

Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: tecendo fios entre abordagens para o ensino de inglês nos Institutos Federais

Vocational Education Integrated to High School: weaving threads among English teaching approaches at Federal Institutes

Alessandra Bernardes Bender

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)-Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEaD)/
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
alessandra.bender@ifpr.edu.br

.....

Marimar da Silva

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
marimar.silva@ifsc.edu.br

Resumo

Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais (IFs) brasileiros, como descritos nos documentos oficiais que orientam os currículos dessa modalidade de ensino, propõem uma articulação entre os conhecimentos gerais e os profissionalizantes para a intervenção qualificada do educando no mundo do trabalho. No entanto, a literatura da área vem indicando que tal articulação, especificamente no componente curricular inglês (CCI), ainda está aquém do descrito. Assim, o objetivo deste artigo é propor uma abordagem para o ensino-aprendizagem de inglês, buscando a articulação pretendida para esse tipo de curso. O estudo caracteriza-se como secundário. Os dados gerados da revisão de literatura e de documentos oficiais de um IF da região sul do Brasil foram analisados qualitativamente. Os resultados sugerem que a articulação proposta nos documentos dos IFs demanda uma rede complexa de conhecimentos do professor de inglês: conhecimentos da sua área de formação, da área técnica em que atua e do conhecimento pedagógico, além de conhecimentos macrossociais que afetam a educação profissional técnica de estudantes de nível médio. Sugere-se a implementação da abordagem aqui proposta para validá-la, refutá-la e/ou aperfeiçoá-la.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica. Institutos Federais. Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Inglês.

Abstract

The Vocational Education Integrated to High School from the Brazilian Federal Institutes (FIs), as described by the official documents that guide the curricula in this teaching modality, propose an articulation between general and professional

knowledge in order to prepare learners for a qualified intervention in the working world. However, the literature in the field indicates that such articulation, specifically in the English subject matter, is far from the described one. Thus, this paper aims at proposing an approach to the teaching-learning of English, with a view to meeting the intended knowledge articulation in that type of education. The study is defined as secondary. The data generated by the review of literature and official documents of one FI in the southeast of Brazil were analyzed qualitatively. The results suggest that the knowledge articulation proposed by the FIs' documents requires a complex network of knowledge from the English teacher: knowledge from his/her area of expertise, from the technical area he/she works in, besides macrosocial knowledge which affects high school learners' vocational education. It is suggested the implementation of the approach presented here in order to validate, refute and/or improve it.

Key words: Vocational Education. Federal Institutes. English Teaching-Learning Approach.

Introdução

[O]s currículos dos cursos técnicos de nível médio permitem a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas no mundo do trabalho, visando à formação integral do estudante.
(PARANÁ, PDI, 2014, p. 43)

Como sinaliza a epígrafe, o artigoⁱ aqui apresentado insere-se na área de ensino, mais especificamente em cursos técnicos integrados ao ensino médio de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), buscando tecer reflexões sobre a articulação de saberes para a intervenção qualificada do educandoⁱⁱ no mundo do trabalho, por meio do componente curricular inglês (CCI).

Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 91), “[a] principal e maior rede de educação profissional no Brasil é a rede federal, seguida pela rede estadual paulista (Centro Paula Souza) e por outras redes estaduais”. Os IFs se configuram como um modelo de formação que busca o desenvolvimento humano, social, cultural, político e econômico, combatendo as desigualdades sociais e regionais, assim como todas as formas de discriminação, e defendendo os valores sociais do trabalho e da dignidade humana (PARANÁ, PDI, 2014). Os IFs ofertam Cursos de Formação Inicial e Continuada, Cursos Técnicos de Nível Médio, de Graduação, de Pós-graduação e de Extensão.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, foco investigativo do presente estudo, pode ser desenvolvida de duas maneiras: na forma articulada ao Ensino Médio ou na forma subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. E, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Paraná (IFPR), reza que ao educando de um curso técnico integrado ao ensino médio está prevista a integração entre a sua formação geral e a sua formação profissional. (PARANÁ, PDI, 2014, p. 43).

Entretanto, no que diz respeito ao CCI, o estudo de Bezerra (2012, p. 171) constatou, ao analisar vinte e um programas de Língua Estrangeira-Inglêsⁱⁱⁱ (LEI) de cursos técnicos integrados ao ensino médio de IFs, que “apenas quatro (19%) mencionaram algum tipo de diálogo da LEI com os componentes curriculares da formação profissional dos educandos”. Ou seja, em uma grande parcela de casos, embora os currículos permitam a integração entre conhecimentos gerais e profissionalizantes, esta não acontece: o ensino do idioma ou está descolado da área técnica ou voltado para uma formação crítica do estudante descolada do papel da língua(gem) nesse processo.

Num cenário carente^{iv} de pesquisa sobre abordagem de ensino de inglês que promova a integração entre os conhecimentos gerais da LEI, os da área técnica profissional onde esta se insere, e respeite os princípios que regem a formação profissional técnica dos IFs, este estudo propõe uma abordagem que promova a articulação pretendida em cursos profissionais técnicos integrados ao ensino médio nos IFs, no CCI, a partir de uma reflexão teórico-prática sobre diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de inglês nesse contexto no Brasil.

