

Trabalho prescrito vs. trabalho real: um confronto entre regulamentações oficiais e conhecimento dos professores no Instituto Federal da Paraíba

Prescribed work vs. real work: a confrontation between official regulations and teachers' knowledge at the Federal Institute of Paraíba

Trabajo prescrito vs. trabajo real: una confrontación entre la reglamentación oficial y el conocimiento de los profesores del Instituto Federal de Paraíba

Jarbas Medeiros Lima Filho 

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil
jarbas.medeiros@estudante.ufcg.edu.br

Edmilson Luiz Rafael 

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil
eluizrafael@gmail.com

Recebido em 28 de fevereiro de 2025

Aprovado em 19 de março de 2025

Publicado em 17 de setembro de 2025

RESUMO

O presente estudo investiga a relação entre as concepções de ensino de língua inglesa nos documentos normativos do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e o conhecimento dos docentes sobre essas regulamentações. Utilizando uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória em Linguística Aplicada, foram analisados documentos oficiais e aplicados questionários a professores do ensino médio integrado. Os resultados indicam que o ensino de inglês na instituição não é orientado por um único documento, mas por três modalidades normativas: Regulamentações Nacionais, Prescrições Macroinstitucionais e Prescrições Microinstitucionais. Constatou-se um desalinhamento entre o que os documentos preconizam e as práticas docentes, além de uma baixa familiaridade dos professores com essas diretrizes. A maioria dos Planos de Disciplina prioriza o ensino da leitura, alinhando-se mais às exigências da formação profissional do que à abordagem comunicativa proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo conclui que a ausência de um direcionamento unificado resulta em práticas fragmentadas e na prevalência de concepções individuais sobre o ensino de inglês. A falta de conhecimento sobre as prescrições institucionais compromete a coesão

pedagógica, evidenciando a necessidade de maior clareza normativa e de alinhamento entre os objetivos de ensino e as regulamentações.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Institutos Federais; Regulamentações Oficiais; Trabalho Docente.

ABSTRACT

This study investigates the relationship between the conceptions of English language teaching in the regulatory documents of the Federal Institute of Paraíba (IFPB) and teachers' knowledge of these regulations. Using a qualitative, descriptive, and exploratory approach in Applied Linguistics, official documents were analyzed, and questionnaires were administered to high school integrated education teachers. The results indicate that English teaching at the institution is not guided by a single document but by three regulatory modalities: National Regulations, Macro-Institutional Prescriptions, and Micro-Institutional Prescriptions. A misalignment was observed between what the documents prescribe and actual teaching practices, as well as a low level of familiarity among teachers with these guidelines. Most Course Plans prioritize reading instruction, aligning more with professional training requirements than with the communicative approach proposed by the Common National Curriculum Base (BNCC). The study concludes that the absence of unified guidelines result in fragmented practices and in individual conceptions of English teaching. The lack of knowledge about institutional prescriptions undermines pedagogical cohesion, highlighting the need for greater regulatory clarity and alignment between teaching objectives and official guidelines.

Keywords: English Teaching; Federal Institutes; Official Guidelines; Teaching Practice.

RESUMEN

Este estudio investiga la relación entre las concepciones de enseñanza del inglés en los documentos normativos del Instituto Federal de Paraíba (IFPB) y el conocimiento que los docentes tienen sobre estas regulaciones. A través de un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio en Lingüística Aplicada, se analizaron documentos oficiales y se aplicaron cuestionarios a profesores de la educación media integrada. Los resultados indican que la enseñanza del inglés en la institución no está guiada por un único documento, sino por tres modalidades normativas: Regulaciones Nacionales, Prescripciones Macroinstitucionales y Prescripciones Microinstitucionales. Se observó un desajuste entre lo que establecen los documentos y las prácticas docentes reales, así como un bajo nivel de familiaridad de los profesores con estas directrices. La

maioria de los Planes de Disciplina priorizan la enseñanza de la lectura, alineándose más con las exigencias de la formación profesional que con el enfoque comunicativo propuesto por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El estudio concluye que la falta de una directriz unificada da lugar a prácticas fragmentadas y a la prevalencia de concepciones individuales sobre la enseñanza del inglés. La falta de conocimiento sobre las prescripciones institucionales afecta la cohesión pedagógica, lo que pone de manifiesto la necesidad de mayor claridad normativa y alineación entre los objetivos de enseñanza y las regulaciones oficiales.

Palabras clave: Enseñanza del inglés; Institutos federales; Reglamentos oficiales; Trabajo docente.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surgiu com a modificação da Lei nº 9394/96 pela nº 11741/08, que redefiniu o Capítulo III, anteriormente intitulado "Da Educação Profissional". Seu objetivo é capacitar indivíduos para profissões técnicas, facilitando sua integração no trabalho e na vida social (Brasil, 2008a). A EPT inclui cursos de formação técnica e pós-graduação, promovendo a continuidade dos estudos e a articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia (*Ibidem*).

No Brasil, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) desempenharam uma função primordial na educacional nacional (Frigotto, 2018), sendo as instituições mais numericamente representativas da EPT, cuja função é:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008, p. 4).

Os IFs, com 705 campi em 38 unidades nas 27 unidades federativas¹, atuam na formação técnica e tecnológica, atendendo demandas sociais e promovendo desenvolvimento socioeconômico e cultural (Brasil, 2008a) ofertando as modalidades de ensino médio integrado (EMI), cursos técnicos, superiores e pós-graduações. Nossa pesquisa foca no primeiro. Nessas instituições, o ensino médio é integrado à uma formação técnica, outorgando dupla certificação aos egressos: concluinte do ensino médio e de técnico no curso escolhido.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), maior instituição de EPT desse estado, conta com aproximadamente 19.000 alunos e 3.000 servidores. Apesar da expressiva relevância acadêmica e social, o ensino de inglês nesse contexto enfrenta complexos desafios internos.

Após dialogarmos com docentes de outros campi, percebemos uma total desarticulação entre suas práticas de ensino, com diferenças nas ementas, objetivos, métodos e competências nas mesmas disciplinas em campi diferentes.

Constatamos que os objetivos pedagógicos principais eram individual e intuitivamente estabelecidos. Mencionou-se o “ensino de textos técnicos em inglês para a formação profissional” e a “preparação dos alunos para o ENEM”. Esse desalinhamento curricular pode gerar dificuldades especialmente para docentes e estudantes transferidos entre campus ou turmas.

Tamanha desarmonia entre os objetivos, nos fez nos questionar se havia alguma regulamentação norteadora, nos motivando a investigar o conteúdo das diretrizes para ensino de inglês e o nível do conhecimento dos docentes em relação a elas. Assim, estabelecemos como objetivos dessa pesquisa investigar as concepções de ensino de língua estrangeira na normativa do IFPB e averiguar o nível de familiaridade dos docentes com essa regulamentação.

Metodologia e Geração de Dados

Nesta pesquisa em Linguística Aplicada, empregamos uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória com dados primários e Inteligência Artificial para revisão linguística. Aplicamos um recorte amostral não-probabilístico no ensino médio integrado (EMI), que representa 39,64% dos matriculados.

Elaboramos dois esquemas de pesquisa: um para localizar essa diretriz e compreender suas determinações e o outro para investigar o nível de apropriação dela pelos professores.

