão, caracterizando assim o processo cíclico do ensino, sendo todo esse processo a base para que o professor construa e acione os conhecimentos de modo a ensinar os alunos.

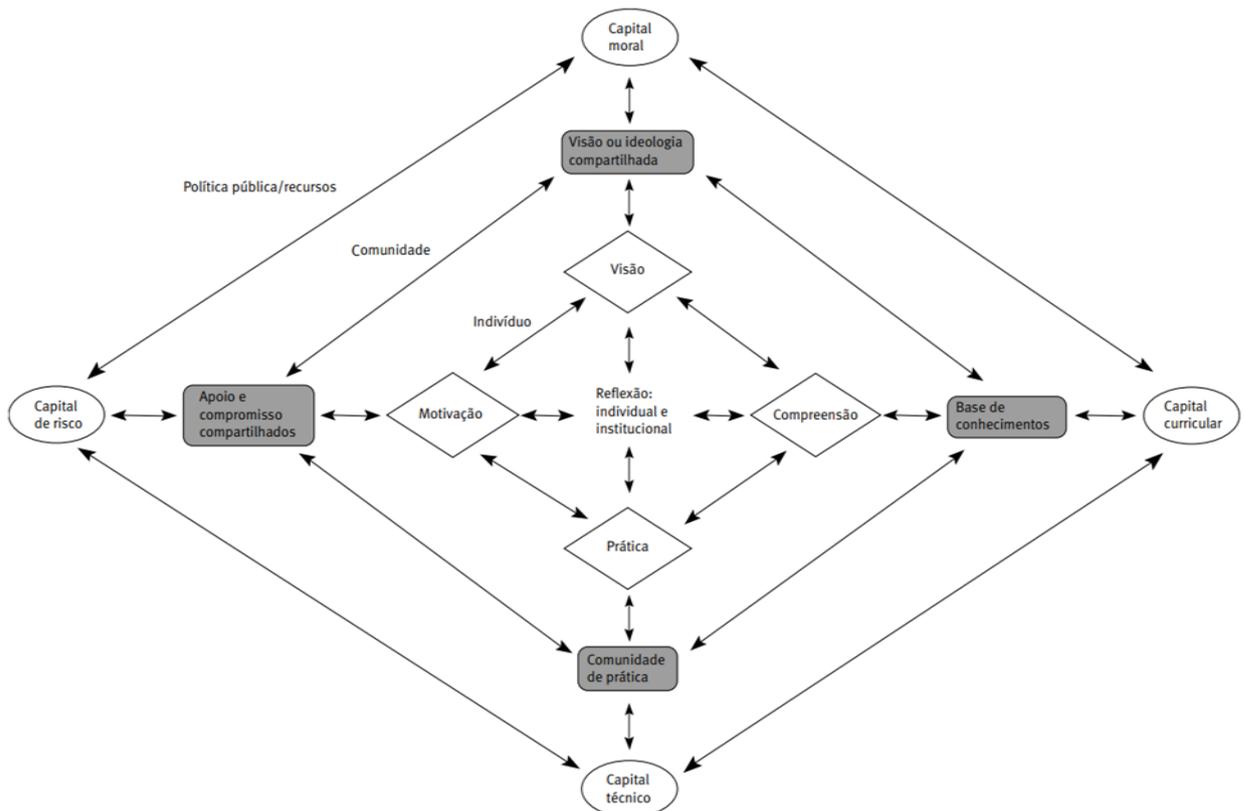
Após a formação inicial, sólida e consolidada, o professor tem que estar ciente que para ser um profissional ativo e atualizado é necessário sempre estar em formação continuada, sempre trocar com seus pares experiências profissionais e compreender que somos parte de um

macroambiente composto por mudanças sociais, avanços tecnológicos e políticas públicas. Desse modo, faz-se de fundamental importância as comunidades de prática docente onde a troca de vivências, experiências fundamentadas e argumentações contribuem para a atuação transformadora da educação, bem como o processo contínuo do aprender docente.

Ao pensarmos nos aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, integrante de uma comunidade e apto a ensinar e aprender, Shulman e Shulman (2016), elencam os elementos que caracterizam o professor competente em: preparado, disposto, capacitado, reflexivo e comunitário. Desse modo, são professores que estão preparados para atuar em consonância com a visão da escola em que estão inseridos, e como estão dispostos a praticar o que aprenderam, compreendem os conceitos e princípios da educação que pretendem alcançar, se engajam nas atividades práticas pedagógicas e são capazes e experientes em atuarem na comunidade que estão inseridos como docentes.

Ao pensarmos na formação continuada dos docentes, devemos criar ambientes que apoiem, sustentem e rebusquem as visões, as compreensões, as práticas, as motivações e as reflexões de todos os seus integrantes. Dessa maneira, os níveis individual e comunitário são, ao mesmo tempo, independentes e inter-relacionados.

Figura 2 – Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional



Na figura 2 percebemos como a comunidade de aprendizagem conecta o professor, a escola e a sociedade. Ao partirmos da reflexão do indivíduo, seja de forma individual ou institucional, percebemos como sua visão, compreensão, prática e motivação são interligadas com a comunidade de aprendizagem, visto que a visão do professor é influenciada pela ideologia compartilhada, a compreensão de conteúdo e prática é moldada pela base de conhecimento e práticas da comunidade, bem como a motivação do professor depende do apoio e compromissos compartilhados pela unidade escolar.

Ao levarmos esse nível de análise ao macroambiente encontramos a política pública e recursos, percebemos como a visão e ideologia compartilhada da comunidade sofrem influência do capital moral, como a base de conhecimentos é moldada pelos currículos (capital curricular), como o capital técnico influencia a comunidade de prática e o capital de risco interage com o apoio e compromisso compartilhados. Salientamos que a comunidade é influenciada pela política pública e como ela influencia e é influenciada pela reflexão individual e coletiva do professor.

Desse modo, os conhecimentos que os professores possuem podem ser potencializados com a criação de uma comunidade escolar de postura investigativa e reflexiva, já que nos últimos anos, os estudos sobre a formação do professor e quais os impactos dessa formação na qualidade das aulas que ministram vêm sendo muito estudados.

Trata-se, portanto, de um conhecimento *da* prática, do qual os professores se apropriam quando geram o conhecimento local “da” prática, trabalhando em comunidades de investigação. Assim, com essas comunidades, os professores, de um lado, teorizam e constroem seu trabalho, conectando-o às questões sociais, culturais e políticas mais amplas e, de outro, desenvolvem uma *postura* que as autoras caracterizam como *investigativa* (Fiorentini; Crecci, 2018, p. 512).

De acordo com Shulman e Shulman (2016), um docente competente apresenta as seguintes características: preparado, disposto, capacitado, reflexivo e comunitário. Ou seja, o docente precisa estar pronto para ensinar, desenvolver novas visões de ensino, precisa saber o que ensinar e como ensinar, precisa conhecer a disciplina, o conteúdo, o currículo, a parte pedagógica, a gestão da sala de aula e, principalmente, conhecer o aluno de forma integral. Conhecimentos esses que são, em parte, adquiridos com as trocas de experiências entre os pares.

De acordo com Fiorentini (2018), nessa esfera educacional, surgem as comunidades de aprendizagem docente, comunidades colaborativas, comunidades investigativas, comunidades de prática ou comunidade de aprendizado profissional. Tais comunidades de prática são

formadas por pessoas engajadas no processo de aprendizagem coletiva que compartilham preocupações ou paixões por algo que eles fazem e querem aprender como fazê-lo melhor.

As comunidades de prática docente, de acordo com Cochran-Smith (2002), podem ser tanto um espaço físico como um espaço intelectual, ou em outras palavras, as comunidades podem ser intelectuais, sociais ou organizacionais que visam apoiar o crescimento profissional do professor, da forma que promove um espaço onde os docentes possam se desenvolver, pensar, refletir sobre sua prática, compartilhar conhecimentos de forma planejada ou intencional.

Cochran-Smith (2002) salienta três tipos de concepções de aprendizagem docente que estão atados ao desenvolvimento profissional do docente. O primeiro é o conhecimento para a prática, que é o conhecimento alcançado na formação acadêmica que deverá ser usado na prática, o uso desse conhecimento certamente melhora a prática do docente. O segundo conhecimento é o conhecimento na prática, o qual se alcança com a prática docente, isso dito, ele não pode ser ensinado, mas sim aprendido com a reflexão sobre a prática. O terceiro é o conhecimento da prática, que é o conhecimento que o professor precisa para poder ensinar bem, que é fruto da investigação intencional de sua prática, ou seja, sua reflexão.

Cochran-Smith e Lytle (2009) indicam que mediante a participação em uma comunidade de aprendizagem docente, mais especificamente uma comunidade investigativa, os docentes têm a possibilidade de constituir o que chamam de “teoria de ação”, que não envolve somente a reflexão individual, mas também a reflexão coletiva.

Os propósitos e funções essenciais das comunidades investigativas são os de fornecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor ao longo de sua vida profissional, bem como disponibilizar locais produtivos capazes de vincular as comunidades de educadores aos grandes esforços de mudanças (Cochran-Smith; Lytle, 2009, p. 148).

Vale ressaltar que ao pensarmos no ensino médio profissionalizante do Colégio Técnico, esse espaço de aprendizagem que a comunidade investigativa proporciona agrega conhecimento e reflexões que podem fornecer abordagens didáticas e materiais ricos em conteúdo para o ensino da terminologia do eixo de estudo e suas respectivas situações do ambiente de trabalho. Juntamente podem ser abordadas tendências do mercado de trabalho e mudanças tecnológicas, fomentando uma prática rica em conhecimento, reflexão e transformação para os docentes envolvidos na comunidade investigativa.

O capítulo a seguir tem como foco a análise de uma Instituição de Ensino Técnico do Estado de São Paulo com o intuito de corporificar os conceitos até aqui apresentados.

CAPÍTULO 3 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E A LÍNGUA INGLESA

Iniciamos este terceiro capítulo com a análise dos objetivos que a Instituição de Ensino Técnico do Estado de São Paulo almeja da docência do idioma nos seus diversos eixos tecnológicos. Na sequência, analisamos o Plano de Curso de Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração com relação ao idioma e o catálogo de requisitos de contratação. Terminamos com a análise do Edital de Contratação do professor de língua inglesa do Ensino Médio técnico em Administração.

3.1 O ensino de língua inglesa no Colégio Técnico

Ao pensar-se na valorização e na normatização do ensino de línguas nos colégios técnicos, temos, como exemplo a portaria (São Paulo, 2018) que institui a Política Linguística Institucional, que tem como norteadores o desenvolvimento do letramento acadêmico, científico e profissional em língua estrangeira (língua inglesa e espanhola) e vernácula, bem como a valorização da diversidade linguística e cultural, tão quanto a cooperação interinstitucional.

Esse documento visa a oferta de disciplinas e cursos de línguas estrangeiras nos Colégios Técnicos e Faculdades de Tecnologia vinculadas à Instituição de Ensino Técnico do Estado de São Paulo, com carga horária suficiente para o letramento acadêmico e nível linguístico adequado para as demandas acadêmicas e ao ambiente de trabalho. Nesse contexto, o ensino de língua inglesa é motivado pela globalização e o aprendizado da língua espanhola ocorre como um processo de integração latino-americana visto os diversos parceiros educacionais da Instituição na América Latina.

Os cursos técnicos visam educar e despertar as competências e habilidades necessárias advindas do ambiente de trabalho contemporâneo, visto que independentemente do curso, seja o ensino médio ou modular, a língua inglesa se faz presente.

O ensino da Língua Inglesa, no que concerne à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pauta-se no desenvolvimento de competências, de habilidades e de bases tecnológicas voltadas à comunicação profissional de cada área de atuação, de acordo com os conceitos e termos técnicos e científicos empregados (Plano de Curso n. 605, São Paulo, 2021, p.79).

Ignácio, Ditta, Ramirez e Narita (2021) mostram-nos que a Política Linguística Institucional da Instituição tem como intuito, ao ofertar cursos e disciplinas em língua estrangeira, uma forma de preparar melhor o aluno para o mercado de trabalho, já que a prática do inglês em sala de aula faz com que o estudante se torne mais bem preparado e confiante para ingressar e atuar no mercado cada vez mais globalizado.

Desse modo, faz-se necessário uma análise dos documentos normativos do ensino da língua inglesa da Instituição, os quais veremos a seguir.

3.2 O Plano de Curso de Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração e a língua inglesa

A partir da valorização e do posicionamento assumido pela Instituição perante o ensino da língua inglesa, podemos traçar a relação do curso de ensino médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração e o ensino da língua inglesa, cuja nomenclatura é “Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional”, logo esperamos que, ao final dos 3 anos de curso, o aluno se comunique em língua estrangeira utilizando o vocabulário e a terminologia técnico-científica da área. De acordo com o Plano de Curso n.605, de 2021, temos: “Construir, por meio do estudo da língua inglesa, um conjunto de conhecimentos que possibilitem o acesso à diversidade linguística e cultural em contextos sociais e profissionais”.

Melo (2015) nos contempla com a definição e objetivo do Plano de Curso ao aludir que ele serve como orientador aos professores para a elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), já que tem como desígnio o planejamento de suas ações didáticas para as especificidades de cada curso, oferecendo diretrizes para o trabalho docente através das Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas.

Desse modo, após a leitura das competências propostas pelo Plano de Curso e ao observarmos o ensino da língua inglesa, percebemos que o ensino do idioma no ensino médio técnico tem duas vertentes que geram conflitos e desafios aos docentes da disciplina, de um ângulo o ensino do idioma de forma propedêutica focado em sua literatura, estrutura gramatical, fonética e vocabulário do dia a dia (contextos sociais) e, de outro, a abordagem do linguajar instrumental peculiar a área técnica de estudo (contextos profissionais), nesse caso Administração.

Quadro 2 – Modelo de Plano de Curso do Ensino Médio Técnico em Administração – Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação: Atribuições e Responsabilidades

I.2 LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS E COMUNICAÇÃO	
PROFISSIONAL	
Função: Representação e comunicação	
Atribuições e Responsabilidades	
Comunicar-se em língua estrangeira – inglês, utilizando o vocabulário e a terminologia técnico-científica da área.	
Valores e Atitudes	
Socializar os saberes. Incentivar ações que promovam a cooperação. Estimular o interesse na resolução de situações-problema.	
Competência	Habilidades
1. Construir, por meio do estudo da língua inglesa, um conjunto de conhecimentos que possibilitem o acesso à diversidade linguística e cultural em contextos sociais e profissionais.	1.1 Identificar as características da cultura do idioma como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. 1.2 Identificar e utilizar terminologia e vocabulário específicos do contexto comunicativo (contexto social e contexto profissional). 1.3 Utilizar dicionários de línguas, especializados em áreas de conhecimento e/ou profissionais.

Fonte: Plano de Curso n. 605, 2021, p. 34.

Ao analisarmos o Plano de Curso do Ensino Médio em Administração n. 605, do eixo de Gestão e Negócios, de 16 de outubro de 2021, observamos diversas situações em que o aluno deverá desenvolver competências e habilidades que remetam ao uso do vocabulário técnico da área de atuação, no qual, de forma normativa, estabelece que o aluno deve “comunicar-se em língua estrangeira – inglês, utilizando o vocabulário e a terminologia técnico-científica da área” seja em interpretação de textos e documentos, seja na comunicação profissional de forma oral no ambiente de trabalho.

Observamos que o Plano de Curso determina que o aluno, ao final do ensino médio, comunique-se em língua estrangeira em situações profissionais que exijam o domínio da terminologia técnica que o docente não adquiriu em sua formação inicial, caso formado em Letras ou Tradução.

Quadro 3 – Modelo de Plano de Curso do Ensino Médio Técnico em Administração – Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação: Conhecimentos / Temas

Conhecimentos / Temas
<p>Leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do objetivo que se tem com a leitura em questão; • Observação do título e do formato do texto (figuras, ilustrações, subtítulo, entre outros); • Promoção de tempestade de ideias; • Conhecimento prévio sobre o tema; • Reconhecimento da ideia que está sendo desenvolvida no texto; • Observação de palavras-chave e informações específicas; • Observação de imagens, números e símbolos universais; • Indicação de palavras semelhantes; • Identificação de frases-chave; • Indicação de abreviações e palavras escondidas; • Identificação do gênero textual; • Observação de expressões que indicam os exemplos apresentados; • Apresentação de introduções formais e informais para a elaboração de texto. <p>Compreensão auditiva e oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento prévio sobre o tema para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será ouvido; • Atenção às informações que se deseja extrair do texto; • Identificação de características da linguagem falada para o exercício "speaking"; • Observação de conceitos gramaticais necessários para a organização da linguagem formal/informal. <p>Terminologias técnicas e científicas e vocabulários específicos da área de atuação técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dicionários bilíngues, vocabulários, glossários de termos técnicos; • Significados de termos técnicos, sinônimos, antônimos, siglas, abreviações e acrônimos.

Fonte: Plano de Curso n. 605, 2021, p.35.

Os professores de língua inglesa são oriundos da área acadêmica de linguística e preparados para a docência da língua no ensino básico e médio, como também em institutos de idiomas, entretanto, agora se defrontam com a linguagem técnica e instrumental pautada no mercado de trabalho. Faz-se necessário que o docente busque se aperfeiçoar de forma a integrar todo o conhecimento necessário para que o processo de ensino e aprendizagem seja de forma completa e significativa, indo além do que apenas é proposto em documentos formais norteadores do ensino.

É importante salientar que existem diversos materiais didáticos que focam nas quatro habilidades linguísticas de uso cotidiano (escuta, fala, leitura e escrita) e apresentam também o linguajar técnico da área administrativa, conhecidos como *Business English*, livros como: *Business Result* e *Market Leader*, todavia, esse tipo de material não está indicado e nem adotado

pelo Plano de Curso. Consideramos importante que o professor insira em sua atividade docente diária as mais diversas formas de práticas existentes e como docentes de língua inglesa, a Língua Franca, seu rol de materiais poderá ser ampliado.

Melo (2015) ressalta que o Plano de Curso, ao estabelecer os componentes curriculares integrados do ensino dos cursos técnicos e ao incorporar o inglês como meio de comunicação no meio profissional, tem como desafio preparar o estudante, futuro profissional, de forma ampla e abrangente para o mercado, já que o domínio da língua inglesa aumenta as possibilidades e torna o profissional mais apto às vagas de emprego.

A área da educação é um campo que necessita que seu agente atuante, o professor, tenha identificação com a profissão de forma a fomentar sua identidade profissional, fazendo com que seu percurso em sala de aula esteja sempre alinhado a sua formação acadêmica, permaneça em constante aprendizado com sua construção de vida e suas experiências de forma a efetivar o aprendizado dos alunos de modo significativo e transformador.

3.3 O edital de contratação do professor de língua inglesa do ensino médio técnico em Administração

Ao pensarmos no ensino como parte integrante da formação de todo cidadão, na formação integral do ser, faz-se necessário analisarmos qual é o perfil do professor de língua inglesa que a Instituição procura para atuar no curso de ensino médio técnico em Administração, de forma a evidenciar no professor sua identidade docente, para que sua prática pedagógica seja significativa.

Ao analisar o Edital de Contratação percebemos que o principal requisito é a licenciatura na área do idioma, podendo essa formação ser em Letras Português/Inglês, Letras Inglês, Secretariado Bilíngue ou licenciatura em Tradutor/Intérprete.

2. Para os componentes curriculares da Base Nacional Comum e Parte Diversificada do Ensino Médio, comprovar ser portador de licenciatura ou equivalente desde que previsto no requisito, para ser enquadrado na titulação 'licenciado'(Edital nº 1106/2018).

O requisito de qualificação dos profissionais de cada componente curricular é estabelecido por meio do Catálogo de Requisitos de Titulação, instituído pela Deliberação nº 6, de 16/07/2008.

Tabela 1 – Catálogo de Requisitos – Lista de Titulações do COMPONENTE Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional (Base Nacional Comum / ETIM / MTec)

Código	Componente
1643	Letras – Língua Portuguesa e Inglesa (LP)
292	Letras com Habilitação em Inglês (LP)
1874	Letras com Habilitação em Inglês e Literaturas Correspondentes (LP)
1909	Letras com Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (LP)
1844	Letras com Habilitação em Língua e Literatura Inglesa (LP)
2082	Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Língua Portuguesa (LP)
2078	Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (LP)
809	Letras com Habilitação em Secretário Executivo Bilingue/ Inglês (LP)
810	Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete/ Inglês (LP)
1912	Letras com Habilitação em Tradutor e Intérprete: Português/Inglês (LP)

Fonte: Sigurh - CEETEPS

Percebemos que a formação docente para o ensino do idioma tem como foco a abordagem tradicional, como do ensino propedêutico (escolas de idiomas), entre outras, tais como: A formação docente em Secretariado Executivo Bilingue, de forma sutil, remete ao linguajar de escritório que o aluno formado como técnico em Administração pode encontrar no ambiente de trabalho; A formação em Tradutor e Intérprete mesmo que foque na oralidade do idioma mais que as demais formações, ainda apresentará deficiência de vocabulário, redação e interpretação peculiares à área de Administração.