Este estudo, de natureza bibliográfica, gerou dados provenientes de documentos oficiais norteadores da Educação Básica nacional e dos IFs, de livros e artigos da área, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do campus União da Vitória do mesmo instituto e do Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas (QECR). Os dados foram analisados qualitativamente, gerando *insights* para a articulação de conhecimentos de diferentes naturezas. Acredita-se que a reflexão gerada a partir deste estudo possa contribuir para outros *insights* em componentes curriculares de outros cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IFs.

O presente artigo está organizado em cinco seções. Na primeira apresentou-se o contexto de pesquisa. Na segunda são apresentados os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e a concepção do Trabalho como Princípio Educativo e da Pesquisa como Princípio Pedagógico. A terceira e a quarta seções abordam as especificidades do componente curricular de inglês no que tange ao Inglês para Fins Específicos e à Abordagem Crítica. Por fim, a quinta seção traz a abordagem de ensino-aprendizagem de inglês proposta por este estudo, a título de exemplificação de uma abordagem integradora a partir do conceito de interdisciplinaridade ampla de Moraes (2016).

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis [...]. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas [...] baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar [...].
(NÓVOA, 2009, p.18)

O ensino integrado se constitui, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, como “[...] a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à

disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social” (BRASIL, 2013, p. 212). Dentre os princípios que balizam as ações pedagógicas dos IFs, tem destaque a concepção do Trabalho como Princípio Educativo e a da Pesquisa como Princípio Pedagógico.

De acordo com Cordão e Moraes (2017), a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, novas competências profissionais passaram a ser requeridas no mundo do trabalho – tais como inovação, criatividade, trabalho em equipe e autonomia – e as instituições de educação profissional adotaram a pesquisa como base pedagógica e o trabalho como um dos seus princípios educativos essenciais.

Segundo Bezerra (2008, p. 80), “o trabalho como princípio educativo é o reconhecimento de que o homem, ao produzir sua existência [...] entra em contato com expressões parciais do saber acumulado, gerando novos saberes no plano subjetivo”. Partir de situações que contemplam tais saberes é a proposta de abordagem do ensino técnico integrado ao ensino médio. De acordo com Moraes (2016), em uma educação integrada, as especificidades da formação geral e da formação técnica se complementam e não se entende a formação geral como a base para outros saberes. Isto é, compreende-se que existe o mundo das ciências e o mundo das técnicas, sem qualquer hierarquização entre tais domínios. Moraes (2016) entende como interdisciplinaridade ampla a conexão entre esses dois mundos. É a partir dessa compreensão que este artigo propõe uma abordagem para o ensino-aprendizado de inglês na educação técnica profissional.

Ainda sobre essa questão, Bezerra (2008, p. 82) ressalta que o trabalho como princípio educativo

[...] jamais se explicitará em sua plenitude no espaço da sala de aula, transcendendo-lhe pelo próprio currículo e alcançando os movimentos docente, discente, atividades complementares de cultura, esporte e lazer, dentre outras.

Esse é o motivo pelo qual nos referimos, no âmbito educacional, ao ‘mundo do trabalho’ e não apenas ao ‘mercado de trabalho’. O mundo do trabalho envolve mais que a dimensão econômica, pois trata de valores, atitudes e ideais que perpassam sua realização.

Entender o trabalho como princípio educativo também envolve superar a divisão entre o saber teórico e o prático, como alerta Barato (2013), visto que ela alimenta preconceitos e desqualifica os trabalhadores. Engels (1999, p. 24) já confirmava, em seu tempo, a incoerência dessa divisão: “[...] ideia absurda e antinatural da antítese entre o espírito e a matéria, o homem e a natureza, a alma e o corpo.” De acordo com Allain, Wollinger e Moraes (2017, p. 36), o trabalhador realiza suas ações por meio de “[...] uma estrutura conceitual da situação, que expressa relações de causa e efeito, relação entre conceitos, ligações com os indicadores e informações que o sujeito toma da situação”. Percebe-se, assim, toda a complexidade requerida pelos saberes do fazer.

Segundo a didática profissional, como entendida por Barato (2003, p. 17), devemos considerar o fazer-saber como “[...] uma dimensão epistemológica cuja

origem e fundamento é a própria ação, não um pensar que a antecede”. Tal concepção contraria o senso comum de que a teoria deve preceder a prática em ambientes formais de ensino. O ato de fazer é compreendido, por si próprio, como um saber. Essa noção recupera as origens da educação profissional, que costumam ser mal interpretadas: “[...] o modelo cujas bases nasceram no chão de oficinas e ateliês, a aprendizagem corporativa, é esquecido ou criticado pelos educadores.” (BARATO, 2003, p. 22). Os saberes do fazer exigem criatividade e inteligência, em um contínuo processo de elaboração e reelaboração do conhecimento que se distancia, completamente, da noção de técnica como ‘ato mecânico’. Barato (2003) defende que os sistemas de ensino se adequem às características do tipo de conhecimento que pretendem promover, dando prioridade à técnica e não à verbalização teórica de seus fundamentos. Allain, Wollinger e Moraes (2017) esclarecem que o domínio de técnicas e o saber fazer equivalem ao processo de intervenção no mundo para a produção da existência.