Para localizar a normatização, conduzimos um levantamento documental (Gil, 2008). No Google Acadêmico, inserimos os descritores "Institutos Federais",

"Regulamentações Oficiais" e "Trabalho Docente", com filtro para arquivos em PDF, em ordem decrescente de data e selecionamos os trabalhos acadêmicos com títulos mais próximos dos descritores inseridos. Após análise desses trabalhos, descobrimos que o ensino de inglês no EMI do IFPB não é regido por um único documento, mas sim por várias regulamentações, que organizamos em três modalidades sociopolíticas e pedagógicas.

A primeira abrange os documentos que regem todo o ensino médio do país, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (Brasil, 2018a) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996, atualizada pela Lei nº 11.741/2008). Neste trabalho, intitulamos essas normas de **Regulamentações Nacionais**.

Apesar dos Institutos Federais estarem vinculados à BNCC e à LDB, eles possuem diretrizes próprias para o EMI, dispostas nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). Atualmente, vigoram as Resoluções nº 03/2018, 06/2012 e 03/2021; além da Lei Federal nº 11.892/08. Este trabalho nomeia essas normativas como **Prescrições Macroinstitucionais**.

Cada Instituto Federal possui autonomia para elaborar suas próprias resoluções internas. Assim, o IFPB define suas diretrizes indutoras complementares às prescrições supramencionadas. Nesta pesquisa, vigoram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 e a Resolução do Conselho Superior nº 59/2019. Além desses, há os Planos de Disciplina, que detalham o planejamento didático-pedagógico anual/semestral do professor nas disciplinas (IFPB, 2021). Como utilizamos um recorte amostral não-probabilístico com o EMI, localizamos 101 Planos em vigor, distribuídos em 51 Planos Pedagógicos de Curso (PPCs) de 20 cursos, ofertados por 16 campi na Paraíba. Este trabalho, denomina essas normativas específicas do IFPB **Prescrições Microinstitucionais**.

Resumimos os três níveis prescritivos supracitados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Tipos de prescrições que regem a atuação docente no EMI do IFPB

CATEGORIA DE PRESCRIÇÃO	REGULAMENTAÇÕES NACIONAIS Leis e diretrizes que regulamentam o ensino médio, tanto da Educação Nacional Regular quanto da Educação Profissional e Tecnológica, atualmente dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/96, atualizada pela nº 11.741/08 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	PRESCRIÇÕES MACROINSTITUCIONAIS Resoluções que regem exclusivamente a Educação Profissional e Técnica de nível médio através das Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, atualmente representadas nos nº 02/2012, nº 06/2012, nº 03/2018, nº 03/2021; além da Lei Federal nº 11.892/08.	PRESCRIÇÕES MICROINSTITUCIONAIS As diretrizes internas do Instituto Federal da Paraíba que abrangem a Resolução do Conselho Superior nº 59/2019, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 e os planos da disciplina de inglês de todos os cursos ofertados pelo IFPB.
Para quem ela vale:	Todo o ensino médio brasileiro	Institutos Federais de todo o Brasil	Somente dentro do IFPB

Fonte: Lima Filho, 2025, p. 73

Para compreender as concepções de ensino das Regulamentações Nacionais, estudamos os fundamentos da BNCC e traçamos conexões epistemológicas, triangulando excertos desse documento com caracterizações metodológicas apresentados por Larsen-Freeman e Anderson (2011).

Após analisarmos as Prescrições Macro e Microinstitucionais, escrutinamos os 101 Planos de Ensino de Inglês dos PPCs do EMI vigentes, disponíveis no portal <https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/>, para compreender suas conexões com as outras modalidades prescritivas e identificar possíveis indicações de metodologia de ensino.

De cada Plano de Ensino coletamos as seguintes informações: campus, curso, série, ano de publicação, carga horária da disciplina e verificamos se alguma competência linguística era priorizada. Para isso, enfocamos nas ementas e objetivos gerais em busca de indícios metodológicas que sugerissem possíveis alinhamentos ou divergências com as Regulamentações Nacionais.

O confronto entre prescrições e teorias possibilitou compreender: I) a estruturação do ensino de inglês pelas Regulamentações Nacionais; II) as habilidades e competências preconizadas pelas Prescrições Macroinstitucionais; III) o que as diretrizes do IFPB tratam acerca do ensino de línguas e as habilidades priorizadas nos Planos de Disciplina.

Para análise da familiaridade dos docentes com as prescrições, elaboramos um questionário semiestruturado online (Minayo, 2009) pelo Google Forms®. Os professores classificaram seu conhecimento nas três modalidades normativas como “Muito bom”, “Razoável” ou “Não tenho acesso ou não conheço bem o conteúdo” e redigiram um breve texto sobre o que eles sabiam sobre as regulamentações.

A amostra foi composta por todos os docentes efetivos de inglês em exercício no EMI do IFPB que confirmaram participação, respondendo ao questionário e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos os professores que estavam em afastamento. Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB sob o código CAAE 71654423.3.0000.5185, realizamos um contato prévio individual e enviamos o questionário de preenchimento anônimo e o TCLE por e-mail aos 29 professores de 13 campi do IFPB que atenderam aos critérios de inclusão. Aqueles que não devolveram os documentos em 45 dias foram excluídos da amostra.

Resultados e Discussão

Do Levantamento Documental

A primeira análise dos documentos revelou referenciamentos cruzados e convergências teóricas entre eles, obedecendo à orientação do CNE/CEB nº 06/2012 acerca da necessidade de alinhamento das modalidades prescritivas:

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; (Brasil, 2012, p. 3).

O Parecer do CNE/CEB nº 11/2012 também endossa a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, considerando-a fundamental para cumprir às exigências do mercado de trabalho e propiciar a formação integral dos alunos:

No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional [...]. A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens

que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata. Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior. Outra parte, no entanto, a necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. Esta profissionalização no Ensino Médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio. Entretanto, se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente para o Ensino Médio, pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem. O Ensino Médio tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada. (Brasil, 2012, p. 13)

Apesar dos frequentes cruzamentos teóricos, as normatizações propõem competências, habilidades e procedimentos pedagógicos significativamente distintos, detalhados abaixo.

Concepções de Ensino nas Regulamentações Nacionais

Como vimos, as Regulamentações Nacionais incluem a LDB e a BNCC. Essa última elenca competências e habilidades essenciais para avaliação em situações diversas, articulação de ações e resolução de problemas (Brasil, 2018). Já as habilidades são a aplicação dessas competências (*Ibidem*, 2018).

A BNCC propõe que o ensino de línguas no ensino médio incorpore práticas discursivas semelhantes às interações naturais, visando autonomia comunicativa (Brasil, 2018). Prioriza também a “aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais [...] em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais”. (Brasil, 2018, p. 476), e concebe a língua como prática social, cujo desenvolvimento ocorre através de interações dialógicas, ao assertar:

Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. (Brasil, 2018, p. 476 – 477).

Estudos de metodologia do ensino de línguas mencionam uma abordagem baseada nesses princípios, chamada Abordagem Comunicativa (AC) (Widdowson, 1978; Brown, 1994). Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), essa metodologia prioriza a comunicação autêntica, a negociação de sentidos e a integração das habilidades linguísticas, superando o ensino reducionista de gramática e tradução:

Um dos principais papéis do professor é construir situações susceptíveis a **promoção de comunicação**. Essa interação estimula o **relacionamento cooperativo** entre os alunos. [...] Eles também devem ser capazes de gerenciar o processo de **negociação** de significados com seus interlocutores.² (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p. 139 – tradução e grifos nossos).