O Edital de Contratação do professor de ensino médio não exige e não especifica o conhecimento do vocabulário técnico que o futuro docente irá lecionar em sala de aula, muitas vezes fazendo com que esse encontre obstáculos e desafios em sua prática diária.

Segundo Paiva (2012), a identidade do professor é um processo de construção permanente e inacabado, que advém de sua formação inicial e conta com suas vivências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes experienciados no ensino diário. No caso do ensino técnico, tais vivências docente do *lócus* se faz mais necessária por causa da interdisciplinaridade e interligação semântica do curso técnico com a docência do idioma.

Logo, os professores de língua inglesa, advindos da área de Linguística, são preparados para o ensino do idioma no ensino básico, médio tradicional e institutos de idiomas, porém nesse instante, deparam-se com a grande variedade de campos semânticos presentes nos cursos de ensino médio técnico oferecidos. É preciso então, focar em formas de formação em serviço para que o professor de língua inglesa dos cursos técnicos esteja em constante busca de aperfeiçoamento e familiarização do universo semântico que o rodeia, subsídios em forma de cursos online, workshops ou apostilas. Todavia, o professor deve se conscientizar que a sua formação não se constrói somente por acumulação de cursos e conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade docente, como diz Novoa (1991).

Vale ressaltar que o docente de língua inglesa está imerso dentro de um universo de cursos profissionalizantes do Colégio Técnico, de eixos tecnológicos distintos, cada curso com seu campo semântico específico e técnico, mas a qualificação exigida pelo Edital de Contratação, independente do curso, não exige formação extra no eixo técnico que o professor irá atuar, assim, o mesmo docente que leciona no curso de Administração, lecionará no curso de Enfermagem, Nutrição, Desenvolvimento de Sistemas, Mecânica, entre muitos outros.

O processo de seleção do concurso público conta com três fases, que são obrigatórias: 1ª fase é uma prova objetiva (escrita) de caráter eliminatório e classificatório; 2ª fase é uma prova objetiva de métodos pedagógicos, sendo uma aula expositiva de 20 minutos com o sorteio de um dos três temas contidos no Edital de Contratação, também de caráter eliminatório e classificatório; 3ª fase é a prova de títulos, de caráter exclusivamente classificatório.

Quadro 4 – ANEXO VII – A QUE SE REFERE O ITEM 4, DO CAPÍTULO X – DAS PROVAS, DO EDITAL Nº 007/01/2018

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS (PARTE DIVERSIFICADA) (ENSINO MÉDIO - BNC / PD) PROGRAMAS DAS PROVAS
Lei Federal nº 9394, de 20/12/1996.
Conhecimento de Inglês 1º ano
1 – Usos da língua
1.1 Elementos de comunicação
1.2 Variação linguística
1.3 Relação entre oralidade e escrita
1.4 O uso da língua em contextos formais e informais – expressões do dia-a-dia
2 – Aspectos linguísticos
2.1 Tempos verbais simples e compostos
2.1.1 To be
2.1.2 There to be X To have
2.1.3 Presente/Past Continuous
2.1.4 Simple Present
2.1.5 Simple Future X Going to Future Artigos Adjetivos Substantivos Numerais Pronomes
3 – Fundamentos da leitura
3.1 Técnicas de leitura e compreensão de textos
3.2 Diferentes tipos e gêneros textuais
3.3 Marcadores de discurso
3.4 Vocabulário técnico e expressões específicas
3.5 Textos (atuais) sobre assuntos gerais / textos técnicos
3.6 Glossários/ termos técnicos (ref área de atuação do Integrado)

Fonte: Edital de Contratação nº 1106/2018

Conforme observamos nos tópicos do Programa das Provas, na tabela acima, há pouca ênfase para o vocabulário técnico, que não é descrito de forma direta e específica para o candidato, vocabulário que normalmente não se faz presente na prova objetiva escrita e de métodos pedagógicos, advindos do mundo acadêmico onde evidencia a estrutura e a forma da língua no contexto generalizado do idioma. Dessa maneira, o processo de seleção praticamente se iguala ao processo de seleção do ensino médio tradicional.

Tendo isto posto, a escola, *lócus* de trabalho do docente, passa a ter especial significância para o desenvolvimento profissional desse professor, tão quanto a reflexão docente e a troca de experiências com os pares.

No capítulo a seguir trataremos o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 4 PERCURSO METODOLÓGICO

No capítulo 4, serão apresentadas as trajetórias metodológicas que nortearam essa dissertação de mestrado, como o tipo de pesquisa, procedimento adotado, objetivo descrito, instrumentos usados na coleta de dados, caracterização do corpo docente, amostragem para a condução e análise das entrevistas. No final do capítulo abordaremos os procedimentos para a análise de dados utilizando como base a Análise Temática (AT).

4.1 Tipo de pesquisa

Referente à parte metodológica essa pesquisa analítica e descritiva apresenta natureza qualitativa, pois partiu da contextualização da coleta de dados e análise dos documentos oficiais de uma Instituição de Ensino Técnico do Estado de São Paulo e dos docentes participantes desse estudo. É um trabalho de caráter investigativo e reflexivo, já que tem como intuito entender a formação e a identidade docente do professor de língua inglesa do ensino médio técnico.

Em relação à pesquisa qualitativa, ao pensar no conhecimento sistematizado de forma interpretativa, vemos que a observação da atuação docente, aliada às trocas de experiências vividas, nos leva à reflexão, à mudança de atuação e a uma prática transformadora, voltada à criticidade, como nos mostra Sampieri (2013):

Assim, parte-se da lógica que cada sujeito interpreta a realidade de uma forma e que essa diversidade projetada no mundo exterior e imbricada a outras leituras de realidade, amalgamadas e submetidas a determinadas lentes teóricas podem gerar fatos científicos observáveis que contribuem para o aprofundamento do conhecimento e de sua expansão (Sampieri, 2013, p. 30).

Aliado a esse entendimento e atrelado ao objetivo de pesquisa almejado nesse trabalho, vemos que o método de abordagem qualitativa se mostra pertinente a todo o estudo, já que segundo Lüdke (2020) essa metodologia possibilita três formas de pesquisa, tais como a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. É o estudo que envolve fatos dos seres humanos, o que vai ao encontro com a questão de pesquisa abordada nesse trabalho.

A pesquisa quantitativa ocorreu com perguntas, com o uso do formulário *Forms*, que teve como intuito caracterizar o professor de língua inglesa no tocante a idade, gênero, tempo

de docência, formação inicial e continuada, e depois, por meio de entrevistas individuais, focamos a análise qualitativa de alguns desses docentes para assim evidenciar, mediante suas narrativas, como a identidade docente se constrói e quais os obstáculos e desafios que os professores enfrentam no exercício da docência em nível profissionalizante. Posteriormente elencamos as habilidades necessárias e possíveis soluções para o aprimoramento docente, sempre a luz da teoria já existente acerca do tema.

A pesquisa também apresenta natureza aplicada pois tem como objetivo gerar conhecimento e instrumento de aplicação prática e teórica dirigida para os professores de língua inglesa.

4.2 Procedimento de pesquisa

Essa dissertação apresenta reflexões a respeito da análise documental, como método de investigação científica, para examinar e compreender o teor de documentos oficiais da Instituição de Ensino Técnico do Estado de São Paulo. Para tanto, conduzimos a análise do Plano de Curso do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração (n. 605 de outubro de 2021), do Edital de Contratação de professor de inglês do Colégio Técnico, do documento institucional Políticas Linguísticas da Instituição e o Catálogo de Requisitos de Titulações, à luz da BNCC, para compreendermos e traçarmos o perfil do docente atuante nas disciplinas de língua inglesa e como as comunidades de aprendizagem são importantes na formação docente pois fomentam a troca de experiências estimulando o senso reflexivo docente e aprimoram as práticas do profissional atuante no ensino médio técnico. Ressaltamos que para Sampieri (2013), a análise documental é uma técnica significativa para estudo de dados qualitativos, possibilitando analisar em profundidade temas específicos partindo de fontes primárias.

Após a análise dos documentos norteadores do ensino da língua inglesa, partimos para uma pesquisa quantitativa por meio do mapeamento do número de Colégios Técnicos e professores de língua inglesa atuantes da região de Campinas, para depois, a realização de entrevistas com os docentes, por amostragem, com o objetivo de colher as narrativas para o levantamento qualitativo.

Desse modo, partindo da análise documental, pretendemos entender a formação docente e identitária do professor de inglês do ensino profissional, à luz do que a Instituição almeja, e

por meio da caracterização do perfil docente, em conjunto com as narrativas dos professores, refletimos sobre o perfil e a identidade docente, de forma a aguçar o professor a tornar-se professor-autor, compreender sua função social e histórica enquanto docente, além de alinhar sua história de vida a uma educação de qualidade e funcional no universo profissionalizante, como vemos em Tardif (2014) que nos mostra que a identidade docente é influenciada pela escola, pelas mudanças pedagógicas e políticas, tal como o conhecimento da disciplina e experiências passadas do professor. Desse modo, arriscamos propor possíveis soluções de formação continuada com foco na interdisciplinaridade do curso técnico em relação à língua inglesa, como, por exemplo uma comunidade de aprendizagem, para assim despertarmos o diálogo entre os pares docentes e despertar o senso de reflexividade que o professor de língua inglesa necessita ter para atuar no ensino técnico.

Ao considerarmos o paradigma da importância do ensino da língua inglesa no contexto da educação profissional, observamos que o ensino do idioma não ocorre somente de forma propedêutica, abrange também a terminologia e situações do ambiente de trabalho provenientes da área do eixo do curso. Vale salientar que o docente de língua inglesa poderá lecionar em qualquer um dos mais de 30 cursos de ensino médio técnico oferecidos.

4.3 Objetivo descrito

Esse trabalho se propõe a investigar, analisar e elencar quais práticas e desafios o professor de língua inglesa encontra para construir sua base de conhecimento para a docência no ensino médio profissionalizante.

Desse modo, o objetivo geral é investigar as práticas e os desafios que o professor de língua inglesa encontra para construir sua base de conhecimento para o ensino do idioma na educação profissionalizante de nível médio. Essa pesquisa ocorreu por meio da análise da estrutura curricular do curso técnico do ensino médio em Administração, a interdisciplinaridade das disciplinas técnicas com a língua inglesa e o Edital de Contratação do professor, da coleta e análise de dados e relatos de experiência dos docentes atuantes nos Colégios Técnicos da região de Campinas, bem como a proposição de possíveis soluções de formação continuada.

Portanto, salientamos a importância dos métodos de investigação escolhidos, já que fomentaram e embasaram todo o trabalho de forma sistêmica e estruturada, sendo ideal para atingir o objetivo proposto.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

O trabalho foi elaborado em três momentos. No primeiro momento ocorreu o levantamento e análise dos documentos orientadores da Instituição de Ensino Técnico do Estado de São Paulo para a docência do idioma e a documentação norteadora para a contratação do professor de língua inglesa.

No segundo momento ocorreu a coleta de dados quantitativos por meio de questionários fechados do formulário *Google Forms*, enviados pelo aplicativo *Whatsapp*, para a caracterização do professor de língua inglesa dos Colégios Técnicos da região de Campinas, área composta por cerca de 30 unidades escolares e 70 professores do idioma. Dos formulários enviados obtivemos a colaboração de 30 respondentes, foram levantados dados como: idade, gênero, tempo de docência, formação inicial e continuada, cursos que leciona, entre outros.

No momento final, foram conduzidas entrevistas pela plataforma *Teams* com 4 docentes dos Colégios Técnicos situados em Piracicaba, Rio das Pedras e Santa Bárbara D'Oeste. Dessas entrevistas foram coletadas narrativas de perfis diferentes, tanto de professores como unidades escolares, para a elaboração das reflexões.

Entendemos que os dados quantitativos podem ser descritos como dados de formação inicial, idade, gênero, formação continuada, tempo de docência, quais cursos leciona, entre outros. Para a análise qualitativa foi conduzida a análise dos dados elencados por entrevistas individuais por meio do levantamento das narrativas docentes.

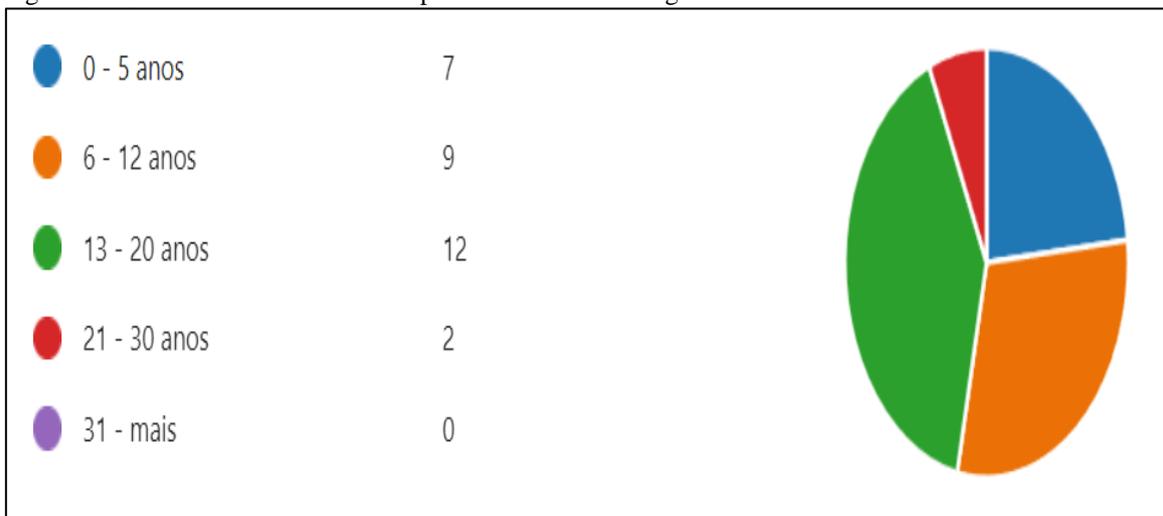
4.5 Caracterização do corpo docente da região de Campinas

A seguir apresentamos a análise do questionário *Google Forms* para a caracterização do professor de língua inglesa dos Colégios Técnicos da região de Campinas, área composta por cerca de 30 unidades escolares e 70 professores do idioma. Dos formulários enviados obtivemos a colaboração de 30 respondentes, em que foram levantados dados como: idade, gênero, tempo de docência, formação inicial e continuada, cursos que leciona, entre outros. O convite para a participação se deu através de mensagem e *link* de acesso pelo aplicativo *Whatsapp* apresentando as instruções. Foram apresentadas 15 perguntas a cada um dos respondentes, previamente submetidas à Comissão de Ética da Instituição pesquisada.

Para facilitar a visualização da caracterização dos questionários enviados, adotamos o padrão de apresentação por gráficos, em que os dados são rotulados de forma percentual ou descrição dos resultados. Iniciamos com perguntas referentes ao tempo de docência e forma de vínculo empregatício com a Instituição, contrato indeterminado (efetivo) ou contrato determinado (seletivo):

Pergunta1: Há quanto tempo leciona no Colégio Técnico?

Figura 3 – Gráfico de referência ao tempo de docência no Colégio Técnico.

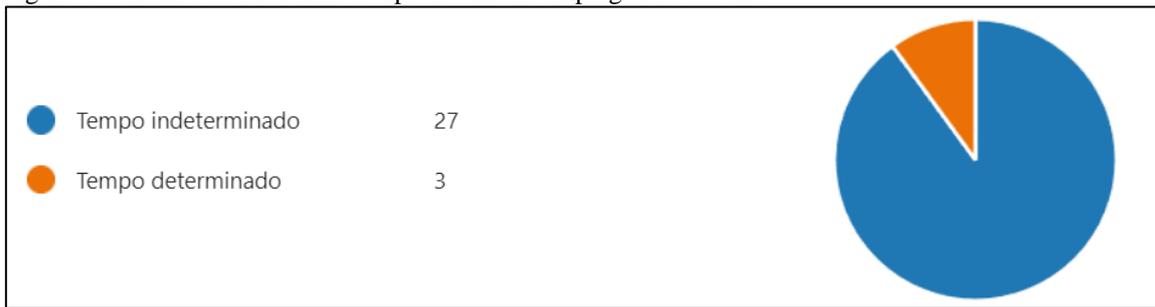


Fonte: Elaborado pelo autor

Baseando-se nas respostas dos docentes, vemos que 7 docentes apresentam até 5 anos de casa, 9 docentes apresentam experiência entre 6 e 12 anos de Instituição, 12 docentes estão entre 13 e 20 anos e somente 2 docentes apresentam mais de 21 anos de experiência. Importante salientar que a maioria dos professores de língua inglesa respondentes apresentam mais de 6 anos de experiência no ensino técnico (23 respondentes) e ao considerarmos a docência uma profissão em que a prática é parte fundamental para o aprendizado daquele que a exerce (Moreira, 2003), o tempo de docência é um dado importante para caracterizarmos os professores atuantes no ensino médio técnico.

Pergunta 2: Você é contratado por?

Figura 4 – Gráfico de referência ao tipo de vínculo empregatício docente.

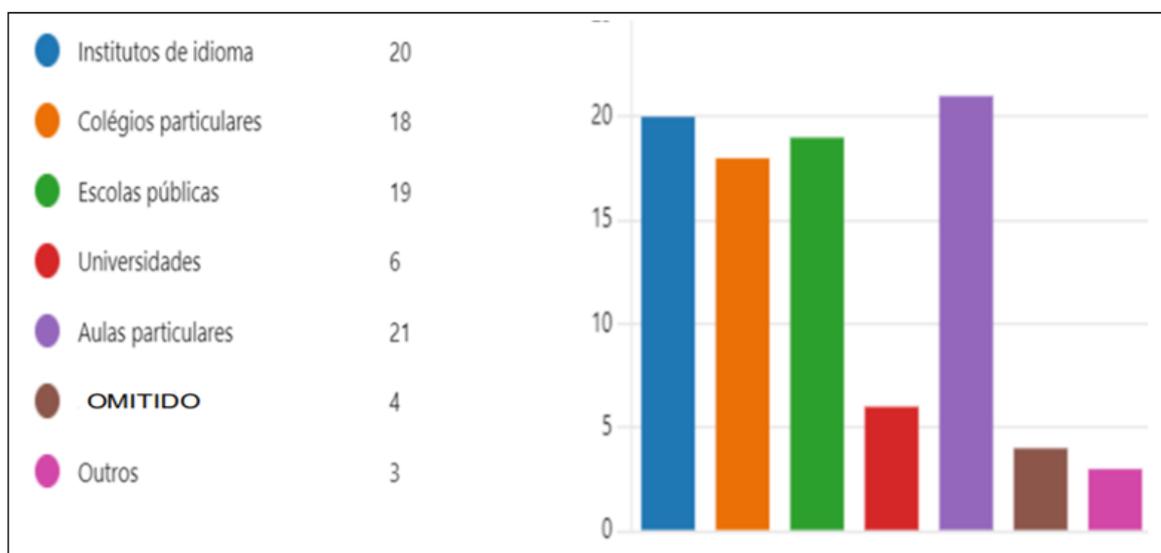


Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico da pergunta 2 analisamos o tipo de vínculo empregatício que o docente tem junto à Instituição de ensino, percebemos que a grande maioria dos respondentes, 27 professores, são contratados por tempo indeterminado, ou seja, são efetivos. Somente 3 respondentes são contratados por tempo determinado, ou seja, professores admitidos por processos seletivos. Podemos concluir que a alta proporção de docentes efetivos é um fator positivo para o desenvolvimento docente no contexto do ensino profissionalizante, evidenciado pelo vínculo institucional de forma a promover maior envolvimento, identificação e pertencimento, pois de acordo com Merton (1967) “as pessoas dão forma a suas organizações e essas organizações, por sua vez, dão formas as pessoas”.

Pergunta 3: Você leciona ou lecionou em: Assinale quantos necessários.

Figura 5 – Gráfico referente ao tipo de experiência docente do professor.



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao questionarmos a experiência profissional docente fora da esfera da educação

profissionalizante, notamos que a maioria dos respondentes tem experiência da docência da língua inglesa em institutos de idiomas, colégios particulares, escolas públicas e aulas particulares. Poucos respondentes apresentaram experiência docente somente na própria Instituição e universidades.

Pergunta 4: Qual é a sua faixa etária?

Figura 6 – Gráfico de levantamento da faixa etária dos docentes de língua inglesa.