Sennet (2013) acredita que o processo de valorização do trabalhador deve partir de um materialismo cultural mais vigoroso: materialismo no sentido de aprender com as coisas, saber apreciar as qualidades de uma vestimenta ou a maneira certa de esquentar um peixe; e cultural no sentido de compreender como as coisas produzidas geram prazer e valores. Ao se compreender os saberes e habilidades que são demandados do trabalhador, as suas ações poderão ser medidas em uma escala de competência justa e real, sem hierarquização.

O entendimento da pesquisa como princípio pedagógico considera, assim como a concepção do trabalho como princípio educativo, a amplitude de dimensões envolvidas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 164), a pesquisa como princípio pedagógico “[...] implica a identificação de uma dúvida ou problema, a seleção de informações de fontes confiáveis, a interpretação e elaboração dessas informações e a organização e relato sobre o conhecimento adquirido.” Nessa linha, Valer, Brognoli e Lima (2017) enfatizam que a pesquisa como princípio educativo propicia ao estudante o protagonismo necessário à sua formação, tanto com relação à sua aprendizagem quanto com relação ao seu ambiente de trabalho e demais esferas de interação social. De fato, a atividade de pesquisa permite a integração entre estudante e sociedade:

A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum. A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade. (BRASIL, 2013, p. 164).

A pesquisa é entendida como princípio na medida em que dela partem todas as outras atividades pedagógicas. Demo (2011, p. 53) explica que

[...] sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa [...]. Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa.

Tal relação de interdependência demonstra a perenidade da ação de pesquisar e de estudar: quanto mais se conhece, mais se busca conhecer. Nesse sentido, a Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, que trata da educação Profissional Técnica de Nível Médio, define que a prática profissional “[...] deve estar [...] orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente.” (BRASIL, 2012, p. 6).

Verificou-se nessa seção a importância das concepções do Trabalho como Princípio Educativo e da Pesquisa como Princípio Pedagógico para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. A próxima seção abordará o ensino de inglês nesse contexto.

Inglês para Fins Específicos: abordagem de ensino-aprendizagem nos IFs

[...] hoje está claro que se necessita de uma redefinição do conceito de necessidades, uma redefinição que amplie esse conceito, para que se possa ter como foco a construção de capacidades básicas para propósitos definidos, tendo em vista a função social da língua estrangeira. (CELANI, 2009, p. 23)

A origem do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) é referenciada por Hutchinson e Waters (1991) como uma abordagem relacionada a uma nova geração de educandos que, em consequência da adoção do inglês como a língua internacional da tecnologia e do comércio, sabia exatamente porque estava aprendendo inglês. O IFE possui grande afinidade com o contexto do ensino de inglês na Educação Profissional e Tecnológica, pois em ambos os casos o educando já tem relativamente claros os objetivos de seu estudo.

De acordo com Dantas (2017, p. 22), a possibilidade do “[...] educando seguir na carreira técnica que ele escolheu deve ser considerada. Portanto, não podemos desconsiderar o uso de uma abordagem mais voltada às demandas específicas da área escolhida por esse educando.” Aliar os interesses profissionais ao ensino-aprendizagem de inglês se configura, inclusive, como uma forma de levar o educando a dar significado à sua aprendizagem em cursos técnicos integrados ao ensino médio.

No Brasil, o ensino de IFE é também conhecido como Inglês Instrumental e, mundialmente, como *English for Specific Purposes*. O termo ‘Inglês Instrumental’ acabou deturpando o conceito original dessa abordagem, pois deu a entender que não se tratava de um ensino completo ou pleno, mas limitado a um propósito específico. Inicialmente, o foco do ensino de IFE, que em nosso país se deu por volta da década de 90 do século passado, era sobre estratégias de leitura, visando levar o educando a compreender textos escritos em inglês (RAMOS, 2009). Ou seja, o foco do ensino do idioma era no nível da sentença (HUTCHINSON; WATERS, 1991). Numa segunda fase, com o desenvolvimento

do campo da Análise do Discurso, o foco deslocou-se para o nível acima da sentença, como explicam Hutchinson e Waters (1991, p. 10, tradução nossa):

[...] enquanto no primeiro estágio de seu desenvolvimento, o Inglês para Fins Específicos tinha focado na linguagem no nível da sentença, a segunda fase de desenvolvimento mudou sua atenção para o nível acima da sentença, à medida que o Inglês para Fins Específicos se tornou intimamente envolvido com o emergente campo da Análise do Discurso ou Retórica.

Com relação ao campo da Análise do Discurso, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira (PARANÁ, DCE, 2008, p. 53) partem de Bakhtin (1988) para explicar que “(para este filósofo), [...] não há discurso individual, no sentido de que todo discurso se constrói no processo de interação e em função do outro.” Segundo essas mesmas diretrizes, a implicação para a área de ensino de língua estrangeira é que “[...] a língua concebida como discurso [...] constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico.” (PARANÁ, DCE, 2008, p. 53). Ou seja, a compreensão textual vai além do nível da sentença.