O desenvolvimento de competência comunicativa recebe significativa atenção textual na BNCC. Isso impacta o emprego de atividades de exatidão ortográfica e fonética, metodologicamente incompatíveis com o uso de estratégias comunicativas para fins de autoexpressão autêntica idealizadas no documento. Por isso, a busca por precisão morfosintática é preterida nos níveis iniciais, ao expressar que:

Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório (Brasil, 2018, p. 476).

Sobre esse tópico, a AC considera os erros como parte do processo natural do desenvolvimento linguístico (Littlewood, 1984) e recomenda que o professor intervenha apenas quando o erro comprometer a comunicação (Widdowson, 1978). Aconselha-se deixar a interação fluir, incentivando os alunos a utilizarem seu repertório vocabular, mesmo que limitado, para desenvolver fluência e confiança.

Ao se comunicar, um falante tem a escolha não apenas sobre o que dizer, mas também como dizê-lo. Erros são tolerados e vistos como um resultado natural do desenvolvimento das habilidades de comunicação.³ (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p. 139 – tradução nossa).

Considera-se desejável dar aos alunos a oportunidade de desenvolver estratégias para compreender a língua como ela realmente é usada. Se o exercício for rigidamente controlado, em que os alunos só possam dizer algo de uma única maneira, o falante não terá escolhas, e a interação não será, conseqüentemente, comunicativa.⁴ (*ibidem*, p. 142 – tradução nossa).

A BNCC também valoriza que o aluno aprimore sua habilidade de concatenar significados e aplique-os em uma situação comunicativa de maneira inteligível ao interlocutor, para que possa expressar suas ideias e necessidades:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 485).

Esse conceito é respaldado pela Abordagem Comunicativa, que prioriza atividades voltadas à comunicação. Nela, os alunos são “comunicadores ativamente engajados em negociação de significados buscando serem compreendidos mesmo quando seu conhecimento da língua-alvo é incompleto.”⁵ (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p. 141 – tradução nossa).

Os professores dão aos alunos a oportunidade de expressar suas individualidades, fazendo com que compartilhem ideias e opiniões regularmente. Assim, a segurança do aluno é reforçada pelas muitas oportunidades para interações dialógicas com seus colegas e o professor.⁶ (*ibidem*, p. 143 – tradução nossa).

Essas características indicam que os princípios da BNCC, ao defenderem um letramento linguístico por meio da interação social e da prática integrada de habilidades comunicativas, apontam para essa abordagem.

Os estudos em Linguística Aplicada mostram uma conexão histórica entre a abordagem comunicativa e a integração das habilidades linguísticas (Richards, 1997). Brown (1994) reforça que “a integração das quatro habilidades é a única abordagem plausível a ser conduzida em um currículo interacionista comunicativo”⁷ (p. 219 – tradução nossa), pois a maioria das atividades comunicativas envolve múltiplas habilidades, diferentemente dos modelos anteriores ao ensino comunicativo (*ibidem*).

Ao compararmos a abordagem de ensino e a BNCC, observamos que as diretrizes para o ensino de inglês baseiam-se amplamente em princípios funcionalistas semelhantes aos da AC. Assim, concluímos que essa abordagem é

epistemologicamente mais alinhada às diretrizes do documento e, em teoria, a mais eficaz para atender às prescrições.

Conclui-se que o ensino de inglês no nível médio, tanto na escola regular quanto nos Institutos Federais (ambos regidos pela BNCC), objetiva uma formação integral humana, cultural e científica, baseada em interações sociais e no contato com a língua e cultura estrangeira.

Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2018a, p. 476 - 477).

Lembrando que as Regulamentações Nacionais não são a única instância que orienta o ensino nos Institutos Federais. Vinculada à EPT, o IFPB também segue as Prescrições Macro e Microinstitucionais. Assim, também nos propomos a avaliar se a abordagem supracitada ou outra se alinha aos princípios didáticos dessas diretrizes.

Ensino Médio Integrado: As Prescrições Macroinstitucionais

Essa modalidade prescritiva relaciona-se à Seção IV-A da LDB, que trata da educação profissional. Além de enfatizar a Formação Social Humana Integral, como faz a BNCC, seus documentos também orientam a qualificação dos alunos para o mundo do trabalho conforme suas áreas de estudo, como visto no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o ensino médio na EPT.

No referente à profissionalização, a LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: a articulada (integrada ou concomitante) e a subsequente, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares. A profissionalização nesta etapa da Educação Básica é uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata. Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior. Outra parte, no

entanto, a necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. Esta profissionalização no Ensino Médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio (Brasil, 2012, p. 13).

Nessa mesma seção, a LDB estabelece que os temas abordados nas matérias no EMI devem preparar o aluno para o exercício de profissões técnicas:

[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Brasil, 2008b, p. 1).

De igual modo, as disposições na lei nº 11.892/08, que criou os Institutos Federais e na Resolução do CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012), reiteram a condição e os objetivos indispensáveis da EPT de qualificar o indivíduo para o desempenho das profissões, ao dizer:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (BRASIL, 2008a, p. 4).

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante **conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional** e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.

[...]

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a **preparação para o exercício das profissões técnicas**, visando à formação integral do estudante; (BRASIL, 2012, p. 3, grifos nossos).

Logo, para que o docente realize um trabalho normativamente eficiente, será preciso planejar como seu conteúdo atenderá à exigência de preparar os estudantes para as profissões técnicas, alvos de seus cursos. Fernandes (2017) reforça essa ideia ao afirmar que os docentes dos IFs, além de dominarem suas áreas, devem articular o conhecimento que vise o acesso ao mundo do trabalho.

A seguir, analisamos as Prescrições Microinstitucionais e a influência dos documentos que as compõem na prática docente no IFPB.

A língua inglesa nos cursos técnicos do IFPB: as Prescrições Microinstitucionais

Conforme explicamos na Metodologia, escrutinamos as ementas e objetivos de todos os Planos de Disciplina em vigor para compreender o teor deles e identificar possíveis indícios metodológicos que apontem para alguma sistematização específica que se aproximem das suas diretrizes, como vemos nas Regulamentações Nacionais.

Constatamos que, em vez de "indícios metodológicos" ou pistas contextuais que indicassem a preferência por uma habilidade comunicativa específica, a maioria dos Planos apresentava um claro direcionamento ao ensino de **leitura**.

Para ilustrar esse direcionamento, selecionamos dois Planos de Ensino de inglês do EMI aleatórios, de campi, professores, cursos e anos distintos, apresentados na Figura 2, que destacam o ensino de leitura nas ementas e objetivos. No da esquerda, a ementa (destacada em amarelo) prevê o "Desenvolvimento de estratégias de leitura utilizando textos escritos", enquanto os objetivos gerais e específicos (destacados) enfatizam respectivamente: "Desenvolver a competência de leitura nos alunos" e "Iniciar o aluno na prática de leitura e compreensão de textos escritos". Por questões éticas, borramos a identificação dos docentes e campi. Todos os destaques em amarelo são nossos.