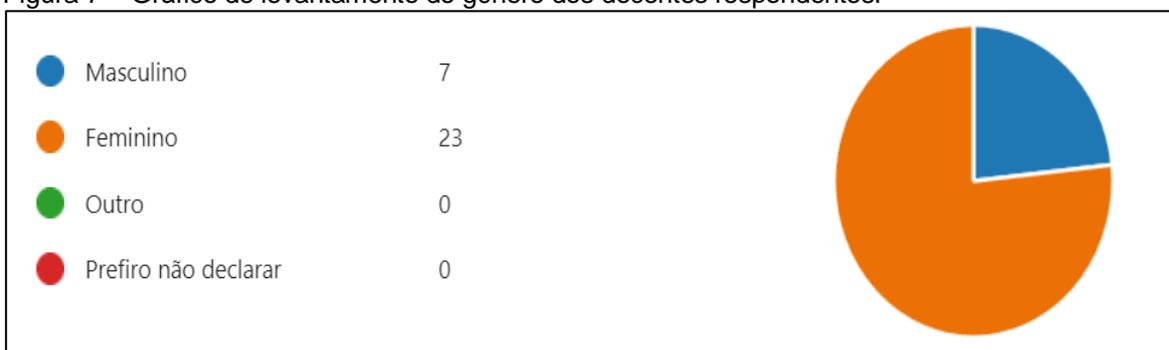


Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico acima referente a pergunta 4 nos mostra que o corpo docente apresenta faixa etária em torno de 31-60 anos em sua maioria (27 respondentes), 2 docentes contam com mais de 61 anos e somente 1 docente está entre 20-30 anos de idade. Conseguimos pressupor de acordo com esses dados que a maioria dos aprovados em concursos públicos são docentes que possuem mais de 31 anos, maturidade para o cargo e experiência profissional na docência.

Pergunta 5: Qual é o seu gênero?

Figura 7 – Gráfico de levantamento do gênero dos docentes respondentes.



Fonte: Elaborado pelo autor

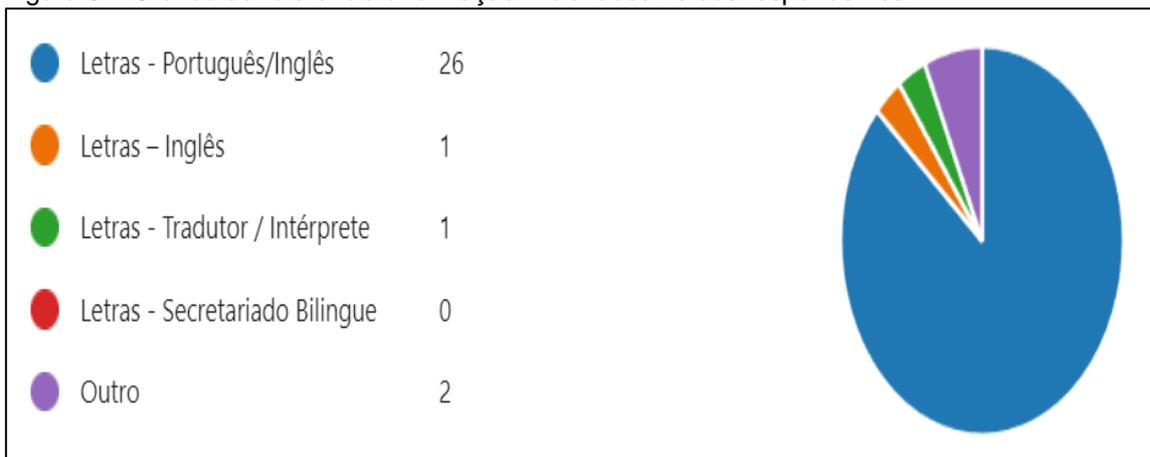
As respostas da pergunta 5 nos mostram que por volta de $\frac{3}{4}$ dos docentes são do

gênero feminino: 23 respondentes do gênero feminino e 7 do gênero masculino. É interessante destacar que a Instituição, de acordo com as respostas, dispõe de docentes com idade superior a 30 anos e do gênero feminino.

Vale salientar que dependendo do curso técnico em que o professor atua terá como corpo discente a maioria do gênero masculino ou feminino. Temos como exemplo os cursos de Mecânica, Mecatrônica e Desenvolvimento de Sistemas com maior público masculino, já os cursos de Enfermagem e Nutrição se caracterizam com o público feminino. Além da terminologia dos cursos distintos o docente necessita ser flexível com o perfil discente de cada curso.

Pergunta 6: Qual a sua formação inicial?

Figura 8 – Gráfico de referência à formação inicial docente dos respondentes.

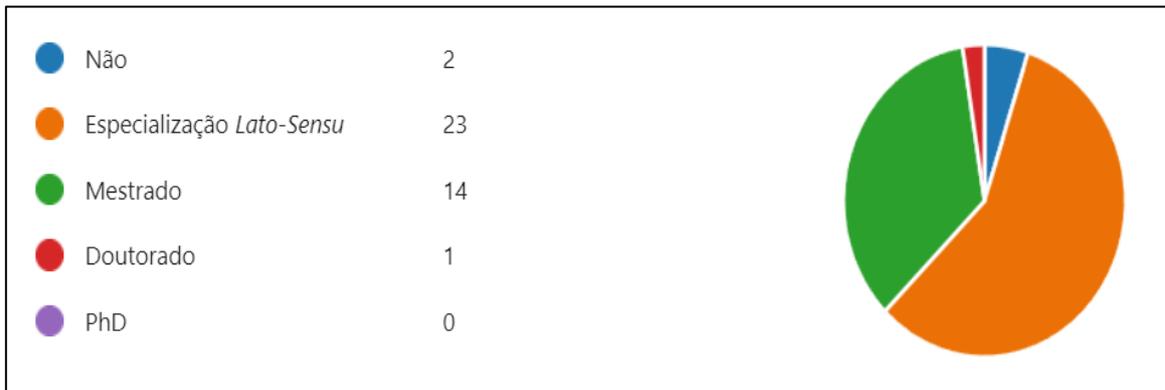


Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme podemos averiguar no gráfico da pergunta 6, a maior parte dos docentes (26 respondentes) são licenciados pelo curso de Letras Português / Inglês. Cabe salientar que de acordo com Leffa (2001), “o professor de língua estrangeira é um profissional que atua em uma área com características próprias, que fogem às demais áreas”, características que se tornam mais acentuadas na docência do idioma no contexto da educação profissionalizante, pois a abordagem da terminologia técnica em inglês difere amplamente entre os cursos oferecidos.

Pergunta 7: Possui pós-graduação? Assinale quantos necessários.

Figura 9 – Gráfico de referência ao nível de instrução atual dos respondentes



Fonte: Elaborado pelo autor

O questionamento da pergunta 7 nos mostra que 23 respondentes possuem curso de especialização *Lato-Sensu* e quase metade (14 respondentes) possuem titulação de mestrado. Somente 1 docente tem a titulação de doutorado e 2 docentes não apresentam cursos de pós-graduação. Essa pergunta mostra como é importante a questão da formação continuada para o profissional da educação.

Pergunta 8: Possui experiência / vivência internacional em país de língua inglesa?

Figura 10 – Gráfico de referência à experiência / vivência internacional.



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisarmos o gráfico da pergunta 8, percebemos que em torno de $\frac{1}{4}$ dos respondentes, 8 docentes, não têm experiência da prática do idioma em terras estrangeiras, 10 respondentes responderam que têm experiência de até 3 meses, 4 respondentes têm experiência entre 4-12 meses e 7 respondentes têm experiência acima de 1 ano no exterior. Podemos concluir, com esses dados apresentados, que a grande maioria dos professores de inglês aprenderam o idioma como segunda língua e que somente 1 respondente é anglófono.

Pergunta 9: Em que modalidade de ensino possui maior experiência / carga horária de ensino ?

Figura 11 – Gráfico de referência à modalidade de ensino com maior carga horária.

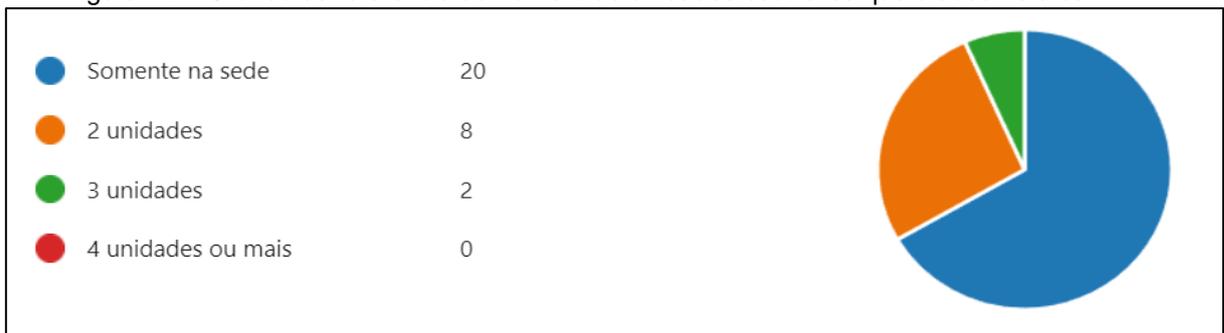


Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico da pergunta 9 nos mostra que a maioria dos docentes (18 respondentes) estão locados no ensino do idioma para o público do ensino médio profissionalizante, 7 docentes lecionam nas duas modalidades e somente 5 docentes estão dedicados exclusivamente ao ensino técnico modular. Ao pensarmos que a prática é elemento fundamental para o aprendizado daquele que o exerce (Moreira, 2003), o tempo de dedicação na modalidade de ensino médio técnico é um dado importante para entender as características dos docentes, suas práticas e desafios.

Pergunta10: Em quantas unidades você leciona?

Figura 12 – Gráfico de referência ao número de unidades escolares que o docente atua.

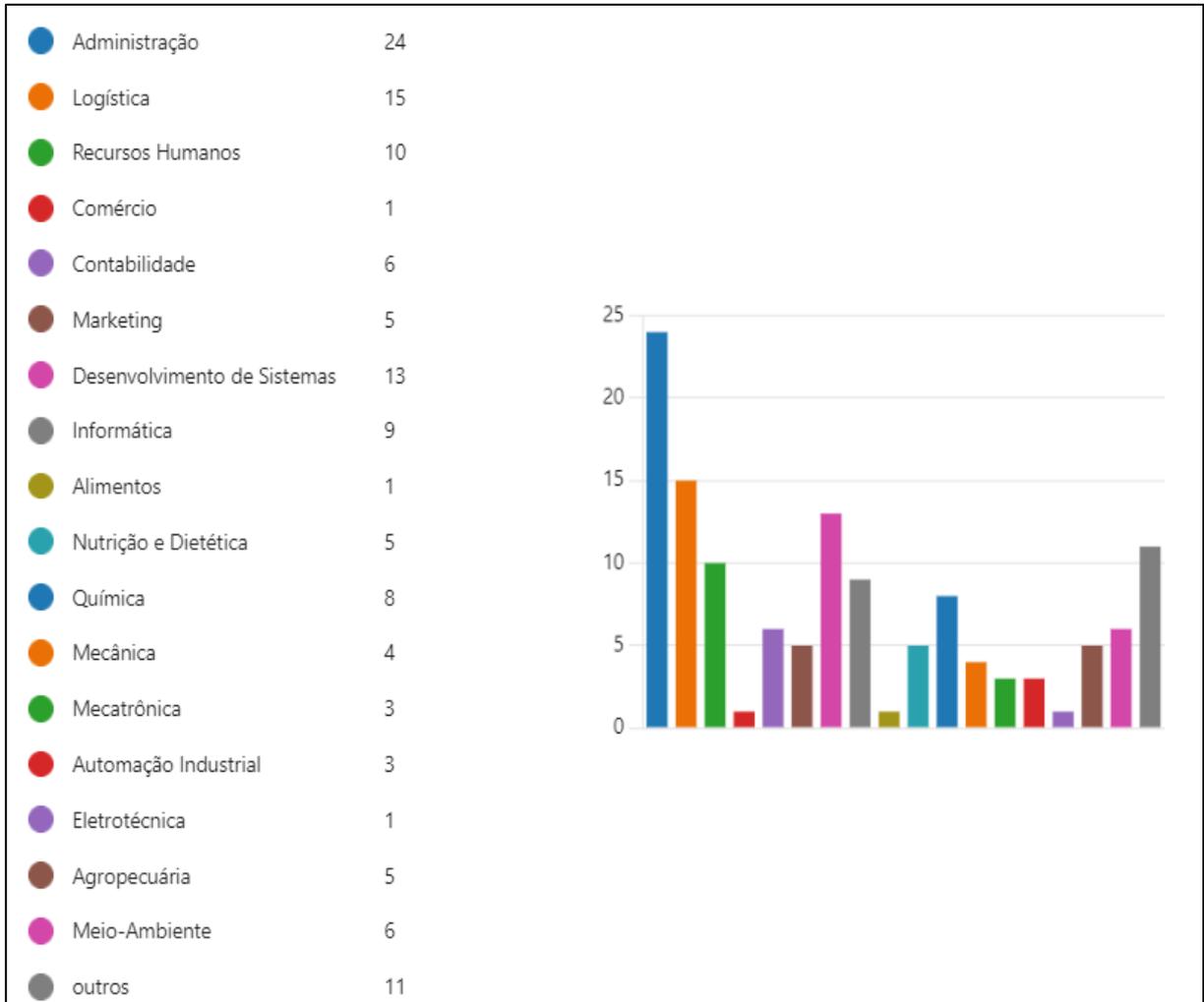


Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico da pergunta 10 nos aponta que a maioria dos docentes estão locados somente em 1 unidade de ensino (20 respondentes), quase $\frac{1}{4}$ está locado em 2 unidades (8 respondentes) e somente 2 respondentes estão locados em 3 unidades escolares. É importante ressaltar que o docente tendo a oportunidade de atuar apenas em uma unidade de ensino tem como pressuposto uma maior identificação, compromisso e pertencimento.

Pergunta 11: Em que cursos possui mais experiência / carga horária de ensino?

Figura 13 – Gráfico de referência aos cursos que o docente tem mais experiência / carga horária.



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico da pergunta 11 se torna evidente o universo semântico com que o docente de língua inglesa se depara no seu dia a dia no Colégio Técnico, vale salientar que são oferecidos mais de 30 cursos de ensino médio profissionalizante. O gráfico nos mostra que os respondentes em sua maioria, cerca de 80%, lecionam para o curso médio de Administração, ao redor de 50% lecionam para os cursos de Logística e Desenvolvimento de Sistemas, cerca de 30% lecionam para os cursos de Recursos Humanos e Informática, em torno de 20% lecionam para os cursos de Contabilidade, Marketing, Nutrição, Agropecuária e Meio-Ambiente e por volta de 10% ou menos dos docentes lecionam nos cursos de Comércio, Alimentos, Mecânica, Mecatrônica, Automação Industrial e Eletrotécnica.

Pergunta 12: A respeito da terminologia técnica em inglês da área do curso que leciona, você pode afirmar que:

Figura 14– Gráfico de referência à abordagem docente da terminologia técnica em inglês.

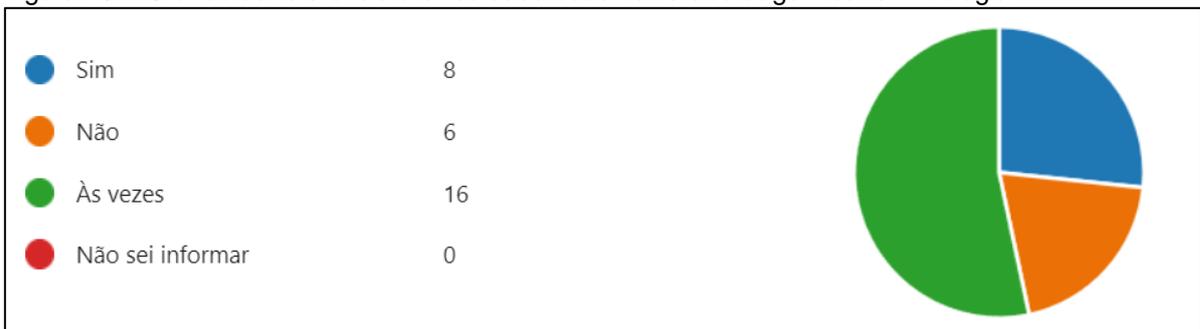


Fonte: Elaborado pelo autor

Percebemos por meio das respostas dos docentes da pergunta 12 que a terminologia técnica da área do curso é abordada superficialmente por 13 respondentes e lecionada normalmente pelos outros 17. Melo (2015) afirma que o Plano de Curso ao estabelecer os componentes curriculares de ensino dos cursos técnicos, incorpora a língua inglesa como disciplina para o desenvolvimento do idioma como meio de comunicação no meio profissional, tendo como desafio preparar o estudante de forma ampla e abrangente para o mercado de trabalho.

Pergunta 13: Ao abordar a terminologia da área, você encontra alguma dificuldade?

Figura 15 – Gráfico de referência à dificuldade docente na abordagem da terminologia.



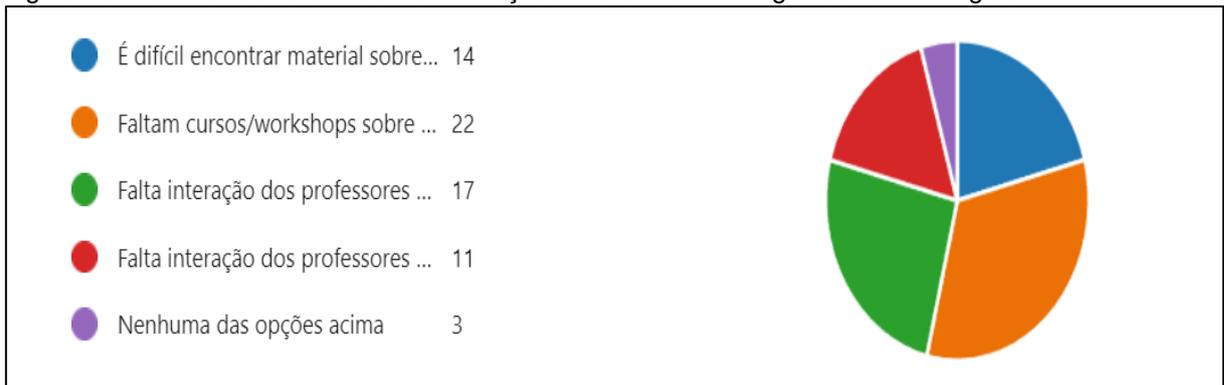
Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisarmos as respostas da pergunta 13, fica evidente que 80% dos docentes respondentes encontram (8 respondentes) ou já encontraram (16 respondentes) dificuldade para abordar a terminologia da área técnica em sala de aula. Somente 20% (6 respondentes) apontaram não encontrar dificuldade na condução da terminologia durante as aulas. É importante destacar que a Instituição de Ensino Técnico (São Paulo, 2021) por meio da sua Política Linguística “pauta-

se no desenvolvimento de competências, de habilidades e de bases tecnológicas voltadas à comunicação profissional de cada área de atuação...”.

Pergunta 14: A respeito da terminologia técnica em inglês, da área do curso, você pode afirmar que (marque quantas opções desejar):

Figura 16 – Gráfico de referência às afirmações sobre a terminologia técnica em inglês..



Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico da pergunta 14 observamos os relatos dados pelos docentes a respeito da dificuldade de encontrar material (14 respondentes), da falta de cursos e workshops (22 respondentes), da falta de interação dos docentes da área técnica com o docente de língua inglesa (17 respondentes) e da falta de interação entre os seus próprios pares (11 respondentes). Vemos aqui que se faz necessário que a Instituição de ensino promova encontros, formações, cursos ou guias para que capacite e de instrumentos para a atuação docente no campo profissionalizante.

Pergunta 15: Como a Instituição poderia ajudar os docentes em relação à terminologia técnica da área de cada curso? Marque quantas opções desejar:

Figura 17 – Gráfico de referência das opções de formação continuada.



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao abordarmos as opções de formação continuada representadas no gráfico da pergunta 15, como a Instituição poderia auxiliar os docentes em relação à terminologia técnica da área de cada curso, temos a maior parte dos respondentes optando pelo desenvolvimento de um e-book (23 respostas), o desenvolvimento de cursos e workshops (24 respostas) e o desenvolvimento de grupos colaborativos, de estudos ou de discussão entre professores (22 respondentes). Shulman (2014) apresenta que a aprendizagem acontece por meio da troca de ideias e de informações, evidenciando o processo da coletividade, já que é nesse momento que pode haver trocas de pensamentos e reflexões, de forma a fazer o professor a repensar e refletir sobre sua prática, processo esse que pode ser proporcionado pelo desenvolvimento de grupos colaborativos de estudos e discussão, ou seja, o desenvolvimento de uma comunidade de prática docente. Notamos também que 15 respondentes participariam de encontros online trimestrais para discutir o tema.