Entretanto, no Brasil, o objetivo do IFE ainda é entendido por alguns professores e educandos como aquele do primeiro estágio, ou seja, apenas da compreensão textual no nível da sentença, por meio do ensino de estratégias de leitura e/ou do ensino da estrutura da língua. A partir dessa compreensão, o IFE passou a ser considerado uma abordagem inferior de ensino em relação ao ensino de Inglês Geral (CELANI, 2009). Entende-se como Inglês Geral aquele que pretende tratar da comunicação de maneira universal, sem focar em uma área específica. Na Europa, e também fora dela, adota-se o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), que descreve os conhecimentos e capacidades que os aprendizes precisam aprender para se comunicarem. A metodologia do IFE, de acordo com Hutchinson e Waters (1991), não difere da metodologia do Inglês Geral, o que difere é que o professor de IFE precisa partir das necessidades dos educandos.

No caso dos IFs, grande parte das necessidades estão descritas no PPC de cada curso, que podem ser alinhadas aos conhecimentos e capacidades descritos no QECR. Tomando como exemplo o PPC do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do campus União da Vitória do IFPR, o perfil profissional afirma priorizar a formação de profissionais egressos que sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo compromissado com o desenvolvimento regional sustentável e que também sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos. O QECR, por sua vez, define que as atividades linguísticas podem ser classificadas como de recepção, produção, interação e mediação. A fim de contribuir para as características apontadas do perfil profissional do PPC em questão, dar-se-ia prioridade às atividades de produção:

As actividades de produção têm uma importante função em muitos campos académicos e **profissionais** (exposições orais, estudos escritos, relatórios) e está-lhes associado um valor social (juízos feitos sobre o que foi apresentado por escrito ou sobre a fluência no discurso

e nas apresentações orais). (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 36, grifo nosso).^v

Dessa maneira, utiliza-se uma metodologia reconhecida internacionalmente, que é o caso do QECR, aliada às necessidades do curso técnico em questão. Percebe-se, nesse sentido, que não é sensato afirmar que o IFE é inferior ao Inglês Geral. O professor de IFE, na verdade, enfrenta tantos desafios, ou até mais, que o professor de Inglês Geral. Monzón e Fadanelli (2016, p. 5) mencionam a primeira fonte de preocupação desse professor:

A dificuldade inicial é lidar com termos e conceitos de áreas que não são de sua especialidade, uma vez que, muitas vezes, esse docente lecionará em diferentes cursos. Outros aspectos envolvem a seleção de material didático, textos para leitura e a(s) melhor(es) forma(s) de trabalhar atividades em sala de aula com aprendizes em formação profissional.

No contexto dos IFs, por exemplo, é comum que um mesmo professor de inglês leccione em cursos técnicos de diferentes áreas, tais como Informática, Meio Ambiente, Edificações, dentre outras. Além disso, existem diferentes modalidades de ensino, cada uma com suas especificidades: Formação Inicial e Continuada, Técnicos de Nível Médio, Graduação, Pós-graduação e Extensão.

O professor de inglês dos IFs investe, dessa forma, grande quantidade de tempo e energia na seleção e preparação do material didático, pois é necessário promover atividades que, ao mesmo tempo em que se inserem no campo profissional de interesse do educando, também promovam o aprendizado da língua-alvo, no caso, o inglês. Além de conseguir esse delicado equilíbrio, o professor de inglês deve tentar abranger, em suas aulas, uma gama de habilidades além das necessidades imediatas percebidas pelos educandos, visto que:

Um dos paradoxos básicos do ensino de línguas é que nós precisamos repetir coisas a fim de aprendê-las, mas a repetição frequente cria tédio: nossas mentes se desconectam e o aprendizado é mínimo. A variedade é, portanto, não apenas algo bom por si mesma: ela é um elemento vital para manter alertas as mentes dos educandos e focadas na tarefa a ser realizada. (HUTCHINSON; WATERS, 1991, p. 75, tradução nossa).

A partir dessas ponderações, pode-se inferir que o trabalho do professor de IFE é deveras complexo, envolvendo, além do conhecimento da sua área de formação, conhecimento das diferentes áreas técnicas em que atua, conhecimentos pedagógicos e de diferentes formas de processamento de informação no processo de aprender uma língua estrangeira. Isso significa dizer que o professor de inglês não trabalha apenas uma habilidade de língua(gem) nos cursos em que atua, mas uma gama diversa a cada aula, visando manter os educandos alertas e focados para uma aprendizagem mais exitosa.

Celani (2009, p. 25), sobre a complexidade desse contexto, questiona o motivo de, após tantos anos de trabalho e pesquisa sobre o IFE, ainda ouvir dos professores a seguinte afirmação: 'Eu uso o método instrumental: só ensino leitura.'

Superar a associação exclusiva da habilidade de leitura ao ensino de IFE torna-se imprescindível a partir da discussão feita, tanto para valorizar os esforços dos professores que abraçam essa abordagem, que não é fácil nem simples em termos de planejamento, desenvolvimento e êxito no ensino-aprendizagem de inglês nos IFs, quanto para ampliar a visão dos educandos em relação à complexidade da própria abordagem de IFE.