Figura 1 - Planos de Disciplina de Inglês de nível médio integrado do IFPB

PLANO DE ENSINO		33 Língua Estrangeira Moderna (Inglês II)	
DADOS DO COMPONENTE CURRICULAR		PLANO DE DISCIPLINA	
Nome do COMPONENTE CURRICULAR: Língua Inglesa		COMPONENTE CURRICULAR: Língua Estrangeira Moderna (Inglês II)	
Curso: Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio		CURSO: Técnico em Administração (Integrado)	
Série/periódio: 1º Ano		SÉRIE: 3ª	
Carga horária: 80 h/a (67h/r)		CARGA HORÁRIA: 67 h (80 aulas)	
Docente responsável: Prof. Dr. Alexandre de Souza		DOCENTE: Prof. Dr. Alexandre de Souza	
EMENTA		EMENTA	
Desenvolvimento das estratégias de leitura utilizando textos escritos em língua inglesa que circulam nas diversas áreas de conhecimento e, em especial, de informática, e aquisição de vocabulário específico relevante à atuação profissional e acadêmica.		Introdução de estruturas básicas da língua inglesa e estratégias necessárias à leitura e compreensão de textos escritos.	
OBJETIVOS		OBJETIVOS DE ENSINO	
<p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a competência de leitura dos alunos para que, ao término do curso, sejam capazes de identificar as ideias do texto, como também utilizar as estruturas linguísticas e regras gramaticais de forma correta em diversas situações na língua inglesa. <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Iniciar o aluno na prática de leitura e compreensão de textos escritos em língua inglesa, buscando obter informações gerais e específicas. Compreender e utilizar estruturas linguísticas de maneira contextualizada. Conscientizar sobre a importância da Língua Estrangeira para a formação humana e profissional. 		<p>Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpretar textos técnicos a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura e do estudo de estruturas sintáticas contextualizadas e de vocabulário geral e específico. <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar efetivamente estratégias de leitura como <i>Scanning</i> e <i>Skimming</i>. Serem capazes de reconhecer estruturas gramaticais nos textos em Língua Inglesa. 	

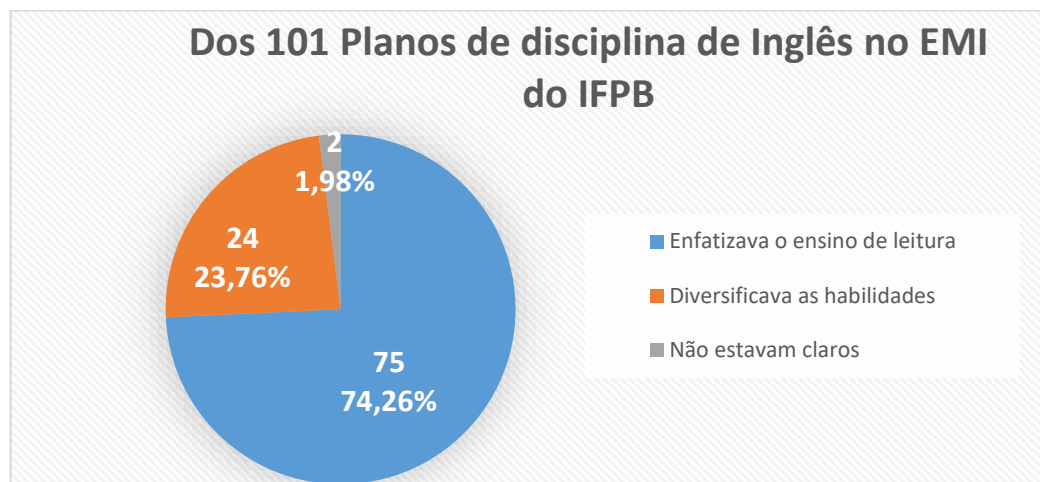
Fonte: <https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/>

No Plano de Disciplina à direita, observa-se padrão semelhante. A ementa, destacada em amarelo, prevê: “Introdução de estruturas básicas da língua inglesa e estratégias para leitura e compreensão de textos escritos”. O Objetivo Geral resume-se em “Interpretar textos técnicos” e “Leitura e estudo de vocabulário geral e específico”, enquanto o primeiro Objetivo Específico propõe: “Utilizar estratégias de leitura de forma eficaz”.

Ressaltamos que esses Planos de Disciplina não foram convenientemente selecionados pela destacada preferência por leitura. Pelo contrário, esses exemplos não tem nada de excepcional além de compartilharem similaridades textuais com ementas e objetivos de outros 73 (totalizando 75) dos 101 Planos do IFPB analisados, em vigência durante este estudo.

Dos 101 planos de disciplina do IFPB, 75 (74,26%) priorizam o ensino da leitura, como exemplificado na Figura 2. Outros 24 (23,76%) defendem a integração das quatro habilidades. A falta de clareza em 2 deles impossibilitou qualquer avaliação nossa.

Figura 2 - Número de Planos de Disciplina do EMI do IFPB que destaca o ensino de leitura



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 101

Cremos que essa preferência por leitura tenha dois motivos. O primeiro é a relevância atribuída a ela pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a consideram a principal habilidade a ser desenvolvida no ensino de línguas estrangeiras no nível médio, conforme destacado no trecho:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como skimming, scanning, prediction – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (Brasi, 2002, p. 97).

Percebe-se que os objetivos e competências pretendidas nos Planos de Disciplina na Figura 2, correspondem ao “domínio de técnicas de leitura [...] skimming, scanning, prediction” e “a identificação de índices de interpretação textual, estilo e gênero” no trecho dos PCN acima.

Os Planos de Disciplina do IFPB ainda se harmozinam mais aos PCN (mais antigos) do que à BNCC (mais recente). Ao fim deste estudo, os PCN permanecem diretrizes oficiais, embora sejam menos atuais. Enquanto um prioriza uma única habilidade, o outro valoriza a interrelação delas, configurando em um impasse regimental para os professores.

Acreditamos que o segundo motivo da preferência dos docentes pela habilidade de leitura decorre da inserção do inglês na estrutura curricular do IFPB

integrando a "formação básica para o trabalho" (IFPB, 2021). Entre suas atribuições, os professores devem promover atividades interdisciplinares, articuladas especialmente com as da formação profissional, conhecidas como "disciplinas técnicas". Para isso, sugere-se dialogar com esses docentes sobre como o inglês poderia contribuir para o desempenho profissional dos alunos, visto que são esses professores que conhecem as especificidades das profissões. Além disso, recomenda-se questioná-los como o inglês seria útil na aprendizagem das disciplinas que eles ministram.

Os anos de ensino em cursos técnicos, somados as incontadas reuniões com docentes de diversas disciplinas técnicas, campi e cursos evidenciaram que a "compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos" (Brasil, 1996, p. 12), prevista no inciso IV do Art. 35 da LDB, se manifesta, no ensino de inglês da EPT, principalmente através de **literatura técnica** vinculada aos cursos. Exemplos incluem artigos, manuais e *datasheets*, muitos sem versões em português.

Entretanto, conforme já explicado, uma metodologia que prioriza apenas uma habilidade linguística não atende às regulamentações da BNCC, que defendem a prática articulada das várias habilidades.

A preferência por leitura, em detrimento da integração de múltiplas habilidades proposta pelas Regulamentações Nacionais, é compreensível, por essas configurarem um projeto pedagógico e cultural de formação da consciência cidadã (Balieiro et al., 2023) quando muitos alunos priorizam objetivos mais imediatos. Como exemplo, incluem-se a leitura visando os textos do ENEM, compreensão de vocabulário técnico para o trabalho e aprovação em concursos, que geralmente exigem apenas essa habilidade.

Uma abordagem de ensino amplamente utilizada que prega a elaboração de um programa fundamentado exclusivamente nas demandas de cada grupo de alunos chama-se Análise das Necessidades (*needs analysis*) (West, 1994). Sua utilização poderia explicar as práticas pedagógicas tão distintas entre os professores do IFPB. A aplicação desse preceito à necessidade do aluno em aprender uma competência

específica em inglês é conhecida na Linguística Aplicada como Inglês para Propósitos Específicos (IPE) (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St. John, 1998).