4.6 Caracterização da amostragem das entrevistas

O estudo transcorreu por meio de análise documental, análise dos questionários fechados aliados às entrevistas, para tentarmos caracterizar as práticas e desafios do professor de língua inglesa na educação de nível médio profissionalizante. Ao pensarmos nos documentos, nos atentamos aos documentos norteadores da Instituição aliados a BNCC, elencando e evidenciando os saberes necessários aos docentes.

As entrevistas decorreram por meio de amostragem, com a seleção de quatro professores atuantes nos Colégios Técnicos da região de Campinas. Os professores selecionados foram de unidades escolares diversas, perfis profissionais distintos e lecionam cursos de ensino médio técnico de eixos diferentes, mas todos lecionam no curso de Administração. A fim de preservar o sigilo dos participantes desta pesquisa, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

As entrevistas foram conduzidas pela plataforma *Teams* com os 4 docentes dos Colégios Técnicos situados nas cidades de Piracicaba (duas unidades de ensino), Rio das Pedras e Santa Bárbara D'Oeste. Dessas entrevistas foram coletadas narrativas de perfis diferentes, tanto de professores como unidades escolares, para a elaboração das reflexões.

A primeira entrevista foi conduzida com o professor da unidade escolar localizada em bairro nobre central de Piracicaba, *Teacher Lourie* conta com 29 anos de casa e atualmente leciona inglês nos cursos de ensino médio em Administração, Química, Mecânica, Mecatrônica, Meio-Ambiente e Nutrição.

A segunda entrevista foi com a professora que está logada em uma unidade escolar periférica de Piracicaba, *Teacher Allez* está há 10 anos no Colégio Técnico e atualmente leciona o idioma inglês para os cursos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Logística e Recursos Humanos.

O terceiro docente entrevistado leciona em uma unidade localizada na cidade de Santa Bárbara D'Oeste, *Teacher Timonthy* conta com 4 anos de experiência, sendo o único entrevistado contratado por tempo determinado (processo seletivo), tendo experiência docente nos cursos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Recursos Humanos e Serviços Jurídicos.

A última entrevistada leciona em uma unidade escolar agrícola localizada na cidade de Rio das Pedras, *Teacher Celly* conta com 30 anos de casa, leciona nos cursos de ensino médio de Administração, Agropecuária e Logística.

Permeando as entrevistas, partimos para a análise, compreensão e reflexão das narrativas docentes de forma a transpor todo o processo para a identidade profissional, para demonstrar a importância da troca de experiências e reflexão pessoal dos professores para todo o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no universo do ensino médio profissionalizante.

4.7 A Análise Temática das Narrativas Docentes

Para a condução das análises das entrevistas partimos da adoção da Análise Temática (AT) como método, visto que as entrevistas conduzidas com os docentes relataram as suas experiências de ensino da língua inglesa nos cursos de ensino médio profissionalizante, dado que além da abordagem tradicional de ensino, de forma propredêutica, se espera o ensino da terminologia técnica e vocabulário usado em situações de ambiente de trabalho de cada curso técnico. Por meio da AT tentamos dar voz aos professores para relatarem as suas práticas de ensino e os desafios existentes. Outro motivo do uso AT é a sua flexibilização, pois por meio da sua liberdade teórica, ela permite que a pesquisa seja feita de forma flexível e adequada por permitir uma coleta de dados repleta de detalhes.

Ela é um método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são efeitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade (Braun; Clarke, 2006, p. 7).

Ao pensarmos na AT algumas decisões precisam ser tomadas, como por exemplo, a delimitação do(s) tema(s) ou uma aprofundada descrição do conjunto de dados, oferecendo uma visão mais detalhada dos temas da pesquisa, proporcionando, assim, a compreensão dos dados pelo leitor. Braun e Clarke (2006) relatam que a “AT é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”, isto é: a utilização da AT permite que se atente às narrativas dos professores em situação de entrevista por diversos ângulos e perspectivas para efeito da discussão e reflexão proposta nessa pesquisa, pois se aplica de forma a observar a percepção dos professores sobre a realidade em que atuam e como tais percepções dialogam com a teoria.

Segundo Braun e Clarke (2006), o tema é “aquilo que capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa um certo nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados”. Desse modo, os temas destacados nessa pesquisa são frutos de um conjunto de narrativas que se interconectam e evidenciam a pergunta de pesquisa desse trabalho.

Assim, a análise temática envolve a busca por meio de um conjunto de dados, originários de entrevistas, grupos focais ou textos bibliográficos para encontrar padrões repetidos de significado (Braun; Clarke, 2006).

As autoras citadas salientam que os temas da Análise Temática podem ser dedutivos e indutivos. O enfoque indutivo significa que os temas indicados estão relacionados aos dados coletados e no enfoque dedutivo os temas indicados estão relacionados ao referencial teórico. É essa dicotomia que rege a pesquisa, ao visar o interesse teórico e analítico do pesquisador, com foco em alguns temas nas narrativas docentes. Observamos, desse modo, a partir das narrativas docentes o advento de 2 grandes temas: A terminologia específica em inglês e A formação do professor de língua inglesa. Temas que serão discutidos e analisados no capítulo a seguir.

No capítulo a seguir apresentaremos os resultados, discussões e análises das entrevistas conduzidas com os docentes participantes.

CAPÍTULO 5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

No capítulo 5, serão apresentados os resultados, discussões e análises do levantamento das narrativas docentes das entrevistas conduzidas, a fim de identificar quais práticas e desafios o professor de língua inglesa encontra para construir sua base de conhecimento para a sua docência no ensino médio profissionalizante e quais soluções os docentes entrevistados elencaram para o aprimoramento docente.

Esse capítulo visa analisar o material selecionado obtido por meio das entrevistas com os docentes de língua inglesa, traçando um paralelo com o referencial teórico e empregando o método de Análise Temática (AT). Por meio dos dados das narrativas docentes obtidos com as entrevistas semiestruturadas, verificamos a existência de dois grandes temas de análise: A terminologia específica em inglês e A formação do professor de língua inglesa.

5.1 A terminologia específica em inglês

Começaremos a Análise Temática (AT) das narrativas docentes retratando como os docentes de língua inglesa abordam a terminologia técnica em inglês de cada curso em sala, quais recursos utilizam com os estudantes e como encontram ou desenvolvem tais recursos didáticos para as aulas.

5.1.1 A abordagem da terminologia em aula

Na entrevista com os docentes de língua inglesa foi levantado como eles lecionam a parte propedêutica do idioma junto a terminologia técnica de cada curso. Vejamos algumas respostas:

TEACHER LOURIE: “Eu sempre divido as nossas aulas em 2 partes, uma parte na formação acadêmica de um cotidiano e busco em cada curso identificar a área técnica que leciono, por exemplo: a mecânica, eu puxo a área da mecânica para desenvolver o glossário técnico...”

TEACHER TIMONTHY: “...no primeiro momento, eu tento trabalhar o inglês de forma geral, e conseqüentemente a terminologia com exercícios de vocabulário”.

TEACHER CELLY: “...eu trabalho primeiro o tempo verbal, daí o vocabulário e depois textos”.

Podemos afirmar que os docentes dividem as aulas em dois momentos: a abordagem propedêutica e a terminologia do curso. Cabe salientar que a BNCC (Brasil, 2018) tem como proposta o reconhecimento dos diversos repertórios linguísticos, ampliando as noções de uso do idioma num mundo globalizado com o intuito de formação integral do indivíduo, formação essa que considera o diálogo e interação em inglês além do ambiente de trabalho e o Plano de Curso da Instituição (São Paulo, 2021, p.34) visa que o estudante se comunique em língua estrangeira – inglês, utilizando o vocabulário e a terminologia-científica da área.

Desse modo, percebemos que as duas vertentes de ensino estão sendo abordadas pelos docentes, demonstrando que o ensino está sendo feito de forma a preparar os alunos para o linguajar do cotidiano tanto quanto para o eixo de estudo voltado ao mercado de trabalho. Santana e Kupske (2020) revelam que ao abordar o inglês como componente curricular, tem-se como intuito a função social e política da língua, além de estruturar o aprendizado acerca da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, organizadas através de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades conforme cada etapa de ensino.

Foi indagado aos docentes a forma de como ocorre a abordagem inicial da terminologia em inglês com os estudantes, em que pontuaram:

TEACHER LOURIE: “...vamos dar um exemplo, na aula de mecânica...Eu pergunto: o que estão fazendo na aula prática? Nós estamos trabalhando no torno (alunos), daí eu apresento vamos desmontar um torno?! A gente desmonta o torno, sempre projetando, coloca as peças do torno falando em inglês e eles aprendem o vocabulário...”

TEACHER TIMONTHY: “...eu tento nas aulas identificar o que o aluno conhece, o que ele já sabe. Se tem algum aluno que já trabalha na área, como que ele pode colaborar”

TEACHER CELLY: “Primeiramente, nós fazemos frases, por exemplo, no passado, no futuro e depois eu trabalho com textos para que o aluno possa detectar no primeiro momento, pode ser qualquer terminologia, pode ser de agropecuária, administração, logística...”

De acordo com as narrativas dos entrevistados, *TEACHER LOURIE* e *TEACHER TIMONTHY*, percebemos que os professores questionam os estudantes para alavancar o que os mesmos estão aprendendo nas disciplinas técnicas, para assim iniciarem a abordagem da terminologia técnica em inglês por meio do conhecimento prévio dos estudantes, de forma a tornar o aluno protagonista do seu aprendizado. Snow (2001) explica

que a identidade docente também é modelada pela identidade coletiva, pois essa é construída interativamente por causa do sentimento de pertencimento social que os atores escolares apresentam, nesse caso o sentimento de pertencimento dos estudantes com o Colégio Técnico e o curso que estudam, ousamos dizer então que é um momento duplo de aprendizado, entre professor e aluno.

Hall (2019) nos leva a perceber a formação docente como algo que não se constrói somente por cursos, mas pelo meio da reflexividade crítica, sobre as práticas e (re)construção permanente, nos dando assim uma criticidade sobre a identificação do professor. Reflexividade docente que se faz de suma importância no campo técnico visto as diversas terminologias que o docente de língua inglesa vai encontrar na sua docência no Colégio Técnico.

5.1.2 Recursos utilizados em aula

Os docentes foram levados a refletirem a respeito do repertório de recursos didáticos que são utilizados com os estudantes na abordagem da terminologia em classe e demonstraram que:

TEACHER LOURIE: “Eu trago exercícios, vídeos que eu tenho, trago material que eu desenvolvo quando estou fora do país. Eu acho que hoje em dia, com a internet e o YouTube ajuda bastante”.

TEACHER ALLEZ: “...todos os recursos midiáticos, principalmente os não verbais para ser bem rápido para o aluno identificar o que significa aquela palavra. Áudio, imagens, impressos também, como o texto é a ferramenta principal ali do curso técnico, então o quanto mais didático, lúdico você conseguir deixar mais interesse você desperta no aluno...”.

TEACHER TIMONTHY: “Eu uso os recursos de textos, uso mural virtual Pellet que eu acho interessante porque eles podem colaborar com o vocabulário...cada um vai colaborar com 3 palavras...vão traduzir essas palavras e deixar uma frase ali no mural”.

Percebemos por meio das narrativas que os recursos mais utilizados são textos e exercícios impressos, áudio, imagens, vídeos próprios e do *Youtube*, um dos docentes entrevistados, *TEACHER TIMONTHY*, utiliza o mural virtual *Pellet*. Podemos dizer que são recursos já integralizados no cotidiano escolar, aprofundados com o avanço tecnológico e a vontade de melhora do repertório do professor ao refletir sua prática diária.

Para Gariglio e Burnier (2012) os saberes necessários ao ensinar não podem ser reduzidos apenas aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas, sendo necessárias as

habilidades voltadas a intuição, a experiência ou até mesmo a cultura do docente, fazendo assim com que o processo de ensino aprendizagem se torne significativo e transformador para os estudantes, percebemos que os docentes entrevistados utilizam diversos recursos didáticos para atingirem seus estudantes, porém nenhum docente mencionou em levar os estudantes para uma aula de campo ou laboratório para assim abordarem a terminologia da área em contexto físico real, permanecendo preso apenas ao ambiente sala de aula tradicional. Esse tipo de atividade é primordial para o processo de ensino aprendido, pois proporciona aos discentes vivência e prática. Ressaltamos que nas unidades escolares dos entrevistados, alguns cursos, oferecerem essa vivência de laboratório.

5.1.3 Procurando e desenvolvendo material para as aulas

Procuramos indagar os docentes a respeito de como encontram e desenvolvem os recursos didáticos da terminologia que serão utilizados durante as aulas:

TEACHER ALLEZ: “Pesquisa em primeiro lugar, a internet ajudou bastante, investi em muitos livros, até em livros importados. Manuais, livros e internet”.

TEACHER TIMONTHY: “...ultimamente o que eu tenho feito muito é procurado textos na internet. Eu faço também adaptação, por exemplo: eu encontrei um texto sobre Recursos Humanos, daí eu adapto aquele material ali, o vocabulário, para um curso de serviços jurídicos”.

TEACHER CELLY: “...sempre pesquiso na internet, em apostilas, em livros, assim como no tempo de faculdade, os livros eram tidos como a base de tudo”.

Percebemos que a principal maneira de encontrar e desenvolver material referente a terminologia de cada curso técnico é pela pesquisa individual do próprio docente, seja por meio da internet, livros ou apostilas. Ao pensarmos na narrativa docente do *TEACHER TIMONTHY* e baseados em Shulman (2014), percebemos que o aprimoramento da base de conhecimento docente, nesse caso o desenvolvimento de recursos didáticos, o professor ocupa papel de autoria, ou seja, é o protagonista, visto que o docente *TEACHER TIMONTHY* faz adaptações de material de um curso para ser usado em outro.

Oportunamente questionamos os docentes se eles conversam ou interagem com outros professores, tanto de língua inglesa e da área técnica, a respeito da terminologia específica do curso que lecionam e obtivemos as seguintes posições:

TEACHER LOURIE: “É um pouco mais difícil, até porque eu tento, mas não tenho muito respaldo. Cada um tem o seu horário, cada um tem muitos afazeres, normalmente os professores da área técnica também são coordenadores...”

TEACHER ALLEZ: “...o que eu posso falar é da minha experiência... Manuais, livros e internet, aí depois, quando a gente começa com encontros com outros professores aí começa a ampliar mais a troca de experiências, mas a princípio é a pesquisa”

TEACHER TIMONTHY: “Eu falo com alguns professores, mas percebo que muitos não tem um guia, um livro específico. Eu converso um pouco com alguns professores pra ter uma ideia, mas ultimamente o que eu tenho feito muito é procurado textos na internet”

TEACHER CELLY: “Infelizmente, eu não tenho muitas oportunidades de conversar com outros professores de inglês, talvez por falta de oportunidade, né”

Percebemos que a maioria das respostas docentes demonstram que o diálogo entre os pares docentes referente a terminologia técnica dificilmente ocorre, seja pelo motivo de horário, demanda de afazeres ou falta de oportunidade. A docente *TEACHER ALLEZ* relata encontros com outros professores e as trocas de experiências, mas a sua fonte de conhecimento vem principalmente da pesquisa individual.

Ramirez (2014) nos mostra que a experiência profissional é marcada por um processo de socialização e interação entre os indivíduos, já que ao longo de sua carreira o professor desenvolve e acumula conhecimentos, competências, habilidades, valores, crenças, etc. Percebemos, desse modo, a carência da socialização e interação entre os docentes do Colégio Técnico para debaterem suas práticas e desafios do ensino do idioma no contexto profissionalizante.

5.2 A Formação do professor de língua inglesa

O segundo tema da Análise Temática é referente a formação docente do professor de língua inglesa atuante no contexto profissionalizante do ensino médio técnico. Dividimos o segundo tema em duas partes: A formação inicial e continuada do professor de língua inglesa e a implementação de um comunidade de prática docente no Colégio Técnico para o aprimoramento docente.

5.2.1 A formação inicial e continuada do professor de língua inglesa

Traçamos um paralelo com os docentes a respeito da escolha da profissão de professor de idiomas e sua formação inicial em Letras Português / Inglês. Vejamos os posicionamentos:

TEACHER LOURIE: “A faculdade me habilitou, mas eu já tinha em mente a minha profissão, minha vó era inglesa, era professora. Talvez com o instinto dela me identifiquei”.

TEACHER ALLEZ: “Na verdade eu fui fazer Letras depois de muito tempo já lecionando inglês na escola de idiomas...eu fui fazer a faculdade de Letras já tendo esse background de inglês...”.

TEACHER TIMONTHY: “Olha, na Faculdade é mais uma questão de teoria, porque na prática eu já tinha o conhecimento com cursos de idiomas, principalmente em questão da oralidade, das habilidades da língua”.

Percebemos por meio das respostas que os docentes entrevistados apresentaram forte identificação com a profissão de professor de idiomas, seja por inspiração ou por terem lecionado a língua inglesa em institutos de idiomas antes da obtenção da licenciatura. De acordo com Paiva (2012), a identidade docente é um processo de construção permanente e inacabado, influenciada pela formação inicial, experiências pessoais e coletivas do professor.

Questionamos os docentes a respeito da importância da formação continuada, sobre o qual foi respondido:

TEACHER LOURIE: “Eu acho muito importante sim, porque você sabe que a ciência nunca para! E a tecnologia também não”.

TEACHER ALLEZ: “Eu acredito que a gente está em constante aprendizagem, então, acho que essa formação continuada não tem fim, ela é muito importante para a gente aprender novas tecnologias, aplicativos que podem nos ajudar, agregar na forma que a gente leciona”.

TEACHER CELLY: “...acho muito importante e sempre que tiver a oportunidade eu faço, eu tento... eu me inscrevo e tento participar”.

Marcelo (2009) reconhece o conceito de desenvolvimento profissional docente com a conotação de evolução e continuidade, no qual o docente perpetua curiosidade acerca do que leciona, percebemos nas respostas dos docentes entrevistados que os mesmos demonstram consciência da importância da formação continuada, principalmente em razão

do avanço tecnológico, tanto no mundo contemporâneo como nas ferramentas didáticas que podem ser utilizadas em sala de aula.

Para Tardif (2014), os saberes que configuram ou deveriam configurar a profissão docente são diversos, tais como: a compreensão das dimensões histórico-sociais, em que se inserem a educação escolar, os saberes de conteúdo específico, os saberes pedagógicos, entre outros. De acordo com o autor, tais saberes são adquiridos pela formação formal, informal, experiências pessoais, relação com os alunos e contato com os pares. Compreendemos, desse modo, a importância da formação continuada na formação dos docentes de língua inglesa do ensino técnico, visto que além do aprendizado em si dos tópicos abordados no curso, os docentes poderão relatar e trocar experiências com seus pares, o que se configura como algo primordial para a criação e reflexão da identidade docente de forma a transformar sua prática.

Posteriormente indagamos aos professores a respeito dos cursos de formação continuada oferecidos pela própria Instituição em relação ao desenvolvimento docente, quais experiências foram proporcionadas pela Instituição e quais marcaram sua prática docente:

TEACHER LOURIE: “...lá em San Diego, na Califórnia, eu acho que foi interessante. Inclusive lá eu tive que apresentar um trabalho, eu com outro colega de São Paulo...nos apresentamos um trabalho lá na universidade, tá filmado, foi interessante...”

TEACHER ALLEZ: “Uma formação que me marcou muito foi o intercâmbio...para os professores, intercâmbio para Londres, onde a gente fez um curso de inglês, foram-nos apresentadas ferramentas, maneiras de abordar o inglês com os alunos, essa foi uma das mais marcantes para mim”.

TEACHER TIMONTHY: “...eu lembro que teve uma de escrita de língua inglesa, eles já usam algumas tecnologias, até mesmo pellets, para fazer um mural de observações, então eu vejo que eu não sou o único docente que tá ali pesquisando um pouco mais e isso facilita a participação de outros docentes, a gente aprende com eles também”.

De acordo com as respostas dos docentes *TEACHER LOURIE* e *TEACHER ALLEZ*, notamos que a Instituição investe na formação continuada dos seus docentes com cursos no exterior que abrangem o desenvolvimento da fala do idioma e aborda ferramentas didáticas que podem ser utilizadas com os estudantes em sala. O docente *TEACHER TIMONTHY* enfatiza como os cursos de formação continuada fermentam a participação, o diálogo e o aprendizado entre os pares. Porém, percebemos que nenhuma formação continuada citada

tratou exclusivamente da abordagem da terminologia em aula.