A abordagem de IFE parece dar conta da integração dos conhecimentos da área de inglês aos da área técnica em que se insere, desde que o professor se dedique a estudar as necessidades que a área demanda do futuro profissional, em termos de língua(gem), e as insira como objetivo de ensino-aprendizagem. Entretanto, os educandos de cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IFs necessitam ir além da aprendizagem de um idioma, eles também precisam saber como a língua(gem) é manipulada socialmente para poderem intervir com qualidade no mundo do trabalho. A próxima seção trata especificamente da Abordagem Crítica no ensino de inglês, tecendo fios entre as diferentes questões aqui discutidas.

Abordagens de ensino-aprendizagem de inglês: da comunicativa à crítica

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. (FREIRE, 2005, p. 68).

A educação como depósito de conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade na mente dos educandos já era denunciada por Paulo Freire, filósofo educacional brasileiro, nos idos de 1970, como “educação bancária”. O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não passou ao largo da educação bancária e, em muitos contextos, ainda persiste disfarçada de diferentes nomenclaturas, a exemplo da abordagem comunicativa, muito difundida em cursos de inglês no Brasil e no exterior.

No entanto, a partir das ideias de Paulo Freire sobre Educação Libertadora ou Educação Problematicadora, cuja proposta de formação é de caráter autenticamente reflexivo, um ato constante de desvelamento da realidade, de emersão das consciências, que resulta na inserção crítica do educando na realidade (FREIRE, 2005), há um movimento crescente no Brasil para que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras seja abordado de forma crítica.

A abordagem crítica de ensino-aprendizagem de inglês surgiu a partir de questionamentos das intenções subjacentes à abordagem comunicativa, que privilegia estratégias conversacionais para se inserir na cultura do outro (PARANÁ, DCE, 2008). Esses questionamentos centram-se, principalmente, na necessidade de se abordar as relações de poder que entremeiam os discursos.

Segundo Pennycook (1999, p. 343, tradução nossa), “[...] um componente crucial do trabalho crítico é sempre manter um olhar cético com relação a suposições, ideias que se tornaram naturais, noções que não são mais questionadas”. A abordagem crítica nega, portanto, a ideia de neutralidade do inglês enquanto

língua para a comunicação global, tendo como objetivo encorajar os educandos a produzirem um contra discurso (COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Nessa linha, Moita Lopes e Melo (2013) exemplificam a produção de um contra discurso ao discutir o conceito de raça por meio da identificação negativa nos discursos sociais sobre o negro, de maneira a desconstruir a naturalização do conceito de raça enquanto dado puramente biológico.

Um dos pressupostos fundamentais da abordagem crítica é a tomada de consciência enquanto passo inicial do processo de mudança (PENNYCOOK, 1999). Essa consciência implica o reconhecimento de que a neutralidade discursiva, como mencionado anteriormente, não existe. Consoante a tal argumento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 117) asseveram que o “[...] significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder”. A sala de aula de língua inglesa, partindo desse pressuposto, permite uma atitude ativa dos educandos em busca dos possíveis significados de um discurso, distanciando-os da tradicional passividade de abordagens que buscam a sua inserção em situações pré-definidas.

Outra questão essencial relacionada à abordagem crítica é a da “[...] possível contradição entre a necessidade de integrar-se e a de emancipar-se” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 22). Para as autoras, tal contradição pode emergir do objetivo de ensino-aprendizagem do professor, já que sua ação pedagógica está diretamente relacionada a ele. Em outros termos, se os professores têm como principal objetivo promover aos educandos marginalizados o acesso ao discurso dominante, sua abordagem de ensino-aprendizagem buscará levar o educando a apropriar-se desse discurso integrando-se a ele. Todavia, se os professores têm como objetivo levar os educandos a transformarem o discurso dominante, sua abordagem buscará promover no educando uma conscientização crítica desse discurso emancipando-o (PENNYCOOK, 1999, p. 337). Ou, na perspectiva de Paulo Freire, uma conscientização crítica que o libertará.

Para Freire (2005), o ato de emancipar-se passa pelo ato de integrar-se, pois o educador e os educandos iniciam sua reflexão por meio do seu conhecimento da realidade, desvelam-na criticamente e, por fim, recriam este conhecimento. É a partir da visão freiriana que se entende aqui a abordagem crítica para o ensino-aprendizagem de inglês: criar condições para que o educando, por meio do discurso, se integre à outra comunidade discursiva e, ao fazê-lo, se emancipe por meio de um contra discurso.

Na concepção freiriana de formação, portanto, dois elementos são fundamentais: a reflexão e a ação num movimento contínuo dos educandos sobre o mundo para transformá-lo. É na transformação da realidade que está o foco da abordagem crítica de ensino. E esse processo baseia-se no diálogo. Em outras palavras, formar não é um mero depósito de ideias em outros, nem uma simples troca de ideias; é o lugar onde se encontram a reflexão e a ação, onde se identifica o que precisa mudar e o porquê da necessidade de mudança (FREIRE, 2005).