O ensino de IPE na EPT não é novidade. Bezerra (2012) afirma que sua importância é consenso entre docentes de línguas na Rede Federal. Ferrarini-Bigarelli (2016) destaca que essa abordagem já integra as demandas institucionais dos Institutos Federais, e Santos e Siqueira (2019) asseguram seu frequente uso por docentes da EPT.

Isso mostra o duplo objetivo do professor de inglês na EPT: promover um ensino que resulte numa Formação Social e Humana Integral, conforme preconiza a BNCC, que endossa uma Abordagem Comunicativa; e, concomitantemente, uma prática que suscite a Formação Profissional, estabelecido pelas Prescrições Macro- e Microinstitucionais, que sugerem o ensino de IPE. Esse equilíbrio implica o cumprimento das Prescrições Macroinstitucionais.

Outro ponto merece destaque. O ensino médio nos Institutos Federais é denominado "integrado" por promover um ensino unitário, politécnico e omnilateral⁸, com unitariedade nos objetivos e princípios, proporcionando oportunidades de formação que atendam às necessidades econômicas e socioculturais dos seus alunos (Taddei; Dias; Silva, 2014). O Parecer do CNE/CEB nº 11/2012 determina que o acesso aos conhecimentos se fundamente tanto no contexto histórico quanto numa base científica que combine humanismo e tecnologia:

Para tanto, é essencial superar a tradicional e ultrapassada redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social e cultural. Como elemento essencial da formação humana do cidadão, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos.

Assim, quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho [...] seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho

manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados (Brasil, 2012, p. 28 - 29).

Isso significa um impedimento regimental de permitir que um objetivo domine sobre ou substitua o outro. Portanto, cabe aos professores de inglês do IFPB a operosa tarefa de incorporar ao seu programa duas metodologias com características divergentes, como confirmam Hutchinson e Waters:

IPE (Inglês para propósitos específicos) e a abordagem comunicativa são muitas vezes considerados intimamente relacionados. No entanto, a realidade se mostra um pouco diferente. [...] O design tradicional do curso de IPE tem duas grandes desvantagens: primeiro, o desenvolvimento da capacidade de comunicação do aluno é negligenciado e, segundo, há uma falha em analisar e considerar as realidades da situação de aprendizagem de IPE. Uma consequência típica disso é que os professores de IPE são muitas vezes colocados na posição insustentável de ter que ensinar textos cuja matéria eles não entendem. Além disso, na maioria dos materiais de IPE, um conteúdo pouco inspirador e exercícios de linguagem que não possuem um foco de comunicação claro é apresentado ao aluno. Como resultado, IPE é, atualmente, uma forma pouco comunicativa de ensino de línguas⁹ (Hutchinson; Waters, 1997 p. 108 – tradução nossa).

Nossa análise revelou dois pontos relevantes. Primeiro, os 75 Planos de Disciplina que priorizam a leitura (em azul na Figura 3) alinham-se mais às Prescrições Microinstitucionais, enfatizando a Formação Profissional acima dos preceitos humanísticos das Regulamentações Nacionais. Enquanto 24 Planos (em laranja na Figura 3) endossam a integração das habilidades, aproximando-se das Regulamentações Nacionais e da formação social e humana.

Percepções dos professores sobre o ensino

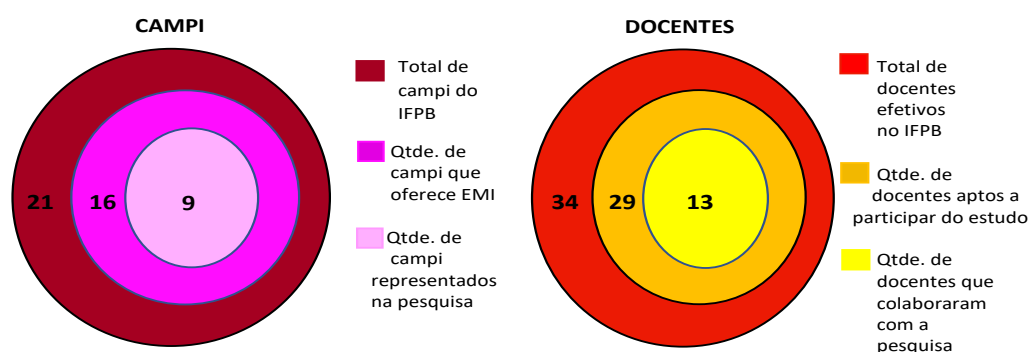
No segundo semestre de 2023 haviam 34 professores de inglês efetivos lotados no IFPB. 5 deles foram excluídos da amostra por não atenderem aos critérios de inclusão, estando 2 sob licença-saúde, 2 afastados para capacitação e o outro era o autor deste trabalho, restando 29 professores aptos. Inicialmente, foram enviadas mensagem pessoais onde me identifiquei como colega de trabalho e pesquisador,

explicando que seria enviado um e-mail convidando-os a participar da pesquisa assegurando não ser spam ou vírus.

Aos 29 colegas, enviamos e-mails contendo cumprimentos, explicações do propósito da pesquisa, considerações éticas recomendadas pelo Comitê de Ética do IFPB, o link do formulário do Google, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser assinado e devolvido junto do questionário respondido, instruções para respondimento e o prazo para devolução.

Após 47 dias, tivemos o retorno de 13 colaboradores de 9 campi, o que representou 44,8% da amostra e 38,2% da população. A Figura abaixo ilustra os quantitativos de adesão à pesquisa:

Figura 3 - Coeficiente de adesão à pesquisa e a quantidade de campi representados



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 115

A primeira pergunta que fizemos no formulário online foi:

1) Há quanto tempo você ensina no Instituto Federal (IFPB ou qualquer outro)?

As respostas dos 13 participantes variaram entre 45 dias e 16 anos de exercício no IFPB. 5 deles exercem a docência há 12 anos. Cada um dos demais atuam há 3, 8, 9, 10, 11 e 15 anos.

Figura 4 - Tempo de exercício dos docentes no IFPB



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 118

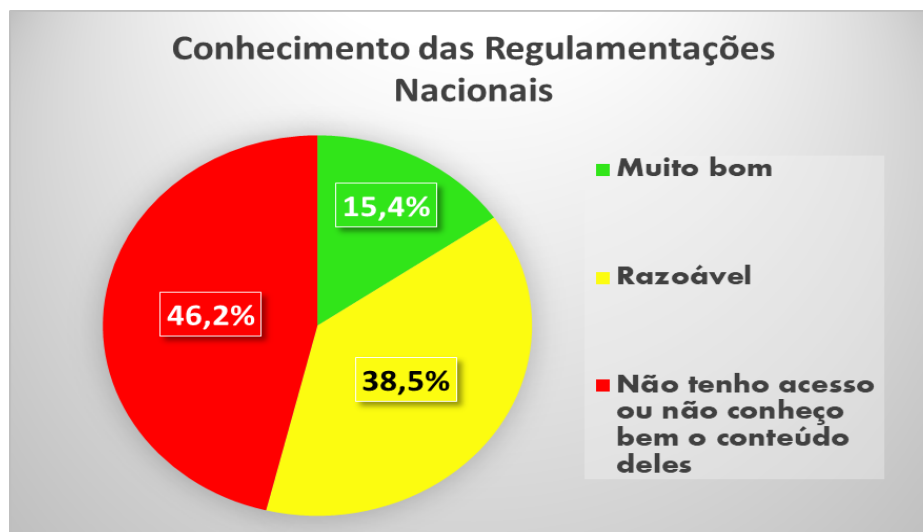
As perguntas objetivas nº 2, 3 e 4 investigavam a percepção dos colaboradores sobre seu conhecimento do corpus regulatório da docência. Para facilitar as respostas, as prescrições foram separadas por tipo: uma questão abordava as Regulamentações Nacionais, outra as Prescrições Macroinstitucionais e outra as Microinstitucionais. Cada pergunta oferecia três opções de resposta: 'Não tenho acesso ou não conheço bem', 'Razoável' e 'Muito bom'.