Após a formação inicial consolidada, o professor tem que estar ciente que para ser um profissional ativo e atualizado é necessário sempre estar em formação continuada, sempre trocar com seus pares experiências profissionais e compreender que somos parte de um macroambiente composto por mudanças sociais e do ambiente de trabalho, avanços tecnológicos e políticas públicas. É mister o docente ter a consciência de que atuando em cursos profissionalizantes é essencial a constante formação e pesquisa principalmente das terminologias de cada área de ensino.

Questionamos os docentes quais outras maneiras a Instituição poderia ajudá-los com o desenvolvimento docente. Vejamos algumas respostas:

TEACHER LOURIE: “Alguma nova forma tecnológica, algum equipamento diferente, algum software diferente, entende?”.

TEACHER ALLEZ: “Além de uma viagem (pro exterior)...tem alguns cursos com o pessoal que é representante da Cambridge, que é bem legal, sempre que tem eu me inscrevo...”.

TEACHER TIMONTHY: “...é muito difícil encontrar material, mesmo on-line...por isso acho que um guia ajudaria muito e eu tenho aprendido muito nessas capacitações, principalmente com essa interação com outros professores”.

Notamos que os docentes apresentam opiniões distintas sobre esse questionamento, o docente *TEACHER LOURIE* responde que a Instituição poderia oferecer um novo equipamento ou *software*, a docente *TEACHER ALLEZ* sugere cursos que são oferecidos pela Cambridge e o *TEACHER TIMONTHY* sugere a apresentação de um guia junto ao curso de capacitação.

Ao pensarmos no ensino de línguas, em especial a língua inglesa em cursos voltados para o mercado de trabalho, podemos partir de Vian Jr (2009), ver que o problema do ensino está no fato de que o professor apenas ensina, transmite aquilo que sabe, nos levando a ter a percepção de que é necessário, de fundamental importância, que sua formação docente seja efetiva e significativa na área em que irá lecionar. Tal formação é impulsionada de diversas maneiras, seja por cursos de formação continuada, por novas ferramentas, troca de experiências com os pares, mas essencialmente pela reflexão sobre a prática docente. É um tema abrangente e que merece discussão, principalmente entre os pares, pois o ensino não se configura de forma sedimentada e pronta, ele é construído entre os agentes que

participam do processo, é preciso reflexão, troca de experiências e diálogo.

De acordo com Nóvoa (1991), a formação docente não se constrói somente por acumulação, tais como cursos, conhecimentos, técnicas, mas sim através da reflexão crítica de suas práticas e de (re)construção permanente. É a partir dessa forma de entendimento de sua formação que o docente consegue estar aberto as novas formas de atuação e a constante busca pelo saber, especialmente o docente de língua inglesa dos aproximadamente 30 cursos técnicos de ensino médio oferecidos pelo Colégio Técnico, pois as mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho são permanentes.

5.2.2 Comunidade de prática docente

Os docentes foram levados a responderem sobre a interação com seus pares, da importância de ouvir histórias de ensino de outros docentes de língua inglesa atuantes no ensino técnico, em que afirmam:

TEACHER LOURIE: “Claro que sim. Sempre enriquece, são experiências muito boas, lógico, claro”.

TEACHER ALLEZ: “Sim, com certeza”.

TEACHER TIMONTHY: “Sim! Quais ferramentas eles utilizaram!? O que deu certo...”.

TEACHER CELLY: “Sim, com certeza, porque a experiência sempre traz uma ideia de como eu poderia fazer com meus alunos...”.

Constatamos que todos os docentes entrevistados concordam da importância e demonstram entusiasmo em ouvir relatos de experiências docentes de outros professores. De acordo com Shulman e Shulman (2016), um docente competente apresenta as seguintes características: preparado, disposto, capacitado, reflexivo e comunitário, ou seja, o docente precisa estar pronto para ensinar, desenvolver novas visões de ensino, precisa saber o que ensinar e como ensinar, precisa conhecer a disciplina, o conteúdo, o currículo, a parte pedagógica, a gestão da sala de aula e conhecer o aluno de forma integral. Conhecimentos esses que são, em grande parte, adquiridos com as trocas de experiências e diálogo entre os pares.

Posteriormente os docentes explanaram a respeito de quais benefícios um encontro entre professores poderia oferecer profissionalmente.. Vejamos algumas respostas:

TEACHER LOURIE: “Acho que a melhor coisa é a experiência, principalmente as experiências ruins, porque é dela, a gente aprende como modificar e melhorar. E também as experiências boas, porque só as boas você tem aquele mérito, mas as experiências ruins são uma fonte de ensinamento que te deixa ainda mais forte”.

TEACHER ALLEZ: “...tanto que é nesses cursos de formação continuada focados em professores de inglês que a gente consegue trocar experiências, material, planos de aula que deram certo. Acho muito importante, muito interessante, muito válido”.

TEACHER TIMONTHY: “...principalmente na prática docente! Como que você trabalhou a terminologia? Qual o exercício foi realizado? Porque, na teoria, nós vimos muitas coisas, mas como foi na prática? Como foi a participação do aluno? Eu acho que essas experiências são muito importantes, né? Sim! Quais ferramentas eles utilizaram!? O que deu certo...”.

TEACHER CELLY: “...uma reunião de vários professores de outras áreas acaba trazendo experiências”.

Percebemos que os entrevistados citam a troca de experiências como uma excelente ferramenta para o desenvolvimento profissional. A docente *TEACHER ALLEZ* cita a troca de experiências para o desenvolvimento de material e planos de aula, por sua vez o docente *TEACHER TIMONTHY* foca na troca de experiências referente à prática docente em si. O docente *TEACHER LOURIE* cita a aprendizagem pela compreensão das experiências ruins, pois conforme vimos anteriormente, os docentes aprendem por meio de reflexões críticas estruturadas sobre suas próprias práticas ao utilizarem o ciclo de aprendizagem de Shulman (2014), mesmo inconscientemente, ciclo que passa pela compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão da prática para então desenvolver nova compreensão, que é a consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência, tanto ruins como boas.

Perguntamos aos docentes quais sugestões eles dariam para professores de língua inglesa iniciantes na docência do idioma, no contexto do ensino médio técnico, se eles tivessem a oportunidade de interação com esses novatos.

TEACHER LOURIE: “...eu acho que o professor quando ele sai de uma faculdade, ele não tem habilidade na parte técnica, ele aprende com todos os professores (da escola) para aplicar...aquele conhecimento...”.

TEACHER ALLEZ: “...vamos supor que esse iniciante nunca deu aula de inglês no ensino técnico profissionalizante, então acho que a primeira coisa é saber o plano de curso. Você vai falar de inglês para quem? Quem que é o seu alvo?”

TEACHER TIMONTHY: "...eu acho que o preparo é muito importante, fazer cursos e pesquisar sobre a área que o docente vai atuar, qual o curso técnico que irá atuar e conversar com os docentes para ter alguma ideia do que vai lecionar..."

O docente *TEACHER LOURIE* cita a falta da habilidade na parte técnica e recomenda que o docente novato interaja com outros professores para se desenvolver, a docente *TEACHER ALLEZ* recomenda o entendimento do plano de curso e o docente *TEACHER TIMONTHY* foca no preparo docente por meio de pesquisas e conversas com outros docentes. Podemos, por meio das respostas docentes, traçar um paralelo com Tardif (2014), visto que os saberes que configuram ou deveriam configurar a profissão docente são adquiridos pela formação formal, informal, experiências pessoais, contato com os pares e vivência do professor dentro e fora da escola.

Percebemos, por meio das respostas docentes, que o perfil docente do professor de língua inglesa do ensino profissionalizante baseia-se na reflexão docente contínua. O docente aprende de forma ativa em um processo a longo prazo, utilizando-se de contextos concretos (lugares e situações do dia a dia), relacionando a cultura escolar com suas mudanças e se auto exigindo prática reflexiva, colaboração e diálogo com os pares. Marcelo (2009) reconhece o conceito de desenvolvimento profissional docente com a conotação de evolução e continuidade, no qual o docente perpetua curiosidade acerca da turma que leciona, identifica interesses significativos nos processos de ensino / aprendizagem, valoriza e procura o diálogo com os pares.

Pensando em uma importante alternativa para aprimorar a prática docente e sanar os desafios da abordagem da terminologia por meio de trocas de experiências e aprofundar o senso reflexivo do docente, questionamos aos entrevistados se eles gostariam de fazer parte de uma comunidade de prática docente, onde responderam:

TEACHER LOURIE: "Gostaria muito!"

TEACHER ALLEZ: "Sim, eu acho bem interessante. Eu acho que está dentro dos nossos compromissos como professores..."

TEACHER TIMONTHY: "Sim, eu acho muito importante essa questão, os docentes podem colaborar muito e nós podemos aprender um uns com os outros, né? Até mesmo com docentes de diferentes cursos. De repente, ele aprofundou a terminologia de uma determinada área e poderia contar como ele encontrou o material e como didaticamente

aplicou essa atividade para os alunos. Essa troca da interação fica também voltada para a prática”.

TEACHER CELLY: “Sim, com certeza, porque toda reunião traz benefício, porque cada professor tem uma ideia, cada um tem um pensamento, voltado para o educando, sendo produtivo. Participaria sim”.

Percebemos pelas respostas que os docentes são conscientes da importância e demonstram entusiasmo pela implantação de uma comunidade de prática docente no Colégio Técnico para o aperfeiçoamento do ensino da língua inglesa no contexto profissionalizante. Mizukami (2004), inspirada em Shulman, mostra que as comunidades são espaços onde são permitidas as trocas de vivências de situações de aprendizagem como forma de desenvolver um repertório de pensamentos e reflexões, o que envolve o aprender pela prática, além de aliar teoria e prática. É um momento que proporciona novas e diferentes formas de pensar o ensinar e o aprender, solucionar problemas de forma individual e coletiva.

O professor tem que estar ciente que para ser um profissional ativo e atualizado, após a formação inicial e consolidada, é necessário sempre estar em formação continuada, sempre trocar com seus pares experiências profissionais e compreender que somos parte de um macroambiente composto por mudanças sociais e do mercado de trabalho, avanços tecnológicos e políticas públicas. Desse modo, faz-se de fundamental importância as comunidades de prática docente onde a troca de vivências, experiências fundamentadas e argumentações contribuem para a atuação transformadora da educação, bem como o processo contínuo do aprender docente.

Assim, pautados no interesse em participar dessa proposta indagamos aos docentes qual seria a frequência desses encontros da comunidade de prática docente:

TEACHER LOURIE: “...uma vez por mês, uma vez cada quarenta e cinco dias, uma data que se contempla os professores participantes”.

TEACHER ALLEZ: “Bimestrais ou trimestrais”.

TEACHER CELLY: “Eu acredito que a cada 2 meses, levando-se em consideração os nossos compromissos, com provas oficiais, simulados, então, eu acho que a cada dois meses seria perfeito”.

Os encontros dos docentes participantes da comunidade de prática docente de acordo com as respostas dos entrevistados poderiam ser encontros mensais, bimestrais ou

trimestrais, sendo levado em consideração os compromissos docentes dos participantes.

Ao pensarmos nos aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, integrante de uma comunidade e apto a ensinar e aprender, Shulman e Shulman (2016), elencam os elementos que caracterizam o professor competente em: preparado, disposto, capacitado, reflexivo e comunitário. Desse modo, são professores que estão preparados para atuar em consonância com a visão da escola em que estão inseridos e, como estão dispostos a praticar o que aprenderam, compreendem os conceitos e princípios da educação que pretendem alcançar, se engajam nas atividades práticas pedagógicas e são capazes e experientes para atuarem na comunidade em que estão inseridos como educadores.

Outro aspecto levantado aos docentes foi a respeito de qual seria a melhor forma para ocorrer esses encontros da comunidade de prática docente: sendo presencial, remota ou híbrida, os quais elencaram:

TEACHER LOURIE: “Aquele que me oferecesse dentro da disponibilidade de tempo...”.

TEACHER ALLEZ: “De forma remota talvez contasse com mais participantes”.

TEACHER CELLY: “Depende do local da presencial, eu preferiria online”.

Percebemos pelas respostas das docentes *TEACHER ALLEZ* e *TEACHER CELLY* que os encontros da comunidade de prática docente seriam mais práticos e contariam com mais participantes se os mesmos ocorressem de forma remota.

Vale salientar que, ao pensarmos no ensino médio técnico, esse espaço de aprendizagem que a comunidade oportuniza agrega conhecimento e reflexões as quais podem proporcionar abordagens didáticas e materiais ricos em conteúdo para o ensino da terminologia do eixo de estudo. Ao mesmo tempo, podem ser abordadas tendências do mercado de trabalho e mudanças tecnológicas, fomentando uma prática rica em conhecimento, reflexão e transformação para os docentes envolvidos na comunidade de prática docente.

5.3 Análise das narrativas docentes

Ao terminamos a análise das narrativas docentes dos professores entrevistados, identificamos alguns elementos que devem ser salientados.

Percebemos que os professores de língua inglesa apresentam consciência que lecionam em um nicho educacional que conta com características próprias, o ensino médio técnico, em que irão abordar o idioma em duas vertentes, a propedêutica para ensinar gramática, literatura, fonética e vocabulário de uso cotidiano (uso social) e a vertente instrumental, em que será abordada a terminologia técnica de cada curso profissionalizante, com o objetivo de preparar o estudante para se comunicar em seu futuro ambiente de trabalho. É relevante destacar que os docentes entrevistados demonstraram não apresentar problema para abordarem a vertente instrumental.

Ao questionarmos os docentes a respeito dos recursos utilizados em aula notamos que textos, exercícios impressos e vídeos são os mais habituais e que existe dificuldade para encontrar materiais referentes a terminologia dos diferentes cursos técnicos e que o diálogo entre os pares praticamente não ocorre. Cabe salientar que nenhum docente citou visitas técnicas, idas ao laboratório ou qualquer tipo de abordagem em campo (situação real) referente a terminologia. Ao pensarmos no curso de Administração, a terminologia poderia ser trabalhada com uma visita ao escritório da escola ou sala de direção, no curso de Nutrição uma visita a cozinha da unidade escolar, e assim sucessivamente, diversificando o ambiente de estudo.

A respeito do diálogo entre os pares docentes, referente a terminologia, foi relatado que ela dificilmente ocorre, seja pelo motivo de horário, demanda de afazeres ou falta de oportunidade.

Em termos de formação inicial os entrevistados apresentaram forte identificação com a profissão de professor de idiomas, seja por inspiração ou por terem lecionado a língua inglesa em institutos de idiomas antes de possuírem a licenciatura em Letras. Em relação a formação continuada, os entrevistados têm consciência da importância da mesma, principalmente pelo avanço tecnológico no mundo contemporâneo e nas ferramentas didáticas que podem ser utilizadas em sala de aula. O aprimoramento dos conhecimentos didáticos e específicos da disciplina, por meio de cursos e trocas de experiências docentes, também são frutos da formação continuada de acordo com as narrativas dos entrevistados.

A Instituição, de acordo com as narrativas coletadas, poderia oferecer cursos de

capacitação, guias, novos equipamentos ou softwares para a formação continuada docente. Tal formação é impulsionada de diversas maneiras, além de cursos, novas ferramentas e troca de experiências com os pares, mas essencialmente pela reflexão sobre a prática docente, ponto que não foi relatado por nenhuma narrativa.

Constatamos que todos entrevistados concordam da importância e demonstraram entusiasmo em ouvir relatos de experiências docentes de outros professores, pois os relatos docentes desenvolvem novas visões de ensino, conhecimento da disciplina, conteúdo, currículo, gestão da sala de aula e auxiliam conhecer o aluno de forma integral. Os relatos e trocas de experiências com os pares fomentam a reflexão docente pois utilizam de contextos concretos, lugares e situações do dia a dia.

Para ocorrer essas trocas de experiências docentes foi proposto para os entrevistados a criação de uma comunidade de prática docente, que é um espaço onde ocorrem as trocas de vivências de situações de aprendizagem como forma de desenvolver um repertório de pensamentos e reflexões, o que envolve o aprender pela prática, além de aliar teoria e prática. É um momento que proporciona novas e diferentes formas de pensar o ensinar e o aprender, solucionar problemas de forma individual e coletiva. Todos entrevistados apresentaram grande interesse em participar da comunidade de prática docente, de acordo com as respostas, poderiam ser encontros mensais, bimestrais ou trimestrais, sempre levando em consideração os compromissos docentes dos participantes e, segundo os entrevistados, esses encontros seriam mais práticos e contariam com mais participantes se ocorressem de forma remota.

Arriscamos afirmar, depois da leitura das lentes teóricas e análise das narrativas docentes, que a maneira de aprimorar as práticas e despertar a reflexão docente necessária ao professor de língua inglesa do ensino médio técnico, é a implementação de uma comunidade investigativa no Colégio Técnico com encontros sazonais, pois de acordo com Mizukami (2004) as comunidades de prática são espaços onde são permitidas as trocas de vivências de situações de aprendizagem como forma de desenvolver um repertório de pensamentos e reflexões, o que envolve o aprender pela prática, além de aliar teoria e prática, sendo um momento que proporciona novas e diferentes formas de pensar o ensinar e aprender, solucionar problemas de forma individual e coletiva.

Por meio dos encontros da comunidade investigativa, os docentes, podem ter acesso a fontes de experiências, recursos variados de didática para ensinar, elencar fontes de pesquisa para enriquecimento do vocabulário técnico entre outras trocas que os levarão à reflexão de sua prática para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico. Nesse âmbito, a

luz da teoria de Schulman (2014), podemos dizer que existem várias categorias para a formação da base do conhecimento docente, dividido em conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Ao trabalharmos com a comunidade investigativa os docentes conseguem sistematizar o conhecimento por meio da narrativa de seus pares, pois de acordo o autor “analisar uma narrativa é colocar a intenção e o acaso no contexto de uma experiência vivida e refletida”, dessa forma os processos de ação e raciocínio pedagógico são fomentados e geram reflexão e transformação.

Deste modo, a partir da comunidade investigativa, o grupo docente poderá compartilhar, conhecer, confeccionar materiais e formas distintas de ensinar que o auxiliem em seu cotidiano do ensino da língua inglesa no contexto do ensino médio técnico, atrelado ao objetivo da BNCC (2017) em tornar o aluno protagonista de seu aprendizado. É fazer com que a formação continuada aconteça pelas narrativas, pela vivência em um ambiente, momento destinado à essas trocas, em que a prática dos professores é o foco do processo formativo, pois de acordo com Cochran (2002), os professores por meio de uma comunidade de prática trabalham de modo colaborativo para examinar criticamente os conteúdos, materiais e programas.

5.4 Produto da pesquisa

Temos como proposta de produto dessa dissertação de mestrado a criação de uma comunidade investigativa com encontros remotos trimestrais dos professores de língua inglesa localizados nas unidades escolares da região de Campinas. Seria um ambiente virtual que proporcionaria trocas de experiências docentes que possam viabilizar novas e diferentes formas de pensar o ensinar e o aprender, solucionar problemas de forma individual e coletiva, fomentando a reflexão crítica docente a respeito do entendimento, abordagem e desenvolvimento de recursos didáticos referentes às terminologias técnicas em inglês dos diversos cursos de ensino médio profissionalizante.

Os procedimentos, etapas, objetivos e cronograma dos encontros estão explanados no APÊNDICE G - PROPOSTA DE PRODUTO: COMUNIDADE INVESTIGATIVA REMOTA TRIMESTRAL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de pesquisa se propôs a investigar as práticas e desafios que o professor de língua inglesa encontra para construir sua base de conhecimento para o ensino do idioma na educação profissionalizante de nível médio. Salientamos reiteradamente que o docente irá atuar no ensino do idioma em duas vertentes: a propedêutica e a instrumental que foca na terminologia e linguajar da área de cada curso técnico.

Para compreender o que é almejado do professor de língua inglesa atuante nos cursos técnicos de ensino médio, conduzimos a análise dos documentos oficiais da Instituição, tais como Plano de Curso do Ensino Médio em Administração, Edital de Contratação e o documento de Política Linguística Institucional. Constatamos que é desejado do estudante, ao final dos 3 anos de curso, que ele construa um conjunto de conhecimentos linguísticos que possibilitem o acesso à diversidade linguística e cultural em contextos sociais e profissionais, ou seja, que se comunique em língua inglesa em contextos sociais habituais e desenvolva o conhecimento da terminologia técnica do seu futuro ambiente de trabalho. Cabe reforçar que os professores de língua inglesa são oriundos da área de linguística e preparados para a docência do idioma no ensino básico e médio, como também em institutos de idiomas, entretanto, nesse campo de atuação, se defrontam com a linguagem técnica e instrumental pautada no mercado de trabalho.