Por tudo isso, percebe-se que são elementos essenciais da abordagem crítica no ensino de língua a tomada de consciência enquanto passo inicial do processo de mudança (PENNYCOOK, 1999), a produção de um contra discurso (COX; ASSIS-PETERSON, 2001) e o foco na transformação (FREIRE, 2005). Tais elementos, no entanto, ganham vida apenas a partir da interação entre professor e educandos, em um contínuo processo de ensino e aprendizagem, de avanços e retrocessos, de resgate e descobertas.

A próxima seção apresenta, a título de exemplificação, uma abordagem de ensino-aprendizagem de inglês para o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio dos IFs, buscando viabilizar a integração entre formação profissional e formação geral, a conscientização do papel da língua(gem) na manutenção ou no enfrentamento de hegemonias e o respeito aos princípios da educação profissional técnica.

Abordagem temática interdisciplinar ampla: em busca da formação integral do educando

[A] educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 2005, p.80)

Considerando, primeiramente, a partir de Almeida Filho (1999), que abordagem é uma filosofia de ensino-aprendizagem, e a que ora se apresenta busca a emersão das consciências que resulta da inserção crítica na realidade pelos educandos a partir da pedagogia crítica freiriana. Considerando também a possibilidade de o educando de cursos técnicos integrados ao ensino médio seguir na carreira do curso que escolheu (DANTAS, 2017). Ainda levando em consideração a necessidade de o CCI criar condições para que o educando desenvolva diferentes habilidades de linguagem (HUTCHINSON; WATERS, 1991) ao mesmo tempo em que amplia seu olhar crítico sobre a sociedade para transformá-la (FREIRE, 2005). Também considerando que os IFs buscam o desenvolvimento humano integral, o combate às desigualdades sociais e regionais e a todas as formas de discriminação e a defesa dos valores sociais do trabalho e da dignidade humana (PARANÁ, PDI, 2014). Considerando igualmente que os currículos dos cursos técnicos de nível médio permitem a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas no mundo do trabalho, visando à formação integral do estudante (PARANÁ, PDI, 2014). Por fim, considerando que o trabalho é o princípio educativo e a pesquisa o princípio pedagógico que regem a educação e a ação pedagógica nos IFs, respectivamente, sugere-se a Abordagem Temática Interdisciplinar Ampla (ATIA) para o CCI nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos IFs, cujas ideias poderão ser estendidas a outros componentes curriculares relacionados ou não à área da linguagem.

A ATIA configura-se aqui como o fio que tece o mundo do trabalho e o conhecimento linguístico a ser desenvolvido no CCI, integrando-os e, ao mesmo

tempo, emancipando o educando por meio de atividades de aprendizagem que o levem à conscientização e à intervenção qualificada na realidade.

Como o mundo do trabalho é o contexto e o tema que perpassa todas as áreas técnicas dos IFs e aciona a ação pedagógica - reflexão-ação-reflexão -, na **primeira etapa** da abordagem, o professor pode organizar as atividades de aprendizagem partindo de discussões sobre temas socioeducativos relevantes, que podem ser sistematizados *a priori* ou *a posteriori* em sala de aula ou em campo. Por exemplo, o professor pode iniciar o processo de ensino-aprendizagem de inglês a partir de impressões decorridas de uma visita técnica, de dados da própria pesquisa de campo solicitada, de entrevistas com profissionais da área ou da experiência dos próprios educandos em seus estágios supervisionados em contextos profissionais, tendo em vista que é um requisito de vários cursos profissionalizantes nos IFs.

Por meio dessas discussões, o professor tem a possibilidade de abordar o conteúdo de Inglês Geral, tais como verbos auxiliares para fazer perguntas e dar respostas em diferentes tempos verbais ou formas de emitir opinião em diferentes níveis de formalidade, ao mesmo tempo em que aborda temáticas socioeducativas significativas para o educando e desenvolve diferentes habilidades de linguagem: produção e/ou compreensão oral e/ou escrita. Dessa maneira, estabelece-se uma interdisciplinaridade ampla (MORAES, 2016), em que formação técnica, formação geral e crítica se tecem e se complementam.

Após discutir temáticas da área a partir do mundo do trabalho, numa **segunda etapa**, o professor pode buscar textos (orais ou escritos) em inglês que tragam nova luz ao tema abordado na primeira etapa, elucidando o que é ou não senso comum e iniciando um processo de conscientização crítica. Esses textos podem ser, por exemplo, charges ou cartuns, já que desvelam críticas sociais por meio do humor e a linguagem usada é curta, simples e objetiva. Outro exemplo de texto são os relatos pessoais com uma visão inovadora sobre o tema em questão. O importante é que o professor trabalhe o texto de tal forma que leve o educando a perceber que a neutralidade discursiva não existe (COX; ASSIS-PETERSON, 2001), já que o próprio ato de se manter neutro é um posicionamento a favor do *status quo*, e a ter consciência de como o discurso pode ser manipulado para manter e/ou confrontar hegemonias (PENNYCOOK, 1999). Nessa etapa de trabalho com textos, o educando pode ser levado a perceber questões sociais e de língua que extrapolam sua percepção inicial, a comparar diversas visões de mundo e de homem sobre o mesmo tema de maneira crítica e a emitir sua própria opinião ou a construir uma nova percepção do tema em questão por meio da língua(gem).