A pergunta nº 2 foi a seguinte:

2) Como você avalia seu nível de acesso ou conhecimento das prescrições referentes ao ensino de inglês no nível médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 11.741 de 2008 e na Base Nacional Comum Curricular de 2018?

Nessa pergunta, os colaboradores avaliaram seu próprio conhecimento sobre o que esses documentos determinam para o ensino de inglês no nível médio. Das 13 respostas, 6 (46,2%) relataram pouco ou nenhum conhecimento sobre as prescrições, 5 (38,5%) afirmaram ter um conhecimento razoável e 2 (15,4%) se consideraram bem versados no conteúdo, como mostra a Figura 6 abaixo.

Figura 5 - Nível de conhecimento dos docentes sobre as Regulamentações Nacionais



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 118

Os dados revelaram que quase metade dos docentes não se considera versada nas Regulamentações Nacionais. Pouco mais de um terço afirma ter conhecimento mediano, enquanto uma pequena porção se declara bem familiarizada. Ressalta-se que essas normativas se aplicam a todo o ensino médio, dentro e fora da EPT.

A próxima pergunta tratou do conhecimento dos docentes sobre as Prescrições Macroinstitucionais:

3) Como você avalia seu nível de acesso ou conhecimento das prescrições referentes ao ensino de inglês no nível médio integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (que inclui os Institutos Federais de todo país) dispostas dos documentos Resolução do CNE/CEB nº 3 de 2018, Resolução do CNE/CEB nº 6 de 2012, Resolução do CNE/CEB nº 3 de 2021, Lei Federal nº 11.892/2008, Resolução do CS nº 59 de 2019?

Diferente das Regulamentações Nacionais, esses documentos são exclusivos da Institutos Federais. Nos cursos de Letras, pouco é tratado sobre eles, e seu conteúdo raramente é debatido fora dos IF. O nível de familiaridade dos colaboradores com essas normativas é apresentado na figura abaixo.

Figura 6 - Nível de conhecimento dos docentes sobre as Prescrições Macroinstitucionais



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 118

Dos 13 respondentes, 9 (69,2%) afirmaram nunca ter acessado ou não conhecer bem o conteúdo dessas prescrições, enquanto 4 (30,8%) declararam conhece-los razoavelmente. **Nenhum** participante assinalou a opção 'Muito bom', indicando que essa categoria normativa é razoavelmente conhecida por poucos, desconhecida (ou pouco conhecida) por muitos, e bem conhecida por nenhum professor.

A pergunta seguinte abordou o nível de conhecimento dos colaboradores sobre as Prescrições Microinstitucionais, que são as normativas elaboradas pelo e para o próprio IFPB como diretrizes internas:

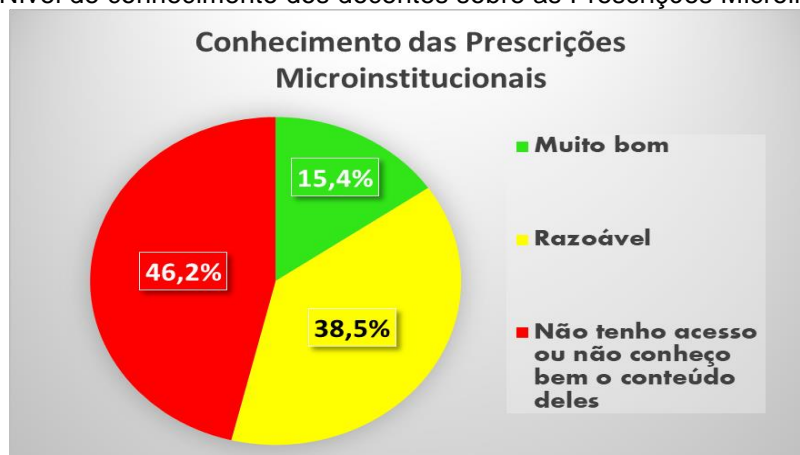
4) Como você avalia seu nível de acesso ou conhecimento das prescrições referentes ao ensino de inglês no nível médio no âmbito do IFPB dispostas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB 2020-2024, na Resolução do Conselho Superior nº 59/2019 e nos Planos de Disciplina de língua inglesa dos cursos médio integrado ofertados no campus onde você atua?

É válido lembrar que essa modalidade inclui documentos de autoria institucional e local. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 e a Resolução do Conselho Superior nº 59/2019 são de autoria do IFPB, enquanto os Planos de Disciplina são elaborados pelos docentes responsáveis por cada disciplina em seus

respectivos campi. O cumprimento dessas normas não raramente gera divergências quando o professor atual discorda do que é estabelecido no Plano vigente elaborado pelo professor anterior. A situação se agrava, devido ao processo de atualização do Plano ser complexo, burocrático e demorado, cujo trâmite para iniciá-lo é desconhecido por muitos na instituição.

A quantidade de Planos por docente varia conforme as disciplinas assumidas, sendo um para cada série, curso e modalidade. O Artigo 13 da Instrução Normativa nº 2/2021 da Pró-reitora de Ensino determina que “Os docentes incumbir-se-ão de: [...] II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (IFPB, 2021, p. 2). Logo, os professores devem cumprir o conteúdo dos Planos e são institucionalmente responsáveis pela execução deles. Isso pode levar alguns docentes a conceberem essas prescrições como as mais próximas e relevantes. O gráfico abaixo apresenta as porcentagens e o nível de conhecimento autoafirmado pelos colaboradores sobre elas.

Figura 7 - Nível de conhecimento dos docentes sobre as Prescrições Microinstitucionais



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 118

As respostas indicam que o conhecimento dessas prescrições se equipara ao das Regulamentações Nacionais. Das 13 participações, 6 (46,2%) declararam ter pouco ou nenhum acesso/conhecimento; 5 (38,5%) afirmaram conhecê-las razoavelmente; e 2 (15,4%) se consideram bem informados sobre seu conteúdo.

Concepções Individuais

A 5ª pergunta, sendo de resposta livre, nos permitiu copiarmos e colarmos as respostas originais dos colaboradores, garantindo maior fidedignidade à análise. Para evitar qualquer acusação de manipulação, não interferimos nem mesmo nos pequenos erros ortográficos. Fizemos a seguinte pergunta:

5) Na tua visão, qual é(são) o(s) objetivo(s) de ensino de inglês na modalidade do Ensino Médio Integrado no IFPB?

Essa pergunta funcionou como indagação investigativa e como teste. Após questionarmos os professores sobre sua familiaridade com as prescrições, buscamos verificar a coerência de suas respostas com elas. Foi como perguntar: “Você sabe a resposta dessa pergunta?” – “Sei, sim/não.” – “Então, diga qual é!”. Nesse mesmo raciocínio, após perguntarmos sobre o conhecimento dos objetivos do ensino de inglês sobre as Regulamentações Nacionais (pergunta 2), as Prescrições Macroinstitucionais (pergunta 3) e as Prescrições Microinstitucionais (pergunta 4),

solicitamos, na pergunta 5: “Então, nos diga quais são”. Esperávamos que as respostas remetessem à formação social e humana integral e a educação profissional.