Com a análise do Edital de Contratação docente identificamos que o principal requisito é a licenciatura na área, podendo essa formação ser em Letras Português/Inglês, Letras Inglês, Secretariado Bilíngue ou Licenciatura em Tradutor/Intérprete, ou seja, formação docente para o ensino do idioma de forma propedêutica, não exigindo ou especificando o conhecimento do universo semântico que o futuro docente irá lecionar em sala de aula.

Em seguida, com o intuito de compreender o perfil docente, partimos para a caracterização dos professores localizados nos Colégios Técnicos da região de Campinas, dos aproximadamente 70 docentes locados nas 30 unidades regionais, obtivemos a caracterização de 30 docentes que se prontificaram em responder o questionário fechado do *Google Forms* enviado pelo aplicativo *Whatsapp*. Descobrimos que esses docentes são em sua maioria do gênero feminino (76%), com faixa etária entre 31-60 anos, são efetivos (90%) e têm até 20 anos de casa. Os docentes contam, em sua maioria, com experiências profissionais advindas de Institutos de Idiomas, escolas particulares e públicas, como também experiência de aulas particulares. Em relação a formação inicial os professores, em geral, são licenciados em Letras-

Português/Inglês e possuem especialização *Lato-Sensu*, 46% dos respondentes são mestres. Em termos de experiência internacional, obtivemos perfis distintos: 26% não têm vivência internacional, 46% experiência de até 1 ano no exterior e 23% experiência acima de 1 ano. Em referência a quantidade de unidades escolares que os docentes lecionam percebemos que em torno de 66% dos respondentes trabalham somente em 1 unidade e 26% em 2 unidades. Averiguamos que 83% dos respondentes têm experiência nos cursos de ensino médio profissionalizante, em contrapartida 17% que lecionam somente nos cursos modulares.

Ao pensarmos nos diversos cursos ofertados na modalidade de ensino médio profissionalizante, (mais de 30) verificamos que os respondentes apresentam maior prática docente nos cursos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Informática, Logística, Química e Recursos Humanos. Tivemos outros cursos citados (Agropecuária, Marketing, Nutrição, Mecânica, Mecatrônica e Meio-Ambiente) mas com número menor de docentes conduzindo aulas em tais modalidades e, conseqüentemente, menor prática docente das terminologias de cada eixo.

Em relação à abordagem da terminologia técnica em inglês na aula, 43% relatam trabalhar superficialmente o linguajar técnico do curso com relação aos 57% que desenvolvem normalmente os tópicos. Notamos que 80% dos docentes tiveram, ou já apresentaram, algum tipo de dificuldade para abordar a terminologia pois, de acordo com as respostas do questionário, a maior parte dos docentes menciona a falta de cursos, workshops e interação entre os pares para debater o linguajar técnico que deve ser desenvolvido com os estudantes ao longo do curso.

Ao darmos voz aos professores, verificamos que os docentes apresentam consciência de que lecionam em um nicho educacional que conta com características próprias e precisam abordar o idioma em duas vertentes, a propedêutica e a instrumental. A respeito da condução das aulas percebemos que os docentes dividem as aulas em dois blocos, a abordagem propedêutica e a instrumental. Para abordar a terminologia pela primeira vez em sala os docentes questionam o que os estudantes estão aprendendo nas outras disciplinas (interdisciplinaridade) ou perguntam se eles conhecem algum vocabulário técnico em inglês do curso.

Ao pensarmos nos recursos didáticos, os docentes utilizam textos, exercícios impressos e vídeos encontrados na internet, porém se deparam com dificuldades para encontrar tais recursos, ou seja, materiais referentes a terminologia das diversas áreas. Conjuntamente foi

relatado que o diálogo entre os pares praticamente não ocorre, seja pelo motivo de horário, demanda de afazeres ou falta de oportunidade.

Em relação à formação continuada, os entrevistados têm consciência da sua importância em razão do avanço tecnológico contemporâneo, novas ferramentas e conhecimentos didáticos, porém ressaltaram a relevância das trocas de experiências docentes que podem ocorrer nos encontros dos cursos ou workshops, pois os relatos de outros professores desenvolvem novas visões de ensino, conhecimento da disciplina, conteúdo, currículo, gestão da sala de aula e auxiliam conhecer o aluno de forma integral.

Para o aperfeiçoamento da prática docente e tentativa de solucionar os desafios de lecionar a língua inglesa no universo semântico do ensino médio profissionalizante, propusemos aos professores entrevistados a criação de uma comunidade investigativa, espaço onde poderão ocorrer as trocas de vivências de situações de aprendizagem como forma de desenvolver um repertório de pensamentos e reflexões, envolvendo o aprender pela prática, além de aliar teoria e prática. Seria um momento para proporcionar novas e diferentes formas de pensar o ensinar e o aprender, solucionar problemas de forma individual e coletiva, fomentando a reflexão crítica docente. Houve interesse dos entrevistados em participar da comunidade investigativa e, de acordo com as respostas, poderiam ser encontros mensais, bimestrais ou trimestrais, levando em consideração os compromissos docentes dos participantes e, segundo os entrevistados, esses encontros seriam mais práticos e contariam com mais participantes se ocorressem de forma remota.

Constatamos, então, que se faz necessário que o professor de língua inglesa atuante no ensino médio profissionalizante perceba e compreenda mais profundamente que sua atuação docente ocorre em um nicho educacional que aborda o idioma em duas vertentes (propedêutica e instrumental), o qual exige constante aprimoramento e reflexão das suas práticas, seja para a compreensão dos objetivos educacionais de cada curso, abordagem dos tópicos em sala ou desenvolvimento de recursos didáticos. Para tanto propomos a criação de uma comunidade investigativa no Colégio Técnico com encontros trimestrais remotos. Esses encontros serão espaços onde ocorrerão as trocas de vivências de situações de aprendizagem como forma de desenvolver um repertório de pensamentos e reflexões. Ambiente no qual o grupo docente poderá compartilhar, conhecer, compreender, confeccionar recursos didáticos e desenvolver maneiras mais eficientes de ensinar a língua inglesa no contexto do ensino médio profissionalizante.

Concluimos, desse modo, que a construção da identidade docente do professor de língua inglesa na educação profissional de nível médio transcorre pelo domínio do idioma, da didática de ensino do idioma junto às terminologias específicas da área do curso, essa construção não advém da graduação, mas sim, decorre ao longo da vida profissional. As comunidades investigativas poderão ser um meio adequado para auxiliar o professor neste processo de construção. Cabe salientar que esse tema não se esgota aqui, mas abre portas para futuros estudos e pesquisas em nível acadêmico de doutorado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology: Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77-101, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CEETEPS. **Edital de Contratação de Professor de Ensino Médio e Técnico - Língua Estrangeira Moderna - Inglês (Parte Diversificada) (Ensino Médio - BNC / PD) – 01/04 – Matutino – n. 1106/2018**. Disponível em <https://urhsistemas.cps.sp.gov.br/dgsdad/selecao publica/ETEC/ConcursoDocente/detalhes.aspx?oljioahohafnav87412=7447&miji431dqd>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CEETEPS. **Plano de Curso de Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração**. n. 605 São Paulo: CEETEPS, 2021. Disponível em http://www.etelg.com.br/paginaete/cursos/Administra%C3%A7%C3%A3o%20-%20605_MTec-PI_vers%C3%A3o%20provis%C3%B3ria_atualizado%20em%2021-12-22.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Teacher Learning Communities**. In: Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (ed.). New York: Macmillan, 2002.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as Stance: Practitioner Research in the Next Generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V.M. **Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente**. Educação em Revista|Belo Horizonte|n.34|e172761|2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVDSmDZ4BHyztPg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 março 2023.

GIMENEZ, T. BORDINI, M. **Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/563a/5f4fa4baebcebdbbeca195478ddb0db1cd29.pdf>. Acesso em: 20 março 2022.

GRADDOL, D. **English Next**. Reino Unido: British Council, 2006.

GARIGLIO, J. A; BURNIER, S. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/gfTrfDgf6yRSL9mtvk9t7GF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, 1997.

HALL, S. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2019.

IGNÁCIO, F.; DITTA, A. W. C.; RAMIREZ, R. A.; NARITA, A. T. **Inglês como língua de instrução na pós-graduação lato sensu: uma possibilidade para o CEETEPS.** In: XVI Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, 2021. Disponível em <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1108/c6d76968541ec50ac0c57c4f999af465.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. **Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor.** In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KACHRU, B. B. **Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle.** Cambridge University Press, 1985.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014.

LEFFA, V. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** IN: LEFFA, V. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão.** 2.ed. Pelotas: Educat, 2001.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed – [Reimpr.], Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional: passado e futuro.** Sísifo -Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6844853.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2023.

MELO, F. C. F. **O ensino de língua inglesa no contexto da educação profissional e tecnológica: uma análise do plano de curso de Inglês Instrumental no curso técnico de administração.** In: X Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza, São Paulo, 6 – 8 de outubro de 2015. Disponível em <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/364/d5af13a1c97774470f1b17b99c86d4c2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MERTON R. **On sociological theories of the middle-range.** In Merton, R. *On Theoretical Sociology: Five essays old and new.* New York: Free Press., 1967.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman.** Educação, Santa Maria, V. 09, n 2, p. 33-49, 2004.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo. políticas e práticas.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.
MULIK, K. B. ; HIBARINO, D. A. . **Formação de professores de línguas estrangeiras na contemporaneidade: desafios e possibilidades no trabalho do professor-pesquisador.** Campinas, Pontes Editores, 2017.

NOVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PAIVA, C. M. F. **A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012.

PETERROSSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PETERROSSI, H.G.; MENINO, S.E. **A formação do formador**. 1 ed. São Paulo. Centro Paula Souza. 2017.

POLIDÓRIO, V. **O ensino de língua inglesa no Brasil**. Travessias, Cascavel, v. 8, n. 2, 2014.

PORTARIA CEETEPS-GDS 2338, de 30-10-2018. **Institui a Política Linguística Institucional do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”** - CEETEPSD.O.E.; Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 128 (208) – 65, terça-feira, 06 de novembro de 2018. Disponível em <https://sif.fatecitapetininga.edu.br/nelfi/pdf/politicacps.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RAJAGOPALAN, K. **O ensino de línguas como parte da macro-política linguística**. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RAMIREZ, R. A. **Histórias de Vida na formação do professor**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

RAMOS, K. V.; ALVARENGA, M. S. de. **O ensino do inglês na Base Nacional Comum Curricular: Embates entre língua franca e língua de fronteira**. In: *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.3, p. 334-347, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1937>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre; Penso, 2013.

SANTANA, J. S.; KUPSKE, F. F. **De língua estrangeira à Língua Franca e os paradoxos *in-between*: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC**. In: *Revista X*, v.15, n.5, p. 146-171, 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, E. S. S. **O ensino de língua inglesa no Brasil**. In: *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras* n.01, 2011. Disponível em <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166.Pdf> . Acesso em: 20 jul. 2023.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. *Cadernoscenpec*, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, 2014. Disponível em <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J H. **Como é que o professor aprende: uma perspectiva em transformação**. *Cadernoscenpec*, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, 2016. Disponível em

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SNOW, D. A. **Collective identity and expressive forms**. Center for the Study of Democracy, paper 01'07, 2001. Disponível em <https://escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIAN JR., **O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa**: questões terminológicas e de instanciação. DELTA, volume 25, no. 1, 2009. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28207/19812>. Acesso em: 20 jan. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE

Questionário fechado de múltipla escolha que será aplicado por meio do *Google Forms* para os docentes de língua inglesa da região de Campinas:

01. Há quanto tempo leciona na OMITIDO?

0-5 anos 6-12 anos 13-20 anos 21-30 anos 31-mais

02. Você é contratado por:

tempo indeterminado tempo determinado

03. Você leciona ou lecionou em: Assinale quantos necessários.

Institutos de idiomas Colégios particulares Escolas públicas
 Universidades Aulas particulares Outro Só em OMITIDO

04. Qual é a sua faixa etária?

20-30 anos 31-45 anos 46-60 anos 61-mais

05. Qual é o seu gênero?

masculino feminino outro prefiro não declarar

06. Qual a sua formação inicial?

Letras - Português/Inglês Letras – Inglês Letras - Tradutor / Intérprete
 Letras - Secretariado Bilingue outro

07. Possui pós-graduação? Assinale quantos necessário.

não especialização *Lato-Sensu* mestrado doutorado PhD

08. Possui experiência / vivência internacional em país de língua inglesa?

não até 3 meses 4-12 meses maior que 1 ano sou anglófono

09. Em que modalidade de ensino possui maior experiência / carga horária de ensino?

Ensino Médio-Técnico Técnico – Modular Mesma em ambas

10. Em quantas unidades de OMITIDO você leciona?

Somente na sede 2 unidades 3 unidades 4 unidades ou mais

11. Em que cursos possui mais experiência / carga horária de ensino? Escolha quantos necessários:

Administração Logística Recursos Humanos Comércio Contabilidade
 Marketing Desenvolvimento de Sistemas Informática Alimentos Nutrição
 e Dietética Química Enfermagem Mecânica Mecatrônica Automação
 Industrial Eletrotécnica Eletrônica Agropecuária Meio-Ambiente outros

12. A respeito da terminologia técnica em inglês da área do curso que leciona, você pode afirmar que:

- não abordo a terminologia durante as aulas
- abordo superficialmente a terminologia da área
- leciono a terminologia normalmente

13. Ao abordar a terminologia da área, você encontra alguma dificuldade?

- sim não às vezes não sei informar

14. A respeito da terminologia técnica em inglês, da área do curso, você pode afirmar que (marque quantas opções desejar):

- é difícil encontrar material sobre a terminologia
- faltam cursos/workshops sobre o tema
- falta interação dos professores da área técnica com o professor de inglês
- falta interação dos professores de inglês à respeito desse tema
- nenhuma das opções acima

15. Como a Instituição poderia ajudar os docentes em relação à terminologia técnica da área de cada curso? Marque quantas opções desejar:

- desenvolvendo um e-book
- desenvolvendo cursos/workshops
- desenvolvendo encontros online trimestrais entre professores
- desenvolvendo grupos colaborativos / de estudos / de discussão entre professores
- outro: _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DOCENTES

Entrevista semiestruturada para aplicação aos docentes de língua inglesa a partir da fundamentação teórica e referências:

Pergunta	Fundamentação Teórica	Referências
<p>1. Há quantos anos você leciona inglês na OMITIDO ?</p> <p>2. Você leciona nos cursos de ensino médio e cursos modulares?</p> <p>3. Qual a sua formação acadêmica?</p> <p>4. Leciona ou lecionou em outros ambientes de ensino? Se sim, como foi / é, comparativamente, a experiência com a OMITIDO ?</p>	<p>Formação do formador</p>	<p>Antônio Novoa</p> <p>Antoni Zabala</p> <p>Helena G. Peterossi</p> <p>Sergio E. Menino</p>
<p>5. Considerando a terminologia de cada curso técnico:</p> <p> Como você aborda essa terminologia?</p> <p> Em que momento do curso você aborda essa terminologia?</p> <p> Quais recursos você usa (impressos, vídeos, exercícios, etc.)?</p> <p>6. Para encontrar material a respeito da terminologia, você:</p> <p> Conversa com outros professores (da área e de inglês)?</p> <p> Pesquisa em livros, apostilas e manuais?</p> <p> Pesquisa na internet? Outra forma?</p>	<p>Ensino de línguas</p> <p>Professor de inglês</p>	<p>David Graddol</p> <p>Maria A. A. Celani</p> <p>Vilson Leffa</p> <p>José C. Libâneo</p>

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O *TEACHER LOURIE*

Dados de identificação:

Nome: Teacher Lourie

Cursos de Ensino Médio que ministra atualmente: Administração, Mecânica, Mecatrônica, Meio-Ambiente, Nutrição e Química.

Tempo de Instituição: 29 anos

Cidade: Piracicaba

ENTREVISTA

Interlocutor: Há quantos anos você leciona inglês na escola técnica?

Teacher Lourie: 29 anos.

Interlocutor: Qual foi o motivo da escolha pela docência e pela área de formação?

Teacher Lourie: *Eu tive foi inspiração, vontade e identificação à profissão.*

Interlocutor: Você leciona nos cursos de Ensino Médio e cursos Modulares?

Teacher Lourie: *Já lecionei Modulares, mas atualmente só no Ensino Médio.*

Interlocutor: Qual é a sua formação acadêmica?

Teacher Lourie: *Eu tenho duas pós-graduações. Tenho uma especialidade que eu fiz lá em São Paulo, na Oswaldo Cruz. Tenho em Cambridge, na Inglaterra, e tenho na Universidade de San Diego, na Califórnia.*

Interlocutor: A sua licenciatura é na área de Letras?

Teacher Lourie: *Com habilidade de Inglês, Português e literatura norte-americana e inglesa. E Língua Portuguesa e literatura portuguesa. Tenho várias habilidades.*

Interlocutor: Muito bem, como aprendeu a ser professor? Você acredita que a faculdade contribuiu?

Teacher Lourie: *A faculdade me habilitou, mas eu já tinha em mente a minha profissão, minha vó era inglesa, era professora. Talvez com o instinto dela me identifiquei.*

Interlocutor: O professor leciona ou lecionou em outros ambientes de ensino? Se sim, como foi comparativamente com o ensino técnico?

Teacher Lourie: *Vamos supor, na escola que lecionei que é o OMITIDO aqui em Piracicaba, alunos que eu encontro com eles me falam: “Você deu aula para mim, inclusive a questão de um mês atrás, quando fui ao médico, ele relativamente jovem, me falou: “Você foi meu professor, então ele estudou lá. Eu acho que dependendo do que a escola oferece, o que apenas diferencia é que aqui tem o linguajar técnico e lá só abordagem tradicional acadêmica.*

Interlocutor: Em escolas de idiomas?

Teacher Lourie: *Não.*

Interlocutor: Aulas particulares?

Teacher Lourie: *Eu já dei aula particular para um grupo de médicos e em empresas, eu trabalhei em empresas, então na empresa também, pessoal engenheiro.*

Interlocutor: Considerando a terminologia de cada curso técnico. Como você aborda essa terminologia?

Teacher Lourie: *Bom, por exemplo?*

Interlocutor: Em que momento você aborda essa terminologia?

Teacher Lourie: *Você me diz dando aulas, assim?*

Interlocutor: Isso, em que momento do curso você aborda essa terminologia?

Teacher Lourie: *Vamos dar um exemplo para você, vamos abordar um curso de mecânica.*

Interlocutor: Vamos supor, você tem os 3 anos do ensino médio...

Teacher Lourie: *Sim...*

Interlocutor: Também temos que lecionar essa terminologia técnica, em que momento?

Teacher Lourie: *Eu sempre divido as nossas aulas em 2 partes, uma parte na formação acadêmica de um cotidiano e busco em cada curso identificar a área técnica que leciono, por exemplo: a mecânica, eu puxo a área da mecânica para desenvolver o glossário técnico através de...vamos supor como que se faz, como se desenvolve um processo de fabricação. Já na área*

de administração, nós procuramos misturar as 2 partes. Então nós temos uma aula, não precisa ser de 1 dia definido...segunda-feira vai ser essa parte, terça outra. A gente faz, terminando o conteúdo de uma parte que sempre mistura com a outra, e puxo sempre os textos, puxa para a área daquela parte técnica e desenvolvemos um glossário técnico.

Interlocutor: E quais recursos normalmente o professor usa: impressos, vídeos, exercícios?

Teacher Lourie: *Eu uso mais aquilo que eu tenho. Eu trago exercícios, vídeos que eu tenho, trago material que eu desenvolvo quando estou fora do país. Eu acho que hoje em dia, com a internet e o YouTube ajuda bastante.*

Interlocutor: A respeito dessa terminologia, o professor conversa com outros professores a respeito dela?

Teacher Lourie: *É um pouco mais difícil, até porque eu tento, mas não tenho muito respaldo. Cada um tem o seu horário, cada um tem muitos afazeres, normalmente os professores da área técnica também são coordenadores, então às vezes eu tento fazer um trabalho, já até consegui, mas normalmente o aluno procura pesquisar e apresentar o trabalho que se desenvolve junto.*

Interlocutor: Então, além do professor usar livros que são comprados no exterior, apostilas, manuais e pesquisas na internet, a outra forma seria com o aluno, ele mesmo...