Ampliando as necessidades da formação do sujeito integral, a **terceira etapa** pode trazer uma situação que evidencie a concepção do Trabalho como Princípio Educativo, tal como diálogos em inglês no ambiente profissional ou vídeos de reuniões empresariais para aprender sobre os saberes do fazer, as interações que lá ocorrem e que ideologias elas buscam manter ou confrontar. A partir de um desses contextos, o professor pode propor uma encenação pelos alunos, tentando (re)criar o que ouviram e/ou visualizaram, visto que o mesmo assunto precisa ser abordado de maneiras variadas para ser aprendido (HUTCHINSON;

WATERS, 1991). Assim, o educando entra em contato com as competências profissionais requeridas no mundo do trabalho atual, tais como inovação, criatividade, trabalho em equipe e autonomia (CORDÃO; MORAES, 2017), que são permeadas pela língua(gem), tendo já refletido criticamente sobre o caráter múltiplo e não neutro dos discursos sobre a área em questão (BRASIL, 2006).

A **quarta etapa** pode trazer uma situação que evidencie a Pesquisa como Princípio Pedagógico, levando o educando a experienciar um processo de intervenção (ALLAIN, WOLLINGER E MORAES, 2017). Por meio das atividades de aprendizagem até esse momento, o professor propicia ao educando a oportunidade de pesquisar e intervir em algum dos aspectos da profissão que ele tenha interesse em iniciar um contra discurso (COX; ASSIS-PETERSON, 2001; MOITA LOPES; MELO, 2013). Por exemplo, a partir dos resultados de uma pesquisa de campo, com foco na percepção que determinada comunidade tem sobre os saberes de uma área profissional específica, é possível promover uma campanha social de valorização dos técnicos em geral ou da área específica. Dessa maneira, o educando pode criar um contra discurso em busca de sua emancipação e da transformação social (FREIRE, 2005).

A **quinta etapa** desse processo com vista à integração entre mundo do trabalho e o CCI, visando à formação integral do educando, é a socialização da experiência. Além de ser possível que essa socialização ocorra com os próprios colegas da turma, que já têm as bases de reflexão para discutir o tema, é importante que a experiência transcenda o espaço da sala de aula (BEZERRA, 2008). Outras turmas ou escolas podem participar de momentos de divulgação das atividades realizadas, assim como os profissionais envolvidos nas visitas técnicas, pesquisas, entrevistas ou estágios supervisionados. Durante tais momentos, pontos positivos e outros a serem potencializados podem ser abordados com o objetivo de crescimento tanto pessoal quanto profissional do educando e de todos os envolvidos no processo. A partir das trocas feitas nessa etapa de socialização e as demandas que dela surgirem, o professor e os educandos podem aprofundar a temática interdisciplinar e/ou ampliá-la, abraçando outras áreas de conhecimento, dando início a um novo ciclo de ação-reflexão-ação, como propõe a educação libertadora ou problematizadora de Freire (2005).

Finalmente, a **sexta etapa** da abordagem sugerida deve levar o professor a refletir sobre a sua ação pedagógica, gerando novos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto sugere-se que o professor desempenhe um papel ativo na própria realidade dos fatos observados em sala de aula, investigando seu próprio contexto de trabalho. De acordo com Moita Lopes (1996), o professor-pesquisador abandona o seu papel enquanto consumidor de pesquisa e se assume como investigador crítico de sua própria prática. Tal postura configura o procedimento metodológico conhecido como pesquisa-ação:

A pesquisa-ação tem sido geralmente caracterizada como aquela cujo principal objetivo é melhorar o ensino/aprendizagem nas salas de aulas, conduzida simultaneamente ao ensino, envolvendo um ciclo de atividades que inclui observação, análise, ação e revisão. (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2006, p. 34).

A noção de 'práxis', cunhada por Paulo Freire na década de 70 do século XX, concebe que a reflexão crítica é, por si mesma, uma ação sobre determinada realidade. A práxis, dessa maneira, promove o objetivo principal de ensino-aprendizagem da ATIA aqui proposta: "A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo." (FREIRE, 2005, p. 42). É na transformação da realidade que está o foco dessa abordagem de ensino; sendo necessário, para tanto, completar o ciclo proposto pela pesquisa-ação: observar um dado fenômeno, analisá-lo criticamente, agir sobre a realidade e revisar/refletir sobre os resultados para dar início a um novo ciclo de ensino-aprendizagem. O quadro 1 resume as etapas sugeridas para a ATIA para o CCI em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos IFs:

Quadro 1: Resumo das etapas da ATIA

Etapas	Sugestões de atividades de aprendizagem
1	Trabalho com temas socioeducativos: discussões sistematizadas em inglês sobre temas relevantes da área técnica do curso.
2	Trabalho de conscientização sobre o papel social da língua(gem): análise de textos escritos ou orais em inglês que questionem valores, atitudes e ações de senso comum na área profissional.
3	Trabalho como princípio educativo: simulações em inglês de situações em ambiente profissional que abordam os saberes profissionais.
4	Pesquisa como princípio pedagógico: investigação, intervenção e análise do processo em um contexto profissional real.
5	Socialização da experiência de intervenção: publicização dos resultados da intervenção em diferentes mídias sociais.
6	Reflexão-ação-reflexão continuada: processo de reflexão do professor-pesquisador sobre a sua prática pedagógica por meio de pesquisa-ação, que gerará um novo ciclo de atividades de aprendizagem com foco em situações-problema que emergiram do processo.

Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

Considerações finais

O presente artigo se constitui como uma tentativa de aproximações teórico-práticas que possam contribuir para integrar formação geral e formação profissional no CCI em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, visando à formação integral do educando para intervir de forma qualificada na realidade. Ao propor uma reflexão teórico-prática sobre diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de inglês que vêm sendo usadas nos IFs no Brasil, o artigo focou principalmente no Inglês para Fins Específicos e na Abordagem Crítica. Evidenciou-se que é demandado do professor de inglês dos IFs uma ampla gama de conhecimentos e, para tanto, são necessários investimentos em formação continuada e parcerias para troca de experiências. Além disso, a distribuição de carga horária desses profissionais deve levar em conta a

diversidade de cursos em que o CCI se insere e o seu papel de destaque em determinadas áreas.

Não constitui intuito deste artigo a prescrição de 'receitas' ou de regras de conduta fixas, até porque apenas linhas gerais e sugestões são apresentadas. A contribuição que se pretende dar é, pelo contrário, indicar possibilidades e enaltecer o diálogo como estratégia para ampliar os conhecimentos da área. Para se avançar no processo, é primordial que estudos sobre possibilidades de integração do inglês à educação profissional continuem a ser desenvolvidos e publicados, não apenas na área de ensino, mas em processos de aprendizagem promovidos por práticas inovadoras, criativas e socialmente relevantes.

Referências

ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo; MORAES, Gustavo Henrique. **Conceitos Básicos para uma Epistemologia da EPT**. Disponível em:

<<http://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=64469>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Senac, 2003.

BARATO, Jarbas Novelino. O saber no salão de beleza. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 241-257, set./dez. 2013.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Gestão democrática e trabalho: princípios educativos no currículo da escola pública (1989 – 1992). **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 34, n.3, set./dez. 2008.

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

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 6, de 20 de Setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Atualizada até março de 2017.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina Maria; RAMOS, Rosinda (Orgs.). **A Abordagem Instrumental no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: Aprendizagem, ensino avaliação. Porto: Edições Asa, 2001.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Senac, 2017.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, 2001.

DANTAS, Sabrina Guedes Miranda. As crenças dos professores em inglês instrumental nos cursos de ensino médio técnico integrado no IFRN. **Revista CBTecLE** (Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica), São Paulo, v. 1, n. 1, p. 162-187, 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876)**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2005.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Professores investigando suas práticas: um panorama. In: GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Teaching English in context - Contextualizando o ensino de inglês**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; MELO, Glenda Cristina Valim de. As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na orkut. **D.E.L.T.A.** (Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada), São Paulo, v. 29, n. 2, p. 237-265, 2013.

MONZÓN, Andrea Jessica Borges; FADANELLI, Sabrina Bonqueves. Leitura de textos especializados anglófonos no Ensino Técnico: idiosincrasias terminológicas e pedagógicas sob a perspectiva da Linguística de Corpus. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 1, n. 1, p. 1-28, jun. 2016.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: A Formação da Identidade dos Institutos Federais.** 2016, 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Portugal. Tipografia: Realgráfica Artes Gráficas Ltda., Bedita, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba: SEED – PR, 2008.

PARANÁ. Instituto Federal do Paraná. **Resolução nº 34 de 01 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018. Disponível em: < <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction: Critical Approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 33, n. 3, 1999.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; FREIRE, Maximina Maria; RAMOS, Rosinda (Orgs.). **A Abordagem Instrumental no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SENNETT, Richard. **O Artífice.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2013.

VALER, Salete; BROGNOLI, Ângela; LIMA, Laura. A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2785-2803, out./dez. 2017.



ⁱ Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica em Rede Nacional ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina.

ⁱⁱ Apesar de existir uma variedade de termos na literatura para denominar aquele(a) que aprende (tais como aluno/aluna, educando/a, o/a estudante, o/a aprendiz, o/a aprendente), neste artigo optou-se pelo termo educando, por sugerir a ideia de que o indivíduo está em constante estado de formação/educação. Embora no masculino para dar fluidez à leitura, o termo refere-se, aqui, tanto ao sujeito do sexo masculino quanto ao do feminino.

ⁱⁱⁱ Embora os linguistas aplicados no Brasil sugiram o termo Língua Adicional, neste artigo optou-se pelo uso de Língua Estrangeira para respeitar a expressão usada nos documentos oficiais que regem o ensino de inglês nos IFs.

^{iv} Em uma busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo assunto 'inglês em cursos técnicos integrados ao ensino médio', apenas 5 resultados se remetiam a cursos técnicos integrados (um na área de história, um na área de enfermagem, um na área de matemática, um na área de educação física e um sobre a pesquisa como princípio pedagógico). Nenhum resultado se remetia ao componente curricular inglês nesse contexto.

^v Citação direta do original em português de Portugal.