Identificamos cinco tipos de respostas, categorizadas por cores na tabela abaixo para facilitar a compreensão. Em verde (2), as que demonstram notório conhecimento dos dois objetivos de ensino nas prescrições, contemplando tanto a Formação Social Humanística Integral quanto a Formação Profissional. Em amarelo (6), respostas que abordaram apenas leitura e ensino profissional. Em azul-turquesa (2), as que tratam exclusivamente da formação social e humanística integral e da integração de habilidades. Em rosa (2), respostas que indicam alguma inclinação metodológica, mas demonstraram inconsistências que impediram sua categorização em demais classes. Por fim, em cinza (1), uma resposta evasiva, sem clareza sobre qualquer objetivo de ensino adotado.

O quadro abaixo contém as respostas dos colaboradores à pergunta 5.

Quadro 2 - Resposta dos docentes colaboradores à pergunta nº 7 do questionário online

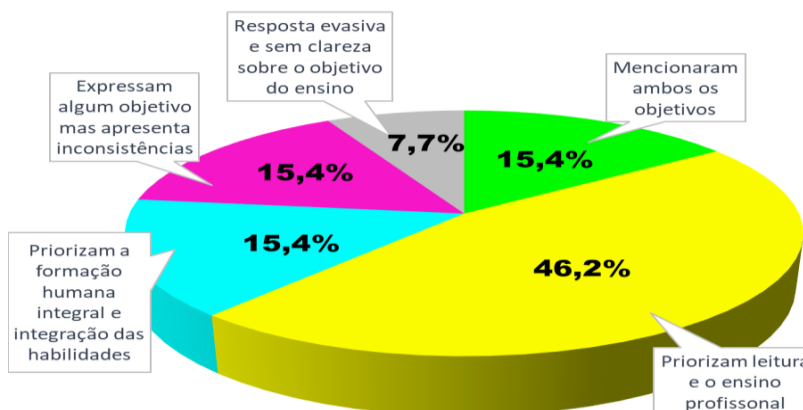
Colaborador nº	Resposta escrita
1	Na minha opinião, desenvolver competências na perspectiva do mundo do trabalho, contribuir para a formação crítica e ética dos alunos e ofertar um ensino de inglês que dialogue com a pesquisa e extensão.
2	Familiarizar os alunos com a língua inglesa para que consigam compreender textos e resolver questões de leitura e interpretação de maneira autônoma.
3	Desenvolver as habilidades de leitura e compreensão de textos em língua inglesa ao mesmo tempo que discute temas essenciais para desenvolvimento das competências exigidas na BNCC.
4	Acelerar a leitura e a interpretação de textos em língua inglesa.
5	Incentivar o discente a ter uma prática de leitura e compreensão textual na língua inglesa razoável e ajudá-lo com uso do conhecimento linguístico e de estratégias na língua estrangeira no processo de compreensão textual.
6	Bem, em relação aos planos de disciplina do campus no qual eu trabalho, eu considero que devem ser reformulados, pois existe apenas a necessidade de se trabalhar a habilidade linguística da leitura.
	Ser uma parte integrante da formação geral do aluno. Desenvolver a capacidade de leitura crítica e produção oral de frases simples do

7	cotidiano. Identificar características de gêneros textuais diversos, sua organização textual e discursiva, vocabulário e estrutura contextualizada da língua.
8	comunicação e compreensão efetivas na língua inglesa
9	O Ensino Médio Integrado tem múltiplos objetivos ou ao menos dois mais específicos que dizem respeito à formação profissional (considerando aí também a formação do trabalhador como um todo) e à formação geral (podemos pensar em uma formação escolar/acadêmica, intelectual, de ensino médio/pré-universitária). Portanto, dentro dessa complexidade de pressupostos a serem atendidos, bem como a variáveis contextuais de cada campus e curso técnico, é possível dizer que o ensino de inglês nessa modalidade pode atender a uma ou várias dessas finalidades às quais o ensino médio integrado se predispõe
10	Língua como acesso ao conhecimento
11	Dessenvolvimento de habilidades de leitura
12	na perspectiva do inglês instrumental
13	Prover os estudantes com conhecimentos na língua estrangeira, necessários para atuarem em situações diretamente relacionadas às suas respectivas áreas de formação técnica.

Fonte: Lima Filho, 2025, p. 118

Para facilitar a compreensão dos dados acima apresentados, criamos um gráfico para sintetizar as respostas à pergunta nº 5.

Figura 8 - Avaliação das respostas à pergunta nº 5



Fonte: Lima Filho, 2025, p. 118

Lembrando que as Prescrições Macroinstitucionais não apresentam diretrizes distintas das Regulamentações Nacionais e das Prescrições Microinstitucionais, mas atuam como um elo entre elas. Elas asseguram, de forma inegociável, a integração entre Educação Profissional e Formação Social Humanística Integral. Portanto, abordar as outras duas categorias já engloba as diretrizes Macroinstitucionais. Por isso, são três modalidades prescritivas mas apenas dois objetivos.

O quadro abaixo sintetiza a correlação entre os objetivos predominantes nos discursos dos colaboradores e os seus autodeclarados níveis de familiaridade com as prescrições.

Quadro 3 - Síntese das informações prestadas pelos colaboradores

		Autodeclaração de conhecimento das prescrições			
Nº	Prescrições cujos discursos mais se aproximam	Regulament. Nacionais	Prescrições Macro	Prescrições Micro	Tempo na instituição
1	Ambas	Muito Bom	Razoável	Razoável	12 anos
2	Formação Profissional	NCB/NTA	NCB/NTA	NCB/NTA	8 anos
3	Nenhuma	Muito Bom	Razoável	Razoável	3 anos
4	Formação Profissional	NCB/NTA	NCB/NTA	NCB/NTA	12 anos
5	Formação Profissional	NCB/NTA	NCB/NTA	Razoável	10 anos
6	Nenhuma	Razoável	Razoável	Muito Bom	16 anos
7	Form. Social Humana Integr	NCB/NTA	NCB/NTA	Razoável	11 anos
8	Nenhuma	NCB/NTA	NCB/NTA	NCB/NTA	45 dias
9	Ambas	Razoável	NCB/NTA	Razoável	12 anos
10	Nenhuma	Razoável	NCB/NTA	NCB/NTA	11 anos
11	Nenhuma	Razoável	NCB/NTA	Muito Bom	2 anos
12	Formação Profissional	Razoável	Razoável	Razoável	15 anos
13	Formação Profissional	Razoável	NCB/NTA	NCB/NTA	9 anos

NCB/NTA: Nunca conheceu bem ou Nunca teve acesso

Fonte: Lima Filho, 2025, p. 118

Considerações Finais

Nossa investigação revelou a inexistência de uma única orientação que estructure os objetivos pedagógicos, exigindo que cada professor elabore seus Planos de Disciplina baseado em regulamentações de vários documentos diferentes cuja maioria não conhece bem.