Teacher Lourie: *Isso, vamos supor...vamos dar um exemplo, na aula de mecânica novamente. Eu pergunto: o que estão fazendo na aula prática? Nós estamos trabalhando no torno (alunos), daí eu apresento vamos desmontar um torno?! A gente desmonta o torno, sempre projetando, coloca as peças do torno falando em inglês e eles aprendem o vocabulário.....depois você fala como que produz aquela peça naquela máquina imperatriz e nós também falamos tudo sobre manutenção preventiva e corretiva. Com isso tudo dito, eu não dou aula de mecânica, mas para desenvolver as vezes a parte mecânica, eu fiz mecânica também, mas às vezes a parte mecânica eles desenvolvem, eles trazem pronto, eu acho que deve ficar uma aula bem interessante.*

Interlocutor: Sim, perfeito, uma ótima ideia. Então vamos para a nossa outra questão: como a instituição poderia auxiliar o docente de língua inglesa com ensino dessa terminologia técnica de cada curso?

Teacher Lourie: *Eu acho que se eles nos proporcionassem um laboratório, uma sala como antigamente, uma sala de inglês, era mais fácil porque o aluno ficava ali. Você entende? Dá pra deixar alguma coisa naquele ambiente lá, agora nós não temos, só tem um armário muito pequeno, não tem muitos recursos. Então aqui eu trabalho, se fosse ver o que a escola oferece, seria só a lousa, giz e um terminal grande de televisão.*

Interlocutor: Pensando na Instituição, acima da unidade escolar?

Teacher Lourie: *É exatamente isso que estou falando, aqui não temos, por exemplo, um ambiente assim. Já pedi, mas sempre tem uma desculpa, entendeu? Até gostaria, já tivemos sala ambiente, produzia muito bem, aquela sala era decorada, a gente que usa o professor de línguas e hoje nós não temos, embora eu entenda, eu acho que seria mais prático, mais motivador, seria mais um ambiente propício porque você dando aula em uma classe, o professor gritando do outro lado....*

Interlocutor: **Atrapalha bastante.**

Teacher Lourie: *Tem sempre essas barreiras pedagógicas.*

Interlocutor: **O professor considera importante a formação continuada?**

Teacher Lourie: *Eu acho muito importante sim, porque você sabe que a ciência nunca para! E a tecnologia.*

Interlocutor: **Teve alguma formação continuada que te marcou positivamente? Algum curso que o próprio Centro ofereceu para o professor?**

Teacher Lourie: *Sim, lá em San Diego, na Califórnia, eu acho que foi interessante. Inclusive lá eu tive que apresentar um trabalho, eu com outro colega de São Paulo, do **OMITIDO**, nos apresentando um trabalho lá na universidade, tá filmado, foi interessante. Os professores lá deram nota 100, lá não é até 10.*

Interlocutor: **E quais tipos de formação o professor teria interesse em participar, além de serem encontros e projetos de professores, talvez encontros online?**

Teacher Lourie: *Eu acho que tudo aquilo que tem alguma coisa em comum sempre é bom, sabe? Alguma nova forma tecnológica, algum equipamento diferente, algum software diferente, entende? Isso, eu acho interessante, mas agora, quando você vai aprender alguma coisa que é só uma certa dinâmica, se aproveita o mínimo.*

Interlocutor: **O professor acha produtivo e formativo ouvir histórias de ensino de outros profissionais?**

Teacher Lourie: *Não entendi, desculpa.*

Interlocutor: **O professor acha produtivo e formativo ouvir histórias de ensino de outros profissionais da docência?**

Teacher Lourie: *Claro que sim. Sempre enriquece, são experiências muito boas, lógico, claro.*

Interlocutor: Que benefícios o professor imagina que um grupo de professores reunidos e trocando ideia sobre sua prática docente possa oferecer para o seu desenvolvimento profissional?

Teacher Lourie: *Acho que a melhor coisa é a experiência, principalmente as experiências ruins, porque é dela, a gente aprende como modificar e melhorar. E também as experiências boas, porque só as boas você tem aquele mérito, mas as experiências ruins são uma fonte de ensinamento que te deixa ainda mais forte.*

Interlocutor: Você tem alguma sugestão para o professor de inglês atuante no ensino profissionalizante? Vamos imaginar assim, quais conselhos ou sugestões você poderia dar para um professor iniciante de inglês no ensino técnico?

Teacher Lourie: *Bem, da minha experiência, eu acho que o professor quando ele sai de uma faculdade, ele não tem habilidade na parte técnica, ele aprende com todos os professores para aplicar...aquele conhecimento. Eu acho que se ele se especializa-se numa área, por exemplo: se desenvolver na área de administração, ele se familiariza-se com que se ensina na administração e voltasse, vamos dizer assim pro ensino para aquela área eu acho que é interessante, porque se ele tiver um conhecimento medíocre de todas as partes e ele não vai ensinar muito, talvez o aluno sabe até mais que ele. Talvez quando ele dominar, ele pode partir para outra área, meio ambiente talvez, entende?*

Interlocutor: Entendi, então ele precisa desenvolver todo o vocabulário técnico e a linguagem do ambiente de trabalho por áreas, então ele se desenvolve em uma área e depois parte para outra?

Teacher Lourie: *Isso, vamos supor ele vai na parte da administração, ele vai conversar inclusive com o coordenador do curso e ver as propostas, o que se pretende no futuro que esse aluno faça e a partir daí vê o que pode beneficiar o aluno pra ficar melhor qualificado para competir no mercado de trabalho.*

Interlocutor: Perfeito! Para terminar a nossa entrevista, o professor teria interesse em participar de uma comunidade de aprendizagem investigativa entre professores com encontros regulares?

Teacher Lourie: *Ah sim!*

Interlocutor: Para discussão dessa temática.

Teacher Lourie: *Gostaria muito!*

Interlocutor: E esses encontros presenciais ou remotos?

Teacher Lourie: *Aquele que me oferecesse dentro da disponibilidade de tempo que você sabe seria muito bom.*

Interlocutor: **Qual seria o tempo para ocorrer esses encontros? O professor, teria uma opinião?**

Teacher Lourie: *Olha, eu acho que deviria estabelecer uma data assim: uma vez por mês, uma vez cada quarenta e cinco dias, uma data que se contempla os professores participantes. Inclusive se a escola pudesse, vamos supor assim, ver a maioria dos professores que tem a disponibilidade no mesmo horário, se por acaso um ou dois não puderem devido ao horário, a escola daqueles dois que deixe de participar, não a maioria deles, mas se for caso de um ou dois querendo participar, mas o horário não permite que a escola deixe uma atividade para os alunos, para ele participar.*

Interlocutor: **Professor, muito obrigado pela participação!**

Teacher Lourie: *My pleasure!*

Interlocutor: *Thank you very much!*

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A TEACHER ALLEZ

Dados de identificação:

Nome: Teacher Allez

Cursos de Ensino Médio que ministra atualmente: Administração, Automação Industrial, Desenvolvimento de Sistemas, Logística e Química.

Tempo de Instituição: 10 anos

Cidade: Piracicaba

ENTREVISTA

Interlocutor: Há quantos anos você leciona inglês na escola técnica?

Teacher Allez: *Eu estou desde 2013, fevereiro de 2013, então há 10 anos.*

Interlocutor: Qual foi o motivo da escolha pela docência?

Teacher Allez: *Eu sempre admirei meus professores, sempre fui fã dos professores desde infância e aí quando eu vi a oportunidade, um convite para lecionar, eu aproveitei. Foi numa escola de idiomas, comecei com as crianças. Foi a partir daí que eu me motivei e fui buscando formação para estar sempre me atualizando, aprimorando.*

Interlocutor: Como que você acabou sendo professora da escola técnica?

Teacher Allez: *Eu falei assim: agora eu quero novos desafios e pensei na escola regular, para isso era preciso ter formação em Letras para poder ingressar na escola regular. Depois, comecei a me cadastrar na Diretoria de Ensino até ficar sabendo sobre OMITIDO. Primeiro lá em Rio das Pedras, era processo seletivo, até então eu não conhecia OMITIDO foi quando eu procurei saber como fazia para me inscrever e para fazer a prova. Era um processo seletivo, tempo determinado, foi assim que eu fui para o Colégio Técnico.*

Interlocutor: Você leciona nos cursos de Ensino Médio e cursos Modulares?

Teacher Allez: *Sim, nos dois, tanto Ensino Médio ETIM que a gente tem, o M-tec que é o Médio Técnico e os Modulares que são semestrais.*

Interlocutor: Foco maior no Ensino Médio ou no curso Modular? Na sua carga?

Teacher Allez: *A minha carga horária é maior no Ensino Médio. Quando eu comecei no Colégio Técnico era só com os modulares, aí quando me ofereceram duas turmas de terceira série do Ensino Médio de manhã eu aceitei e na mesma época a professora pediu a conta, exonerou. Foi quando abriram todas as aulas livres no Ensino Médio e eu acabei aumentando mais aulas no Ensino Médio, mas continuei com o modular, com uma carga menor.*

Interlocutor: A sua formação acadêmica é em Letras?

Teacher Allez: *Em Letras, português e inglês.*

Interlocutor: Qual contribuição o curso de Letras te deu?

Teacher Allez: *Na verdade eu fui fazer Letras depois de muito tempo já lecionando inglês na escola de idiomas onde não é necessário o curso superior pra você lecionar. Então, onde eu aprendi mesmo o inglês e a lecionar foi na escola de idiomas, eu fui fazer a faculdade de Letras já tendo esse background de inglês, então não foi na faculdade que eu aprendi.*

Interlocutor: **Então podemos dizer que você aprendeu a ser professora de inglês dando aula em institutos de idiomas?**

Teacher Allez: *Isso, institutos de idiomas.*

Interlocutor: **Eu vou fazer um link para outro questionamento, você lecionou em outros ambientes de ensino, no caso escolas de idiomas, como que a gente consegue fazer uma comparação dessa experiência com o ensino técnico da OMITIDO?**

Teacher Allez: *A comparação já começa com a quantidade de alunos. Quantidade de alunos e o plano de curso. Na escola de idiomas temos uma outra abordagem, material importado que já conduz o professor a treinar todas as habilidades que a gente tem do idioma em um grupo menor. Já na OMITIDO, ainda mais no ensino técnico é, pra mim, completamente diferente, você tem um plano de curso para cumprir, você tem menos tempo para despertar no aluno a importância do inglês no mercado de trabalho. Então, é uma abordagem, didática completamente diferente.*

Interlocutor: **Considerando então o ensino técnico, vamos falar um pouquinho da terminologia. Como você aborda essa terminologia de cada curso técnico?**

Teacher Allez: *Certo, é a partir do curso que você está, cada curso tem a sua terminologia. É tanto que no técnico a gente fala que é um English for Specific Purposes, o que a gente conhece como Inglês Instrumental, mas a gente diz que é um inglês para um fim específico. Se eu estou trabalhando com logística, eu tenho uma terminologia diferente de automação ou de recursos humanos ou de nutrição. Então, a terminologia é essencial você diferenciar, você não vai, por exemplo, trabalhar, abordar como você trabalharia, por exemplo, no ensino médio tradicional que o foco é no vestibular ou Enem. Então, a terminologia é com base no curso que você está, você tem que aproximar o aluno ao máximo daquelas palavras, daquele vocabulário que ele vai encontrar no seu mercado de trabalho.*

Interlocutor: **Quais recursos você usa? Você usa impressos, vídeos, lista de atividades?**

Teacher Allez: *Sim, todos os recursos midiáticos, principalmente os não verbais para ser bem rápido para o aluno identificar o que significa aquela palavra, aquele léxico novo que ele está vendo diferente. Áudio, imagens, impressos também, como o texto é a ferramenta principal ali do curso técnico, então o quanto mais didático, lúdico você conseguir deixar mais interesse você desperta no aluno, ele consegue gravar. Então você vai falar, por exemplo, means of transport se você colocar ali um truck ele vai já associar rapidamente.*

Interlocutor: **A respeito de como encontrar esse material da terminologia, você conversa com os outros professores, tanto da área técnica como de inglês? Você pesquisa em livros, apostilas e manuais ou na internet? Como que você faz para encontrar esse material com essa terminologia de cada eixo?**

Teacher Allez: *Certo, o que eu posso falar é da minha experiência, quando eu iniciei eu não*

sabia o que era esse inglês técnico, então eu fui descobrindo por mim mesma, sem ter uma conversa com alguém que já tivesse lecionado. Então eu fiz assim: Pesquisa em primeiro lugar, a internet ajudou bastante, investi em muitos livros, até em livros importados. Manuais, livros e internet, aí depois, quando a gente começa com encontros com outros professores aí começa a ampliar mais a troca de experiências, mas a princípio é a pesquisa.

Interlocutor: Na sua opinião, como a Instituição poderia auxiliar o docente de língua inglesa com ensino da terminologia técnica de cada curso?

Teacher Allez: *As capacitações que o OMITIDO oferece para os professores de inglês, eu acho que são ótimas, muito válidas, eles sabem escolher bons profissionais para conduzir essa capacitação ou palestra. Eu acredito que a capacitação é uma das melhores formas de nos ajudar.*

Interlocutor: Considerando a formação continuada, por que você acha que ela é tão importante e teve alguma que te marcou positivamente?

Teacher Allez: *Eu acredito que a gente está em constante aprendizagem, então, acho que essa formação continuada não tem fim, ela é muito importante para a gente aprender novas tecnologias, aplicativos que podem nos ajudar, agregar na forma que a gente leciona. A gente tenta despertar esse interesse no aluno, pois afinal, os alunos vão mudando de época em época. Então essa formação continuada nos proporciona isso. Uma formação que me marcou muito foi o intercâmbio que o OMITIDO ofereceu para os professores, intercâmbio para Londres, onde a gente fez um curso de inglês, foram-nos apresentadas ferramentas, maneiras de abordar o inglês com os alunos, essa foi uma das mais marcantes para mim.*

Interlocutor: Que interessante! Quais tipos de formação você teria interesse em participar além de uma viagem igual essa?

Teacher Allez: *Além de uma viagem igual essa, o OMITIDO tem alguns cursos com o pessoal que é representante da Cambridge, que é bem legal, sempre que tem eu me inscrevo. Sempre que vem algo diferente eu indico e gosto de participar.*

Interlocutor: Esses são presenciais ou são online?

Teacher Allez: *Eu já cheguei a fazer presencial.*

Interlocutor: São cursos de 1 dia ou são cursos de 1 semana?

Teacher Allez: *Normalmente são cursos com carga horária menor presencial. Normalmente de 6 ou 8 horas presencial e depois uma carga maior a distância, com prazos de entrega e participações.*

Interlocutor: Tipo um curso híbrido?

Teacher Allez: *Isso!*

Interlocutor: Você acha produtivo e formativo ouvir histórias de ensino de outros profissionais da sua área? Por quê?

Teacher Allez: *Eu não entendi bem a pergunta.*

Interlocutor: **Vamos supor que você está se reunindo com outros professores para debater o ensino de inglês no ensino técnico, você acha produtivo ouvir outras histórias e experiências?**

Teacher Allez: *Sim, com certeza. Tanto que é nesses cursos de formação continuada focados em professores de inglês que a gente consegue trocar experiências, material, planos de aula que deram certo. Acho muito importante, muito interessante, muito válido.*

Interlocutor: **Você tem alguma sugestão para o professor de inglês atuante no ensino profissionalizante? Vamos pensar no professor iniciante.**

Teacher Allez: *Claro que cada professor que vai iniciar traz com ele uma habilidade, então vamos supor que esse iniciante nunca deu aula de inglês no ensino técnico profissionalizante, então acho que a primeira coisa é saber o plano de curso. Você vai falar de inglês para quem? Quem que é o seu alvo? Pensar no tempo que você vai ter para trabalhar com aquele pessoal e dependendo do diagnóstico que você faz no início do curso, você tentar, dentro do que o plano de curso diz, trabalhar as habilidades e as competências, levar em conta tudo isso! É legal uma música, é legal um filme, mas será que está dentro do proposto? Tem que se avaliar isso, porque às vezes você vem de uma escola de idiomas, do ensino médio tradicional ou aula particular, mas agora você tem que tentar achar um outro método de ensinar o conteúdo técnico, né?*

Interlocutor: **A abordagem e o objetivo são diferentes.**

Teacher Allez: *Sim!*

Interlocutor: **Para terminar a nossa entrevista, você teria interesse em participar de uma comunidade de aprendizagem investigativa entre professores, com encontros regulares para discussão dessa temática?**

Teacher Allez: *Sim, eu acho bem interessante. Eu acho que está dentro dos nossos compromissos como professores do Centro.*

Interlocutor: **Encontros presenciais ou remotos?**

Teacher Allez: *De forma remota talvez contasse com mais participantes.*

Interlocutor: **Qual seria o tempo para ocorrer esses encontros?**

Teacher Allez: *Bimestrais ou trimestrais.*

Interlocutor: **Muito obrigado pela participação!**

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O TEACHER TIMONTHY

Dados de identificação

Nome: Teacher Timonthy

Cursos de Ensino Médio que ministra(ou): Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Recursos Humanos, Logística, Química e Serviços Jurídicos.

Tempo de Instituição: 4 anos

Cidade: Santa Bárbara d'Oeste

ENTREVISTA

Interlocutor: Há quantos anos você leciona inglês na Instituição?

Teacher Timonthy: *Leciono inglês na OMITIDO há 4 anos.*

Interlocutor: Qual o motivo da escolha pela docência e pela área de formação?

Teacher Timonthy: *Eu sempre gostei de inglês. Eu tinha, desde o Ensino Médio, mais facilidade com essa disciplina e optei por cursar Letras para aprimorar ainda mais, pensando primeiramente no idioma, para conhecer mais a cultura, o idioma e depois optei pela docência, principalmente pela prática para continuar com a prática da língua inglesa.*

Interlocutor: Por que lecionar na escola técnica?

Teacher Timonthy: *Eu já lecionei em outras escolas, em escola de idiomas, em escolas do estado também. E eu gostei muito do perfil dos alunos da escola técnica, me identifiquei muito com a OMITIDO e por isso que eu decidi continuar nessa instituição.*

Interlocutor: Você leciona nos cursos de Ensino Médio e cursos Modulares?

Teacher Timonthy: *Sim.*

Interlocutor: Qual é a distribuição da sua carga em cada um?

Teacher Timonthy: *Principalmente no M-Tec de Ensino Médio, já lecionei no ETIM também e pro curso técnico em química, administração, serviços jurídicos e recursos humanos.*

Interlocutor: Qual é a sua formação acadêmica?

Teacher Timonthy: *Eu sou formado em Letras português/inglês pela Universidade Uniderp,*

do Mato Grosso do Sul, depois fiz uma especialização em metodologias de ensino de língua inglesa pela Faculdade São Luís, também estou cursando uma especialização em línguas pelo Instituto Federal de Capivari e faço cursos oferecidos pela Instituição, quando possível.

Interlocutor: Em sua opinião, qual a contribuição da Faculdade de Letras, bem como dos cursos de formação continuada? Como eles ajudam a ser professor de inglês?

Teacher Timonthy: *Olha, na Faculdade é mais uma questão de teoria, porque na prática eu já tinha o conhecimento com cursos de idiomas, principalmente em questão da oralidade, das habilidades da língua. Então, foi mais assim: questão da teoria na faculdade e depois nas especializações eu achei muito interessante o compartilhamento de ideias, a visão de outros docentes, um grupo ali específico de professores com o mesmo objetivo, pensando no aluno e nas aulas.*

Interlocutor: Aproveitando esse gancho, você lecionou em outros ambientes de ensino, qual comparação você pode fazer entre esses ambientes e o ensino técnico do idioma?

Teacher Timonthy: *Olha, em outros ambientes, a vantagem é que em um curso de idiomas são poucos alunos, então, eu consegui trabalhar muito com eles as habilidades da língua. Pelo número de alunos, no máximo 10 alunos por sala, então dá para focar mais no objetivo do aluno, mas na OMITIDO é um perfil de aluno muito diferente das outras escolas, então precisa fazer um trabalho bem dinâmico. Embora, eu acho que é um desafio conquistar o interesse dos alunos, é importante que os alunos estejam engajados, comprometidos também.*

Interlocutor: Quer dizer que na escola de idiomas os alunos são mais engajados?

Teacher Timonthy: *Na verdade sim, o que acontece nas escolas de idiomas é que eles já têm ali um objetivo específico e por ser também uma pequena quantidade, fica mais fácil de trabalhar com eles, fica mais fácil ter ali atenção, mais concentração e mais interação dos alunos.*

Interlocutor: Considerando a terminologia de cada curso técnico, como que você aborda essa terminologia?

Teacher Timonthy: *Eu vejo assim como um desafio porque são diversos cursos, como eu comentei, eu leciono no curso de serviços jurídicos, recursos humanos, são áreas diferentes, então são terminologias diferentes, vocabulário diferente para esses cursos. Principalmente o início foi um desafio para mim, lecionar diferentes cursos, abordar a terminologia, mas eu tento nas aulas identificar o que o aluno conhece, o que ele já sabe. Se tem algum aluno que já*

trabalha na área, como que ele pode colaborar. Daí no primeiro momento, eu tento trabalhar o inglês de forma geral, e conseqüentemente a terminologia com exercícios de vocabulário.