Isso ganha evidência quando a maioria dos colaboradores declara ter pouco ou nenhum conhecimento dos Planos de Disciplina, que são o inventário da matéria a ser trabalhada no ano e que, em tese, deveriam ser elaborados por eles próprios. A única explicação para isso é que os Planos vigentes tenham sido elaborados por docentes anteriores da disciplina, demonstrando que os professores não seguem um plano prescritivo institucionalmente atribuído, mas sim um planejamento individual, resultando em uma atuação isolada na definição e execução do conteúdo programático.

Também concluímos que as percepções da maioria estavam alinhadas não com o que é oficialmente estabelecido, mas com o que os professores **acreditam** estar prescrito. Logo, mesmo entre aqueles que se declararam "muito bem" ou "razoavelmente" familiarizados com as normatizações, suas percepções frequentemente não corresponderam ao conteúdo dos documentos. Observou-se, portanto, desconformidades nos objetivos de ensino, mesmo entre os que afirmaram possuir um sólido embasamento regimental.

Disso, duas conclusões são plausíveis: ou a compreensão dos professores sobre as regulamentações não influencia suas práticas, ou aquilo que eles interpretam como prescrição não corresponde ao que está oficialmente estabelecido.

Após constatarmos a pouca familiaridade dos docentes com o conjunto prescritivo, concluímos que poucos alinham suas práticas ao corpus normativo completo. A maioria relatou objetivos próximos a apenas uma ou outra regulamentação, com maior inclinação às Prescrições Microinstitucionais e à Formação Profissional (46,1%). Logo, inferimos que uma compreensão coletiva mais precisa das reais prescrições, em vez da percepção individual dos docentes, poderia

favorecer a harmonização dos Planos de Disciplina e das práticas pedagógicas no IFPB.

Destacamos, contudo, que normatizar o alinhamento dos Planos de Disciplina e do ensino de inglês no IFPB não significa que almejamos um ensino engessado que comprometa a autonomia docente. Todavia, não consideramos positivo que as práticas docentes em uma instituição cujo princípio norteador inclui a “Incorporação dos avanços tecnológicos e estabelecimento das condições necessárias para que os trabalhos nos diversos Campi e na Reitoria sejam realizados de forma integrada e em rede” (IFPB, 2021, p. 116) ocorram tão individualizadamente.

Esse desalinhamento inviabiliza planejamentos e ações conjuntas, prejudica professores remanejados e compromete o aprendizado de alunos transferidos. Além disso, o PDI também preconiza “Incentivar a unificação dos currículos quando da oferta dos mesmos cursos em Campi diferentes, com Projetos Pedagógicos semelhantes” (*ibidem*, p. 117).

Além disso, conhecer suas responsabilidades permite ao professor a segurança de cumprir o objetivo atribuído desde sua nomeação no serviço público federal. Isso evita que sua prática se torne um exaustivo processo de tentativa e erro, sem clareza sobre a adequação de suas ações, pois é impossível resolver um problema que não se sabe que existe.

Referências

BALIEIRO, Luan Tarlau.; AZEVEDO, Mario Luiz Neves; OLIVEIRA, Terezinha. Currículo, memória e consciência histórica na formação do sujeito segundo a Base Nacional Comum Curricular. In **Revista e-Curriculum**. V. 21, 2023. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e53489>

BARBIERI, Simone Corte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5465/Tese%20Simone%20C3%B4rte%20Real%20Barbieri.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BEZERRA, Daniela Sousa. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês):** na mira(gem) da politecnicidade e da integração. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

_____. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018a.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BROWN, Henry Douglas **Principles of language learning and teaching.** New Jersey: PrenticeHall, 1994.

DUDLEY-EVANS, Tony.; & ST JOHN, Maggie. **Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FERNANDES, Fabrício Ademar. **Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2017. 244f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná:** um contexto idiossincrático. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento** / Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. How communicative is ESP? In: **ELT Journal**. Vol. 38, 2. ed. 1984, Pages 108–113.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IFPB. **RESOLUÇÃO-CS N° 59**, de 01 de Outubro de 2019. Dispõe sobre as Diretrizes Indutoras para a Educação Profissional integrada ao ensino médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - João Pessoa: 2019. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2019/resolucoes-aprovadas-pelo-colegiado/resolucao-no-59>

IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 – 2024**. João Pessoa: 2021. Disponível em: www.ifpb.edu.br/transparencia/pdi.

LIMA FILHO, Jarbas Medeiros. **O ensino de inglês como prática social: das orientações oficiais à prática na educação profissional e tecnológica**. 2025. 226 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2025.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. California. University of Southern California, Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and Principles in Language teaching**. Oxford University Press: 2011, 272p.

LITTLEWOOD, William. **Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom**. Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. Cortez, 2005.

RICHARDS, Jack Croft.; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 13 ed. New York: Cambridge University Press, 1997.

SANTOS, Jaciana Nô.; SIQUEIRA, Sávio. Desafios contemporâneos na formação de professores de inglês: algumas contribuições dos estudos de Inglês como Língua Franca. In: **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 3, 2019; p. Port. 65–86. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1428>.

TADDEI, Paulo; DIAS, Vanessa; SILVA, Andréa. Considerações sobre o trabalho como princípio educativo e a educação como instrumento de resistência e emancipação. In: **Revista Trabalho Necessário**. Ano 12, n.19, 2014. Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre o Trabalho e Educação – NEDDATE –UFF.

WEST, Richard. Needs Analysis in Language Teaching. In: **Language Teaching**. Cambridge University Press, v. 27, p. 1 – 19, Cambridge: 1994.
<https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>

WIDDOWSON, Henry George. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais> em 11/11/2024.

² One of the teacher's major responsibilities is to establish situations likely to promote communication. Communicative interaction encourages cooperative relationships among students [...] They must also be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors. (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p. 139)

³ In communicating, a speaker has a choice not only about what to say, but also how to say it. Errors are tolerated and seen as a natural outcome of the development of communication skills. (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p. 139)

⁴ It is considered desirable to give students an opportunity to develop strategies for understanding language as it is actually used. If the exercise is tightly controlled, so that students can only say something in one way, the speaker has no choice and the exchange, therefore, is not communicative. (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p. 142).

⁵ Students are, above all, communicators. They are actively engaged in negotiating meaning - in trying to make themselves understood - even when their knowledge of the target language is incomplete. (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p. 141)

⁶ Also, teachers give students an opportunity to express their individuality by having them share their ideas and opinions on a regular basis. Finally, student security is enhanced by the many opportunities for cooperative interactions with their fellow students and the teacher. (Larsen-Freeman; Anderson, 2011, p. 143).

⁷ The integration of the four skills is the only plausible approach to take within a communicative, interactive framework. (Brown, 1994, p. 219).

⁸ Esses conceitos definem uma a formação integral do ser humano, unindo teoria e prática, trabalho manual e intelectual, superando a divisão entre ensino técnico e formação acadêmica, que desenvolve todas as potencialidades do sujeito preparando-o para uma atuação crítica e transformadora na sociedade (Ramos, 2005).

⁹ ESP (English for specific purposes) and the communicative approach are often thought to be closely related. However, the reality is somewhat different. [...] Traditional ESP course design has two major drawbacks: firstly, the development in the learner of a capacity to communicate is neglected, and secondly, there is a failure to analyse and take into account the realities of the ESP learning situation. A typical consequence of this is that ESP teachers are often put in the untenable position of having to teach from texts whose subject-matter they do not understand. Furthermore, in most ESP materials, the learner is presented with uninspiring content and language exercises which lack any clear communication focus. As a result, ESP is, at present, a rather un-communicative form of language teaching (Hutchinson; Waters, 1984, p. 108).