Interlocutor: Então você não trabalha com essa terminologia já no começo das aulas?

Teacher Timonthy: *Não no começo, nas primeiras aulas eu trabalho mais uma apresentação deles, tanto na escrita quanto na oralidade e se algum aluno que já trabalha na área, então eles já estão aprendendo ali um pouco. Embora dá pra fazer um link assim já no começo das aulas do semestre com o vocabulário porque geralmente tem alguns alunos que trabalham na área. Por exemplo: eu pergunto como que se diz gerente e advogado em inglês? Então já aproveito ali para mostrar um conjunto de palavras daquela determinada área. Assim, já acontece uma prática de início e mais pra frente do curso tem um aprofundamento do vocabulário específico, usando textos específicos da área do curso.*

Interlocutor: Além de você usar esses recursos de textos, quais mais você usa?

Teacher Timonthy: *Eu uso os recursos de textos, uso mural virtual pellet que eu acho interessante porque eles podem colaborar com o vocabulário, até pensando nas outras disciplinas, eu pergunto para os alunos: qual vocabulário vocês aprenderam com outros professores de outras disciplinas? Então selecione pelo menos 3 palavras e nós vamos elaborar um glossário, cada um vai colaborar com 3 palavras em português, depois vocês vão traduzir essas palavras e deixar uma frase ali no mural. É uma atividade simples, mas que tem a participação de todos, eles até colocam o nome ali embaixo, identificam quem é que está colaborando com aquela palavra, conta até como uma menção de participação. Desta forma, eles conseguem identificar o vocabulário de uma maneira mais fácil.*

Interlocutor: A respeito da terminologia, como você encontra esse material? Você conversa com outros professores, pesquisa em livros, apostilas, manuais ou internet?

Teacher Timonthy: *Eu falo com alguns professores, mas percebo que muitos não tem um guia, um livro específico. Eu converso um pouco com alguns professores pra ter uma ideia, mas ultimamente o que eu tenho feito muito é procurado textos na internet. Eu faço também adaptação, por exemplo: eu encontrei um texto sobre Recursos Humanos, daí eu adapto aquele material ali, o vocabulário, para um curso de serviços jurídicos.*

Interlocutor: Como a instituição poderia auxiliar o docente de Língua Inglesa com o ensino da terminologia técnica de cada curso?

Teacher Timonthy: *Eu penso assim, se tivesse um guia seria mais fácil. O centro oferece alguns cursos, ajuda, né? Por exemplo: trabalhar com o mapa conceitual, eu já fiz um curso*

voltado para esse tema. Então, os cursos ajudam, mas a terminologia é algo bem específico e os alunos precisam se aprofundar, eu acho que eles ficam até mais engajados quando o curso é voltado para a área deles. É claro que no começo eles podem ter dificuldades, por isso que eu trabalho um pouco essa questão do inglês geral, né? E depois vou partindo pra terminologia. Mas eu penso que se tivesse um guia ajudaria bastante.

Interlocutor: Voltando para a formação continuada. Teve alguma que te marcou positivamente dentro desses cursos que a Instituição oferece?

Teacher Timonthy: *Olha, uma que eu gostei muito foi essa do mapa conceitual. Principalmente algumas que tem o chat, né? Eu lembro que teve uma de escrita de língua inglesa, eles já usam algumas tecnologias, até mesmo pellets, para fazer um mural de observações, então eu vejo que eu não sou o único docente que tá ali pesquisando um pouco mais e isso facilita a participação de outros docentes, a gente aprende com eles também. Geralmente eles compartilham um link ou uma atividade. As capacitações que tiveram esse envolvimento pelo chat eu achei as mais interessantes. Fazendo um link com a terminologia da pergunta anterior, é muito difícil encontrar material, mesmo on-line, pois normalmente o linguajar é muito avançado necessitando de adaptações por isso acho que um guia ajudaria muito e eu tenho aprendido muito nessas capacitações, principalmente com essa interação com outros professores.*

Interlocutor: A respeito da formação continuada, além de cursos, encontros com professores também seriam interessantes?

Teacher Timonthy: *Sim, principalmente na prática docente! Como que você trabalhou a terminologia? Qual o exercício foi realizado? Porque, na teoria, nós vimos muitas coisas, mas como foi na prática? Como foi a participação do aluno? Eu acho que essas experiencias são muito importantes, né?*

Interlocutor: Então você acha produtivo e formativo ouvir histórias de ensino de outros profissionais?

Teacher Timonthy: *Sim! Quais ferramentas eles utilizaram!? O que deu certo...*

Interlocutor: Quais benefícios você imagina que um grupo de professores reunidos e trocando ideias sobre sua prática docente possa oferecer para seu desenvolvimento profissional?

Teacher Timonthy: *Desculpa, pode repetir por gentileza?*

Interlocutor: Quais benefícios você imagina que um grupo de professores reunidos e trocando ideias sobre sua prática docente possa oferecer para o seu desenvolvimento profissional?

Teacher Timonthy: *Muitos benefícios, porque com essa troca de ideias, de interatividade, nós aprendemos um com o outro. Há muitas reflexões! Será que só eu estou nessa situação? Percebo que outros professores estão ali buscando mais interatividade, como trabalhar melhor a terminologia, né? Então, esses encontros com os professores são bem benéficos, porque geram uma troca de ideias e como aplicar em sala de aula.*

Interlocutor: Você tem alguma sugestão para o professor de inglês atuante no ensino profissionalizante? Imagine que você acabou de conhecer um professor que está iniciando no ensino profissional, ele vai lecionar inglês, qual sugestão você pode dar para esse professor?

Teacher Timonthy: *Primeira sugestão que eu daria para esse professor é o preparo! Ele precisa pesquisar, continuar com educação continuada, com os cursos que o centro oferece, isso pode ajudar principalmente o professor iniciante! É diferente, principalmente, o perfil do docente. Como que foi antes de chegar ao ensino profissionalizante, as bagagens, educação informal e as escolas de idiomas, mas agora é o ensino profissionalizante, né? A Língua Inglesa tem abordagens específicas nos cursos e são vários cursos. Então, eu acho que o preparo é muito importante, fazer cursos e pesquisar sobre a área que o docente vai atuar, qual o curso técnico que irá atuar e conversar com os docentes para ter alguma ideia do que vai lecionar e os materiais para serem aplicados ali em sala de aula.*

Interlocutor: Perfeito! Vamos para nossa última pergunta. Você teria interesse em participar de uma comunidade de aprendizagem investigativa entre professores com encontros regulares para discussão dessa temática?

Teacher Timonthy: *Sim, eu acho muito importante essa questão, os docentes podem colaborar muito e nós podemos aprender um uns com os outros, né? Até mesmo com docentes de diferentes cursos. De repente, ele aprofundou a terminologia de uma determinada área e poderia contar como ele encontrou o material e como didaticamente aplicou essa atividade para os alunos. Essa troca da interação fica também voltada para a prática. Como está sendo a prática dessa terminologia dentro da sala de aula? Pode sobressair muito essa questão.*

Interlocutor: Perfeito, gostaria de agradecer a participação e terminamos a nossa entrevista. Muito obrigado!

Teacher Timonthy: *Ok, eu que agradeço.*

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A *TEACHER CELLY*

Dados de identificação:

Nome: Teacher Celly

Cursos de Ensino Médio que ministra atualmente: Administração, Agropecuária e Logística.

Tempo de Instituição: 30 anos

Cidade: Rio das Pedras

ENTREVISTA

Interlocutor: Há quantos anos você leciona inglês na escola técnica?

Teacher Celly: *Bem, levando-se em consideração que no momento, eu já sou até aposentada, então quando eu comecei a ministrar aulas nesta escola, aqui pertencia a Secretaria da Educação, depois houve mudanças para a Secretaria da Ciência e Tecnologia e aí depois OMITIDO. Então contando o tempo que eu parei e voltei mais ou menos uns 30 anos.*

Interlocutor: Você leciona nos cursos de Ensino Médio e cursos Modulares?

Teacher Celly: *Não, apenas no curso técnico de Ensino Médio.*

Interlocutor: Qual a sua formação acadêmica?

Teacher Celly: *Licenciatura em Letras português/inglês.*

Interlocutor: Como a licenciatura em Letras ou outros cursos de formação contínua contribuíram para seu desempenho como professora?

Teacher Celly: *A licenciatura me deu uma base muito boa. Naquela época, eu me formei nos anos 70, não havia celular nem internet, tudo era pesquisado em livros, dicionários. Então, com isso eu adquiri uma base muito boa, porque eu precisei me esforçar muito para poder entregar um bom trabalho na faculdade. Fiz um TCC, uma apresentação sobre comidas e bebidas. As aulas eram feitas com fones de ouvido. A professora falava e todos nós tínhamos que entender, fazer provas dessa forma. Isso me garantiu uma boa preparação para depois poder ser professora de inglês.*

Interlocutor: A professora já lecionou em outros ambientes de ensino, por exemplo, escola de idiomas, aulas particulares?

Teacher Celly: *Não, apenas no ensino fundamental em escola municipal e na escola técnica.*

Interlocutor: **Considerando a terminologia de cada curso técnico, como você aborda essa terminologia?**

Teacher Celly: *Para cada curso técnico existe uma terminologia própria, né. O centro fala muito em tempestade de ideias, "brainstorm", é necessário que, por exemplo no curso de agropecuária, eu tenha um glossário, um vocabulário específico sobre o curso de agropecuária. Por exemplo: eu procuro muito na internet palavras mais específicas como gado de corte, galinha poedeira. Às vezes me perguntam como se diz carriola ou enxada em inglês. Eu pesquiso e levo para eles, primeiramente através de um vocabulário e depois frases e textos.*

Interlocutor: **Então esse é o jeito que a professora aborda essa terminologia? Usando material impresso com palavras, frases e textos?**

Teacher Celly: *Sim, primeiramente frases! Porque o aluno precisa, em primeiro lugar, saber em um texto ou em uma frase em que tempo está. Primeiramente, nós fazemos frases, por exemplo, no passado, no futuro e depois eu trabalho com textos para que o aluno possa detectar no primeiro momento, pode ser qualquer terminologia, pode ser de agropecuária, administração, logística ou do que for, ele precisa saber isso. Então, eu trabalho primeiro o tempo verbal, daí o vocabulário e depois textos.*

Interlocutor: **Você utiliza mais algum recurso para abordar essa terminologia? Um vídeo ou alguma coisa do gênero?**

Teacher Celly: *Não. Eu ainda não.*

Interlocutor: **Para encontrar material dessa terminologia, você conversa com os outros professores de inglês ou você procura em livros, apostilas, manuais ou internet? Como a professora faz para obter o material a respeito dessa terminologia técnica?**

Teacher Celly: *Eu pesquiso tudo na internet e apostilas. Infelizmente, eu não tenho muitas oportunidades de conversar com outros professores de inglês, talvez por falta de oportunidade, né. Mas sempre pesquiso na internet, em apostilas, em livros, assim como no tempo de faculdade, os livros eram tidos como a base de tudo.*

Interlocutor: **Como a instituição poderia auxiliar o docente de língua inglesa com o ensino da terminologia técnica de cada curso? O que a instituição poderia fazer na opinião da professora?**

Teacher Celly: *Quanto a escola não vejo o que ela poderia fazer porque cada um parte para a sua área. Enquanto ao Centro, poderia ser capacitações, eu mesmo faço os cursos na*

plataforma Moodle, desde dos básicos até os mais avançados. Eu tenho certificados desses cursos que o Centro oferece.

Interlocutor: Em sua opinião, o que falta para os professores de inglês ensinarem cada vez melhor? Falta algo?

Teacher Celly: *Falta! Falta melhor comprometimento com a língua. Falta valorizar a língua.*

Interlocutor: Você considera importante a formação continuada? Por quê? Teve alguma que te marcou positivamente? Considerando essas que a Instituição já ofereceu para os professores?

Teacher Celly: *Tirando essas que a Instituição já ofereceu não posso citar nenhuma outra, mas acho muito importante e sempre que tiver a oportunidade eu faço, eu tento... eu me inscrevo e tento participar.*

Interlocutor: Quais tipos de formação continuada a professora participaria? Pensando em encontros online, presenciais ou talvez um curso online?

Teacher Celly: *Quais tipos...conversação, principalmente eu valorizo muito a gramática, normalmente vejo muitos vídeos falando que o jeito que você aprendeu na escola está errado, pois não é assim que você aprende inglês, sou totalmente contra essa teoria, porque a nossa obrigação é falar certo, então se não tiver essa gramática para podermos falar mais certo, de forma correta, não tem como, sou a favor da gramática.*

Interlocutor: Você acha produtivo e formativo ouvir histórias de ensino de outros profissionais da sua área? Por quê?

Teacher Celly: *Sim, com certeza, porque a experiência sempre traz uma ideia de como eu poderia fazer com meus alunos, você faz isso na área de biologia, eu poderia fazer na aula de inglês, acho muito importante essa interdisciplinaridade.*

Interlocutor: Que benefícios você imagina que um grupo de professores reunidos e trocando ideias sobre sua prática docente pode oferecer sobre o seu desenvolvimento profissional?

Teacher Celly: *Retoma a mesma pergunta. Às vezes, assim, uma reunião de vários professores de outras áreas acaba trazendo experiências. Vou falar, por exemplo, de uma experiência que eu acho importante, quando eu faço avaliação com os alunos, e é com consulta, eles perguntam se pode usar o tradutor. Olha, se você for usar o tradutor para você traduzir, por exemplo, a palavra como enxada, vaca, para mim, não tem problema, mas o importante é que você saiba colocar uma frase no tempo certo, você usar tempo contínuo, tempo perfeito.*

Interlocutor: É, os alunos hoje estão muito presos no tradutor, né?

Teacher Celly: *Sim...eu sempre falo: olha no caderno, vê a teoria, a gramática e veja o vocabulário no tradutor.*

Interlocutor: **Você tem alguma sugestão para o professor de inglês atuante no ensino profissionalizante? Vou ampliar a pergunta: quais conselhos ou sugestões você daria a um professor de inglês iniciante no ensino médio?**

Teacher Celly: *Eu daria a sugestão dele começar, não importa o que o aluno já sabe, não importa qual bagagem ele traz, mas de uma forma básica, em que o aluno veja a necessidade de se fazer frases, e, essas frases serem trabalhadas na fala e na escrita. Fazer um caminho para os alunos se interessarem, não deixando nada aleatório. Vou dar um exemplo: vamos supor, ele está iniciando, eu faria assim: faço uma lista dos termos técnicos e a partir das palavras que você aprendeu, forme frases, para que o aluno vá percebendo que as coisas estão interligadas e não aleatórias.*

Interlocutor: **Você teria interesse em participar de uma comunidade de aprendizagem, uma comunidade investigativa entre professores, com encontros regulares para discussão da temática de como você aborda a terminologia técnica?**

Teacher Celly: *Sim, com certeza, porque toda reunião traz benefício, porque cada professor tem uma ideia, cada um tem um pensamento, voltado para o educando, sendo produtivo. Participaria sim. Eu gostaria sim de participar.*

Interlocutor: **Alguma ideia de qual frequência seria interessante? Cada um mês, dois meses..**

Teacher Celly: *Eu acredito que a cada 2 meses, levando-se em consideração os nossos compromissos, com provas oficiais, simulados, então, eu acho que a cada dois meses seria perfeito.*

Interlocutor: **Preferência por forma remota ou presencial?**

Teacher Celly: *Depende do local da presencial, eu preferiria online.*

Interlocutor: **Então seriam encontros bimestrais online?**

Teacher Celly: *Online, sim.*

Interlocutor: **Certo, muito obrigado pela participação!**

APÊNDICE G - PROPOSTA DE PRODUTO: COMUNIDADE INVESTIGATIVA REMOTA TRIMESTRAL

Autor: Luís Fernando Muller da Silva

Objetivo: O objetivo desta proposta de produto é a criação de uma comunidade investigativa com encontros remotos trimestrais dos professores de língua inglesa locados nos Colégios Técnicos da região de Campinas. Seria um ambiente virtual que proporcionaria trocas de experiências docentes que possam viabilizar novas e diferentes formas de pensar o ensinar e o aprender, solucionar problemas de forma individual e coletiva, fomentando a reflexão crítica docente a respeito do entendimento, abordagem e desenvolvimento de recursos didáticos referentes às terminologias técnicas em inglês dos diversos cursos de ensino médio profissionalizante.

Procedimento: Para a implementação dos encontros trimestrais virtuais da comunidade investigativa adotaremos os seguintes procedimentos: envio de convite pelo aplicativo *Whatsapp* com a explanação da proposta de trabalho para os docentes locados em unidades escolares da região de Campinas; levantamento dos docentes interessados em participar dos encontros; escolha do dia e horário pelos docentes; apresentação do cronograma das etapas e objetivos.

Estrutura:

ETAPA	OBJETIVOS	CRONOGRAMA
<p>1ª Etapa: Apresentação dos participantes, discussão da temática e terminologia técnica do curso de Administração e seleção de outro curso técnico para análise e discussão no próximo encontro.</p>	<p>-Apresentação individual dos participantes (formação, tempo de casa, cursos que ministra, etc);</p> <p>-Análise e discussão dos documentos de Plano de Ensino do curso de Administração e Política Linguística Institucional;</p> <p>-Análise e discussão da terminologia técnica do curso de Administração;</p> <p>-Seleção de outro curso técnico para análise e discussão da terminologia no próximo encontro.</p>	<p>1º trimestre do ano letivo (data e horário a combinar)</p> <p>Duração: 2 horas</p> <p>Forma: remota</p>

<p>2ªEtapa: Troca de experiências e ideias a respeito da terminologia técnica em inglês do curso previamente selecionado e escolha de outro curso.</p>	<p>-Análise e discussão da terminologia técnica do curso pré-selecionado para o levantamento das práticas, desafios, abordagens e recursos didáticos; -Seleção de outro curso técnico para análise e discussão da terminologia no próximo encontro.</p>	<p>2º trimestre do ano letivo (data e horário a combinar) Duração: 2 horas Forma: remota</p>
<p>3ªEtapa: Troca de experiências e ideias a respeito da terminologia técnica em inglês do curso previamente selecionado.</p>	<p>-Análise e discussão da terminologia técnica do curso pré-selecionado para o levantamento das práticas, desafios, abordagens e recursos didáticos.</p>	<p>3º trimestre do ano letivo (data e horário a combinar) Duração: 2 horas Forma: remota</p>
<p>4ªEtapa: Encontro final para discussão a respeito da terminologia técnica em inglês e confecção de material didático referente aos três cursos analisados.</p>	<p>- Discussão e reflexão final das práticas, desafios, abordagens e recursos didáticos referentes aos três cursos. -Criação de abordagens e recursos didáticos referentes à terminologia em inglês dos três cursos analisados.</p>	<p>4º trimestre do ano letivo (data e horário a combinar) Duração: 3 horas Forma: remota</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Resultados esperados: Esperamos alcançar com a implementação da comunidade investigativa remota trimestral um ambiente de aprofundamento da compreensão e reflexão docente dos professores de língua inglesa atuantes nos Colégios Técnicos da região de Campinas, para desse modo, desenvolver e aprimorar o entendimento, as abordagens e recursos didáticos para a terminologia técnica em inglês dos três cursos analisados durante os encontros.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **Construção da identidade docente do professor de língua inglesa na educação profissional de nível médio**. A seleção do tema se deu pelo fato do pesquisador ser docente de inglês na educação profissional.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo desta pesquisa é investigar as práticas e desafios que o docente de língua inglesa encontra ao lecionar o idioma nos diversos cursos de ensino médio técnico do Colégio Técnico.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação por meio do e-mail luisfernandomuller@hotmail.com ou pelo celular (19) 98219-1579 sob os cuidados do mestrando Luís Fernando Muller da Silva, pesquisador responsável pela coleta e organização dos dados, sob a orientação do professor Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado do CEETEPS: www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacoes

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez - e-mail: roram1000@hotmail.com

Luís Fernando Muller da Silva - e-mail: luisfernandomuller@hotmail.com



Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

ANEXO B - TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) _____
_____, RG: _____, residente e domiciliado à
_____, na cidade de
_____, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos
patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s) _____,
perante o pesquisador Luís Fernando Muller da Silva.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

São Paulo, ____ de _____ de _____.

ANEXO C – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 003/2023

1. PROTOCOLO Nº 017/2023	27/06/2023 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM: 28/06/2023
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Construção da identidade docente do professor de língua inglesa na educação profissional de nível médio		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Luís Fernando Muller da Silva		
Rodrigo Avella Ramirez		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Aprovar a pesquisa.</p>		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo		