

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  

---

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**DO TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS UBERABA**

*TAMARA APARECIDA LOURENÇO*

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA**  
**ESPAÑHOLA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA DO IFTM- CAMPUS UBERABA (2012-2015):**  
***DEL LEGADO AL ESPERADO***

**UBERABA – MG**  
**2016**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
*SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*  

---

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**DO TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA**

*TAMARA APARECIDA LOURENÇO*

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA**  
**ESPAÑHOLA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA DO IFTM – CAMPUS UBERABA (2012 – 2015):**  
***DEL LEGADO AL ESPERADO***

**UBERABA – MG**  
**2016**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

---

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**DO TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS UBERABA**

*TAMARA APARECIDA LOURENÇO*

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA**  
**ESPAÑHOLA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA DO IFTM – CAMPUS UBERABA (2012 – 2015):**  
***DEL LEGADO AL ESPERADO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação nível *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – *Campus* Uberaba, Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional como requisito para obtenção do Título de Mestre.

**Orientador:**

Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

**UBERABA – MG**  
**2016**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
Campus Uberaba-MG

L934p Lourenço, Tamara Aparecida  
Políticas públicas para o ensino de língua espanhola na  
educação profissional e tecnológica do IFTM – Campus Uberaba  
(2012-2015): del legado al esperado / Tamara Aparecida Lou-  
renço – 2016.  
136 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnoló-  
gica) Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba-  
MG, 2016.

1. Políticas públicas. 2. Educação profissional e tecnológica.  
3. Currículo integrado. 4. Língua espanhola. I. Lima, Geraldo  
Gonçalves de. II. Título.

CDD 379



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

*TAMARA APARECIDA LOURENÇO*

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFTM – CAMPUS UBERABA  
(2012-2015): *del legado al esperado***

**FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO**

Data da aprovação: 01/08/2016

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador:**

**Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Triângulo Mineiro – IFTM  
Campus Uberaba - MG

**Membro Titular**

**Prof.ª Dra. Elisa Antônia Ribeiro**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Triângulo Mineiro – IFTM  
Campus Uberlândia Centro - MG

**Membro Titular**

**Prof. Dr. Luiz Alberto Rezende**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Triângulo Mineiro – IFTM  
Campus Uberaba – MG

**Local:** Auditório do IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico – Un. II – Av.  
Edilson Lamartine Mendes, 300 – Bairro: Parque das Américas

Rua Joao Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II - CEP: 38064-790 - Uberaba/MG

Recepção: (34) 3319-6000 / Fax: (34) 3319-6001

[www.iftm.edu.br/uberaba](http://www.iftm.edu.br/uberaba)

**PESQUISADORA**

---

**Tamara Aparecida Lourenço**

Professora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

*Campus* Uberaba – MG**ORIENTADOR**

---

**Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima**

Professor

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

*Campus* Uberaba – MG

---

**CONTATO:**

tamara@iftm.edu.br

*Aos colegas professores,  
que lutam por uma Educação justa e verdadeira.*

*Aos meus alunos,  
que são inspirações, ao mesmo tempo, simples e  
profundas.*

*“Sei que o meu trabalho é uma gota no oceano. Mas sem  
ele, o oceano seria menor.”*

*Madre Teresa de Calcutá*

## **AGRADECIMENTOS**

A *Deus*. Tudo posso Naquele que me fortalece.

À minha mãe, Maria Abadia, por incentivar-me e apoiar-me em todas as decisões. A senhora mostrou-me que o amor, a gentileza para com o próximo, a esperança e a fé são valores que transformam o mundo. Ao meu pai, Silvane, por ser um exemplo de superação e coragem. Ao meu irmão, Estevão, por ser o meu companheiro nessa estrada que chamamos de família.

À minha avó, Terezinha, que acompanhou o começo da magia de se realizar um mestrado. Em algum lugar, a senhora torce pelo meu sucesso.

Às minhas tias, Angela e Rozane e às minhas primas, Vivian e Gabriela por serem as alegrias da minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima, por aceitar orientar-me quando ainda vislumbrava, no projeto, um sonho e por partilhar comigo, o amor pela Educação Profissional e Tecnológica. Por ser aquele que esteve, em todos os momentos, caminhando na construção desse sonho. Você é o meu exemplo de dedicação e competência.

Aos meus amigos, Elton, Geandre e Marvile, por iniciarem comigo esse caminho para a Educação Profissional e Tecnológica. Por construírem sonhos e dividirem anseios. Sem vocês, esse caminho que começou no *Campus* Uberaba passando pelo *Campus* Paracatu e trilhando novamente no *Campus* Uberaba, não teria essa musicalidade que tem.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à professora Carolina por dividir angústias, sonhos e a paixão pela Língua Espanhola.

Ao Diretor do *Campus* Uberaba, prof. Dr. Rodrigo Leitão, à Diretora de Ensino, prof.<sup>a</sup> Dra. Danielle e ao Coordenador Geral de Ensino, prof. Dr. Hamilton, por incentivarem a minha pesquisa.

Aos professores do MPET, principalmente aos professores Dr. Ednaldo e Dra. Elisa, por aulas tão brilhantes e questionamentos instigantes que me ajudaram a compor os capítulos dessa pesquisa. E aos professores Dr. Luciano e Dr. Welisson por olhares outros tão importantes para essa proposta. Vocês conduziram a minha pesquisa.

Aos servidores do IFTM, em especial àqueles do setor da Biblioteca, por acolherem-me de forma calorosa e pelo interesse demonstrado com a minha pesquisa.

E de modo especial e carinhoso, às minhas filhas Anna Cecília e Maria Júlia, *muchachas* inspiradoras da minha vida. Sem o sorriso, o amor, o carinho e a “correria” cotidiana, esse trabalho não teria o mesmo valor. Aqui está um pedacinho de vocês.

E ao meu *esposo-companheiro*, Fabiano, por mostrar-me que conseguimos realizar qualquer sonho. Você é a minha inspiração de começo e recomeço.



*“A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.”*

*Antonio Gramsci*

## SUMÁRIO

### *Caminos de la investigación*

<i>Considerações Iniciais</i> .....	14
-------------------------------------	----

### *Caminos conocidos: el legado*

Capítulo I – As políticas públicas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Regular .....	28
--	----

1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDBEN .....	36
--	----

1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM .....	41
--	----

1.3 A Lei do Espanhol – Lei nº 11.161/2005 .....	47
--	----

1.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM .....	52
---	----

### *Caminos reflexivos: el aplicado*

Capítulo II – Os Institutos Federais e a proposta de um currículo integrado .....	56
---	----

2.1 A Educação Profissional e Tecnológica e o Decreto nº 5.154/2004 .....	59
---	----

2.2 A Lei nº 11.892/2008 e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia .....	74
--	----

2.3 As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio .....	78
--	----

2.4 O Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – <i>Campus</i> Uberaba (missão, valores, histórico – implantação) .....	80
--	----

### *Caminos construídos: el esperado*

Capítulo III – O curso técnico integrado ao ensino médio e a Língua Espanhola .....	87
---	----

3.1 O projeto pedagógico dos cursos integrados ao Ensino Médio: Administração e Agropecuária .....	90
--	----

3.2 O plano de ensino: <i>el legado, el aplicado y el esperado</i> .....	96
--	----

Considerações Finais .....	109
----------------------------	-----

Referências .....	116
-------------------	-----

Apêndice A.....	127
-----------------	-----

Apêndice B.....	130
-----------------	-----

Apêndice C.....	133
-----------------	-----

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>CENID</b>	Centro de Idiomas / IFTM
<b>DOU</b>	Diário Oficial da União
<b>E/LE</b>	Espanhol como Língua Estrangeira
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>IFs</b>	Institutos Federais
<b>IFTM</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PI</b>	Políticas de Internacionalização
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPCs</b>	Projetos Pedagógicos de Cursos
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** O currículo no PDI do IFTM – *Campus* Uberaba

86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	A legislação da Língua Espanhola anterior à Lei nº 11.161/2005	35
<b>Quadro 2</b>	Consolidação do caminho da Língua Espanhola	48
<b>Quadro 3</b>	Percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	68
<b>Quadro 4</b>	Institutos Federais: constituição e implicações	76
<b>Quadro 5</b>	O IFTM – <i>Campus</i> Uberaba em datas	82
<b>Quadro 6</b>	O ensino, a pesquisa e extensão no IFTM – <i>Campus</i> Uberaba	84

LOURENÇO, T. A. **Políticas Públicas para o ensino de Língua Espanhola na Educação Profissional e Tecnológica do IFTM – Campus Uberaba (2012-2015): del legado al esperado.** Uberaba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional *stricto sensu* –Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional). Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima.

## RESUMO

Com a institucionalização do ensino técnico integrado ao ensino médio na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) propõem-se novos paradigmas para a Educação Básica. Com uma proposta de reestruturação curricular, a Língua Espanhola ganha destaque entre os estudiosos. Sabe-se que a Língua Espanhola é um dos idiomas mais importantes na atualidade. Constitui juntamente com a Língua Portuguesa, o idioma dos países membros do MERCOSUL. Com a implantação da Lei do Espanhol, por meio da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, no currículo do ensino técnico integrado ao ensino médio da EPT o presente trabalho tem por objetivo analisar e investigar as políticas públicas que norteiam o ensino de Língua Espanhola e suas implicações no currículo integrado dos cursos técnicos em Administração e Agropecuária do IFTM – Campus Uberaba. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica que se respalda na leitura e análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos Técnicos em Administração e Agropecuária, nos Planos de Ensino das 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino técnico integrado ao ensino médio e na legislação vigentes quanto ao ensino de Língua Espanhola. Ao inserir a Língua Espanhola no currículo da EPT percebe-se a intenção de oportunizar ao aluno um conjunto de valores e de relações interculturais próprios da língua conferindo uma perspectiva de preparação intelectual, autônoma e profissional. Desta forma, há um desafio ao corpo docente e aos envolvidos com a realidade escolar, no sentido de reconhecer a função e fortalecer a aprendizagem dessa língua. O foco do ensino não pode estar somente na preparação para o mercado de trabalho ou para a participação em avaliações ou processos seletivos. Além de preparar para as situações da vida cotidiana, deve possibilitar que o aluno reconheça os seus valores e crenças, bem como os de diversos grupos. O ensino do Espanhol pode ser visto, nesta perspectiva, como um conjunto de valores e de relações interculturais. Os resultados sugerem um maior envolvimento do docente em se respaldar nas políticas públicas de Língua Espanhola buscando delinear a função da mesma na escola; trabalhar na perspectiva da singularidade e peculiaridade de cada curso; traçar objetivos e estratégias realizáveis que promovam a intelectualidade e a cidadania do aluno e dialogar e divulgar as ações que visam à consolidação do ensino técnico integrado ao ensino médio da EPT.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo Integrado. Língua Espanhola.

LOURENÇO, T. **Políticas Públicas para la enseñanza de Lengua Española en la Educación Profesional y Tecnológica del IFTM – Campus Uberaba (2012-2015): del legado al esperado.** Uberaba: Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del *Triângulo Mineiro – Campus Uberaba*, 2016. Disertación (Máster profesional – Concentración: Educación. Línea de investigación: Gestión de las Organizaciones y Políticas Públicas para la Educación Tecnológica y Profesional). Orientador: Profesor Doctor Geraldo Gonçalves de Lima.

## RESUMEN

Con la institucionalización de la enseñanza técnica integrada a la enseñanza media de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) se proponen nuevos paradigmas para la Educación Básica. Con una propuesta de reestructuración curricular, la Lengua Española gana enfoque de los investigadores. Se sabe que la Lengua Española es uno de los idiomas más importantes en la actualidad. Constituye juntamente a la Lengua Portuguesa, el idioma de los países miembros del MERCOSUR. Con la implantación de la Ley del Español, por la Ley nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, en el currículo de la enseñanza técnica integrada a la enseñanza media de la EPT este trabajo tiene por objetivo analizar e investigar las políticas públicas que nortean la enseñanza de la Lengua Española y sus implicaciones en el currículo integrado de los cursos técnicos en Administración y Agropecuaria del IFTM – *Campus Uberaba*. Se trata de una investigación documental y bibliográfica que se basa en la lectura y análisis de los Proyectos Pedagógicos de los cursos Técnicos en Administración y Agropecuaria, en los Planes de Enseñanza de los 1º, 2º e 3º años de la enseñanza técnica integrada a la enseñanza media y en la legislación vigente cuanto a la enseñanza de Lengua Española. Al adentrar la Lengua Española en el currículo de la EPT se percibe la intención de ofrecer al alumno un conjunto de valores y de relaciones interculturales propios de la lengua confiriendo una perspectiva de preparación intelectual, autónoma y profesional. Así hay un desafío al cuerpo docente y a los metidos con la realidad escolar, en el sentido de reconocer la función y fortalecer el aprendizaje de esa lengua. El foco de la enseñanza no puede estar solamente en la preparación para el mercado de trabajo o para la participación en evaluaciones o procesos selectivos. Además de estar preparado para las situaciones de la vida cotidiana, debe posibilitar que el alumno reconozca sus valores y creencias, así como los de los diversos grupos. La enseñanza del Español puede ser vista, en esta perspectiva, como a un conjunto de valores y de relaciones interculturales. Los resultados sugieren un involucramiento del docente en basarse en las políticas públicas de Lengua Española buscando delinear la función de la misma en la escuela; trabajar en la perspectiva de la singularidad y peculiaridad de cada curso; trazar objetivos y estrategias realizables que promuevan la intelectualidad y la ciudadanía del alumno y hablar y divulgar las acciones que objetivan a la consolidación de la enseñanza técnica integrada a la enseñanza media de la EPT.

**Palabras clave:** Políticas Públicas. Educación Profesional y Tecnológica. Currículo Integrado. Lengua Española.

---

### *Caminos de la investigación*

*La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierran la tierra y el mar: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida.*

*Miguel de Cervantes*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Ao ler a introdução do livro “Bauman sobre Bauman” reflete-se sobre a seguinte afirmativa:

Gramsci mostrou-me que homens e mulheres não são os bobos inconscientes de estruturas sociais que tudo determinam; tampouco são eles (ou seja, nós) pouco mais que seres mobilizados apenas em reação ao estímulo externo. Homens e mulheres são dotados, por si mesmos, da habilidade e do poder de construir o mundo. (BAUMAN, 2011, p. 17)

Bauman, sociólogo, acredita que o ser humano é capaz de mudar a realidade que o cerca. Gramsci, filósofo, afirma: “todos os homens são filósofos”. (GRAMSCI, 1999, p. 93)

Na herança deixada pelos dois pensadores, somos convidados a refletir sobre as mudanças por que passam a sociedade. Ao estudar o homem e a sociedade, o sociólogo polonês nos leva a pensar sobre os vários temas que nos cercam: política, cultura, tecnologia, educação, ética. A sociologia de Bauman tenta mostrar que o mundo não precisa ser desta maneira que conhecemos, que “há uma alternativa àquilo que correntemente parece tão natural, tão óbvio, tão inevitável”. (BAUMAN, 2011, p. 17) Alinhado ao pensamento de Gramsci, Bauman deixa em seus escritos uma preocupação com a realidade vista como uma totalidade plena de estruturas, regras, contradições e processos. E com a Educação não é diferente.

Os dois pensadores, mesmo em épocas distintas, deixam as suas contribuições quando, encontramos, se não a solução, respostas para os possíveis impasses educacionais que enfrentamos atualmente. Afim de reflexão aponta-se a fragilidade no domínio das operações matemáticas e no desenvolvimento da capacidade de escrita e interpretação que muitas crianças na Educação Básica apresentam; a inclusão que muitas escolas não conseguem ou não estão preparadas a realizar efetivamente; a falha na formação do docente e a fragilidade da carreira, que tantas vezes culminam na evasão no Ensino Médio e no Ensino Superior. Preocupa-se aqui com o perfil do aluno que é construído ao longo da sua trajetória escolar.



Esse aluno, participante de um sistema fragilizado, chega até o Ensino Médio, com um perfil a ser remodelado. Por isso, adota-se aqui um olhar mais cuidadoso para o ensino técnico integrado ao ensino médio na vertente da Educação Profissional e Tecnológica.

A posição de Gramsci e Bauman e os tantos pontos em comum entre suas ideias, deixa-nos entrever uma preocupação com a condição humana e com as estruturas da sociedade. Em vários escritos a educação, a escola são temas explorados e a abordagem de cada um nos convida a refletir sobre a desigualdade das classes, da dualidade ainda existente nas escolas brasileiras.

A ideologia neoliberal brasileira<sup>1</sup>, que tem como marca o mínimo de participação do Estado em várias esferas da sociedade, impactou em profundas mudanças no setor educacional nos anos 1990. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009) é neste cenário que ganha impulso a reforma da Educação Profissional e a “substituição” dos termos qualificação e emprego para competência e empregabilidade. Uma dessas mudanças foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 20 de dezembro de 1996, que marcou um momento significativo para a educação brasileira. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 contempla, em seus princípios, mais especificamente no parágrafo 3º, inciso XI, a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. (BRASIL, 1996) Aqui já se entrevê a vinculação do trabalho à educação escolar. Entretanto, somente em 16 de julho de 2008 que a Educação Profissional passou a integrar a Lei nº 9.394/96.

As alterações na LDB têm o propósito de transformar em lei as inovações trazidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Portanto, passam a ser obrigatórias aos estados e municípios e tornam-se mais um componente da política de melhoria da qualidade da educação brasileira. O objetivo é preparar melhor e elevar a escolaridade dos trabalhadores. (TANCREDI, 2008)

Mais especificamente no Capítulo II do Título V da LDBEN/1996, propõe que o Ensino Médio prepare para o exercício de profissões técnicas. E a articulação será feita de modo integrado (uma única matrícula na mesma escola) ou concomitante (matrículas

---

<sup>1</sup> O ideal neoliberal defende a não intervenção do Estado na economia. Nesta perspectiva a educação está ligada a uma visão economicista. No Brasil, a partir de 1990, se instala um período importante para a história da educação brasileira, caracterizada como a década da educação. (FRIGOTTO, 2010) Alguns eventos anteriores a 1990, marcaram o início da mudança no sistema educacional brasileiro. Pode-se apontar a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961); golpe militar de 1964; e a pedagogia de Paulo Freire, defendendo novos ideais de alfabetização (ARANHA, 1996). Frigotto (2010), afirma que a educação no Brasil “passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações” (p. 20). Autores como Gaudêncio Frigotto, Sônia Alem Marrach, Moacir Gadotti contribuem para o entendimento da temática.

distintas, para quem ingressa ou já cursa o Ensino Médio). Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e com a proposição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, doravante IFs, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o ensino integrado ganha “força” ao se destinar metade das vagas, a serem ofertadas nos IFs, prioritariamente aos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Como professora de Língua Espanhola dessa modalidade de ensino, preocupo-me com a concepção de ensino integrado e os princípios que o norteiam. E mais especificamente, inquieta-me saber que a disciplina que ministro seja componente importante para a base unitária da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que é o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

## **JUSTIFICATIVA**

Na introdução de um dos seus livros, Bauman (2011) afirma que os homens são dotados de habilidade e do poder de construir o mundo. Ao refletir sobre essa afirmativa, perguntei-me que condições eu teria como cidadã e professora de construir esse mundo. E sendo uma pessoa que acredita e aposta na educação como ferramenta que impulsiona o ser humano, a pesquisa proposta se fundamenta por perceber que o meu trabalho poderá contribuir para a construção de ideias e ideais, mesmo que aos poucos, de um mundo particular, no caso o meu e o do meu aluno ou de um colega de profissão, ou até mesmo, de um mundo mais global.

Na proposta dos IFs, ao ofertar o técnico integrado ao ensino médio<sup>2</sup>, percebe-se uma tentativa de minimizar a desigualdade de classes e também, dissipar a dualidade na formação que existe nas escolas brasileiras. A proposta da Educação Profissional realizada na forma integrada com o Ensino Médio tem como premissa a formação humana e aqui ressalta-se dois pontos dispostos na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que são pertinentes para essa pesquisa:

Art. 5º - 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, sócio-históricos e culturais. [...]

---

<sup>2</sup> Com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o ensino médio integrado passou a ser uma das principais metas dos IFs. A revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 traz à tona o debate sobre o ensino médio integrado numa perspectiva “de se retomar ideais há tempos defendidos e temporariamente adiados: a consolidação de uma escola unitária. É uma oferta numa perspectiva de formação humana, primando pela superação da dualidade trabalho manual/intelectual.” (PIRES, 2010, p. 358) Como objeto de estudo, discute-se, também, a educação integrada no capítulo II desta pesquisa.

Art. 6º - São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

[...]

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012)

E como a Língua Espanhola, disciplina de um curso técnico integrado ao ensino médio, pode contribuir para a efetivação da Resolução que rege os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio? Desse questionamento, surge a figura do objeto de estudo desta pesquisa, que é o levantamento e estudo das políticas públicas que norteiam o ensino da Língua Espanhola e as suas implicações na EPT, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM – *Campus* Uberaba, nos quais sou docente.

Muitos são os autores que têm pesquisado sobre a Língua Espanhola tais como Sedycias (2005), Goetteneauer (2005), Kulikowisk (2005) referenciados nesta pesquisa, mas em se tratando da Língua Estrangeira (LE) no currículo da educação integrada da EPT, poucos são os estudos apresentados. Isso mostra-nos a dimensão da proposta apresentada pelos IFs e do compromisso do professor desta modalidade em construir o seu caminho.

## **MOTIVAÇÃO PESSOAL**

A possibilidade de realizar um Mestrado Profissional<sup>3</sup> que abarcasse duas frentes em que acredito, a EPT e o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) como promovedores da cidadania e da autonomia de um indivíduo, levou-me a querer investigar mais profunda e detalhadamente as políticas públicas para o ensino dessa língua e suas implicações na EPT. Ao tomar como objeto de estudo o meu trabalho com a possibilidade de avaliar a minha atuação profissional, o anseio é realizar um trabalho que seja uma contribuição para os colegas da área e para a sociedade, de modo geral, que ainda acreditam que é possível uma educação pública de qualidade.

A Língua Espanhola, sendo o meu instrumento de trabalho, não pode simplesmente ser mais uma disciplina entre várias de um curso técnico integrado ao ensino médio. Assim como as demais, ela tem sua importância e seu valor. E, por isso, faz-se pertinente verificar quais são os princípios que norteiam a inserção dessa língua nas séries do ensino técnico integrado

---

<sup>3</sup> O Mestrado Profissional foi regulamentado pela Portaria Normativa CAPES n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. É uma modalidade de Pós-Graduação que “se diferencia do mestrado acadêmico pela finalidade de formar indivíduos altamente capacitados em sua área de atuação visando à sua absorção pelo mercado de trabalho”. (VIRMOND, 2002, p. 122) As propostas de cursos nesta modalidade devem apresentar uma estrutura curricular que “ênfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico.” (BRASIL, 2009)

ao médio integrado.

Desde a década de 1990 percebe-se um crescimento expressivo no uso da Língua Espanhola no Brasil. Para Araújo e Montañés (2010), a expansão das relações comerciais entre o Brasil e os países falantes de Espanhol foi um dos fatores que contribuíram para esse crescimento. Para frisar essa expansão comercial, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), estabelecido em 1991 com a assinatura do Tratado de Assunção<sup>4</sup> pelos governos da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e depois, Venezuela, objetivou

criar um mercado comum com livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos. Complementando esse objetivo maior busca-se a adoção de uma política externa comum, a coordenação de posições conjuntas em foros internacionais, a formulação conjunta de políticas macroeconômicas e setoriais, e, por fim, a harmonização das legislações nacionais, com vistas a uma maior integração. (BRASIL, 2010a, p. 10)

E faz-se importante destacar que “os Estados Partes comprometem-se a promover a cooperação e o intercâmbio entre suas respectivas instituições e agentes culturais, com o objetivo de favorecer o enriquecimento e a difusão das expressões culturais e artísticas do Mercosul”. (BRASIL, 2010a, p. 286) Com esse comprometer-se, pondera-se que a Língua Espanhola ganha um destaque perante a nós, brasileiros. O MERCOSUL envolve dimensões econômicas, políticas e sociais. E do ponto de vista cultural, há uma proposta de implantação do ensino da Língua Espanhola no Brasil, já efetiva em muitas instituições de ensino, e do português nos outros países, além da possibilidade de intercâmbios intelectuais e universitários.

Considera-se, assim, que a expansão do ensino da Língua Espanhola advém de uma concepção política e econômica, da expansão dos mercados e de acordos políticos. A partir do MERCOSUL, há programas<sup>5</sup> voltados para o setor educacional em parceria com a União Europeia, que mostra-nos que a educação é fator que consolida a integração entre os países participantes. Sendo a educação um ponto essencial para desenvolver e manter os objetivos do Tratado, espera-se, como princípio, possibilitar um relacionamento harmonioso e satisfatório entre os quatro países envolvidos. É através da educação que se dará o processo de difundir o

---

<sup>4</sup> O Tratado de Assunção foi um documento assinado com o intuito de criar um mercado comum entre aqueles países.

<sup>5</sup> O Programa de Apoio ao Setor Educativo do MERCOSUL (PASEM) constitui uma atividade conjunta do MERCOSUL com a União Europeia que objetiva contribuir para a melhoria da qualidade educativa através do fortalecimento da formação profissional docente na Argentina, no Brasil, no Paraguai e no Uruguai. A proposta encontra-se disponível em: <<http://www.pasem.org/es/>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL, Espanhol e Português, “através dos sistemas educacionais formais, não formais e informais” (ABREU, 2006).

A expansão da Língua Espanhola nos mais diversos espaços culturais, informativos e educacionais faz-nos procurar uma alternativa para adquirir conhecimento acerca desse idioma. É fato que o Espanhol vem conquistando seu espaço entre os estudantes. Neste momento, em que há políticas públicas educacionais que incentivam o ingresso dos estudantes ao Ensino Superior, através de exames que abordam assuntos contextualizados - com opção para Língua Espanhola, é muito relevante que os estudantes estejam preparados para o aperfeiçoamento de sua educação intelectual e para a sua inserção no mercado de trabalho.

Essa expansão da língua e sua difusão levou o governo federal a sancionar a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nas escolas regulares, públicas e privadas, de Ensino Médio. A LDBEN/1996, trata em seu artigo 26, parágrafo 5º, do caráter obrigatório de pelo menos uma Língua Estrangeira. Na parte em que trata do Ensino Médio, “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (BRASIL, 1996, p. 14) A partir do que foi apresentado, pode-se pautar a implementação da Língua Espanhola no ensino regular, de EPT ou não, pois verifica-se a necessidade da aquisição e do ensino do Espanhol como segunda língua.

## **MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL**

O interesse por esse estudo surgiu mediante as leituras das literaturas que abordam as políticas públicas no ensino de Língua Estrangeira. Com a valorização do ensino do Espanhol pode-se retomar alguns porquês de se aprender essa língua. Sedycias (2005) aponta em um dos seus estudos 10 motivos para os alunos brasileiros aprenderem essa língua. Com a globalização aprender um idioma é se conectar e se tornar consciente do mundo ao seu redor. Adentramos a cultura, a arte, a literatura e a particularidade de seu povo; é ir além do “hablar” e do “escuchar”. Com as Políticas de Internacionalização (PI) apresenta-se mais um motivo da importância de se aprender uma Língua Estrangeira. Essas políticas objetivam a preparação dos estudantes para viver e trabalhar num mundo interconectado. O programa “Ciência sem Fronteiras” é um exemplo de que essas políticas podem contribuir para a formação do estudante. Experiências mostram-nos que programas com essa proposta contribuem para “o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e

interculturais entre os estudantes – por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais”. (KNIGHT, 1994, p. 5, tradução nossa)

As oportunidades vislumbradas no Ensino Superior, através dessas PI, são indícios do por que se aprender uma Língua Estrangeira. E a construção desse conhecimento inicia-se nas primeiras séries escolares. Estimular o aluno para essa visão da Língua Estrangeira é um trabalho contínuo. A inserção da Língua Espanhola nas escolas brasileiras e a oferta de duas Línguas Estrangeiras, no ensino médio integrado da EPT, são entendidas aqui como um diferencial por acreditar que ofertar conhecimento e experiências é o que leva à construção de um cidadão consciente e ético. Assim, como professora de Língua Espanhola dos cursos integrados ao ensino médio do IFTM – *Campus* Uberaba percebe-se que é preciso investigar quais as implicações das políticas públicas de ensino de Língua Espanhola no contexto da EPT.

O IFTM busca ser referência nacional pela qualidade de seus cursos, relevância de sua produção científica e mérito de suas atividades na formação de profissionais competentes e comprometidos com a comunidade a que pertencem. Assim, a sua prática, a sua missão e o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) não podem ser compreendidos somente em sua dimensão instrumental, desconsiderando seu sentido ético e sua intencionalidade política. Acredita-se numa educação voltada para a realização plena do ser humano, assegurada por meio da convivência e da ação concreta, qualificadas pelo conhecimento.

Tendo como respaldo os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs): Técnico em Agropecuária e Técnico em Administração, ambos integrados ao Ensino Médio, do IFTM – *Campus* Uberaba, as ações que envolvem educação e cidadania são fundamentos básicos, proporcionando ao aluno uma formação que possibilita o entendimento da sociedade global e um melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho. A educação é vista, mesmo com os desafios e limites que vários profissionais enfrentam, como parte integrante de um processo que contribui para a formação cidadã e humana.

Assim, buscam-se situações que promovam participação, diálogo, respeito às individualidades, desenvolvendo a noção dos próprios limites, a iniciativa, a liderança, a autoconfiança e a autonomia, alicerçados em princípios éticos. Procura-se proporcionar o crescimento como estudante e como cidadão, constituindo-se um sujeito trabalhador, capaz de interferir criticamente na realidade, para transformá-la e não apenas integrar-se ao mercado de trabalho.

Neste contexto, o currículo dos cursos técnicos de nível médio procura ofertar ao aluno componentes curriculares que o ajudarão em sua formação. E a obrigatoriedade da oferta da disciplina Língua Espanhola nas séries do Ensino Médio busca consolidar a Língua Estrangeira como relevante na formação cidadã, intelectual e profissional do aluno. Chervel (1990) defende que as disciplinas escolares interferem na história cultural da sociedade. “As disciplinas tornam-se entidades culturais como outros, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza”. (CHERVEL, 1990, p. 220)

Assim, a Língua Espanhola tem o seu valor na política curricular de um curso partindo do pressuposto de que o ensino de Espanhol se pautar na construção da identidade e no exercício da cidadania para que se efetive a formalização das políticas públicas de ensino de Língua Estrangeira.

Nessa perspectiva, a linha de pesquisa “Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” subsidiará o meu objeto de estudo que são as políticas públicas que norteiam o ensino de Língua Espanhola e suas implicações na EPT nos cursos integrados ao ensino médio do IFTM – *Campus* Uberaba, a partir da análise dos Projetos dos cursos integrados do IFTM, bem como dos Planos de Ensino e de documentos normativos oriundos das Leis e demais legislações pertinentes ao ensino do E/LE.

## **OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA**

Ao longo da proposta apresentada algumas inquietações foram apontadas e serão elas as responsáveis pelo caminho da minha pesquisa. Segundo Dalbério (2004) ao elaborarmos os objetivos e a problematização de uma pesquisa visualizamos de modo antecipado o processo e os resultados da pesquisa. Esta está “vinculada à leitura, à delimitação anteriormente feita e ao panorama teórico/prático de toda a pesquisa”. (DALBÉRIO, 2004, p. 109)

A narrativa da minha experiência docente da EPT foi o ponto de partida para delinear os meus objetivos e buscar algumas respostas para as questões problematizadas. Com a experiência da docência no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, criado em 2012 e ao participar do planejamento e execução do curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, em 2014 e 2015, algumas inquietações moldaram o percurso da minha pesquisa. Estando em lados diferentes, um curso como docente e no outro, como responsável pela organização de seu projeto, afirmo que novos olhares já foram direcionados ao currículo integrado na tentativa de efetivar as metas e objetivos da EPT.

O que se depara, ao tratar do currículo integrado, é com a pouca integração dos componentes curriculares e nas ações de ensino e aprendizagem, um currículo muitas vezes denso e exaustivo e discursos de que uma formação (eixo comum ou técnico) é mais importante que a outra. Entre tantas outras preocupações, procura-se aqui tratar da EPT, do currículo integrado, do papel formador de uma LE, mais especificamente da Língua Espanhola, investigando quais as implicações das políticas públicas para o ensino de Língua Espanhola no currículo integrado dos cursos do IFTM – *Campus* Uberaba.

Acredita-se que os conteúdos discorridos atendem ao propósito de fortalecer o papel formador da Língua Espanhola nos cursos integrados do IFTM – *Campus* Uberaba, bem como a discussão apresentada, poderá auxiliar os docentes que atuam no ensino médio integrado.

## **OBJETIVO GERAL**

O objetivo deste estudo é analisar e investigar as políticas públicas que norteiam o ensino de E/LE conferindo as suas implicações nos currículos dos cursos integrados do IFTM – *Campus* Uberaba.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Levantar as políticas públicas que norteiam o ensino de E/LE, buscando referenciar leis, decretos e documentos que determinam a função da Língua Espanhola na escola verificando as suas implicações naquilo que é proposto e no que é realizado.

2. Reconhecer a proposta do ensino integrado à Educação Profissional e Tecnológica realizando um percurso pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3. Analisar e investigar os Projetos Pedagógicos dos Cursos integrados ao Ensino Médio, do IFTM – *Campus* Uberaba e seus respectivos Planos de Ensino de Língua Espanhola, observando se o que é proposto ao ensino integrado é coerente aos documentos que orientam essa modalidade de ensino.

## **AS PERGUNTAS DE PESQUISA**

As perguntas apresentadas aqui conduzirão o caminho dos objetivos específicos e da pesquisa. Estas são perguntas que responderei ao longo deste estudo.



- Qual é a concepção de ensino médio integrado na EPT a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?
- Quais as implicações das políticas públicas que norteiam o ensino de E/LE nos cursos técnicos integrados do IFTM – *Campus Uberaba*?
- Como a construção da política curricular dos cursos integrados do IFTM – *Campus Uberaba* (PPC e Planos de Ensino) juntamente com o aparato legal de oferta da Língua Espanhola (Leis – LDBEN/1996, Lei do Espanhol / Documentos curriculares – PCN, OCEM) prevê a preparação do aluno na dimensão da modalidade integrada?

## **ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo será feito um embasamento teórico a partir da leitura das literaturas que tratam das políticas públicas para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no ensino regular. Aqui analiso, sustentada pela LDBEN/1996, pelos PCNEM, pela Lei do Espanhol e pelas OCEM e por Sedycias (2005), Paraquett (2009), Jaeger (2009) e Kulikowski (2005), Jaeger (2009) o cenário da Língua Espanhola na educação brasileira.

Na sequência, com base nos estudos de Angeli (2009), Gramsci (2001), Cunha (2000), Fonseca (1961), Pacheco (2012) e Nascimento (2007), confiro as literaturas que tratam da criação dos IFs, a proposta da Educação Profissional e Tecnológica e de um currículo integrado. Este último, respaldada pelas pesquisas de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009) e Ramos (2008).

No terceiro, e último capítulo, analisar e investigar como o ensino de E/LE, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, é previsto nos respectivos projetos pedagógicos de cada curso, bem como nos seus planos de ensino. Neste capítulo, realizado com base nos pressupostos teóricos de Goettenauer (2005), Ramos (2008), Salinas (2005) e Almeida Filho (2001), espero realizar apontamentos visando à contribuição para o enriquecimento das aulas de Língua Espanhola partindo do que é previsto nas políticas públicas para o ensino desta língua e suas implicações no ensino técnico integrado ao ensino médio na EPT.

A composição dos capítulos permitirá verificar o papel formador da Língua Espanhola no ensino técnico integrado ao ensino médio. E a partir da perspectiva da EPT, conferir de que modo a Língua Espanhola se apresenta no currículo do ensino técnico integrado ao ensino médio e relatar o que de fato é proposto quanto ao ensino de E/LE. Espera-se também,

realizar apontamentos para a efetivação da Língua Espanhola através de uma perspectiva que confere conhecimentos do ensino técnico de nível médio às competências da EPT.

Para isso, seguirei o caminho *del legado al esperado*, onde “*el legado, aquello que se deja o transmite a los otros. El aplicado, que es la parte de la ciencia enfocada en razón de su utilidad y el esperado, tener la esperanza de conseguir lo que se desea*”. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – Dicionário *on-line*). Ao empregar uma linguagem diferente no contexto da escrita, aqui apresentada, tem-se a intenção de valorizar a Língua Espanhola e de abordar outras maneiras de representar o pensamento.

## METODOLOGIA

*Todas las teorías son legítimas y ninguna tiene más importancia que otra. Lo que importa es lo que se hace con ellas.*

*Jorge Luis Borges*

A pesquisa é um procedimento formal que convida ao pensamento reflexivo e que requer um tratamento científico. (LAKATOS e MARCONI, 1991) A realização da pesquisa requer do pesquisador “dedicação, paciência, persistência e esforço.” (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 156) E para que o percurso da investigação seja coerente e eficaz, faz-se necessário estabelecer alguns métodos de trabalho.

O cenário da minha pesquisa envolve os cursos integrados do IFTM – *Campus Uberaba* e os seus respectivos Projetos Pedagógicos e Planos de Ensino de Língua Espanhola. Os Planos de Ensino do Técnico em Agropecuária compreenderão todas as séries do ensino médio integrado. Já o curso Técnico em Administração, somente a primeira série visto que o início do curso se deu em 2015.

A análise da questão proposta se apoia nos estudos que envolvem as políticas públicas, leis, decretos e pressupostos teóricos que mostram a luta, ao longo dos anos, de personagens que defendiam e defendem a existência da Língua Espanhola como componente curricular da Educação Básica. Ao longo dos capítulos apresentados, esses personagens são referenciados dentro de um contexto situacional conforme os percursos dessa pesquisa são formados.

Enquanto pesquisadora, a proposta de estudo que apresento demanda alguns direcionamentos. Desse modo, faz-se importante começar o meu caminho compreendendo o que vem a ser uma política pública. Para isso, referenciarei o trabalho da PhD em Ciências Políticas, Celina Souza. A pesquisadora publicou em 2006 um trabalho com o tema “Políticas

Públicas: uma revisão da literatura” em que trata de conceitos e modelos de políticas públicas a partir do estado do conhecimento da área. A autora faz um levantamento de como a literatura trata o tema. Um ponto de destaque na obra, e que respaldará o meu caminho, foi a conclusão da autora ao destacar os elementos principais de uma política pública. Uma política pública é uma ação com intenções e metas estabelecidas e que se espera alcançar. E embora tenha impactos em curto prazo, seu resultado é perceptível em longo prazo (SOUZA, 2006).

Pode-se afirmar que uma política pública não é isolada; ela é um conjunto de ações. E dessas ações resultam a sua formulação e a sua implementação. Por isso, não posso deixar de analisar a política que marcou a inserção da Língua Espanhola nas séries dos ensinos fundamental e médio, a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, perfazendo um caminho da causa da sua formulação. Algumas questões serão analisadas ao verificar a sua implementação, o seu propósito e como ela se encontra presente nos documentos norteadores do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Para obter um melhor resultado nesta pesquisa, que espera-se seja uma contribuição para os colegas professores de Língua Espanhola que atuam na EPT escolhi trabalhar com a pesquisa documental e a bibliográfica. A pesquisa implica no levantamento de dados de diversas fontes e o que caracteriza a pesquisa documental “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 174)

As autoras ponderam que estas “podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 176) O uso de documentos em pesquisa é importante, pois encontramos uma gama de informações que podem ser verificadas e revistas e que “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2) Ainda discorrendo sobre a pesquisa documental, “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. (CELLARD, 2008, p. 298)

Como este estudo tem a proposta de investigar as políticas públicas de E/LE e suas implicações na EPT dos cursos técnicos integrados do IFTM – *Campus* Uberaba, pautada em legislação pertinente, PPC e Planos de ensino desses cursos, percorrendo um caminho *del legado al esperado*, me parece, assim, que a pesquisa documental atende de modo pertinente por proporcionar, neste viés, aquilo que é pretendido, dito e feito.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 4)

Tendo como objeto de investigação o documento, a pesquisa bibliográfica proporciona ao investigador o exame de um tema sob nova abordagem ou enfoque, levando-o a conclusões inovadoras. (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 183) Ao apresentar como proposta de pesquisa buscar *El esperado*, ter a esperança de conseguir o que se deseja, neste caso, na política curricular e de ensino da Língua Espanhola, que ela seja também, garantia da inclusão, contribuindo para a consolidação da cidadania e da democratização de oportunidades.

Assim, posso afirmar que esta pesquisa é de caráter documental e bibliográfico já que os documentos, principalmente as leis educacionais em vigor, os projetos pedagógicos de cursos do IFTM – *Campus* Uberaba e a bibliografia pública em relação ao tema proposto são a fonte essencial de informação para a busca por respostas e questionamentos para futuros estudos.

## **REFERENCIANDO DOCUMENTOS**

Para compor a pesquisa proposta, cuja finalidade é analisar e investigar as políticas públicas para o ensino de Espanhol e como elas se apresentam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM – *Campus* Uberaba, é fundamental analisar os documentos norteadores que regem cada cenário e que comporão esta dissertação. A saber:

- a) Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n.º 9394/1996
- b) Lei n.º 11.161/2005 – Lei do Espanhol
- c) Lei n.º 11.892/2008
- d) Decreto n.º 5154/2004
- e) Resolução n.º 6, de 20 de dezembro de 2012
- f) Parâmetros Curriculares Nacionais
- g) Organização curricular do EM
- h) Plano de Desenvolvimento Institucional – IFTM – *Campus* Uberaba

i) Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao EM: Técnico em Administração e Técnico em Agropecuária; e seus respectivos Planos de Ensino de Língua Espanhola: 1ª, 2ª e 3ª séries.

Para May (2004) os documentos não têm coerência analisados isoladamente e assim, precisam ser situados, contextualizados para que o pesquisador compreenda o seu conteúdo. Por isso, faz-se pertinente perpassar pela missão do IFTM – *Campus* Uberaba, sua trajetória, a proposta da EPT, as leis que amparam o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira e como ela se faz presente na política curricular dos cursos técnicos integrados do IFTM.

---

### *Caminos conocidos: el legado*

*Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser si próprio, quer dizer ser patrão de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da sua própria ordem e da sua própria disciplina. E não se pode obter isso se não se conhecer também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram e à qual queremos substituir a nossa.*

Antonio Gramsci

O capítulo apresentado tem por finalidade realizar um percurso pelas políticas públicas que norteiam o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Esse percurso é o aparato legal que é ou foi construído visando determinar a função da Língua Estrangeira (LE) na escola. Esse aparato servirá como base para fundamentar as discussões apresentadas e auxiliará nas respostas que se busca encontrar com essa pesquisa.

## **CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO REGULAR**

Antes de iniciar o percurso da pesquisa, faz-se pertinente entender o que são Políticas Públicas. Acredita-se que ao compreender o seu entorno torna-se mais palpável assimilar os seus desdobramentos e as suas perspectivas quando aplicadas, já que o campo Políticas Públicas permeará todo o contexto da pesquisa, uma vez que a proposta é verificar a implicação dessas políticas no ensino do Espanhol na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Para melhor entender este conceito, referencia-se em Souza (2006) que afirma serem as políticas públicas ações, muitas vezes de ordem governamental, que buscam propor resultados e mudanças na sociedade. Para esta autora uma política pública é uma ação com intenções e metas estabelecidas e que se espera alcançar. E embora tenha impactos em curto prazo, seu resultado é perceptível em longo prazo. Pode-se afirmar que uma política pública não é isolada; ela é um conjunto de ações. E dessas ações resultam a sua formulação e a sua implantação. Partindo dessa afirmação, reflete-se que a formulação de uma política pública tem como base a sua aplicação e os seus efeitos produzidos.

Então, Políticas Públicas são ações formuladas pelo Estado e decorrentes da necessidade da sociedade e obedecem a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos,

normas e diretrizes bem definidos. Segundo Tacca (2012) essas ações visam implantar planos, programas e projetos para áreas específicas da sociedade. E quando articuladas, são implementadas e espera-se, avaliadas<sup>6</sup>. De acordo com a autora, o setor educacional é um dos que mais requerem políticas públicas que objetivam garantir a oferta e a qualidade do sistema.

De acordo com Ball (2001) as políticas públicas são construídas constantemente, pois são formuladas, implementadas e interpretadas por diferentes agentes sociais. Essa dinâmica contribui “para que as políticas sejam analisadas tendo presente a possibilidade de reinterpretá-las e recriá-las, pois no momento em que os textos são lidos pelos indivíduos, os mesmos têm autonomia para dar o significado e o sentido que lhes convém.” (DUSO; SUDBRACK, 2010, p.72) Assim, o estudo das políticas públicas permite avaliar e analisar programas diversos e no caso da Educação, estudar e compreender as políticas educacionais existentes.

Partindo do objeto de estudo que é também a Língua Espanhola e do contexto de políticas públicas educacionais, entende-se que a legislação vigente em torno da Língua Espanhola, como disciplina regular, compreende: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM, a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 – Lei do Espanhol e as Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM. Com essas leis e documentos apresenta-se, primeiramente, um macro caminho para em seguida, construir um micro caminho para atender ao propósito da pesquisa.

Compreender e relacionar de que maneira se deu a articulação desse aparato legal que hoje norteia o ensino da Língua Espanhola na EPT é que conduzirá aos meus objetivos. E para isso, apresentar um panorama da Língua Espanhola e do ensino dessa língua no Brasil, faz-se pertinente uma vez que essa pesquisa é também uma iniciativa de promover o fortalecimento do ensino da língua como uma disciplina que proporciona ao aluno a conscientização cidadã, intelectual e profissional.

A presença da Língua Espanhola no Brasil pode ser marcada por dois fatos: pela sua dimensão territorial e pela heterogeneidade do seu povo. Segundo Fernández “a influência que se faz mais perceptível entre Espanha e Brasil se produziu durante os últimos 100 anos devido à imigração<sup>7</sup>” (2000, p. 17, tradução nossa) como consequência da crise econômica

---

<sup>6</sup> Em relação à avaliação de Políticas Públicas, na Educação, consultar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de formular e implementar políticas públicas a partir de parâmetros de qualidade e equidade.

<sup>7</sup> *La influencia más acusada entre España y Brasil se ha producido durante los últimos cien años a causa de la inmigración.*

iniciada em meados do século XIX<sup>8</sup> em algumas regiões espanholas e da necessidade de substituir, no Brasil, a mão de obra escrava. Muitos espanhóis se instalaram na região Sul e Sudeste e “entre 1888 e 1930, entraram no Brasil mais de quatro milhões de imigrantes, dos quais 12% eram espanhóis<sup>9</sup>” (FERNANDÉZ, 2012, p. 18, tradução nossa). Essa presença da Língua Espanhola na convivência cotidiana brasileira foi a propulsão para sediar, em São Paulo, o primeiro Instituto Cervantes em nosso país no ano de 1998. Mesmo com a forte presença dessa língua em nosso país, o seu uso e sua aprendizagem foram articulados apenas mais tarde.

Além desses dois fatores históricos elucidados, atualmente, destacam-se outros que marcam o prestígio do Espanhol em nosso país: a criação do Mercado Comum do Sul, com a assinatura do Tratado de Assunção em 1991; o fenômeno da globalização; Espanha como segundo maior investidor no Brasil, ganhando espaço na indústria cultural e editorial; e, a força da cultura hispana de modo geral.

O contexto do mundo globalizado alterou a percepção da Língua Estrangeira no dia-a-dia e na escola. Constantemente, palavras e culturas diversas são apresentadas a nós nos mais diversos meios de comunicação. Para Busnardi e Cassemiro (2010, p. 3) “a globalização é um fenômeno social muito complexo o qual não engloba apenas mercado internacional, quebra de fronteiras, compressão temporal e espacial, mas que, em proporções distintas, também afeta a vida sociocultural de todas as pessoas do mundo, de maneira geral”. A comunicação com países estrangeiros e as oportunidades de cunho político, econômico e cultural torna o mundo interconectado. E a presença da Língua Espanhola no cenário brasileiro é um indício de que somos submetidos e afetados, mesmo sem percebermos, pelo mundo globalizado.

A assinatura do Tratado de Assunção em 26 de março de 1991, por parte dos países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, denominados Estados Partes<sup>10</sup>, por meio de seus representantes, propondo “consolidar a integração política, econômica e social, promover o desenvolvimento científico e tecnológico e fortalecer o vínculo entre os cidadãos destes países

---

<sup>8</sup> Nesta afirmação, faz-se pertinente destacar que, segundo o Doutor em Ciência Política e Mestre em História (UFRGS), André Luiz Reis da Silva, “o desenvolvimento do capitalismo e a Revolução Industrial na Europa também ocasionaram crises periódicas e diversos efeitos colaterais. As crises periódicas da economia levavam ao desemprego, quedas na produção e bancarrotas”. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/36/29>> Acesso em: 05 jan. 2016.

<sup>9</sup> *Entre 1888 y 1930, entraron en Brasil más de cuatro millones de inmigrantes, de los que 12% eran españoles.*

<sup>10</sup> Atualmente, participam do MERCOSUL todos os países da América do Sul, seja como Estado Parte, seja como Estado Associado. Entende-se por Estados Partes: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai (desde 26 de março de 1991) e Venezuela (desde 12 de agosto de 2012); Estado Parte em Processo de Adesão: Bolívia (desde 7 de dezembro de 2012); Estados Associados: Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia, Equador (desde 2004), Guiana e Suriname (ambos desde 2013). Os dados estão disponíveis em: <<http://www.mercosul.gov.br>> Acesso em: 13 jun. 2016.



e contribuir para melhorar sua qualidade de vida” (BRASIL, 2011, p. 286), marca o crescimento da Língua Espanhola no Brasil.

Acompanhando as publicações datadas de 1991, esse momento foi de bastante repercussão entre todos os representantes do povo brasileiro. Constata-se que a menção ao Espanhol está vinculada ao comércio, à economia e à política. Os sentimentos de honra e de avanço pairavam sobre os discursos do então Presidente Fernando Collor de Melo

Excelentíssimos Senhores Membros do Senado Federal,  
Tenho a honra de informar Vossas Excelências de que, com base no Artigo 83 da Constituição, deverei ausentar-me do País, nos dias 26 e 27 de março, para participar, na cidade de Assunção; República do Paraguai, da cerimônia de assinatura do Tratado para a Constituição do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL com os presidentes da República Argentina, da República do Paraguai e da República Oriental do Uruguai.

Como é do conhecimento de Vossas Excelências, o estabelecimento do Mercosul unirá esses países num processo de integração de inusitada profundidade e alcance, em reconhecimento da importância política e da densidade econômica dos vínculos que os unem tradicionalmente.

O evento revestir-se-á de significado político e econômico sem precedentes na história diplomática dos quatro países. O tratado institui mecanismos e condições para a livre circulação de bens, serviços e fatores, prevê a harmonização progressiva das políticas setoriais macroeconômicas e a adoção de uma tarifa externa comum até 31 de dezembro de 1994.

[...]

Brasília, 22 de março de 1991. – Fernando Collor. (BRASIL, 1991)

À época, o então Senador Eduardo Suplicy pronuncia em discurso que

É preciso que a integração latino-americana, a começar pela economia desses países [do MERCOSUL], se dê sob uma perspectiva maior, sob uma perspectiva não propriamente do capital, mas da cidadania. [...] é necessário que haja a integração, levando em conta os interesses da cidadania e daqueles que trabalham e produzem a riqueza. (BRASIL, 1991, p. 1221)

O Espanhol é língua oficial de três dos Estados Partes que integram o MERCOSUL e, sem dúvida, desempenha um papel importante nos propósitos articulados. “Se quisermos comprar algo dos nossos vizinhos sul-americanos, poderemos certamente usar o português. Porém, se quisermos que eles comprem os nossos produtos, teremos que falar a língua deles”. (SEDYCIAS, 2005, p. 39)

Daquela época para a atualidade, percebe-se que há lacunas e fragilidades nessa estrutura. A primeira que se faz notar é que “não podem existir espaços políticos vazios de cidadania. Portanto, o Parlamento do bloco tem como desafio principal aprofundar o compromisso democrático do MERCOSUL”. (BRASIL, 2011)

De acordo com Fernández, o MERCOSUL se encontra ainda como um “instrumento para o desenvolvimento de uma união aduaneira<sup>11</sup>” (2000, p. 19, tradução nossa). Não se trata aqui do não reconhecimento do marco que foi a assinatura do Tratado de Assunção e muito menos da não percepção dos avanços conseguidos pelo MERCOSUL. Mas sim, da constatação de que para o avanço da Língua Espanhola e o seu ensino no Brasil, somente essa política não o justifica. São outros fatores também, que não o de cunho político somente, que abriram as portas para o Espanhol.

É certo que a percepção mais frequente da Língua Espanhola e a sua presença nas transações comerciais trouxeram à tona um olhar mais apurado para esta língua. Prova disso são as leis que regem o ensino de Língua Estrangeira em nosso país e mais propriamente, a Lei do Espanhol.

Seja pelo fato das oportunidades de cunho comercial ou profissional ou cultural, fato é que a Língua Espanhola ganhou destaque nos âmbitos acadêmicos, artísticos, comerciais e sociais. Com a sua expansão no final do século XV, devido às conquistas de novos territórios espanhóis, a língua ganhou novos espaços e sofreu muitas modificações.

Atualmente, o Espanhol divisa fronteiras e vai adentrando nos mais diversos espaços. “Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, especialmente no eixo que liga a América do Norte, Central e do Sul”. (SEDYCIAS, 2005, p. 36)

No Brasil, seja pelo fato da proximidade das Línguas Portuguesa e Espanhola, pelo advento do MERCOSUL ou pela inserção do Espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a língua de Cervantes ganha forças ao ser respaldada por políticas educacionais e de internacionalização que vislumbram um enriquecimento formativo através do seu ensino. As políticas de internacionalização são decorrentes da globalização e têm como propósito o desenvolver do conhecimento, da habilidade e a valorização dos aspectos culturais de cada estudante. Vislumbram a importância de preparar o estudante para o mundo do trabalho e para esse mundo interconectado. Nesta perspectiva, um novo olhar para o ensino de LE é fundamental.

O direito à aprendizagem de uma LE juntamente com a língua materna foi conquistado, por Lei, pelo povo brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 26, parágrafo 5º, expressa que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo

---

<sup>11</sup> *Instrumento para el desarrollo de una unión aduanera.*

menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. (BRASIL, 1996) E, em seu Art. 36, inciso III, “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (BRASIL, 1996)

Ainda sobre a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é importante destacar que na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos<sup>12</sup>, está previsto, na Seção II, que “o ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro”.

No contexto do ensino de Língua Estrangeira, o Espanhol ocupa um plano de destaque pelas suas relações políticas, comerciais e culturais. E com toda a estrutura geográfica e com toda a tramitação econômica entre o Brasil e seus países vizinhos, o Espanhol adentra na realidade social brasileira e também, escolar. O Espanhol é a língua oficial de 21 países e conta ainda com algumas comunidades hispano-falantes em Israel, Marrocos, Filipinas e Estados Unidos<sup>13</sup>. Conquistou espaço na Academia e busca se fortalecer com a aprovação da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, com a sanção do então presidente Lula.

Seja pela crescente globalização da economia mundial ou pelas oportunidades de crescimento econômico, tecnológico e industrial, advindas do MERCOSUL, fato é que o estudo de uma Língua Estrangeira e mais especificamente, da Língua Espanhola, oportuniza uma viagem que agrega um conjunto de valores e de relações interculturais. Segundo Kulikowski,

Estudar uma língua é como fazer uma viagem que tem duas direções: uma exterior, que diz respeito ao gesto aproximativo até o “outro”, sua cultura e sua identidade, e uma interior, que frente ao efeito do encontro com esse “outro” se compara, se observa, se reconhece como diferente. Quem nunca sentiu esse processo revelador que nos coloca diante de nós mesmos como sujeitos de uma língua que nos é própria e que a olhamos, porém, de outro lugar? O conhecê-los é também conhecer(-nos). (2005, p. 49)

Em seus estudos, Kulikowisk (2000) aponta que a Língua Espanhola na realidade escolar brasileira foi matéria obrigatória durante muitos anos. De acordo com a autora,

---

<sup>12</sup> Documento elaborado no âmbito do PEN Internacional e depois com o apoio de outras organizações, tendo contado com o patrocínio da UNESCO. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)> Acesso em: 07 jan. 2016.

<sup>13</sup> Depoimento da Sra. Glória Pacita Fráguas prestado à Comissão de Educação, Cultura e Desporto, da Câmara de Deputados em fevereiro de 2001. Documento disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/009349.pdf>> Acesso em: 07 jan. 2016

Entre os anos 1942 e 1961 a disciplina Língua Espanhola fazia parte do Ensino Médio das escolas brasileiras, junto com as clássicas – Latim e Grego – e as modernas – Francês e Inglês. Posteriores reformas levaram à gradativa diminuição dessa oferta plurilinguista até reduzi-la a uma língua moderna que, pouco a pouco, se compreendeu como sinônimo de inglês. (KULIKOWISK, 2000, tradução nossa)<sup>14</sup>

Na nossa história percebe-se a preocupação com o ensino de uma Língua Estrangeira e em nossa legislação nem sempre é mencionada qual língua a escola deve ofertar. Mesmo com a presença do Espanhol na década de 1930, em obra referenciada para o ensino de Espanhol, com a Gramática de Língua Espanhola para uso de brasileiros de Antenor Nascentes – ver Camargo (2004) – poucos estudos científicos eram realizados quanto à língua.

É importante ressaltar que no ano de 1999, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em parceria com o MEC, realizou um levantamento preliminar para verificar a situação da oferta do Espanhol nas escolas brasileiras. E o levantamento demonstra que

Em todas as regiões do País existem escolas de nível fundamental e médio oferecendo Língua Espanhola em seus currículos. Existe um maior número de unidades do ensino fundamental do que do Ensino Médio. Os únicos Estados que declararam a inexistência de escolas públicas ministrando o ensino do Espanhol foram Paraíba e Sergipe. As regiões economicamente mais favorecidas, Sudeste e Sul são as que apresentam o maior número de unidades escolares oferecendo o ensino de Espanhol. Minas Gerais, que não é limítrofe com nenhum país que fale Língua Espanhola, é um dos Estados que mais vem oferecendo o ensino dessa língua. (BRASIL, 2001)

Mesmo sem ainda a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola, percebe-se uma tentativa das escolas de encontrar um caminho frente ao desafio de ofertar o Espanhol já vislumbrando toda a dimensão dessa língua no cenário brasileiro.

É importante considerar neste momento, como o ensino da Língua Espanhola adentrou no cenário educacional do nosso País. Em se tratando de políticas públicas, elencar o aparato legal que o respalda. Para isso, tendo como base um estudo promovido pela Câmara dos Deputados, por meio da Consultora Legislativa Helena Heller Domingues de Barros, apresenta-se informações que justificarão a presença dessa língua nos currículos dos cursos Integrados da EPT, que consistem em um dos documentos de análise nesta pesquisa.

---

<sup>14</sup> *Si bien entre los años 1942 y 1961 existió la asignatura lengua española en la enseñanza media de las escuelas brasileñas, junto con las clásicas -latín y griego- y las modernas -francés e inglés-, posteriores reformas llevaron a la paulatina disminución de esa oferta plurilinguista hasta reducirla a una lengua moderna que, poco a poco, llevó a que se entendiese como sinónimo de inglés.*

**Quadro 1** – A legislação da Língua Espanhola anterior à Lei nº. 11.161/2005<sup>15</sup>

Legislação	O que prevê?
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996</b> – LDBEN	Amplia a liberdade aos Sistemas de Ensino para decidirem o que melhor lhes convém. A comunidade escolar é que define a Língua Estrangeira que deve ser oferecida na escola.
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental</b> – Parecer CEB 4/98 aprovado em 29/01/98, pela Câmara de Educação Básica do CNE.	Um paradigma curricular, composto por uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada (LDBEN/1996, Art. 26) a ser concretizada na proposta pedagógica de cada escola do país.
<b>Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998</b> – Conselho Nacional de Educação.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Destaca o aprendizado da Língua Estrangeira, ao lado de outras áreas de conhecimento como: Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e migrantes, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Educação Artística e Educação Religiosa.
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</b> – Parecer CEB 15/98, aprovado em 01/06/1998, pela Câmara de Educação Básica do CNE.	Uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada para o currículo reforçando uma formação geral e uma preparação básica para o trabalho.
<b>Resolução nº 2, de 26 de junho de 1998</b> , do Conselho Nacional de Educação.	As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No Art. 10, que trata da base nacional comum dos currículos do Ensino Médio, prioriza as competências e habilidades que permitem conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
<b>Projeto de Decreto Legislativo nº 465-A, de 2000</b> – Acordo de Cooperação Educacional entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia. La Paz, em 26 de julho de 1999.	Um acordo em que as partes contratantes procurarão estimular, como opção de Língua Estrangeira, nos currículos de nível médio e superior, o ensino de idiomas da outra parte contratante, respeitando as prioridades estabelecidas em cada país sobre o tema.
<b>Tratado de Assunção</b> – Firmado pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai em 26 de março de 1991.	A origem do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, que tem como idiomas oficiais o Espanhol e o Português.
<b>Protocolo de Ouro Preto</b> – Assinado pelos quatro Estados Partes, em 1994.	O reconhecimento da personalidade jurídica de direito internacional do bloco. O objetivo era também, o de incluir o Espanhol e o português no currículo escolar dos países membros.

Fonte: BARROS (2001, p. 5-6)

<sup>15</sup>Anterior à legislação em vigor apresentada no Quadro 1, ressalta-se o **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário**, que previa a disciplina de Língua Espanhola no Curso Clássico (nas duas primeiras séries) e no Curso Científico (somente na primeira série). (Brasil, 2001)

Um levantamento das políticas públicas que respaldam o objetivo desta pesquisa será apresentado ao longo do capítulo já vislumbrando a resposta que a pesquisadora espera encontrar ao longo deste estudo. São políticas públicas que tratam do ensino de Língua Estrangeira e mais especificamente, da Língua Espanhola.

### **1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**

Em 1996, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, juntamente com o ministro da Educação Paulo Renato Souza, sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394. A LDBEN/1996 por seu contexto histórico-político e sua estrutura é considerada a lei orgânica e geral da educação brasileira e organiza o nosso sistema educacional.

Em se tratando da sua parte estrutural, composta por 92 artigos, percebe-se uma aparente liberdade para as instituições de ensino. Diferentemente de outras leis, a LDBEN/1996 não é detalhista. No bojo da lei, afirma-se que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996)

Neste trecho, reforça-se a ideia de não ser detalhista, haja vista que uma educação que defende a importância dos movimentos sociais e das manifestações culturais para a construção cidadã precisa da comunidade para fortalecer a instituição escolar. E seria impossível pensar uma estrutura extremamente rígida diante da diversidade social, geográfica e cultural povo brasileiro. Essa é a autonomia que a Lei prevê: que a escola juntamente com a comunidade garanta o acesso e fortaleça a educação enquanto equipamento social.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 1961. Destacava-se, já na Constituição de 1946, Art. 5º, inciso XV, item D, um indício de elaborar diretrizes educacionais que substituíssem as definidas anteriormente: “Compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”. (BRASIL, 1946) Em 1968 e 1971, duas novas versões da LDBEN foram apresentadas em reformas. E uma última em 1996, sancionada e ainda vigente no Brasil.

Antes de traçarmos um caminho para a Língua Estrangeira, faz-se importante discutir o cenário histórico da criação da Lei. No ano de 1986, o país ainda reprisava os anos de regime militar (1964-1985). Em meio a uma grande mudança social e de um resquício de uma

crise econômica, se planejava uma nova Constituição que garantisse a redemocratização do país.

Num cenário de democratização liberal, adotado no final do Estado Novo (1937-1945), a Educação era pauta para determinar os direitos e os deveres dos cidadãos brasileiros a partir de 1988. Educadores brasileiros já se encontravam envolvidos na discussão de um Estado que privilegiasse a educação escolarizada, oferecendo acesso e permanência.

Essa educação, já com um viés neoliberal, prevê autonomia, flexibilização e descentralização, ocupando um lugar central na sociedade, e por isso, precisa ser incentivada. A LDBEN/1996 nasceu de um projeto com o intuito de oferecer uma educação igualitária, justa e laica para todos. Recebeu substitutivos, perdeu e ganhou artigos e foi finalizada a partir de projetos da Câmara e do Senado. A Lei aborda a concepção e a organização da educação interferindo em instituições de ensino públicas e privadas. Assim,

Tomando um exemplo concreto, ao introduzir a ideia importante de formação superior para os professores básicos, juntamente com a dos institutos superiores de educação e do curso normal superior, não deixa de manter o sistema atual. Assim, para quem não quer mudar, tudo permanece como está. Mas, para quem pretende mudar, abre-se uma avenida promissora. (DEMO, 2003, p. 12)

O Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, logo após a posse de Getúlio Vargas, desenvolvia atividades várias ligadas à saúde, transporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação, especificamente, eram tratados pelo Ministério da Justiça, no Departamento Nacional do Ensino.

Em 1932, educadores como Anísio Teixeira<sup>16</sup>, Fernando de Azevedo<sup>17</sup> e Lourenço Filho<sup>18</sup>, preocupados com o sistema educacional e já lutando por um programa de política educacional mais amplo, justo e integrado, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse Manifesto marcava a inspiração de novos ideais de educação e propunha a reconstrução educacional no Brasil com uma escola gratuita, única, pública, obrigatória e laica. Foi o início de uma série de debates e ideias em torno da Educação. A importância

---

<sup>16</sup> Educador que propôs e executou medidas para democratizar o ensino brasileiro e foi um dos idealizadores do movimento Escola Nova nos anos 30. Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, implantou escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. (NUNES, 2010)

<sup>17</sup> Educador responsável pelas primeiras reformas da educação brasileira, além de redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Fernando de Azevedo valorizava a formação de professores como princípio fundamental para uma educação pública de qualidade. (PENNA, 2010)

<sup>18</sup> Educador que protagonizou as reformas da educação na década de 1920 e lutou pela alfabetização de jovens e adultos. É considerado um dos homens que mais lutou pela democratização do ensino no Brasil. (MONARCHA, 2010)

desse momento fica evidente na Nova Constituição Federal de 1934, em seu Art. 149, Cap. II, em que

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

A Educação passa a ser vista como um direito de todos, sendo responsabilidade da família e dos poderes públicos. De 1934 a 1945 o Brasil já implantava as bases da Educação Nacional e uma reforma nos ensinos secundário e universitário é proposta pelo ministro Gustavo Capanema.

A partir desse momento e com a aprovação da primeira LDB de 1961, o sistema educacional brasileiro demanda mais autonomia para os órgãos municipais e estaduais. De acordo com Saviani (2008, p.19), “o texto da Lei nº 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada”.

Percebe-se nesse momento, a diminuição da centralização do sistema educacional do MEC e no campo das discussões, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos para a aprovação da lei.

Em 1968, com a lei da reforma universitária, o ensino superior ganha espaço na LDBEN. Essa reforma representou um avanço no ensino superior brasileiro porque instituiu um modelo de organização único para as universidades, sejam públicas ou privadas. Em 1971, a LDBEN passa por outra reforma na qual o ensino passa a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos.

O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela lei 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis. (SAVIANI, 2008, p. 21)

Somente em 1995, como se conhece hoje, o MEC passa a ser responsável pela área da Educação. A título de reflexão, pode-se afirmar que como eixo fundante da nova LDBEN implantada em 1996, tem-se a trajetória da Reforma do Estado, a Constituição de 1988, as reformas: a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Foram acontecimentos que provocaram reflexões, estudos e mudanças na política educacional.



A LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 trouxe mudanças às leis anteriores incluindo a educação infantil e a formação adequada dos profissionais da educação básica. Entrevê-se em seu texto, uma proposta de reforma na formação profissional, um incentivo para que o nível de formação vá além do nível médio. Foi a partir dessa versão da Lei que foi possível desenvolver algumas políticas públicas como Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental<sup>19</sup> (FUNDEF), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino e metas como o Plano Nacional de Educação<sup>20</sup> (PNE) dentre outros.

Refletindo sobre a transversalidade da Lei e dos avanços consideráveis até o momento, mesmo podendo ir mais além, e ao trazer à tona a importância da Língua Estrangeira na formação intelectual e autônoma do indivíduo, aponta-se neste momento o seu lugar na Lei. Pesquisas mostram que a menção à Língua Estrangeira na LDBEN foi realizada na versão da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Narrativas nos levam a refletir como a Língua Estrangeira foi vista na perspectiva da Lei e de que modo ela adentrou os currículos escolares. Esse percurso é importante para compreender porque e de que modo a LE, mais especificamente a Espanhola, se apresenta hoje nos currículos da EPT.

Para Leffa (1999) a Reforma Capanema foi o avanço do ensino das Línguas Estrangeiras.

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as élogos de Virgílio até os romances de Hemingway. (p. 11)

Após essa época, com a proposta da LDBEN de 1961, sem fazer menção à Língua Estrangeira, ocorre um momento de descentralização do ensino. As decisões quanto ao ensino de Língua Estrangeira são tomadas pelo Conselho Nacional de Educação<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Sua maior inovação consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País. (FUNDEF, 2004) Vigorou até 2006 quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

<sup>20</sup> O PNE está referido no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, que determina a sua elaboração de acordo os princípios fundamentais da educação brasileira. No entanto, a sua regulamentação foi determinada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996, que deixou a cargo da União, em colaboração com Estados e Municípios, a incumbência de organizar o PNE, que posteriormente foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Em 25 de junho de 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005 – lei vigente atualmente. (PNE – Histórico) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

<sup>21</sup> Constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre estudiosos e pesquisadores em matéria de educação – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (BRASIL, 1961) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações. Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. (LEFFA, 1999, p. 13)

Com a proposta de reforma da LDBEN de 1971, percebe-se uma diminuição do ensino de Língua Estrangeira nos currículos escolares. Isso porque a proposta dada pela Lei era atender também, a habilitação profissional de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971)

Com a ênfase no ensino profissionalizante reduziu-se de 12 para 11 anos o ensino na educação do Brasil, seguindo a estrutura: cursos primários com cinco anos de duração e o ginásial, quatro. Esses cursos passaram a compor o Primeiro Grau com oito anos de duração. O curso científico, difundido ao clássico passou a ser chamado de Segundo Grau; e o superior, Terceiro Grau. De acordo com Leffa (1999), “a redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira”. Neste cenário predominavam no currículo as línguas inglesa e francesa<sup>22</sup>.

Na atualidade, a lei que rege a educação, é a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Sobre a Língua Estrangeira para o ensino fundamental, a lei regula que na parte diversificada do currículo deverá ser incluída ao menos uma e ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, a escolha. Já no Ensino Médio, é obrigatório uma LE e uma segunda, de caráter optativo, permitindo a participação da comunidade e conferindo autonomia à instituição.

---

<sup>22</sup> De acordo com a pesquisadora Kanashiro (2012), em sua tese de doutorado, o inglês e o francês foram hegemônicos até o final do século passado. O ensino do francês justificou-se pela idealização do acesso aos padrões culturais e o inglês, pelo viés profissionalizante das escolas na década de 70 marcado pela preocupação da formação de mão de obra especializada.

Ressalta-se que em nenhum momento da LDBEN/1996 é especificada qual LE a instituição deverá ofertar. Uma tradição leva-nos a perceber a Língua Inglesa como “língua franca” por sua expansão mundial e a que há muitos anos tem estado presente nos currículos escolares brasileiros. Como outra opção, apresenta-se o Espanhol em decorrência da sua expansão já mencionada, fortalecida pela assinatura do tratado do MERCOSUL que estabelece, como estratégia, o ensino de Português e de Espanhol nas escolas dos países membros. É importante atentar que mesmo a LDBEN/1996 incentivando uma Língua Estrangeira optativa, muitas escolas públicas preferiram manter em seus currículos somente a obrigatória. Algumas particulares conseguiram enquadrar na matriz curricular, como sexto horário, outra Língua Estrangeira que no caso foi o Espanhol.

A presença da Língua Espanhola, como disciplina obrigatória, verifica-se a partir da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, denominada a Lei do Espanhol. Pensa-se que a liberdade e autonomia prevista no texto da LDBEN/1996 seja um fator agravante para a presença tardia da Língua Espanhola nos currículos escolares. Sendo uma língua em grande expansão e tão próxima geograficamente, os olhares para a sua contribuição demoraram a acontecer.

## **1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM**

Essa política pública é uma diretriz que orienta a organização curricular do Ensino Médio. Resultado de um trabalho que envolveu especialistas e educadores de todo o país, os PCNEM foram elaborados para auxiliar a equipe escolar a organizar e executar o seu trabalho e é um instrumento de reflexão por parte dos professores e das escolas.

Na década de 1990, com a política de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil passou por grandes reformas educacionais. Com a concretização de reformas voltadas para a educação nacional, em seu governo, FHC regulamentou a nova LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e aprovou o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001). Com a aprovação da LDBEN/1996, fortalecem-se as discussões em torno das questões curriculares. A LDBEN de 1971 estruturou o ensino fundamental até a aprovação da LDBEN em 1996. Nesta lei, estabeleceu-se, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, uma formação necessária para o desenvolvimento do educando, explorando as suas potencialidades, preparando-o para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Como uma lei ampla, em relação ao currículo, apresenta as disposições básicas estabelecendo um núcleo comum obrigatório para as duas frentes de ensino. A parte diversificada refere-se às peculiaridades de cada local, pensando nas diferenças de cada aluno e na especificidade de cada instituição de ensino. Assim, ficou a cargo dos Estados a formulação de uma proposta curricular que orientasse o trabalho de cada instituição. Essa formulação está prevista no inciso IV, que trata da Organização da Educação Nacional, art. 9º da LDBEN, nº 9.394, em que observa-se

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996)

O ensino proposto pela Lei tem como objetivo maior propiciar a todos a formação básica, a partir de uma escola que oportunize condições de aprendizagem que envolva conteúdos e experiências preparando o educando para tornar-se um sujeito social. Assim, a partir do que é previsto na Lei, os PCN foram criados, apoiados em competências básicas e em orientações gerais, considerando todas as disciplinas do currículo escolar, não deixando de contemplar a especificidade de cada disciplina.

É fundamental destacar que o currículo escolar é entendido aqui como um instrumento de ação direta na formação e no desenvolvimento do aluno. Sendo um elemento do Projeto Pedagógico, o currículo “é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.” (Sacristán, 1999, p. 61) Assim a escola deve buscar organizar um currículo que atenda à eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto Pedagógico de um curso é também um instrumento de concepção de ensino e aprendizagem que contempla o conjunto de diretrizes que orientam a prática pedagógica. É um documento que deve dialogar com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) especificando a área de conhecimento do curso, as ações pedagógicas; é um documento que referencia todas as particularidades do curso. Ainda nesse contexto, o Plano de Ensino é o planejamento realizado pelo professor que orienta o seu trabalho em sala de aula. Contendo alguns itens que compõem o planejamento de seu trabalho esse pode ser um instrumento que ajuda o aluno a organizar-se academicamente. E por ser um planejamento, mudanças podem ser realizadas, junto aos alunos, uma vez que o professor perceba essa necessidade.

Em 1995 e 1996, formulou-se uma proposta inicial de mudanças na educação básica que passou por uma discussão em âmbito nacional. Com o foco na melhoria do ensino nas séries iniciais, em 1997, publicou-se os PCN referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Após a Educação Fundamental, os olhares se voltaram para o Ensino Médio. Com a presença das novas tecnologias, a consolidação do Estado Democrático e das mudanças no mercado de trabalho e de modo geral, na sociedade, atentou-se para a necessidade de um currículo escolar que possibilitasse ao aluno a integração no mundo contemporâneo e para a inserção na vida adulta. Dois fatores são importantes para se pensar na reformulação do currículo para o Ensino Médio:

Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. [...] As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral. (BRASIL, 2000)

As novas tecnologias e o volume de informações a que se tem acesso fez com que a escola enfrentasse um novo desafio. E assim, não mais poderia preparar o aluno para operar maquinários<sup>23</sup> somente, mas sim, priorizar a aquisição de conhecimentos básicos para a formação geral, a preparação científica para a pesquisa, a análise e a busca do conhecimento e capacitá-lo para utilizar as diferentes tecnologias para o bem comum.

Nos PCNEM o conhecimento escolar está dividido em áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa estruturação justifica-se

Por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2000, p. 19)

Todas as áreas visam ao desenvolvimento pessoal do aluno. E com esse desenvolvimento espera-se a concepção de vários componentes como a linguagem, a

---

<sup>23</sup> Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. (BRASIL, 2000, p. 5)

tecnologia, a ciência e a cultura. E pensar no conjunto de disciplinas curriculares que atendem a cada área atrelada à realidade escolar pública, instiga-nos a refletir se de fato a escola produz esse perfil de aluno. Essa é uma reflexão que parte da análise desse documento e que permitirá traçar, a partir de agora e em trabalhos outros, a presença da Língua Estrangeira no currículo escolar.

De acordo com Paraquett (2009), “nos PCNs (2000), elaborados imediatamente após a LDB (1996), teve-se o cuidado de ressaltar o caráter político e humanístico da aprendizagem de línguas estrangeiras”. Na grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a linguagem é considerada como a capacidade humana de se expressar variando de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade; são linguagens que se inter-relacionam. A produção de sentido é a principal razão do ato de linguagem. Esta grande área compreende, no currículo do Ensino Médio, o universo da Língua Estrangeira.

Ao tratar da Reforma Curricular e a Organização do Ensino Médio, o documento aborda que o domínio de língua(s) estrangeiras(s) é uma forma de ampliar as possibilidades de acesso a outras pessoas, a outras culturas e informações. A Língua Estrangeira é vista como um conjunto de valores e de relações interculturais. É um grande papel a desempenhar na formação do educando. Constatar como ela é apresentada ao longo do documento, e mais especificamente a Língua Espanhola, norteará o capítulo final da pesquisa quando se analisará a forma e o lugar do Espanhol no Plano Curricular dos cursos do IFTM – *Campus* Uberaba.

Uma vez que a LDBEN/1996 orienta o ensino obrigatório de uma LE e outra de caráter optativo, os PCNEM preenchem a lacuna provocada pela Lei. No que tange aos objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira enquanto linguagem, os PCNEM defendem que o ensino de uma língua “não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos” (BRASIL, 2000, p. 92). Essa visão mais ampla da linguagem é importante uma vez que ao não defender o seu domínio meramente técnico, aponta-se para a valorização daquilo que o aluno já conhece. Considera-se aqui o conhecimento prévio e cultural que o aluno adquire com as experiências sociais ao longo da vida, com aquilo que ele aprenderá.

Nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 26), a Língua Estrangeira “assume a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens”. Ela funciona como meio de se ter acesso ao conhecimento, “às diversas formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que

propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida”. (BRASIL, 2000, p. 26)

Então, a Língua Estrangeira pauta-se muito mais do que apenas no estudo dos seus aspectos gramaticais, na memorização das regras e na sua escrita. Com uma função sociointeracional, defende-se situações de aprendizagem contextualizadas e vinculadas à realidade. Paraquett argumenta:

Espera-se, então, que a aprendizagem de línguas estrangeiras ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, assim como saia da esfera restrita da tecnologia e do mercado de trabalho, para se transformar em ferramenta de conhecimento, de autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social. (PARAQUETT, 2009, p. 131)

Partindo dessa visão, é relevante entender que a presença da Língua Estrangeira numa grande área deixa de lado, então, a ideia de disciplina isolada ou disciplina apenas para “fechar” a carga horária curricular. É aqui, que depara-se com o reconhecimento de que não é possível mais trabalhar com a Língua Estrangeira reduzindo-a a uma mera transferência de novas palavras ou somente desconstruindo os estereótipos que envolvem a língua. As relações que se estabelecem entre as mais diversas formas de expressão e comunicação, a busca pelo conhecimento e o acesso constante à informação, levam-nos a perceber que é possível uma relação da Língua Estrangeira com as demais disciplinas que integram a grande área.

As similitudes e diferenças entre as várias culturas, a constatação de que os fatos sempre ocorrem dentro de um contexto determinado, a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana dos estudantes, entre outros fatores, permitem estabelecer, de maneira clara, vários tipos de relações entre as Línguas Estrangeiras e das demais disciplinas que integram a área. (BRASIL, 2000, p. 26)

Com uma proposta de diálogo entre as disciplinas da grande área, os PCNEM sugerem um processo de ensino e de aprendizagem de Língua Estrangeira que permite ao aluno comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. Despertar essa competência linguística vai além do entender, falar, ler e escrever. É conferir à Língua Estrangeira um processo de formação que possibilita, ao educando, o entendimento da sociedade global e um melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho.

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos ao novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (BRASIL, 2000, p. 26)

Ao pensar no papel formador do Ensino Médio, no documento percebe-se o incentivo à aprendizagem de outros idiomas que não somente o Inglês. Mesmo sendo fundamental a sua aprendizagem, o Inglês não deve ser somente a única opção. Talvez aqui encontremos um posicionamento mais firme dos especialistas frente ao texto da LDBEN/1996 que menciona uma segunda LE como optativa.

Nos PCNEM encontra-se uma tentativa de incentivar as instituições escolares a ofertarem “verdadeiramente” outra Língua Estrangeira, além de valorizar o seu ensino na formação do educando. É interessante perceber, que nas duas políticas, valoriza-se a necessidade da participação da comunidade local. Ou seja, ao organizar o seu currículo escolar, a instituição tem autonomia para atender à demanda local. Neste espaço vale ressaltar que os dois documentos reforçam a valorização na formação docente uma vez que isso, entre outros fatores, conduzirá à promoção da aprendizagem.

Vive-se um momento de grande diversidade e um contato do jovem com o mercado de trabalho cada vez mais recente. Um currículo unificado somente já não atende mais a sociedade. “É preciso observar a comunidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino. Em suma, é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas sim, a escola às necessidades da comunidade.” (BRASIL, 2000, p. 27)

É interessante observar que em nenhum momento, no texto dos PCNEM, é mencionado qual Língua Estrangeira ensinar. É reforçada a importância da sua presença no currículo. Mas, ao abordar a temática trabalho, uma vez que o Ensino Médio tem essa função também, a de formar para o trabalho, o texto faz menção ao Inglês e ao Espanhol.

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. (BRASIL, 2000, p. 27)

Seja pela existência do MERCOSUL, da presença do mercado espanhol ou pela expansão da arte e literatura espanhola em nosso país, fato é que o Espanhol já era uma perspectiva como uma segunda língua, mesmo antes de promulgada a Lei do Espanhol.

Fundamentalmente, o que se consegue entrever na presença da Língua Estrangeira no currículo escolar e que é a proposta dos PCNEM, é a compreensão de que a comunicação e a informação são ferramentas imprescindíveis no mundo moderno, seja para a formação



peçoal, acadêmica ou profissional. Essa deve ser a finalidade do ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio. E que só foi possível as discussões em torno do currículo escolar, “graças à redemocratização do país, quando se reabriu o debate em torno da questão da educação pública” (GARCIA, 2011).

A concretização da proposta abordada pelos PCNEM vai além de sua leitura. Acredita-se, no envolvimento do professor em um processo de construção das políticas públicas que norteiam o ensino de Língua Estrangeira, em conhecer o Projeto Pedagógico do curso que atua, e posteriormente, refletir sobre o seu trabalho em sala de aula. Essas ações são entendidas como primeiro passo para que as práticas em sala de aula sejam questionadas entre o grupo de professores de línguas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira e da remodelação da proposta curricular.

### **1.3 A Lei do Espanhol – Lei nº 11.161/2005**

Em 05 de agosto de 2005, foi promulgada a Lei nº 11.161, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do Espanhol pelas Escolas de Ensino Médio. O autor do projeto de lei sobre o ensino do Espanhol foi o Deputado Átila Lira cuja articulação deu início em 2000.

Em agosto de 2005, o Ministério da Educação do Brasil realizou no Rio de Janeiro, em parceria com os Ministérios da Educação da Argentina e da Espanha, o “Seminário sobre o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira”. Foi a primeira iniciativa formal de discutir de que modo o Espanhol seria implantado nas escolas do nosso país. Em consonância com a LDBEN/1996, durante o Seminário foi destacado que “a determinação da liberdade de escolha presente na LDB se manteve presente na lei do Espanhol, no sentido de preservar o caráter opcional em favor do aluno, ao mesmo tempo em que se impõe a obrigatoriedade para os estabelecimentos de ensino”. (BRASIL, 2005)

Na ata do Seminário, constata-se os compromissos a serem cumpridos com a implantação da Lei. Esses compromissos versam sobre o Plano de implantação da Língua Espanhola no Ensino Médio, o Plano de ação para formação docente, a importância do incentivo à Formação de professor de Língua Estrangeira e do Material Didático para o ensino de Espanhol. Toda essa aplicação contou com um prazo de 05 (cinco) anos para o cumprimento da lei e as reações dos envolvidos no processo educacional foram as mais diversas visto a enormidade das implicações que causaria a sua implantação.

No cenário brasileiro já se percebia um crescimento no ensino da Língua Estrangeira. Como já mencionado, sabe-se que esse crescimento se deu pelo fato das relações econômicas e comerciais entre o Brasil e os países do idioma de Cervantes se fortalecerem. Tendo a Espanha como segundo maior investidor no Brasil, ganhando espaço na indústria cultural e editorial (JAEGER, 2009) pode-se afirmar que a implantação da lei apresenta aqui também, a sua justificativa. Outra justificativa seria o fortalecimento das relações do Brasil com os países membros do Mercosul. É neste cenário cultural, editorial, econômico e social da Língua Estrangeira, que a lei se aplica.

Ao pensar na implantação de uma nova lei, é importante refletir sobre as suas motivações. “Se há promulgação de uma lei é porque existem diversos motivos que contribuem para que ela seja assinada e colocada em prática.” (MACIEL; OLIVEIRA, 2011, p. 3) Ao analisar o contexto da implantação da lei, entrevê-se um cunho político e econômico já comentado. E a consolidação do caminho da Língua Espanhola para adentrar os currículos das escolas do País foi de batalha.

No Quadro 2, apresentam-se Projetos, Comunicações Parlamentares e Audiências Públicas<sup>24</sup> tramitadas no âmbito nacional como ilustração da afirmativa anterior.

**Quadro 2 – Consolidação do caminho da Língua Espanhola**

<b>Projeto</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ocorrido</b>
<b>Indicação nº 709/96</b> – Deputada Maria Valadão	Adotar providências no sentido de incluir a opção do ensino da Língua Espanhola no currículo escolar de segundo grau.	
<b>PL 4.606/58</b> – alterava o Decreto-lei 4.244/42	Obrigar o ensino do Espanhol nos dois ciclos, assim como o Inglês.	
<b>PL 35/87 / PL 48/91</b> – Senador Fernando Henrique Cardoso	Obrigar o ensino da Língua Espanhola nos currículos dos estabelecimentos de primeiro grau.	Foram arquivados ao final das respectivas legislaturas
<b>PL 6.547/82</b> – Deputado Airton Soares / <b>PL 396/83</b> – Deputado Antonio Pontes / <b>PL 447/83</b> – Deputado Francisco	Tornar obrigatório a inclusão da Língua Espanhola no 1º e 2º graus. Propunham uma nova redação para o art. 7º da Lei de	Os três primeiros projetos foram arquivados ao final da legislatura.

<sup>24</sup>As Audiências Públicas foram realizadas, em 20 de junho e 13 de setembro de 2000, a fim de debater a PL n.º 4.004/93 que torna obrigatória a inclusão do ensino da Língua Espanhola nos currículos plenos, dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. (BRASIL, 2001)

Dias / <b>PL 4.4004/93</b> – Poder Executivo	Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, de 1971, hoje revogada.	
<b>PL 4.589/77</b> – Deputado Daniel Silva / <b>PL 594/95</b> – Deputada Rita Camata	Tornar facultativo o ensino da Língua Espanhola no 1º e 2º graus.	O primeiro foi arquivado. O segundo projeto, foi devolvido à Autora para ser transformado em Indicação ao Poder Executivo, tendo sido antes apensado ao PL 4004/93.
<b>PL 2.150/89</b> – Deputado Osvaldo Sobrinho	Propor a inclusão obrigatória da Língua Espanhola a partir da 5ª série como forma de integração entre os Povos Latino-Americanos.	Este projeto foi prejudicado quando da aprovação da LDB.
<b>PL 2.277/91</b> – Deputado Carlos Cardinal / <b>PLS 88/92</b> – Senador Pedro Simon	Propor que o ensino da Língua Espanhola seja obrigatório para as escolas, a partir da 5ª série nos Estados brasileiros que fazem fronteira com os países que integram o MERCOSUL.	Esses projetos também foram arquivados em razão da aprovação da LDB.
<b>PL 2.195/89</b> – Deputado Tadeu França / <b>PL 3.811/89</b> – Deputado Antonio Carlos Konder Reis	Propor a alteração da LDB anterior para dispor sobre a pluralidade de oferta de línguas estrangeiras.	
<b>Comunicações Parlamentares</b>		
Deputado Vasco Furlan – 12/07/1993 e 04/11/1993	Congratulou-se com o Governo pelo encaminhamento à Casa de proposta do Executivo, para incluir a Língua Espanhola no ensino de primeiro e segundo graus.	
Deputada Maria Valadão – 26/11/1996	Encaminhou Indicação ao Presidente da República para inclusão da Língua Espanhola como opção curricular para o segundo grau.	
Senador Júlio Campos – 29/01/1997	Comunicou a nova habilitação oferecida pelo Departamento de Linguística da UNB, com o objetivo de preparar professores de Língua Espanhola, para melhor aproveitamento das oportunidades que irão surgir com o MERCOSUL.	
Senador Bello Parga – 29/09/1997 Senador Casildo Maldaner – 30/04/1999	Teceram considerações a respeito do PL, aprovado pela Comissão de Educação do Senado Federal, que torna obrigatório o ensino da Língua Espanhola no País, contrariando a LDB.	
Deputado Aldo Rebelo – 22/10/1999	Pronunciou um Grande Expediente sobre a Língua Portuguesa. Mas, fez uma importante ressalva: “Em nosso País, é importante a fluência em inglês para a informação, a comunicação, os negócios, assim como em	

	espanhol, por causa da nossa fronteira comum de 16 mil quilômetros com os países de Língua Espanhola”.
Deputado Átila Lira – 15/12/2000	Disse que quer apresentar um projeto de lei que torna a Língua Espanhola obrigatória para a escola e de livre escolha para o aluno, dando “solução definitiva a uma questão que já vem sendo debatida nesta Casa há cinco anos”.

Fonte: Barros (2001, p. 5-11)

Com base no Quadro 2, percebe-se que todas as documentações que versavam sobre a implantação da Língua Espanhola no currículo escolar foram rejeitadas. Esse percurso realizado para dar corpo à Lei, a situação do Espanhol no Brasil juntamente ao discurso do Deputado Átila Lira, no Seminário sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, que mencionou a “resistência tradicional” representada pelas restrições orçamentárias brasileiras, leva-nos a questionar se realmente a educação e a cultura foram os condutores dessa política linguística ou, se ainda nos deparamos somente nos interesses políticos e econômicos, mesmo em se tratando de uma lei educacional.

Para ilustrar a escolha da menção à Lei do Espanhol como uma política linguística, apoiamo-nos em Jean Louis Calvet que afirma que uma política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua e vida social (CALVET, 2002). Ainda em Calvet (2002), encontramos subordinado à política linguística, o planejamento linguístico que é a implementação prática de uma política linguística, ou seja, a passagem ao ato. Baseado em Calvet (2002) e conferindo a literatura legal, percebe-se o receio que a Lei causou ao estipular um prazo de cinco anos para a sua implantação. Ao analisar “a passagem ao ato”, as instituições escolares se esbarraram na falta de professores devidamente habilitados para ensinar o idioma e na escassez de material didático nessa área. E talvez, não muito mencionado em pesquisas, pode ter dificultado a organização da matriz curricular ao inserir mais essa disciplina.

Percebo como interessante a iniciativa de ofertar nas escolas públicas mais uma LE por acreditar no papel formador que cada uma traz, no entanto, ao impor um tempo para essa aplicação, fica o receio de a LE não ocupar, no espaço escolar, o seu lugar e a sua forma verdadeira oportunizando efeitos positivos no desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo.

Sabe-se que a escolha do Espanhol para compor o currículo do Ensino Médio não foi feita de modo aleatório. Foram muitos “porquês” e “para quês” e que continuam, mesmo já cumprido o prazo para a sua implantação, gerando análises, estudos e especulações diversas.

E em meio a toda essa insegurança e mesmo percebendo que sua implantação foi movida pelo interesse político-econômico, as políticas públicas mais direcionadas para o ensino do Espanhol na escola pública mostram o seu papel formador “como ferramenta de conhecimento, de autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social.” (PARAQUETT, 2009, p. 131)

Partindo para uma leitura analítica da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, percebe-se a questão estrutural da implantação da língua: “Art. 2º. A oferta da Língua Espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”. Tem-se aqui uma tentativa, mesmo que imposta, de que se perceba a Língua Espanhola como disciplina que integra a matriz curricular afastando a sensação de disciplina “isolada”. E como componente de um programa curricular, a Língua Espanhola é uma disciplina escolar que interfere na história cultural da sociedade. Para Chervel (1990, p. 224) “as disciplinas são produções escolares configuradas para mudar o processo de ensino. São o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola”.

Pensando na autonomia das instituições em articular essa implantação, o art. 5º da Lei prevê: “Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada”. (BRASIL, 2005a) Ao sugerir a peculiaridade de cada unidade federada, quis o legislador que cada instituição de ensino, ao ofertar a LE dentro de um propósito educacional, organizasse o seu projeto de curso bem como definir junto aos atores escolares, como direcionar o ensino e a aprendizagem dessa disciplina. Aqui ressalta-se o fundamental papel que as políticas públicas para o ensino do Espanhol representam no sentido de orientar a comunidade escolar na organização do currículo: o para que e o que ensinar. É uma disciplina que tem o seu valor na política curricular de um curso partindo do pressuposto de que o ensino da Língua Estrangeira se pautará, para que se efetive a formalização das políticas públicas de ensino de LE, do conteúdo curricular, na construção da identidade e o exercício da cidadania. E são esses os aspectos que se espera abordar no currículo e em sala de aula.

A efetivação da língua como promotora da conscientização cidadã, intelectual e profissional só será concretizada quando os conteúdos voltarem-se para esse fim. É uma busca contínua de novos caminhos para se concretizar o ensino desse idioma em sala de aula. Mas, as políticas públicas estão para serem analisadas e postas à prática. Talvez seja isso que nos falte enquanto sujeitos sociais: conhecer essa literatura, conferir a sua prática e averiguar a sua implicação.

Como toda política pública, há em seu viés um cunho político e econômico, uma vez que não são elaboradas sem uma intenção. Muito há que se fazer para o fortalecimento das políticas educacionais de modo geral. Mas, ao pensar na Lei do Espanhol, percebe-se uma iniciativa de oportunizar ao aluno uma formação mais ampla com vistas ao seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

A Lei do Espanhol expressa uma política pública que representou um desafio para as instituições de ensino e que para alguns ainda deixou um traço de desconhecimento no sentido de tentar encontrar o lugar da Língua Espanhola no currículo. O maior desafio que percebo, enquanto pesquisadora e docente é ampliar o horizonte do nosso aluno que muitas vezes não aprendeu a reconhecer o seu lugar na escola. Fazer esse desdobramento é o desafio de qualquer política pública e de seus personagens.

#### **1.4 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM**

Diferentemente dos PCN, as OCEM (BRASIL, 2006) apresentam um capítulo específico para o ensino do Espanhol. Dentro da grande área Linguagens, Códigos e suas tecnologias, apresenta-se o capítulo intitulado “Conhecimentos de Espanhol”. As OCEM foram elaboradas visando o diálogo, sobre a prática docente, entre professores e escola. A sua organização foi resultado de debates entre pesquisadores, professores e alunos da rede pública de ensino. E assim como os PCN, é um material de apoio visando garantir a melhoria do ensino na escola pública.

No documento são mencionadas algumas ações de fortalecimento para o Ensino Médio que merecem destaque aqui, visto que esse foi um dos objetivos da LDBEN/1996 quanto à democratização do ensino e nas condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica: o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)<sup>25</sup>, o PRODEB (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica mais conhecido como Fundebinho)<sup>26</sup> e o PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio)<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do FUNDEB foi construída com a participação dos dirigentes das redes de ensino e de diversos segmentos da sociedade. Dessa forma, colocou-se acima das diferenças o interesse maior pela educação pública de qualidade. – OCEM (BRASIL, 2006)

<sup>26</sup> Assistência financeira direcionada à execução de ações com o propósito de garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrões mínimos de qualidade do ensino. Contou com três edições (2005, 2006 e 2007) – (JAKIMIU, 2014)

<sup>27</sup> A Secretaria de Educação Básica do MEC passou a publicar ainda livros para o professor, a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula. – OCEM (BRASIL, 2006)

É fundamental destacar que nas OCEM é mencionada a institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional pautada na reforma da Educação Profissional a partir dos Decretos 2.208/97<sup>28</sup> e 5.154/2004<sup>29</sup> reforçando o previsto na LDBEN/1996<sup>30</sup>. Com ênfase no currículo escolar, as OCEM consistem em um material que apresenta e discute questões relacionadas a cada disciplina particular.

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p. 9)

E por isso, faz-se indispensável discutir no âmbito escolar sobre o Projeto Pedagógico Institucional, o Projeto Pedagógico de cada curso e o Currículo da Escola. Percebe-se que essa é uma prática muito pouco realizada nas escolas. E a inquietação que surge é como manter uma qualidade no ensino se não há esse espaço dentro da escola? E mais: para essa discussão acontecer, o conhecimento dos documentos que norteiam o ensino de cada disciplina faz-se primordial. Conhecemos essa documentação? Em relação ao ensino de Espanhol, muito recentemente se tem produzido pesquisas e estudos sobre o tema. Assim, a reflexão que se apresenta nas OCEM é pertinente para a construção do caminho da minha pesquisa.

Partindo para a proposta apresentada no Capítulo 4 “Conhecimentos de Espanhol”, estabelece-se uma justificativa que se pauta na sanção da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 que torna obrigatória a oferta do Espanhol nas escolas de Ensino Médio. O objetivo do capítulo é estabelecer “Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no Ensino Médio”. É perceptível que o documento marca o lugar e a forma do Espanhol no currículo escolar. É um gesto de política linguística que ultrapassa as fronteiras do econômico, político, social e cultural.

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com

<sup>28</sup> Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tratando da Reforma da Educação Profissional.

<sup>29</sup> Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, possibilitando a oferta do ensino médio integrado à Educação Profissional.

<sup>30</sup> Trecho da LDBEN/96: *CAPÍTULO III - Da Educação Profissional*: “Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (BRASIL, 2006, p. 128)

A proposta das Orientações é a de ampliar o olhar para o ensino do Espanhol, sua diversidade linguística e cultural, indo além da necessidade do mercado de trabalho e do avanço da tecnologia. É um olhar para uma aprendizagem interligada a necessidades mais imediatas (PARQUETT, 2009) rompendo com o resquício do papel tecnicista que o ensino de um idioma acarretava. É uma abordagem que defende a aprendizagem da Língua Estrangeira como parte da formação integral do aluno. E como um documento de reflexão para os docentes, aborda alguns pontos que ressaltam o papel formador do Espanhol e dos professores. É um documento que evidencia a importância do professor em ser conhecedor do papel que exerce na formação do aluno.

Há uma nova perspectiva do ensino de Língua Estrangeira que ainda não se contempla nos currículos e em sala de aula. Nas OCEM (BRASIL, 2006) alguns pontos são importantes, para efeito de reflexão: 1. Refletir sobre as políticas públicas de língua estrangeira, buscando a função da Língua Espanhola na escola; 2. Considerando a peculiaridade de cada curso, estabelecer objetivos realizáveis que promoverão a construção cidadã e profissional do indivíduo; 3. Selecionar os conteúdos que atendam ao proposto no item 2; e 4. Definir a linha metodológica e as estratégias mais adequadas, mantendo em perspectiva o processo de ensino e aprendizagem e o resultado que se pretende alcançar, levando em consideração o aluno que é único e aprende de forma diferente. Neste último, vale ressaltar, como apontam os PCNEM, que a função maior da Língua Estrangeira é o de “contribuir para a formação do cidadão”, por isso, é preciso determinar o papel que o professor exerce que é o de agente social, construtores do saber levando o aluno a integrar-se ao mundo de forma ativa, crítica e reflexiva.

Procuram acima de tudo proporcionar algumas reflexões de caráter teórico-prático que nos levem a compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo, para podermos, quiçá, melhor lidar com eles. (BRASIL, 2006, p. 129)

Ao retomar a reflexão apresentada neste capítulo, a postura que se defende é a de acreditar no envolvimento do professor em um processo de construção das Políticas Públicas que norteiam o ensino de Língua Estrangeira, e na sua compreensão, conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso em que atua, e posteriormente, refletir sobre o seu trabalho em



sala de aula. Essas ações são entendidas como primeiro passo para que as práticas em sala de aula sejam questionadas entre o grupo de professores de línguas, gerando um desenvolvimento contínuo da remodelação da proposta curricular e da prática de ensinar Língua Estrangeira.

---

### *Caminos reflexivos: el aplicado*

*Todas as sementes morreram, com exceção de uma que ainda não sei o que é, mas que provavelmente é uma flor e não uma erva daninha.*

*Antonio Gramsci*

Refletir sobre a Educação Profissional e Tecnológica é reconhecer o esforço daqueles que lutaram para a sua consolidação. Como professora atuante na EPT, acredito no potencial dessa modalidade, mesmo que haja um longo caminho a ser percorrido. Esse ensino foi organizado para atender a uma classe desfavorecida visando criar mão-de-obra; uma reflexão que se fará no decorrer do capítulo, porém que acarretou toda uma luta da classe em favor a esse conceito. Essa luta resulta em ofertar uma educação de qualidade seja a nível técnico, médio ou superior. Sou uma admiradora dos vários profissionais que lutaram e lutam nos tempos atuais por uma educação profissional e tecnológica voltada para, o que defendo ser, o seu princípio educativo: valorizar o ser humano inserindo-o na sociedade, fazendo-o conhecedor de seus direitos e deveres frente ao Estado e à sociedade.

Para seguir esse caminho reflexivo da pesquisa, apoio-me na literatura legal realizando um contraponto com o que está posto, partindo do meu campo de pesquisa que é o IFTM – *Campus Uberaba*.

## **CAPÍTULO II – OS INSTITUTOS FEDERAIS E A PROPOSTA DE UM CURRÍCULO INTEGRADO**

Como político e escritor, Antonio Gramsci (1891-1937) foi influenciado em suas ideias por pensadores como Karl Marx<sup>31</sup>, Hegel<sup>32</sup> e Benedetto Croce<sup>33</sup>. A partir das teorias de Karl Marx e Friedrich Engels, Gramsci tentou incluir uma visão mais humanista e menos mecanicista.

---

<sup>31</sup> Alemão que viveu no século 19 e “que estudou as bases da desigualdade social na produção capitalista, concentrando suas investigações no aspecto econômico.” (NASCIMENTO, 2010, p. 8-9) É conhecido por seus estudos sobre as causas sociais e juntamente com Émile Durkheim e Max Weber, é considerado um dos três principais arquitetos da sociologia moderna.

<sup>32</sup> Filósofo alemão, importante precursor da Filosofia continental e do marxismo. A sua mais importante obra foi “Fenomenologia do Espírito”. Tinha interesse por Lógica, Filosofia da História, Religião, Metafísica, Epistemologia e Filosofia Política. É interessante ressaltar que o pensamento hegeliano foi crucial para o desenvolvimento das teorias de Karl Marx, embora este usasse o método dialético de Hegel em bases materialistas e econômicas (1770-1831). (PLEINES, 2010)

<sup>33</sup> Foi um historiador, escritor, filósofo e político italiano. Os seus escritos giram em torno de um largo espectro sobre estética e filosofia da história. (FOLHA, 1952)

A filosofia da práxis<sup>34</sup> só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente). (GRAMSCI, 1999, p. 101)

A concepção de filosofia da práxis em Gramsci envolve sujeitos conscientes de suas ações e “protagonistas no mundo”. (BAPTISTA, 2010, p. 182) Fazer menção à Gramsci neste capítulo norteará a concepção de escola para o trabalho e as relações entre o mundo do trabalho e a formação profissional que é o viés da EPT.

Pensa-se ser indispensável estudar a realidade não só para compreendê-la, mas, sim, para mudá-la, na perspectiva marxiana. Isto implica em analisar as características da sociedade como um todo e do trabalho humano, em particular. Na concepção gramsciana, a educação é um processo de formação na sociedade que se faz não somente na escola, mas também, com a convivência com o outro, “ensinando e aprendendo com a vida” (FORTUNATO, 2009, p. 9471).

De acordo com a visão gramsciana, a educação se faz pela coerção quando parte da sociedade política, e pela cultura, escola, família, entre outros, quando integrante da sociedade civil. Assim, Gramsci (2001) defende uma escola do trabalho, uma vez que entende a educação oriunda da prática, que se faz a partir de ações e da compreensão de mundo. A escola do trabalho promoveria um estado de igualdade de condições, sem distinção e diferenças entre as pessoas, onde todos estariam capacitados para serem dirigentes. É uma visão de escola humanista, culta, que oportuniza a possibilidade da criança, do jovem de se tornar homem.

A proposta era que se sustentasse uma formação que tem o homem e não o mercado como principal referência e que se concilie trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Na crítica de Gramsci seria uma escola para todos, aristocrática e democrática no sentido de formar a todos como homens superiores que permite o desenvolver total do aluno. “Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.” (apud NOSELLA, 1992, p. 50)

---

<sup>34</sup> “Em Gramsci a filosofia da práxis é entendida como uma construção própria das classes subalternas, que se organizam, junto com seus intelectuais, para suplantam e superar a visão restrita e desumanizadora das classes elitizadas.” (SEMERARO, 2005, p. 31)

Esse ideal de escola defendido por Gramsci foi o que ele denominou de “escola unitária”. Essa ideia de escola unitária deveria ser organizada, segundo Gramsci (2001), de modo que o estudo fosse feito coletivamente; de modo que professores e alunos buscassem juntos o conhecimento. O professor seria um orientador no sentido da busca do conhecimento. A principal contribuição da escola unitária seria a de oportunizar a autonomia do indivíduo, a autodisciplina intelectual com consciência moral e social e estimular a criatividade, sem à própria sorte. Gramsci afirma que:

A escola criadora não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Nesse tipo de escola o professor desempenha um papel fundamental tendo a função de guia amigável tal como acontece de uma maneira geral na universidade. Os docentes devem ter "consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever." (GRAMSCI, 1991, p. 124-5)

Ao sugerir uma escola unitária, Gramsci propõe uma escola de qualidade e reforça a realidade de que para muitos a cultura e a escola estão distantes, sendo privilégio de poucos. É uma proposta de escola que garante uma educação básica comum a todas as gerações. É uma escola humanista, de cultura geral e formativa, sem divisões de grupos ou classes sociais. É uma escola com um fim único de articular formação profissional e educação humanista.

A LDBEN/1996, em seu artigo 1º, estabelece que a educação deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996) Neste mesmo artigo, parágrafo 2º, estabelece-se que a educação escolar deverá ser vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

O grande desafio que aqui se vislumbra é o de formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela incluir-se. Ensiná-los a atuar de forma ética e competente contribuindo para a transformação da sociedade em função dos interesses não mais individuais e sim, sociais e coletivos. Formar cidadãos que compreendam a realidade, que possam atuar como profissionais capazes de dirigir e controlar quem dirige.

## 2.1 A Educação Profissional no Brasil e o Decreto nº 5.154/2004

Dentre as muitas reflexões durante as aulas do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus Uberaba*, uma ajudou-me a definir as questões que comporiam os capítulos da minha dissertação. E uma delas, na disciplina *História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil* é a responsável pelo caminho que percorrerei neste subitem: O que promove a necessidade da educação profissional, de uma formação profissional? A resposta é uma só: o mercado.

Os primeiros passos do ensino profissional situam-se em um contexto em que, de acordo com Nascimento (2007), via-se duas concepções de ensino. Uma, ligada à educação formal de caráter sistemático que, na Idade Média, originou os colégios e universidades que conhecemos hoje. A outra, mais progressiva, não sistemática e sem método, destinada à aprendizagem de ofícios. Essa última, conhecida como aprendizagem medieval, derivou-se o que hoje conhecemos como ensino profissional.

Nesta época, o trabalho era mais artesanal. Em uma oficina, sob a responsabilidade de um mestre de ofícios se realizava a atividade. O mestre tinha sob sua responsabilidade um aprendiz que estivesse interessado em conhecer determinado ofício. Neste ambiente, o aprendiz praticava a atividade aprendendo as técnicas e as habilidades do ofício por meio da observação e do fazer. Esse fazer era orientado e assistido<sup>35</sup>. Gradativamente esses aprendizes adquiriam segurança e domínio na profissão e muitos conseguiam o status de mestre tendo para si, uma turma de aprendizes. Neste processo orientado e assistido, o ritmo de produção era lento e atendia a grupos pequenos. Aqui, os ofícios já eram demandados pela necessidade da comunidade<sup>36</sup>.

Com o início da industrialização, os processos de mudança no sistema de produção foram inevitáveis e conseqüentemente, métodos foram criados para acompanhar essa mudança buscando atender a demanda da sociedade. Assim,

É importante notar que os passos mais acelerados que se deram na evolução do processo de gerar, acumular e promover novas técnicas, novos métodos, novos materiais de instrução e meios capazes de permitir um maior e eficiente desenvolvimento do potencial humano foram e continuam sendo o produto ou resultado de uma série de eventos que exigiram a utilização máxima da capacidade de imaginação e criatividade da mente humana. (NASCIMENTO, 2007, p. 44)

---

<sup>35</sup> É importante salientar que, neste processo orientado e assistido, em meados do séc. XIX, não se falava ainda de método de ensino. O modelo empregado era único; o de mestre-aprendiz. (NASCIMENTO, 2007)

<sup>36</sup> Nesta época a aprendizagem de ofícios era mais um processo artesanal. Um exemplo desta aprendizagem, a produção de instrumentos musicais de corda. (NASCIMENTO, 2007)

Tais eventos, como a utilização da máquina a vapor entre outros, marcaram a direção ao avanço do ensino de ofício. E o primeiro traço de ensino profissional que se percebeu naquela época, de acordo com Nascimento (2007, p. 45), foi o projeto da Ferrovia Transiberiana<sup>37</sup>, por volta de 1886, na Rússia, devido à “diversidade de especialização necessária para a sua construção.” A partir desse feito, vários profissionais desenvolveram métodos que contribuíram para o avanço do ensino de ofícios. A evolução dos métodos<sup>38</sup> marcou a aprendizagem profissional. Esses métodos aplicados à educação profissional marcaram o início da sua consolidação.

Mesmo de forma lenta, entreveem-se, naquela época, os esforços de vários profissionais de tentarem organizar o ensino profissional. Essas tentativas foram marcadas por um contexto histórico, econômico, político, social e educacional, que influenciou na evolução do ensino profissional. E todos esses elementos contribuíram para o percurso do ensino profissional tal como o conhecemos hoje.

Em nosso país, de acordo com Nascimento (2007) o ensino profissional tem o início da sua trajetória no Brasil colonial. O contexto por que passa essa trajetória é marcado por mudanças das relações trabalhistas após a Abolição da Escravatura, pela criação das Casas de Educandos Artífices e dos Liceus de Artes e Ofícios, pela industrialização, pelos primórdios da República e pela premente demanda de mão-de-obra instruída e habilitada.

Em seu início, a formação do trabalhador ficou marcada com o estigma da marginalização uma vez que o trabalho, considerado uma atividade indigna, era executado por índios e negros. As atividades profissionais eram executadas pelos escravos que exerciam diversos ofícios<sup>39</sup>. Esses ofícios os diferenciavam dos denominados “trabalhadores livres” que não se submetiam a esse tipo de atividade. De acordo com Fonseca (1961) o povo brasileiro, diante desse cenário, habituou-se a ver a atividade profissional como destinada à classe social menos favorecida. É fundamental ressaltar que o ensino profissional tem como berço um Estado e uma sociedade elitizados. A marginalização da atividade profissional é

decorrente do fato de que o ensino profissionalizante era ofertado (imposto) nas, então, denominadas “casas de correção” e, conseqüentemente, como castigo imposto aos desvalidos da fortuna. [...] Assim, submetido fundamentalmente a uma situação econômica baseada na mão-de-obra escrava em uma sociedade extremamente elitista

---

<sup>37</sup> O ensino ferroviário aproximou de modo definitivo a oficina da escola. Assim como aconteceu na época da construção da ferrovia transiberiana, com Viktor DellaVos, as estradas ferroviárias tiveram papel preponderante e decisivo na evolução do ensino profissional no Brasil, sobretudo o industrial. (SANTOS, 2013, p. 49)

<sup>38</sup> Pode-se citar alguns nomes pioneiros na elaboração dos métodos: Viktor Della-Vos, Charles Allen, Robert Selvidge e Verne C. Fryklund.

<sup>39</sup> As atividades profissionais executadas eram de carpintaria, confeitaria, tecelagem, sapataria, entre outros.

e preconceituosa, o que certamente não foram as condições e a estrada ou o caminho ideal para o início de uma trajetória. (NASCIMENTO, 2007, p. 66)

Com a vinda da família real portuguesa em 1808, ainda no cenário escravista, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro. Esse Colégio tinha como função “abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa<sup>40</sup>, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Os órfãos aprendiam diversos ofícios com os artífices que vieram na mesma frota.” (CUNHA, 2000, p. 91) Com a criação do Colégio das Fábricas em 1809 referenciou-se os estabelecimentos de ensino profissional no Brasil. No início, ensinavam-se ofícios e com o passar do tempo, acrescentou-se as primeiras letras e em seguida, o ensino primário.

A partir dessa iniciativa criam-se as Casas de Educandos Artífices. De acordo com Nascimento (2007) essas instituições foram o primeiro passo do ensino profissional fora do ambiente militar. Nestas Casas ensinavam-se as disciplinas primárias (alfabetização e algumas disciplinas especiais como música) e os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, etc. Concluída a aprendizagem, o educando artífice permanecia mais alguns anos na instituição para pagar a instrução recebida e ganhar uma quantia que lhe era entregue ao final desse tempo. Depois de cumprido esse tempo, ele estava apto e livre para trabalhar onde e com quem quisesse. Mesmo fora do cenário militar, essas casas adotaram como “modelo de ensino a aprendizagem de ofícios vigente nas forças armadas, inclusive a hierarquia e a disciplina.” (NASCIMENTO, 2007, p. 70)

Outra iniciativa para fortalecer o ensino profissional foi a criação dos Liceus de Artes e Ofícios. Essas instituições privadas destinavam-se ao ensino de alguns ofícios. O primeiro a ser criado no Rio de Janeiro em 1858 oferecia educação geral básica e o ensino de desenho<sup>41</sup> uma vez que esta modalidade era muito utilizada em diversos ofícios. Seguindo a iniciativa, o governo interessou-se e criaram-se mais oito instituições pelo Brasil. As instituições que mais obtiveram êxito foram aquelas mantidas pelas sociedades privadas e a do Rio de Janeiro foi a que mais prestígio e importância demonstrou ao contribuir significativamente para o ensino profissional.

---

<sup>40</sup> Lar de proteção criado em 1780, em Portugal, para crianças órfãs e abandonadas, além de mendigos e prostitutas. Informações retiradas do site oficial da Casa Pia de Lisboa. Disponível em: <<http://www.casapia.pt/historia.html>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

<sup>41</sup> De acordo com Cunha (2000, p. 92), “até o fim do Império, o liceu dispunha, além das salas de aula, apenas de um gabinete de física, um laboratório de química mineral e outro de química orgânica. Parafraseando Fonseca (1961), pode-se dizer que o liceu era só de artes, não de ofícios, pois não dispunha de oficinas”. Disponível no artigo *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil*.

É fundamental destacar que várias foram as questões ideológicas que marcaram o cenário de implantação do ensino profissional. Como afirmado, uma vez que uma política é idealizada e concretizada, é salutar analisar a sua fundamentação, o seu contexto. As iniciativas de implantação do ensino profissional, tanto pela sociedade civil quanto pelo Estado pretendiam

a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. (CUNHA, 2000, p. 92)

Analisando as questões abordadas por Cunha (2000) percebe-se que tanto a elite quanto o Estado tentavam, de certo modo, conter a classe menos favorecida e que era mais numerosa. Daqui parte-se para a reflexão de que algo o que “restaria” para o pobre, o desvalido da fortuna seria o trabalho. O estigma que carrega a formação profissional, mencionado por Fonseca (1961), é ainda muito arraigado atualmente.

Ainda neste contexto e com o advento da industrialização, têm-se o marco da história do ensino profissional brasileiro: o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices. Nilo Peçanha, fundador do ensino profissional brasileiro, na época presidente do Estado do Rio de Janeiro, em 1906, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro, criou quatro escolas profissionais, sendo três para o ensino de ofícios e uma, para o ensino agrícola. Após assumir a presidência da República em 14 de junho de 1909, Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, e cria 19 Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes estados. Essas escolas tinham como finalidade o ensino profissional, primário e gratuito. Essa iniciativa foi marcada na história como a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices foi uma das principais realizações do governo do presidente Nilo Peçanha. Os motivos que levaram à criação dessas escolas foram de ordem social. Ainda era uma escola com a finalidade de propiciar uma ocupação aos desocupados, órfãos e desvalidos da sorte e com uma função de ordem e disciplina através do ensino. (NASCIMENTO, 2007)

#### **Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909**

Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:



Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavelpreparotechnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação.

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito. Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim. (BRASIL, 1909)

No documento nota-se explicitamente a preocupação com o fator “ordem social”. No argumento do presidente Nilo Peçanha, a afirmativa de afastar os desfavorecidos da ociosidade ignorante. Os cursos obedeceriam a uma matriz curricular aprovada pelo ministro e ficariam abertas das 10h às 16h. Contando com um diretor, um escriturário, um porteiro e os mestres de oficinas, essas escolas admitiam

[...] individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuierem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio. (BRASIL, 1909)

Em sua estrutura curricular os primeiros cursos foram criados ofertando, no período noturno, um curso primário, destinado à alfabetização, e outro de desenho, destinado aos alunos que necessitassem aprimorar essa técnica. Com o tempo, esses dois cursos foram ofertados para todos os alunos. O propósito inicial dessas escolas, uma vez que o cenário era a industrialização, era ensinar um ofício manufactureiro. No entanto, a maioria dos ofícios ensinados eram os de marcenaria, alfaiataria e sapataria, ou seja, mais artesanal que manufactureiro. “O que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril.” (CUNHA, 2000, p. 96)

Com essa realidade e com a percepção de que acompanhar essas escolas era fundamental para cumprir com o seu propósito, em 1920 foi criada uma comissão de Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico<sup>42</sup>. O propósito desse serviço era o de

---

<sup>42</sup> A comissão era composta por administradores e mestres e ex-alunos do Instituto Parobé da Escola de Engenharia de Porto Alegre. (NASCIMENTO, 2007)

acompanhar o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices e propor medidas para tornar o ensino profissional mais eficiente.

Após a verificação de que era necessário uma remodelação no ensino profissional, em 1923, apresenta-se o Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico (NASCIMENTO, 2007). Neste projeto João Lüderitz, então ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, propõe “oficializar uma proposta curricular que tivesse como base um critério novo na maneira de fazer a aprendizagem dos ofícios.” (NASCIMENTO, 2007, p. 118)

Mesmo que a proposta da criação das Escolas de Aprendizes Artífices tenha sido também a de afastar os “desocupados” da ociosidade que é a escola do vício e do crime, o seu início marca o sistema federal de ensino profissional, técnico e tecnológico de hoje. E a iniciativa de articular um currículo que reformulasse o ensino nas Escolas de Aprendizes Artífices, ressaltando a duração dos cursos, a industrialização das Escolas e até estratégias para conter a evasão, mostra uma preocupação com a eficácia dessas Escolas. Seja por fatores econômicos ou sociais, fato é que tal medida incentiva-nos a reconhecer que analisar as políticas públicas para a educação profissional, o currículo escolar de cada curso é o primeiro passo para garantir a concretização do ensino voltado para a EPT.

Conferindo, ao longo da história, alguns avanços e estagnação do ensino profissional, aos poucos ela vai se transformando nas escolas industriais e agrícolas, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais, nos centros federais de educação tecnológica e até em Universidade Tecnológica.

A industrialização impulsionou mudanças no processo de ensino, na economia e na política. Mudando até mesmo o modo de vida dos trabalhadores, a sociedade passa por uma redefinição.

O processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional, como resposta a essas demandas, foram promulgados diversos Decretos–Lei para normatizar a estruturação da educação. (MOURA, 2007, p. 8)

E desde então, algumas medidas compõem o cenário do ensino profissional. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial sob a iniciativa do ministro da Educação Gustavo Capanema, no Governo Vargas, alterou a dinâmica do ciclo do ensino profissional. A visão do então ministro compôs toda a estrutura do sistema de ensino profissional. Em sua “Carta de exposição de motivos”, de 30 de janeiro de 1942, têm-se

Tenho a honra de submeter à consideração de V. Exc. dois projetos, um de decreto-lei e outro de decreto, e que têm por objetivo fixar as bases de organização do ensino industrial em todo o país. O primeiro dos documentos referidos é o projeto da lei orgânica do ensino industrial, destinada a estabelecer os princípios gerais normativos da organização dos estabelecimentos de ensino industrial e do funcionamento dos cursos, das diferentes categorias e modalidades, que os mesmos estabelecimentos possam ministrar. O segundo é o projeto de regulamento dos diferentes cursos que as nossas atuais condições econômicas estão a reclamar. Não dispões ainda o nosso país de uma legislação nacional do ensino industrial, sendo esta modalidade de ensino dada, pelos poderes públicos e por particulares, sem uniformidade de conceituação e de diretrizes, sem métodos e processos pedagógicos precisos e determinados, sem nenhum sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos. (BRASIL, 1942)

A argumentação eficaz frente à necessidade do mercado e a menção à importância da organização pedagógica dos cursos profissionais garantem um avanço no sentido de tornar a aprendizagem mais eficaz. De um lado, o mercado cobrando as suas necessidades. De outro, a percepção de que mudar a dinâmica do ensino nas escolas trariam um retorno eficaz para a sociedade. É uma visão que vemos refletida na proposta da primeira LDBEN de 1961 (BRASIL, 1961) que marca a nova reformulação do ensino industrial.

Com a Lei Orgânica, o ensino primário passou a ter conteúdo exclusivamente geral e o ensino profissional, deteve-se ao grau médio<sup>43</sup>. (CUNHA, 2000) Ainda em sua exposição de motivos, o ministro Gustavo Capanema menciona mais um projeto, o do SENAI. É à luz da criação da Lei Orgânica que surge no cenário o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI<sup>44</sup>.

Aos dois documentos legislativos acima referidos, junto um terceiro, um projeto de decreto-lei que institue os Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, destinado a realizar logo, no vasto terreno das indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria, o programa que o projeto de lei orgânica do ensino industrial estabelece como parcela importante de sua finalidade: a formação profissional dos aprendizes. (BRASIL, 1942)

Têm-se, nesta época, de um lado as Escolas de Aprendizes Artífices, sob o controle do Ministério da Educação; e de outro, as Escolas Industriais mantidas pelas classes empresariais. O SENAI nasce do impulso de líderes da indústria, mas mantém sua origem nas ações governamentais (NASCIMENTO, 2007). Isso porque,

<sup>43</sup> De acordo com CUNHA (2000) o recrutamento para as Escolas de Aprendizes Artífices tinha um ideal assistencialista. As novas escolas industriais realizavam exames para admissão de novos alunos. Aqui, neste momento, a pobreza deixa de ser critério suficiente para o ingresso nessas escolas. A aptidão para o ofício passa a ser fundamental.

<sup>44</sup> O Decreto 4.048 de 22 de janeiro de 1942 criando o SENAI foi assinado antes mesmo da assinatura da Lei Orgânica do Ensino Industrial. A criação, quase simultânea da Lei e do SENAI foi fruto de uma grande e importante conversação política e da capacidade de negociação entre o governo e os empresários. (NASCIMENTO, 2007)

ao criar um organismo mantido e administrado pela própria indústria com o propósito de formar e especializar mão-de-obra que de fato atendesse as necessidades produtivas, o que não fora atingido pelas escolas que ministravam o então denominado ensino industrial, foi nitidamente uma estratégia oficial do governo (fora do sistema educativo geral de educação) para a formação da força de trabalho do país. (NASCIMENTO, 2007, p. 216)

Essa articulação serviu para valorizar a formação profissional em nosso país. A partir dessa proposta, surgiu o que hoje denominamos Sistema S<sup>45</sup>. Para Nascimento (2007), a participação dos líderes empresariais junto ao Governo, mesmo não tendo muita aceitação no cenário educacional<sup>46</sup>, nesta etapa, marca o contorno do sistema do ensino profissional, que de aprendizagem industrial passa a ensino industrial, depois técnico e tecnológico.

Foi com a Lei Orgânica do Ensino Industrial que se iniciou as mudanças no ensino profissional em busca de fortalecer o processo de formação de cada aprendiz. As mudanças foram orientadas atentando-se para o desenvolvimento tecnológico e a carência de mão-de-obra. A LDBEN de 1961 trouxe a alteração da nomenclatura e na matriz curricular de alguns cursos e a preocupação com a vocação orientada para o trabalho. As escolas industriais foram denominadas escolas técnicas, e as mantidas pelo Governo, escolas técnicas federais. E as escolas agrícolas, escolas agrotécnicas federais (NASCIMENTO, 2007).

Nas reflexões realizadas até aqui, é perceptível a separação de um ensino que atenderia à classe elitizada e de outro, um que atenderia aos filhos dos trabalhadores. Para os filhos da elite, a educação geral, propedêutica e para os filhos dos marginalizados, a educação para o trabalho. A Lei Orgânica tinha como propósito, também, reestruturar essa dinâmica. Essa dualidade, no entanto, somente será “quebrada” com as Leis de Equivalência<sup>47</sup> (1950 e com a LDB em 1961) que permitia aos concluintes do curso técnico se candidatar a cursos de nível superior. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005)

Essa possibilidade trouxe uma conquista para o ensino profissional no quesito igualdade com o ensino secundário, bem como a flexibilidade curricular. Com a liberdade de

---

<sup>45</sup> O Sistema S é composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (SEST-SENAT), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

<sup>46</sup> O autor Luiz Antônio Cunha em seu texto “O ensino industrial-manufatureiro no Brasil” trata do ensino industrial-manufatureiro destinado ao trabalho manual. Segundo ele, o “ramo manufatureiro-industrial veio a ocupar uma posição hegemônica sobre os demais, servindo até mesmo de modelo para o conjunto das políticas educacionais do país”. (CUNHA, 2000, p. 89)

<sup>47</sup> Com a LDB de 1961 tanto o ensino secundário quanto o ensino profissional (industrial, comercial, agrícola e normal) passaram a fazer parte do Ensino Médio. Assim, passou-se do dualismo anterior a 1950 à equivalência plena. O Ensino Médio passou a abranger também, o ensino profissional. (NASCIMENTO, 2007)

organizar o seu currículo, o próximo passo seria o de buscar atender as exigências tecnológicas uma vez que o mercado de trabalho no país estava em ascensão.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) o Brasil vive o que denominou-se “Revolução Tecnológica”<sup>48</sup>. Desse modo, as escolas técnicas, principalmente as do sistema federal de ensino, passaram a estruturar-se para acompanhar e atender as necessidades do momento.

Pensando na eficiência e eficácia dos cursos oferecidos, os laboratórios e as instalações foram remodelados e as escolas formavam ao fim dos cursos, mão de obra especializada.

O excelente preparo técnico, somado às condições de um mercado de trabalho extremamente favorável, fez dos cursos técnicos industriais de nível médio um meio relevante para a aquisição de prestígio profissional e, conseqüentemente, de ascensão econômica e social. (NASCIMENTO, 2007, p. 238-9)

Uma vez que esses cursos demonstram a sua notoriedade, o Ministério da Educação investe cada vez mais nas escolas técnicas apoiando-se nos acordos internacionais USAID e BIRD<sup>49</sup>. A presença desses organismos internacionais influenciou e influencia o cenário educacional brasileiro. E à época, trouxe mais um significativo avanço para o ensino profissional. Esse acelerado crescimento industrial no país, promove uma reforma no Ensino Médio em todo o país (NASCIMENTO, 2007).

Neste momento, o ensino técnico passa por uma “estagnação” frente às implicações da Lei nº 5.692/71. No Quadro 3 a seguir, faz-se apontamentos que ilustram o caminho do Educação Profissional no Brasil até a referida Lei:

<sup>48</sup> O governo de Juscelino Kubitschek entrou para história do país com a gestão presidencial na qual se registrou o mais expressivo crescimento da economia brasileira. Na área econômica, o lema do governo foi "Cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo". Para cumprir com esse objetivo, o governo federal elaborou o Plano de Metas, que previa um acelerado crescimento econômico a partir da expansão do setor industrial, com investimentos na produção de aço, alumínio, metais não-ferrosos, cimento, álcalis, papel e celulose, borracha, construção naval, maquinaria pesada e equipamento elétrico. (CANCIAN, 2006)

<sup>49</sup> A USAID (MEC-USAID) é uma série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. (MINTO, 2006) Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

O BIRD é uma instituição ligada à ONU com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social. Com o fim da Segunda Guerra, novas medidas foram tomadas para que impossibilitasse o surgimento de um novo conflito, o que poderia ser ainda pior por causa da evolução da capacidade de destruição dos armamentos. Foram criadas instituições com o intuito de promover a paz mundial e afastar as ocorrências de guerras. Uma dessas instituições criadas, mas ainda em 1944, foi o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, o BIRD. Este tinha como objetivo inicial auxiliar na reconstrução dos países europeus, os quais ficaram destruídos economicamente e socialmente. O BIRD captou recursos para levantar um continente destruído pelas bombas. (ALVES, 2013, p. 23)

**Quadro 3 –** Percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

<b>Panorama inicial</b>	Brasil colonial	Baseada na figura do proprietário de terras.
<b>Cenários</b>	Vinda da Família Real Portuguesa	A presença da Família Real abriu as portas para a industrialização brasileira.
	Revolução de 1930	O Brasil deixa de ser um país somente agrícola.
	1950	Anos dourados da Indústria no Brasil.
	1960	Escolas técnicas com mais prestígio.
	1964 – 1969	Participação intensa dos estudantes nos movimentos políticos e sociais no país.
<b>Idealizadores</b>	Nilo Peçanha	As Escolas de Aprendizes Artífices.
	Gustavo Capanema	A Lei Orgânica do Ensino Industrial.
	Celso Suckow da Fonseca	Luta pela dignificação do ensino profissional.
<b>Histórico</b>	Brasil colonial	Ensino das profissões manuais ao escravo.
	1819	Seminário dos Órfãos: recolhia crianças órfãs e abandonadas, dando-lhes abrigo, comida e ensinando-as um ofício.
	1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial - Remodelação do ensino profissional.
	1950	Lei da Equivalência - Ideias democráticas para a Educação.
	Formação profissional polivalente	
	1959	Escolas Federais - Extinção dos cursos de primeiro ciclo.
	Oferta de cursos técnicos equivalentes. Passa a denominar <i>Escolas Técnicas Federais</i> .	
<b>Histórico</b>	1960	Mudanças no ensino técnico industrial - Implantação da profissionalização obrigatória para todo o Ensino Médio.
	Cursos Técnicos Industriais com duração de 4 anos. Currículos atualizados constantemente.	
	1971	Processo de mudança no ensino profissional com a Lei nº. 5.692/71 – Reforma do Ensino Médio.
<b>Reflexões</b>	Medidas que prejudicaram a formação profissional após a reforma do Ensino Médio: 1 – Eliminação do 1º ciclo do curso industrial. 2 – Implantação do 2º ciclo. 3 – Funcionamento da	

	escola em 3 turnos. 4 – Extinção dos serviços de assistência ao aluno.
	Implicações da Lei para o ensino técnico industrial: 1 – Não profissionalizou o 2º grau. 2 – Não implantou a escola única. 3 – Desprofissionalizou os ensinos técnicos e profissionais.

Fonte: Anotações da pesquisadora durante as reflexões da disciplina História da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil do Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM – *Campus Uberaba*, baseadas também em NASCIMENTO (2007).

O nosso país conta com pouco mais de 500 anos de construção histórica. Uma história que se refaz a cada luta alcançada pelo povo brasileiro. As datas do quadro anterior refletem, nesta história, as ações daqueles que sistematizaram a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Foram recuos e avanços que ilustram a história do ensino profissional brasileiro. Ao manter uma estagnação com a Reforma do Ensino Médio de 1971, um novo olhar é lançado em direção ao ensino superior. Tem-se aí uma nova fase do ensino técnico profissional focado no ensino tecnológico de nível superior com novas funções para o sistema federal de ensino profissional (NASCIMENTO, 2007). Gradativamente, vai deixando de lado aquele ensino profissional voltado somente para os desvalidos da sorte.

No ano de 1974 foi criado um Grupo de Trabalho com o objetivo de transferir alguns cursos de Engenharia das escolas técnicas federais para universidades ou faculdades (NASCIMENTO, 2007). Deste grupo, fazia parte o professor Osvaldo Vieira Nascimento, que foi um entusiasta da educação tecnológica no Brasil. Da análise deste grupo, surge no cenário a ideia de transformar as escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica<sup>50</sup>. A argumentação para tal feito levou em consideração a organização e a estrutura das escolas técnicas federais. Foram realizados ao longo dos anos obras de adaptação e de instalações, aquisição de equipamentos, preparação de pessoal docente e o investimento em cursos profissionais superiores de curta duração. O Grupo de Trabalho, na exposição de motivos e posteriormente, em projeto de lei, vislumbra a possibilidade de abranger a oferta de ensino dessas escolas.

<sup>50</sup> “Sua origem está relacionada à criação dos cursos de Tecnólogos e de Engenharia de Operações, criados, respectivamente, em 1968 e 1971, através dos quais e juntamente com os chamados cursos técnicos de nível médio da época, o Estado brasileiro pretendeu responder às demandas por formação da força de trabalho necessária para enfrentar o desafio do desenvolvimento econômico estabelecido. Mais tarde, o curso de Engenharia de Operações foi transformado em Engenharia Industrial e, logo em seguida, as Escolas Técnicas Federais que já ofertavam os cursos de Engenharia de Operações – aproveitando a capacidade instalada – foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.” (IGNÁCIO, 2006)

Pensando em não “desmerecer” os esforços econômicos e financeiros conquistados pelas escolas técnicas federais, o Grupo “prevê a transformação das escolas técnicas federais<sup>51</sup> em centros federais de educação tecnológica” (NASCIMENTO, 2007, p. 343). Esses centros federais de educação tecnológica seriam responsáveis por ofertar educação profissional, através de uma gama de cursos e programas, incluindo cursos superiores vinculados à área de tecnologia<sup>52</sup>, pós-graduação e cursos de segundo grau. Em 1978, com a assinatura da Lei nº 6.545, tem-se oficialmente a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Segundo Nascimento (2007), a criação desses CEFETs foi uma tarefa que exigiu ultrapassar problemas de ordem política e de interesse pessoal. Mesmo com todas as adversidades, o ensino industrial avança mais um passo contribuindo para o desenvolvimento do país. Fato é que em 1994, com a Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro, estabeleceu-se

[...] a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais em CEFETs mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Esta mesma lei também autorizou a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação. (IGNÁCIO, 2006)

Fortalecendo a contribuição desse Grupo de Trabalho, em 1996, com a nova LDBEN, tem-se na lei das diretrizes e bases da educação nacional, a educação profissional e tecnológica, o que confere a sua importância no quadro geral da educação brasileira. No entanto, atenta-se para o fato de que se faz pertinente uma regulamentação específica. Com o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a), revogado posteriormente pelo Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), regulamenta-se os artigos 36, 39 a 41 da LDBEN nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Nesta regulamentação está prevista os detalhes da oferta da educação profissional e tecnológica e inicia-se, assim, um processo de reforma.

Junto a essa regulamentação, é publicado o Parecer CNE/CEB nº 17/97 (BRASIL, 1997b), que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Na LDBEN/1996, faz-se notório o papel e a importância dessa modalidade de

---

<sup>51</sup> Neste momento têm-se a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro. (NASCIMENTO, 2007)

<sup>52</sup> Esses Centros tinham como objetivo formar engenheiros de operação e tecnólogos. (NASCIMENTO, 2007)



ensino. E o mais relevante para a educação profissional e tecnológica é ter seu espaço reconhecido. A preocupação abordada no Parecer é a de esclarecer o que compreende a educação profissional básica e os seus níveis. Diferentemente da LDBEN/1996, a educação profissional e tecnológica compreende três níveis: básico, técnico e tecnológico, enquanto que a LDBEN/1996 aborda, a nível de educação nacional, dois níveis: básico e superior. À época apontava-se que os níveis da educação profissional

[...] devem ser entendimentos como formas de viabilização dos objetivos previstos no artigo 1º do Decreto, ou seja, fundamentalmente a qualificação, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização profissional e tecnológica, a serem proporcionados, nos três níveis, aos jovens e adultos em geral. Essas formas não constituem uma progressão obrigatória, pois o acesso a qualquer uma delas independe da realização de outra. **Em vista disso, torna-se relevante a formulação de políticas, metas e estratégias governamentais e institucionais que definam a oferta e as condições de acesso à educação profissional para todos.** Trata-se, na verdade, de atendimento a uma necessidade de caráter nacional, ao mesmo tempo econômica, política e social. (BRASIL, 1997b, p. 7, grifo nosso)

Percebe-se pelo que está em destaque que as mudanças ocorridas na sociedade proporcionaram um entendimento de que essa modalidade era fundamental para atender às demandas que surgiriam. Levando em consideração os percursos da educação profissional e tecnológica até aquele momento, era de fato, importante essa reflexão.

Sendo a LDBEN (BRASIL, 1996) a propulsora para esta reflexão, outros documentos foram surgindo reforçando o valor e a grandeza da EPT. Antes de explorarmos essa documentação, é fundamental destacar que o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a), traz uma nova proposta: a desvinculação da educação profissional técnica do Ensino Médio. O Ensino Médio passa a ter um caráter propedêutico e os cursos técnicos eram oferecidos de modo concomitante<sup>53</sup> ou sequencial. Acreditava-se que “a desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico possibilita uma flexibilização e significativa ampliação das oportunidades de educação profissional no nível do ensino médio” (BRASIL, 1997b, p. 6).

Isso será modificado com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 em que é dada uma nova chance para a integração entre Ensino Médio e a educação profissional (BRASIL, 2004). O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e a proposta de desvinculação do Ensino Médio da educação profissional acarretaram debates em âmbito nacional. Assim, em 2003 e

---

<sup>53</sup> Concomitante ao Ensino Médio, o estudante pode fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). Sequencial, é destinada àqueles que concluíram o Ensino Médio e, portanto, após a educação básica. (BRASIL, 2007a)

2004, uma grande discussão em torno do Ensino Médio e da educação profissional e tecnológica retoma a pauta sobre a educação politécnica, entendida como uma educação não dual que possibilita o acesso ao trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005) que se acredita ser fator indispensável para a superação da dualidade do ensino. Essa foi a base que originou o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subseqüentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (BRASIL, 2007a, p. 24)

Assim, partindo do que é proposto na LDBEN/1996 e que se tenta retomar com esse Decreto é a “consolidação da base unitária do ensino médio” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 11) tendo em perspectiva a realidade brasileira bem como a formação geral do educando e a sua preparação para o exercício de profissões técnicas.

Para a forma de ensino integrada, cabe à instituição de ensino prever em seu projeto pedagógico, nos currículos dos cursos, conforme o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, Art. 4º, § 2º: “[...] o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004a). Aqui, se entrevê objetivos comuns entre a proposta da escola unitária em Gramsci e a proposta do ensino integrado na educação tecnológica e profissional.

Segundo Angeli (2009, p. 14), a integração da escola e o trabalho em Gramsci “é precisamente o princípio educativo, porquanto norteia a escola desinteressada do trabalho. A profissionalização é necessária desde que seja desinteressada e formativa”. A concepção de trabalho como princípio educativo em Gramsci é revestido de uma pedagogia que pretende desenvolver nos alunos uma concepção mais profunda do que é o trabalho e suas relações com a vida, com a ética e com a moral. Neste sentido, para Gramsci (2001), o trabalho é atividade criadora, é o que empreende a busca pelo conhecimento.

Pensando em ofertar a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio, com a criação dos Institutos Federais, percebe-se uma tentativa de minimizar a desigualdade de classes e, também, a supressão da dualidade na formação que existe nas escolas brasileiras. A criação dos IFs foi resultado de uma adoção de uma política de expansão da rede federal de educação profissional no ano de 2003 e 05 (cinco) anos depois, a Lei nº 11.892, institui a sua criação.

A proposta de educação profissional técnica de nível médio, realizada na forma integrada com o Ensino Médio, conforme o Parecer CNE/CEB nº 39/2004,

[...] deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. (BRASIL, 2004b)

O currículo de um curso integrado implica preocupar-se com a formação propedêutica do Ensino Médio e com a habilitação profissional promovida pelo ensino técnico. Por exemplo, em geral, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Uberaba, percebe-se o incentivo às ações que envolvem educação e cidadania, perpassando os currículos, proporcionando ao aluno uma formação voltada para o entendimento da sociedade global e um melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho.

A oferta dos componentes curriculares visa à formação cidadã e profissional do aluno. Partindo do princípio gramsciano, a prática educativa do currículo integrado na educação profissional e tecnológica não pode ser compreendida somente em sua dimensão instrumental, desconsiderando seu sentido ético e sua intencionalidade política. A proposta deve ser a de numa educação voltada para a realização plena do ser humano, assegurada por meio da convivência e da ação concreta, qualificadas pelo conhecimento.

Segundo Angeli (2009, p. 10), se “as escolas produzirem seus currículos de forma participativa vai no sentido da preservação da produção de saberes, de visão de mundo, de habilidades, de valores, símbolos e significado de culturas diferentes”. A proposta político-pedagógica deve objetivar a visão de mundo, de habilidades, de valores; possibilitar a produção de novos saberes. Nesta perspectiva, o aluno é convidado a encontrar uma solução para o problema, em meio ao problema, com a ajuda do coletivo; a ter ideias.

Tem que se pensar em procedimentos e planejamentos aplicáveis à realidade escolar. A maioria dos problemas que encontramos hoje na educação, segundo Moraes (1996), persistem há várias décadas. São políticas, que muitas vezes, não atendem ao aluno, à sociedade. Com a proposta de uma mudança curricular tendo como foco o sujeito, todo conhecimento produzido deve ser voltado para uma vida decente:

Esses aspectos têm implicações importantes nas questões curriculares e obviamente em todo o processo educacional. Um currículo desenvolvido a partir do reconhecimento do princípio da auto-organização e da interação sujeito-objeto é diferente de um currículo planejado sob o enfoque instrucional que vê o ensino como determinante da aprendizagem e o indivíduo como um espectador passivo sujeito às forças externas. (MORAES, 1996, p. 63)

É fundamental potencializar o desenvolvimento humano! Para Moraes (1996, p. 68), o que se deve pretender na escola, é a constituição da autonomia intelectual que permite ao aluno liberdade para criar os seus projetos enfrentando problemas. “Estamos caminhando em direção a uma era das relações, onde a informação, o conhecimento, a criatividade e as inteligências constituem os verdadeiros capitais” (MORAES, 1996, p. 68). Se educamos para o bem comum temos que correr o risco de errar. É preciso nos desprender dos métodos e transformar o que se sabe. E respaldados em Gramsci pode-se encontrar respostas aos tantos questionamentos que, enquanto docentes, fazemos.

Há que se atentar para uma maior integração dos saberes escolares com os saberes que rodeiam o cotidiano dos alunos, suplantando assim a visão de hierarquia do conhecimento. É uma proposta que integra formação geral, técnica e política, tendo como princípio educativo, o trabalho. Desse princípio, na organização curricular, decorrem os outros dois pontos importantes do currículo integrado: a ciência e a cultura.

## **2.2 A Lei nº 11.892/2008 e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Com a evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, novos desafios são fundamentais para o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. As escolas que hoje compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia são procedentes, em sua maioria, da tradição das Escolas de Aprendizes Artífices criadas por Nilo Peçanha em 1909.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui essa Rede e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consolida a trajetória da EPT. Acredita-se em um trabalho contínuo para o fortalecimento dessa Rede de ensino e que muitos desafios, como já destacado, surgirão. Porém, não se pode deixar de notar que esse ato, mesmo com toda a sua intenção política e econômica, favoreceu a muitos brasileiros jovens e adultos da classe trabalhadora. A EPT foi marcada por conflitos ideológicos, políticos e econômicos que definiram a direção do ensino profissional. Durante a década de 1990<sup>54</sup> há um intervalo de

---

<sup>54</sup> Nesta época várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornam-se CEFET, formando a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituído em 1994. “Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada.” (SILVA, 2009,p.1)

embate frente à separação do Ensino Médio do ensino técnico e o ensino superior com propostas de cursos mais acadêmicos e cursos de tecnologia mais fragmentados. Em 2004 inicia-se o processo de oferta do Ensino Médio integrado ao ensino técnico. Em 2005, contava-se com 144 unidades de ensino profissional distribuídas entre CEFETs e suas unidades de ensino descentralizadas, escolas agrotécnicas e escolas vinculadas a universidades federais, uma universidade tecnológica e o Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro (SILVA, 2009).

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica traz mais uma vez a necessidade de se debater o modelo e a forma de organização dessas instituições e de mostrar a sua identidade para a sociedade. Assim, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no âmbito do Ministério da Educação, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No artigo 1º da Lei, estipula-se

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. (BRASIL, 2008)

Como instituições autárquicas e autônomas, os Institutos Federais (IF) oferecem educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializados em ofertar a EPT em diferentes etapas de ensino. São instituições com autonomia para criar cursos que atendam à demanda profissional local exercendo “o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008) bem como o desenvolvimento de novas tecnologias. Pautado na promoção da justiça social, na igualdade e no desenvolvimento sustentável com vistas para a inclusão social, essas instituições têm como objetivo

não formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. (PACHECO, 2011, p. 11)

É um ideal que se busca diariamente. É um caminho de desconstruções que se reconstitui ao se permitir a percepção de que a EPT tem o seu valor, a sua força para também, transformar a sociedade. Por isso, entender a autonomia que é dada a essas instituições é

fundamental para o seu crescimento. Ao permitir que elas sejam acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, um grande papel está sendo atribuído. Não pode ser vista como mais uma instituição de ensino. Cada sujeito social tem seu grande papel nesta construção.

Com uma organização pedagógica voltada para a verticalização<sup>55</sup> os docentes dos IF têm a possibilidade de atuar em diversos níveis de ensino. Esse diferencial permite ao professor criar, junto ao aluno, uma trajetória de formação. Essa ideia de verticalização respaldou-se nos princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>56</sup> (PDE): “visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade” (PACHECO, 2011, p. 50). A proposta educacional dos IF é um arranjo que articula todos os princípios da formulação do PDE. E através de ações voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, todos, com o seu papel, são convidados a se posicionar frente à sociedade, participando de tomadas de decisões e construindo um caminho de transformação local e até mesmo regional.

Desse modo, a EPT vai além da educação para o trabalho. É mais do que formar um aluno para o mercado. Com a sua proposta, espera-se formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se, atuar de forma ética e competente contribuindo para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. É uma grandiosa tarefa a dos IFs. E a sua implantação, com a expansão da Rede Federal de Ensino, acarretou algumas implicações que leva-nos a uma reflexão:

#### Quadro 4 – Institutos Federais: constituição e implicações

<b>Institutos Federais</b>	Instituições com estruturas diferenciadas.
	Devem constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências e de ciências aplicadas.
	Referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino,

<sup>55</sup> Da educação básica à superior.

<sup>56</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em março de 2007, é um conjunto de medidas que realiza um diagnóstico do ensino público e traz como foco, ações na formação do professor. Alguns pontos-chave são abordados: IDEB, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Provinha Brasil, Fundeb, Computadores em todas as escolas, Piso salarial e universidade para o professor, Mais creches, Ensino profissionalizante, Ensino superior, Alfabetização de jovens e adultos. (BRASIL, 2007b)

	oferecendo capacitação aos docentes.
	Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo.
	Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais.
	Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos sociais, culturais e produtivos.
	Oferta: Ensino técnico integrado ao ensino médio, EJA, FIC, graduação, licenciatura, pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão.
	VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO
<b>Reflexão:</b> Conseguirá uma instituição com grandes atribuições cumprir o seu papel formador?	

Fonte: baseado em Otranto (2011, p. 11-6)

A lei que criou os IFs apresenta uma proposta de ofertar uma educação para todos os públicos. A reflexão que ora se faz, quanto ao seu papel formador, surge da percepção de que acreditar nesta proposta é o primeiro passo para concretizá-la. E frente aos desafios que se enfrenta, acompanhar o desenvolvimento e o trabalho dessas instituições, a fim de atestar o rumo da EPT no Brasil, é o segundo passo. Se formar cidadãos como agentes políticos capazes de pensar, agir, transformar e construir um novo mundo é o seu ideal, uma avaliação é fundamental para a verificação da sua concretização.

As avaliações, os acompanhamentos, as análises e divulgação desses trabalhos concretos, auxiliam na busca de se cumprir o papel formador dessas instituições. É uma política que tem como referência o ser humano. E por isso, é importante que se acompanhe, se avalie e se adéque todo o seu trabalho com a finalidade de concretizar eficazmente a sua proposta.

A educação para o trabalho, na perspectiva da proposta dos IFs,

como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Nesta perspectiva, a educação para o trabalho, se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (PACHECO, 2011, p. 29).

E partindo dessa reflexão, é que se afirma que somente a formação profissional e tecnológica não é suficiente para a construção desse caminho. É uma educação que vai além.

Percebe-se na EPT um conjunto de valores e de relações interculturais que busca potencializar o ser humano. É formar um cidadão não para o mercado de trabalho e sim, para o mundo do trabalho. E o que envolve o mundo do trabalho? Como articular, no currículo da EPT, toda essa dimensão? Para isso, as diretrizes curriculares para a EPT cumprem um papel.

### **2.3 As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

Analisar as diretrizes curriculares faz-se fundamental para compreender a dinâmica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, uma vez que os cursos integrados de nível médio são objetos de estudo nesta pesquisa. Em maio de 2010, no Seminário da Educação Profissional e Tecnológica<sup>57</sup>, estabeleceu-se, entre dirigentes e participantes, que um grupo de trabalho discutisse amplamente as concepções que deveriam nortear as ofertas da EPT.

Após encontros e debates, apresentou-se, em agosto, ao Conselho Técnico Consultivo da Educação Básica da Capes, o documento que originou a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012). Com obrigatoriedade a partir do início do ano de 2013, os sistemas e instituições de ensino que conseguiriam atender ao disposto na Resolução, poderiam realizar essa implantação imediatamente. Os demais, se organizariam para a partir de 2013, modificarem sua organização e planejamento.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram elaboradas sob o princípio do interesse do jovem e do adulto trabalhador que buscam “no ensino médio e na educação profissional uma formação capaz de inseri-los no mundo do trabalho e de levá-los a compreender as questões relativas à formação e trabalho e os processos econômicos e sociais em curso no mundo atual”. (PACHECO, 2012, p. 7)

São contribuições que indicam um caminho a ser seguido em busca do fortalecimento da EPT, em busca de um currículo em consonância com o desenvolvimento das competências profissionais. É uma proposta de educação profissional técnica de nível médio não-fragmentada.

A ideia de competência profissional é abordada de modo a aprimorar a integração ensino e trabalho. Os conteúdos são escolhidos tendo “em vista a formação ampliada nos

---

<sup>57</sup> Esse evento foi promovido a fim de ampliar o debate sobre as diretrizes da educação profissional técnica de nível médio. Contribuições de instituições públicas de ensino, representações de trabalhadores e associações de pesquisa científica resultaram na “Carta do Seminário” que estabelece a ampliação do debate com a participação efetiva das redes públicas de ensino e a criação de um grupo de trabalho com a contribuição de pesquisadores da área. No seminário foram discutidas as concepções que devem nortear as ofertas da EPT e as políticas públicas para essa modalidade. (BRASIL, 2010b)



diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura)” e a preparação do trabalho versa sobre a formação “omnilateral (em todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade”. (PACHECO, 2012, p. 10)

A formação integrada na EPT parte do princípio de que não há uma separação entre a técnica e a tecnologia. “Não há separação hierárquica e sim, uma unidade” (PACHECO, 2012, p. 10). Se pensarmos nas exigências do mundo do trabalho e nas mudanças da sociedade, perceberemos que uma não ocorreria sem a outra. Há aqui novos elementos que modificam a estrutura social que envolve “materiais, ideologias, formas de comunicação, formação de trabalhadores, relações de trabalho, etc” (PACHECO, 2012, p. 11). E refletir sobre a formação integrada e o seu currículo, nesta dimensão, requer esforços para avançar na direção da não fragmentação do ensino.

Nesta formação tem-se o homem como principal referência. Tem-se na formação integrada uma visão totalizada do conhecimento que envolve o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. E para se alcançar esse objetivo há que se produzir espaços na escola para novos diálogos com a finalidade de se conhecer a proposta da formação integrada. A partir desses diálogos, buscar nas propostas e nas ações pedagógicas a construção desse modelo.

A formação integrada voltada para a formação humana integral busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política”. (PACHECO, 2012, p. 58) Desse modo, o ensino integrado na EPT parte do trabalho como princípio educativo “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual” (PACHECO, 2012, p. 60) formando homens conscientes de seu lugar e seu papel na história da sociedade. Aqui o “trabalho é o ato de empreender a busca do conhecimento” (ANGELI, 2009, p. 10).

O desafio que se apresenta é a integração entre organização curricular e a prática pedagógica. Em muitos currículos veem-se, atualmente, conteúdos didáticos voltados para os exames de ingresso ao ensino superior deixando de lado o princípio da formação integrada. Ora, então o que acontece muitas vezes, é a fragmentação do ensino. As disciplinas propedêuticas com uma proposta de preparar o aluno para o ingresso no ensino superior, e o curso técnico, como uma complementação para o currículo pessoal do aluno.

O que se aborda neste documento é um convite à reflexão e ao diálogo. Caminhamos para a efetivação do ensino integrado? Cumprimos o papel, enquanto professores, de produzir e promover o conhecimento? Elaboramos os projetos pedagógicos de cursos baseados nas

políticas públicas e conferimos na prática, como isso acontece? O foco é o educando ou as estatísticas educacionais? São questionamentos pertinentes que trazem à tona a necessidade de reavaliar as nossas ações enquanto professores da EPT e que espero responder no capítulo III desta pesquisa ao analisar o currículo da disciplina que leciono.

#### **2.4 O Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Uberaba (missão, valores, histórico – implantação)**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) é uma instituição de educação básica, técnica e tecnológica especializada na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Quando da promulgação da Lei nº 11.892/2008, a estrutura organizacional do IFTM foi: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, as Unidades de Educação Descentralizadas de Paracatu e de Ituiutaba, e como órgão responsável pelas políticas institucionais, a Reitoria. Essas escolas, após a Lei nº 11.892/2008, passaram a ser denominadas *campus*. Atualmente, o IFTM é composto pelos *campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro e pelos *campi* avançados de Campina Verde e Uberaba Parque Tecnológico.

O IFTM – *Campus* Uberaba tem como proposta

promover a formação integral de seus educandos, investindo recursos em ensino, pesquisa e extensão; promover ainda a prática constante da reflexão sobre o próprio objeto de seu trabalho, e isso deve ocorrer tanto por parte dos docentes como dos técnico-administrativos, e compromete-se com a formação humana em seus principais aspectos, numa visão integrada entre saberes e realidade. (IFTM, 2014a, p. 41-2)

Muitas são as iniciativas e ações que fortalecem o comprometimento do IFTM – *Campus* Uberaba ao apresentar como missão uma educação de qualidade para todos. Com uma proposta inovadora, assim como os demais IF, disponibiliza a oferta de educação permitindo que o aluno ingresse no ensino técnico integrado ao ensino médio até o nível superior e ainda, em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

No seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)<sup>58</sup>, o IFTM – *Campus* Uberaba apresenta como missão “ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” e como visão “ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido” (IFTM, 2014a, p.18). É importante uma vez que é um documento norteador e instrumento indispensável para a gestão, em que se destacam o Planejamento Estratégico, o Projeto Pedagógico Institucional, a Organização didático-pedagógica e administrativa, o planejamento de oferta de cursos e infraestrutura da instituição e dos seus *campi*.

Para a sua organização é realizado um trabalho conjunto em que envolve a participação dos representantes de cada *campus*. Tem como princípio norteador a transparência, a ética e a legitimidade e a preocupação em abranger, em suas decisões, os três segmentos institucionais: discentes, docentes e técnico-administrativos. “Trata-se de um instrumento técnico-político que permite à Instituição definir e revisar continuamente a sua missão, visão e, principalmente, objetivos, metas e ações” (IFTM, 2014a, p. 19). São planos, programas, projetos e ações tendo como propósito fundamental uma sociedade mais humana, justa e inclusiva.

### **O *Campus* Uberaba**

Situado no município de Uberaba na microrregião do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, o *Campus* Uberaba, antiga escola-fazenda, através de suas ações busca fortalecer o seu compromisso tanto com a comunidade acadêmica quanto com a comunidade externa.

Em termos de infraestrutura são 472 hectares, em que se distribuem salas de aula, laboratórios incluindo os de informática, auditório, biblioteca, refeitório, cantina, ginásio de esportes, quadra poliesportiva, campo de futebol *society* e uma grande área em construção para novas salas para alunos e técnico-administrativos.

Em um percorrido histórico percebe-se o crescimento e fortalecimento da instituição:

---

<sup>58</sup> O PDI é um documento em que todas as instituições de ensino superior devem apresentar como cumprimento do disposto na Lei 11.892/2008. Esse Plano tem como principal objetivo “nortear o desenvolvimento do IFTM por meio do Planejamento Estratégico, definindo ações e atividades a serem desenvolvidas tanto no plano acadêmico como administrativo, destacando-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a organização didático-pedagógica e administrativa, o planejamento de oferta de cursos e a infraestrutura.” (IFTMa, 2014, p. 17)

**Quadro 5 – O IFTM – Campus Uberaba em datas**

<b>Data</b>	<b>Acontecimento</b>
1953	Fundado como Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural.
1954	O curso de Economia Doméstica e Rural passa a ser denominado Curso de Extensão em Economia Doméstica Rural.
	Criação do curso de Magistério de Economia Doméstica com base na Lei Orgânica do Ensino Agrícola.
1963	Oferta do curso ginásial agrícola. Transformação do curso de Magistério em curso colegial de Economia Doméstica com base na LDB de 1961.
1979	A instituição deixa de ser Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite” e passa à Escola Agrotécnica Federal de Uberaba.
	Nova denominação da instituição e com habilitação em Economia Doméstica.
1982	O curso colegial de Economia Doméstica é transformado em curso técnico.
	Implantação do curso técnico em Agropecuária. Doação, do município de Uberaba, de uma área destinada à instalação e funcionamento da escola-fazenda.
1993	Transformada em autarquia federal pela Lei n.º 8.731 de 16 de novembro.
1994	Criação do 1º curso de pós-médio – Técnico em Nutrição e Dietética, destinado a estudantes que concluíram o EM.
1997	Após a LDBEN/1996, implantação do curso de Processamento de Dados, que posteriormente foi denominado Técnico em Informática.
1998	Implantação do curso Técnico em Desenvolvimento de Comunidades (nível médio).
	Criada as habilitações do curso Técnico Agrícola em Agroindústria, Agricultura e Zootecnia, na área de Agropecuária.
2003	Transformação da instituição em CEFET/Uberaba.
	Implantação dos 1ºs cursos superiores na modalidade de tecnologia: Desenvolvimento Social, Irrigação e Drenagem e Meio Ambiente.
2006	Reconhecimento do MEC dos três primeiros cursos superiores. O curso de Meio Ambiente passa a ser denominado Gestão Ambiental.

	Oferta dos cursos: Análise e Desenvolvimento de Sistemas (nível superior) e Técnico de Análise e Produção de Açúcar e Álcool (nível médio).
2007	Oferta dos cursos: Tecnologia em Alimentos e Zootecnia (nível superior) e Técnico em Açúcar e Álcool (modalidade subsequente) e Agroindústria (modalidade EJA).
2008	Transformação em Instituto Federal, em 29 de dezembro com a promulgação da Lei nº 11.892. Em questão de infraestrutura, contava com duas unidades de ensino. Unidade I conhecida como escola-fazenda e a II, escola-cidade.
2014 / 2015	Criação do <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico pela Resolução nº 67, de 01/12/2014, do CONSUP, e Portaria MEC nº 27, de 21/01/2015. As Unidades II e EaD passam a integrar o então denominado <i>Campus</i> Avançado.
Atualmente	Oferta os cursos: Técnico em Administração e Técnico em Agropecuária (modalidade integrada), Técnico em Química e Técnico em Administração (modalidade subsequente), Tecnologia em Alimentos, Engenharia Agrônômica, Bacharelado em Zootecnia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química (modalidade superior), especialização <i>Lato Sensu</i> em Gestão Ambiental, Saneamento Ambiental e Educação profissional e tecnológica, pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Mestrado Profissional em Produção Vegetal.

Fonte: baseado em IFTM (2012-14b)

Com mais de 60 anos de história voltada para a socialização do conhecimento, o *Campus* Uberaba, é referência regional na realização de ações, parcerias e projetos que integrem a instituição e a sociedade. Voltado para ações que incentive o ensino aplicado à pesquisa e à extensão, o *Campus* Uberaba apresenta em seu PDI ações que visam ao fortalecimento da EPT. Garantir a efetivação desse fortalecimento requer que todos os envolvidos neste cenário reconheçam o Plano Institucional como uma ferramenta eficaz de condução e de avaliação das nossas ações.

Como eixos norteadores, o ensino, a pesquisa e a extensão conduzem o compromisso da Instituição de promover a formação integral do seu aluno. Em suas ações têm-se:

**Quadro 6** – O ensino, a pesquisa e extensão no IFTM – *Campus Uberaba*

<b>Ensino</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Extensão</b>
Construção dos saberes	Promover e acompanhar a pesquisa, a inovação e pós-graduação	Planejar e acompanhar as atividades e políticas de extensão
Interação aluno e professor	Contribuir para a formação científica de recursos humanos	Fomentar relações com a sociedade articuladas com ensino e pesquisa Junto aos diversos segmentos sociais
Aprimoramento humano do estudante	Estimular o pensamento criativo do estudante	

<b>Princípios</b>	<b>Papel</b>	<b>Papel</b>
Justiça social, equidade, cidadania, ética e gestão democrática	Viabilizar a integração dos membros da comunidade acadêmica	Propor mecanismos de articulação da extensão com ensino e pesquisa
Verticalização do ensino voltado para pesquisa e a extensão	Acompanhar projetos de pesquisa e sua aplicabilidade	Apoiar ações que envolvam escola-empresa-sociedade
Inclusão social e a valorização da relação interpessoal	Coordenar a execução de atividades institucionais de pesquisa	Estimular a cultura, o esporte, o empreendedorismo e o desenvolvimento científico e tecnológico

Fonte: baseado em IFTM (2014a)

Com o ensino, a pesquisa e a extensão, o *Campus Uberaba* espera colocar em prática aquilo que é socializado em sala de aula. A proposta é desenvolver no aluno a capacidade de pensar, elaborar, realizar, avaliar e compartilhar esse conhecimento com a comunidade interna e externa. É uma dinâmica que conduz aluno e professor pela busca do saber, do conhecimento e que incentiva, no aluno, a percepção de qualificar-se sempre, empreender e encontrar-se como sujeito social capaz de tomar decisões e modificar a realidade que o cerca.

Pensar no PDI como um instrumento de gestão e de planejamento estratégico é um passo que leva a fortalecer a missão da Instituição. Refletir sobre o próprio objeto de trabalho requer desprender-se do seu papel para conhecer outros papéis.

## O projeto pedagógico institucional: o currículo

No projeto institucional do *Campus* Uberaba apresenta-se a concepção de Educação, Educação Profissional e Tecnológica, de Currículo e de Avaliação. Para embasar essa dissertação, detalharemos neste item o “Currículo” com a intenção de avaliar o que é proposto no PDI<sup>59</sup> do *Campus* Uberaba e aquilo que é ofertado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos integrados do *campus*.

### Concepção de currículo

O currículo entendido como uma ação educativa influencia diretamente na qualidade do ensino. No PDI a concepção de currículo está ligada “aos desafios atuais, à realidade e à dinâmica do mundo” (IFTM, 2014a, p. 46). Com a LDBEN/1996 as instituições conquistaram uma maior autonomia na elaboração dos seus currículos de modo a atender às demandas da sociedade local. Isso acarreta maior responsabilidade e cuidado ao pensar na organização curricular. Ao definir um currículo deve-se entendê-los

enquanto marcos e orientações legais prescritas, interpretações, releituras e contextualizações expressas nos Projetos Pedagógicos de Cursos e os intervenientes, compreendidos desde sua construção até sua consecução na prática, em diferentes tempos e espaços institucionais, histórica e socialmente determinados. (IFTM, 2014a, p. 46)

Aqui o currículo é visto como principal estratégia para articular e definir ações e papéis que serão desenvolvidos na escola e em sala de aula. Desse modo, é fundamental que todos na Instituição vejam no currículo um mecanismo que reflete na qualidade do ensino e na formação profissional e tecnológica.

Uma vez que os Institutos Federais, e assim, o *Campus* Uberaba, têm como compromisso o bem comum, “por meio do processo indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, inseridos nas diversas realidades brasileiras, contribuindo para o desenvolvimento local, regional e nacional” (IFTM, 2014a, p. 43), é indispensável um olhar cuidadoso para a prática de avaliação e revisão, se necessário, dos currículos de seus cursos. Só por meio dessa prática é que se caminhará para uma educação que tem como centro o educando. E voltado para a EPT e para o curso integrado, através do currículo é possível despertar, no aluno, uma

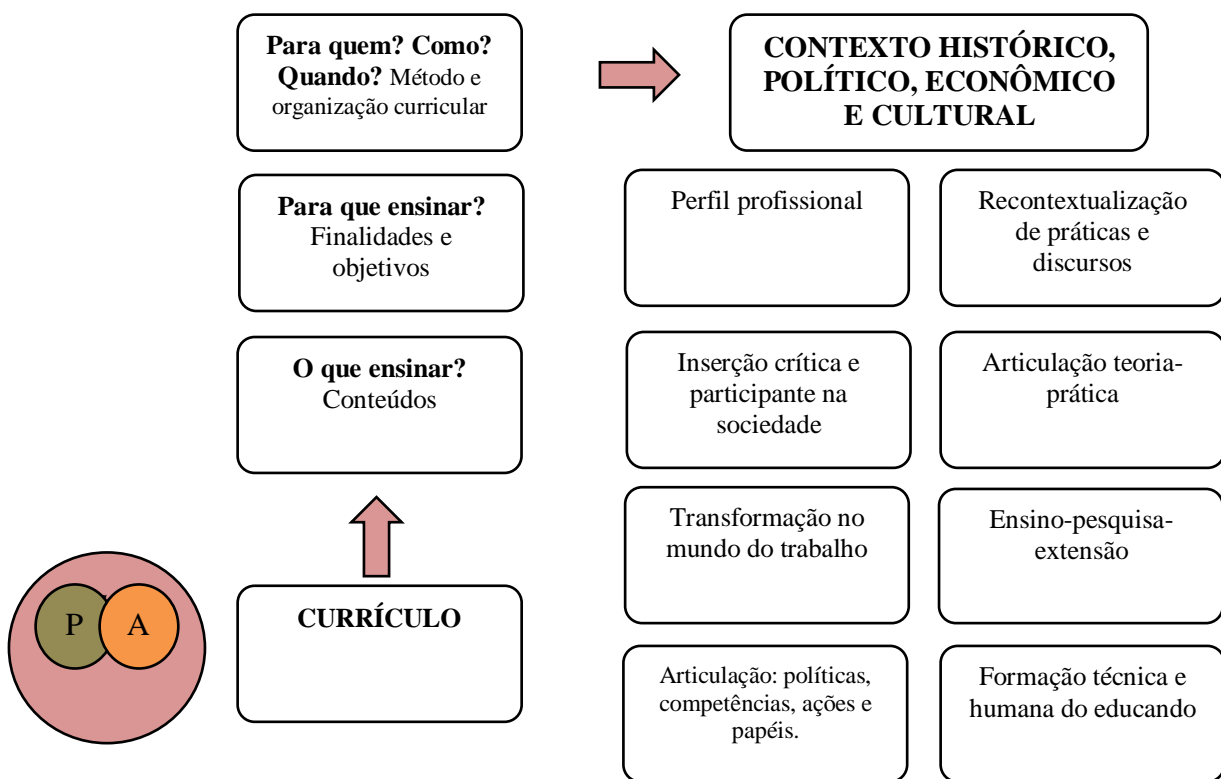
---

<sup>59</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) compõe o Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

relação mais perceptível com o mundo do trabalho e a escola. O currículo traz em sua concepção a oportunidade de diálogo entre escola, aluno e sociedade.

O currículo, dada a sua importância, requer que pensemos em alguns elementos que o valorize enquanto uma ação educativa. Assim, o esquema abaixo, baseado no PDI do IFTM – *Campus* Uberaba versa sobre os elementos que se deve atentar ao elaborar o PPC de um curso.

**Figura 1** – O currículo no PDI do IFTM – *Campus* Uberaba



Fonte: baseado em IFTM (2014a)

A Figura 1 ilustrará o caminho percorrido no Capítulo III, desta pesquisa, que será a análise de Projeto Pedagógico dos cursos integrados do referido *campus*. E junto à análise dos projetos, verificar a implicação das políticas públicas para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira.



---

### ***Caminos construídos: el esperado***

*"Ensinar é acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação - mas por uma contemplação poética, afetuosa e participante."*

*Cecília Meirelles*

Ensinar uma Língua Estrangeira é mergulhar em uma riqueza de sons, de contornos e de cores. Os sons poéticos de uma canção, de um poema, de um bate-papo. As cores de uma pintura, das histórias de cada monumento, da cultura de um povo. É perceber que em sala de aula, mesmo com pouco tempo, pode-se ir além do que se está habituado. Ensinar uma LE é ter a sensibilidade e a coragem de compartilhar um mundo novo e possível para o nosso aluno.

Esse capítulo tem a finalidade de refletir sobre aquilo que está proposto quanto ao ensino de Língua Estrangeira e como isto se reflete nos projetos pedagógicos de curso (PPCs). Nos capítulos I e II realizou-se um percurso sobre as políticas públicas para o ensino de Língua Estrangeira e sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Neste momento, com esta base legal, busca-se analisar o reflexo desse percurso nos projetos pedagógicos e planos de ensino da unidade curricular (Espanhol) dos cursos técnicos integrados de nível médio, dos quais sou professora. A escolha pelos dois cursos técnicos integrados, Técnico em Administração e Agropecuária, do IFTM – *Campus* Uberaba se justifica pelo fato de, ao mesmo tempo verificar as implicações dessas políticas públicas no projeto pedagógico e no currículo desses cursos, como oportunidade de rever a minha prática profissional docente.

### **CAPÍTULO III – ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A LÍNGUA ESPANHOLA**

Refletindo sobre a proposta do ensino integrado na EPT, na implantação da Lei do Espanhol e como docente de LE, percebe-se um grande passo para o fortalecimento dessa unidade curricular. A forma de ensino integrada, formalizada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, prevê em seu parágrafo 2º do artigo 4º que cada instituição de ensino, em seu projeto pedagógico e nos currículos dos cursos, “cumpra as finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004).

Ao pensar na implantação de uma nova lei, é importante refletir sobre as suas motivações. “Se há promulgação de uma lei é porque existem diversos motivos que contribuem para que ela seja assinada e colocada em prática.” (MACIEL; OLIVEIRA, 2011, p. 3) Ao analisar o contexto da implantação da Lei do Espanhol, entrevê-se um cunho político e econômico já comentado. Partindo para uma leitura analítica, percebe-se a questão estrutural da implantação: “Art. 2º. A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos” (BRASIL, 2005).

Com mais uma “disciplina” / unidade curricular<sup>60</sup> para alocar em um currículo já “extenso” como é o dos cursos integrados<sup>61</sup>, geralmente o ensino de uma LE se volta simplesmente para o “gramatiquês”. Muitas vezes não porque o professor queira, mas pelo fato de ter disponibilizada somente uma aula por semana, de ter que acompanhar o desenvolvimento de 30 a 35 alunos e de cumprir várias outras funções ou atribuições didático-pedagógicas, próprias do cargo de professor do ensino básico, técnico e tecnológico (PEBTT). E é partindo dessa reflexão que se sustenta que o currículo é o aliado do professor.

Buscando atender às políticas públicas de LE, às demandas didáticas-pedagógicas, a dimensão que é ensinar uma LE e a importância da formação humana do aluno, o currículo é a grande ferramenta para essa integração. A grande dimensão da LE está no seu papel e na sua função ao adentrar no currículo de um ensino regular. Como unidade curricular de um programa curricular, a LE é uma disciplina escolar que interfere na história cultural da sociedade. Para Chervel (1990, p. 220), “as disciplinas tornam-se entidades culturais como outros, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza”. E no caso do ensino técnico integrado ao ensino médio, isso de fato acontece em seu currículo? Ou ainda têm-se conteúdos fragmentados e isolados?

O currículo de um curso técnico integrado implica preocupar-se com a formação propedêutica do Ensino Médio e com a habilitação profissional promovida pelo ensino técnico. Ao analisarmos o art. 5º da Lei do Espanhol, lê-se: “Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.” (BRASIL, 2005) Ao sugerir a peculiaridade de cada unidade federada, quis o legislador, que cada instituição de ensino, ao ofertar a Língua Estrangeira dentro de um propósito educacional, organize o seu

---

<sup>60</sup> Vale ressaltar que antes de ofertar cursos integrados de nível médio, o CEFET já ofertava a Língua Espanhola em seus cursos concomitantes.

<sup>61</sup> No caso dos cursos integrados do IFTM – *Campus* Uberaba, têm-se: *Agropecuária*: no 1º e 2º anos, 20 unidades curriculares (cada ano) e no 3º, 21 unidades curriculares + estágio obrigatório de 120h; *Administração*: no 1º e 2º anos, 19 unidades curriculares (cada ano) e no 3º, 13 unidades curriculares + estágio obrigatório de 120h. (IFTM, 2012-4b)

projeto de curso bem como defina junto aos atores escolares, como direcionar o ensino e a aprendizagem de cada disciplina.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos do IFTM – *Campus* Uberaba, percebe-se o incentivo às ações que envolvem educação e cidadania perpassando os currículos, proporcionando ao aluno uma formação que possibilita o entendimento da sociedade global e um melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho. E ao analisar a proposta de ensino da Língua Espanhola nos PPCs dos cursos integrados Técnico em Agropecuária e Técnico em Administração do IFTM – *Campus* Uberaba, percebe-se que ali há a concretização da aplicação da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 – Lei do Espanhol.

Diferentemente de algumas instituições, no ensino técnico integrado da EPT, são ofertadas duas Línguas Estrangeiras: a Espanhola e a Inglesa. E ambas são de caráter obrigatório em todas as séries do ensino técnico integrado ao ensino médio. Percebe-se, com essa intenção, oportunizar uma formação mais completa ao aluno. Ao optar pela oferta das duas Línguas Estrangeiras há uma preocupação quanto à formação e o diferencial em apresentar, ao aluno, um contato com uma diversidade cultural, social e econômica dos países falantes de Língua Espanhola e Inglesa.

E para atender ao proposto na Lei do Espanhol, e como medida para fortalecer a sua implantação, no art. 3º da Lei está previsto: “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola”. (BRASIL, 2005) Em se tratando do curso técnico integrado da EPT e dos muitos desafios de se ensinar uma LE em um curso regular, percebe-se que a implantação dos Centros de Idiomas consiste em uma alternativa de valorizar as Línguas Estrangeiras e uma proposta de fortalecer e aprimorar aquilo que o aluno aprende no ensino regular. Mesmo com propostas de ensino diferenciadas, um trabalho em conjunto, com o objetivo de fortalecer o ensino e a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, pode ser realizado.

No IFTM – *Campus* Uberaba a oferta do Centro de Idiomas, doravante CENID, busca corresponder ao proposto na Lei do Espanhol. Iniciando as suas atividades no ano de 2012, o CENID é uma proposta de melhor preparar o aluno para os desafios do mundo do trabalho. Pensando na formação do estudante e nas possibilidades de programas internacionais, como intercâmbio e outros projetos de mobilidade internacional, ofertam-se as Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa. É uma proposta que visa oportunizar a troca de experiências acadêmicas e culturais entre os alunos. Sendo uma medida recente, o CENID busca fortalecer a sua proposta e expande a sua oferta tanto para a comunidade interna e externa.

O maior desafio que se vê atualmente quanto ao ensino de Língua Estrangeira, é estimular ou inspirar o aluno a reconhecer o valor da LE. No caso do Espanhol, apreciações como “Para que estudar espanhol?”, “É muito parecido com o Português!”, “no ENEM a prova de espanhol é a mais fácil!”, mostram que o caminho a ser construído em sala de aula é o do reconhecimento. Professor e aluno precisam reconhecer-se como pessoas únicas, com pensamentos e opiniões próprias tornando o espaço da sala de aula um espaço de discussão e ideias. “Nós, professores, somos educadores e contribuímos, uns mais outros menos, para a formação do caráter dos indivíduos a quem ensinamos. Seria um engano pensar que o professor de língua estrangeira pode se eximir dessa responsabilidade.” (GOETTENAUER, 2005, p. 66)

Somente a partir desse reconhecimento, mostrar ao aluno que aprender uma LE é ir além da gramática e dos vocabulários. E isso compete ao professor. Mostrar a dinâmica de uma língua, a presença cotidiana da LE em nosso entorno, valorizar a sua cultura e as demais culturas são fatos fundamentais para despertar um interesse no aluno de ir além da forma à que a LE, no caso o Espanhol, está posta: “língua fácil e simples”.

### **3.1 Os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Administração e Agropecuária**

O Ensino Médio é uma etapa que “inspira cuidados” visto que “dos jovens que deveriam estar no Ensino Médio apenas 50% estão, mas somente metade desses, 25%, o fazem na idade apropriada.” (FRIGOTTO, 2009). De acordo com este autor um dos problemas que encontramos frente a essa “fragilidade” do Ensino Médio é o currículo. “Eu vejo uma tendência muito equivocada nas organizações dos currículos, que é para cada problema novo tentar inventar uma nova disciplina. Pelo contrário, temos que debater uma base curricular que, em sua unidade, permita o diverso.” (FRIGOTTO, 2009)

O que chama a atenção na fala do professor é a afirmativa de que debater o currículo, analisar a base curricular de um curso são pontos fundamentais para mudar a perspectiva do Ensino Médio. Trazendo essa realidade para o ensino técnico integrado ao ensino médio, esse debate, esse diálogo não pode ser algo somente almejado. Tem que ser concreto. Com a EPT espera-se atender também ao mercado de trabalho, daí a necessidade da participação da sociedade. De que maneira essa participação acontece? De que maneira a escola se organiza para realizar as mudanças no currículo?

A fim de ilustrar os questionamentos apresentados, recentemente foi sancionada a Lei nº 13.277/2016 que inclui, de forma obrigatória, a disciplina de Arte no ensino básico brasileiro. Os temas Dança, Artes Visuais, Teatro e Música deverão ser incorporados ao currículo da disciplina (BRASIL, 2016). Os sistemas de ensino terão o prazo de cinco anos para programarem as mudanças necessárias. A reflexão que se faz, pensando no currículo integrado, é de que maneira essa mudança pode interferir nas outras disciplinas. Em se tratando do ensino técnico integrado ao ensino médio, o trabalho a ser realizado, entre os professores e envolvidos, é o de sensibilizar o grupo de que essa articulação das “modalidades” da Arte pode acarretar em uma mudança grandiosa e positiva no currículo.

Por sua vez, pensando no ensino do Espanhol, vislumbra-se a possibilidade de mergulhar nas escolas artísticas de pintores espanhóis explorando a influência das suas obras, a enormidade histórica por trás de cada obra, entre outros aspectos. Mas, para isso, têm que se explorar as possibilidades, analisar em conjunto as avaliações, a aprendizagem levando em consideração toda a estrutura de avaliação do ensino médio integrado e de cada curso.

Para trabalhos futuros talvez seja interessante pesquisar contribuições, ações positivas para o ensino técnico integrado ao ensino médio que resultaram na significativa aprendizagem do aluno. Abordam-se também métodos de avaliações diversificados já que se fala de um curso que é diferente ou até mesmo, analisar o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio, já que muitas vezes o livro sugerido pelo programa não atende a algumas especificações do currículo e à realidade de um curso técnico integrado ao ensino médio. São posicionamentos relevantes que nos ajudam a refletir sobre o Projeto Pedagógico de um curso. Uma vez que se defende que o currículo é um aliado do professor, é imprescindível fazê-lo eficaz.

Os cursos técnicos integrados do IFTM – *Campus* Uberaba são anuais e compreendem as três etapas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Para o seu ingresso, os alunos concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental participam de um processo seletivo no qual realizam uma avaliação com temas referentes ao 9º ano. São ofertadas, geralmente 30 vagas por turma<sup>62</sup>, com uma entrada de duas ou três turmas.

Com objetivos comuns em buscar atender “em plenitude o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (IFTM, 2012, p. 10), os cursos têm o

---

<sup>62</sup> No ano de 2016, foram ofertadas 64 vagas totais para a composição de duas turmas iniciantes para o curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio (32 alunos por turma). E o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, 96 vagas totais para compor três turmas iniciantes (32 alunos por turma). Edital disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/ingresso/processo-seletivo/index.php?id=149>>. Acesso em: 22 jun.2016.

propósito maior de atender à sociedade bem como a comunidade local. O curso técnico em Agropecuária tem como objetivo geral

formar profissionais capazes de exercer atividades técnicas com habilidades e atitudes que lhes permitam participar de forma responsável, crítica e criativa na solução de problemas na área da produção agropecuária, de forma ecologicamente sustentável. Além disso, objetiva dar capacidade ao profissional para ser flexível, ajustando-o às condições do mundo do trabalho, o que lhe confere uma grande capacidade competitiva. (IFTM, 2012, p. 11)

E o curso técnico em Administração, por sua vez, tem por objetivo geral:

formar profissionais conectados com o mundo do trabalho, com capacidade de tomar decisões e implementar processos para contribuir para maior eficiência e eficácia das organizações, aptos a planejar, organizar, coordenar e controlar ações nos diversos tipos de organizações e comprometidos com os princípios da ética e da sustentabilidade. (IFTM, 2014, p. 9)

Os projetos pedagógicos dos dois cursos apresentam a preocupação com a formação social, cidadã e profissional do educando. A menção à expressão “mundo do trabalho” mostra-nos o grande desafio que se enfrenta no Ensino Médio. O Ensino Médio, segundo Frigotto (2009) é uma travessia. Os alunos estão em um processo de amadurecimento e de indecisão nesta etapa. Assim, é uma etapa do processo educacional que deve oferecer uma base para que o aluno entenda o mundo da vida e o do trabalho, que se veja como cidadão, que entenda a ciência que está na produção.

Ao longo da sua trajetória acadêmica do IFTM – *Campus* Uberaba, o aluno é convidado a desenvolver atividades que envolvem a pesquisa, o ensino e a extensão. No primeiro ano, entende-se que seja uma etapa de adaptação, visto que o ensino técnico integrado para muitos é uma novidade. Após essa adaptação, começa-se a desenvolver trabalhos outros, que permitem um contato maior com a extensão e a pesquisa. São desenvolvidas atividades que possibilitam ao aluno uma percepção de fazer parte do todo. Claro que, no âmbito desta nossa realidade escolar, com o nosso número de alunos e de todas as atribuições dos docentes, há a necessidade de se realizar um processo de seleção com entrevistas e análise de currículos dos alunos interessados. Mas, ainda assim, tem-se uma oferta significativa de projetos e atividades<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup>Levantamento realizado nos setores do IFTM – *Campus* Uberaba responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão, mostra-nos os seguintes números: *Pesquisa*: PIBIC-EM/CNPq: 60 bolsas e BICJR/FAPEMIG: 15 bolsas – Ano de 2015 / PIBIC-EM/CNPq: 60 bolsas, BICJR/FAPEMIG: 15 bolsas e BICJR/IFTM (institucionais): 41 bolsas – Ano de 2016. *Extensão*: 3 bolsas – Ano de 2015 / 2 bolsas – Ano de 2016. *Ensino*:

Os cursos integrados são divididos em trimestres e ao longo dos trimestres os alunos são avaliados de diversas formas.

Os instrumentos de avaliação constarão de provas, testes, pesquisas, projetos, resolução de problemas, atividades de classe e extraclasse, práticas de campo, visitas técnicas e outros por meio dos quais se analisarão a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades requeridas à formação técnica. (IFTM, 2014b, p. 94)

Vale ressaltar que analisa-se um curso técnico integrado ao ensino médio em que apresenta um currículo extenso por sua própria natureza formativa. Assim, os mecanismos de avaliação podem e devem ser outros que não a tradicional “devolução de respostas”.

A avaliação nos possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político. Não será qualquer resultado que satisfará, mas sim um resultado compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando. (LUCKESI, 2000, p. 6)

Essa autonomia ao avaliar, permite ao professor conferir a sua prática em sala de aula de modo a tornar eficaz o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação deve ser vista, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, como um mecanismo de “re-conhecimento” tanto por parte do professor quanto pelo aluno.

O processo avaliativo quanto ao seu resultado final é expresso através de conceitos, a saber: A (de 90 a 100%), B (de 70 a 89%), C (de 60 a 69%) e R (de 0 a 59%). Sendo um curso anual dividido em trimestres, tem-se: 30 pontos distribuídos no 1º trimestre, 35 pontos distribuídos no 2º e 3º trimestres. Avaliar para o ensino integrado ao ensino médio, requer esforços por parte de toda a comunidade escolar. Quando se avalia, avalia-se pensando na formação pessoal e na formação profissional. Por isso, rever, refazer e dialogar são quesitos importantes nesse processo. Como ponto de reflexão, Ramos (2008) ao trazer à tona a discussão sobre a concepção de ensino técnico integrado ao ensino médio, afirma

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (p. 2)

A autora reflete sobre uma parte maior na questão da formação do indivíduo. Porém, é pertinente trazer essa fala para o que se discute aqui. A avaliação também cumpre um papel

formador durante a vida acadêmica do aluno. Assim, essa avaliação deve conduzir o aluno em busca da sua reconstrução enquanto sujeito. Se o que buscamos é a formação plena do nosso aluno, o currículo deve estar voltado para a politecnicidade, entendida na concepção de educação integrada como uma educação que propicia acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade e que a partir do trabalho, permita escolhas e construção de caminhos para a produção da vida. (RAMOS, 2008)

Como critério para a conclusão do curso, o aluno participa do que chamamos Estágio Obrigatório. São 120 horas a serem cumpridas no ramo a ser escolhido pelo aluno conforme a sua afinidade. O estágio é componente curricular, passível de aprovação, que é acompanhado por um orientador na Instituição e outro, no local do estágio. De acordo com o PPC do curso Técnico em Administração, o aluno cumpre o estágio no 3º ano. Isso porque a equipe elaboradora do Projeto Pedagógico atentou para as atribuições que envolvem os alunos do 3º ano. É importante ressaltar que o objetivo de um curso técnico integrado ao ensino médio é preparar o aluno para além do mercado de trabalho. Assim, é fundamental atentar para a realidade que o aluno enfrenta ao fim do 3º ano: Processos Seletivos e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para o ingresso ao Ensino Superior.

A sugestão de iniciar o estágio ao fim do 2º ano advém de experiências com outros cursos integrados em que a sobrecarga de atividades dificultava a boa experiência que o estágio acarreta. O estágio é o momento em que o aluno tem contato com a experiência prática da sua formação profissional. Assim, organizar-se para essa realidade, demanda conhecimento, esforço e tempo. O aluno que completou o 2º ano do curso Técnico em Administração passou, através das disciplinas, por várias áreas da Administração. Já no 3º ano, averigua-se na matriz curricular, um tempo maior para as atividades outras como o estágio, por exemplo. Após passar por essa etapa do 1º e 2º ano, o leque de setores da Administração, estudados pelo aluno, é amplo e acredita-se assim, no bom desempenho do aluno ao cumprir as disciplinas do 3º ano, o estágio e ainda se preparar para os exames de ingresso ao Ensino Superior.

Diferentemente do curso Técnico em Administração, o curso de Agropecuária, não deixa explícito quando o aluno deve iniciar o estágio. A orientação dada é a que se inicie a partir do 2º ano ou ao término deste. Ao analisar a carga horária de disciplinas do 2º (1337 horas) e 3º anos (1363 horas), nota-se o quanto os alunos estarão atarefados nesse período. O que se analisa aqui é a preocupação com a qualidade de vida dos alunos e a sobrecarga emocional que o 3º ano acarreta. Com a experiência ao trabalhar a Língua Espanhola e



algumas vezes o Português Instrumental, neste curso, o que se percebe, na maioria dos alunos, é um desejo de vencer, de modo rápido, essa etapa.

Em sala de aula, o que se percebe, é um mecanismo “modo automático” para cumprir as tarefas. O que é para amanhã se faz hoje ou até mesmo em sala de aula antes do horário daquele professor. Esse comportamento nos indica que em algum momento desse percurso, o aluno se perdeu. Não se pensa aqui em abandonar a qualidade. Podemos aliar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem com a qualidade de vida escolar do nosso aluno.

A partir dessa reflexão, talvez seja importante, professores e equipe pedagógica, analisarem o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária reavaliando o estágio bem como a matriz curricular. Analisar em conjunto as mudanças pertinentes em busca do fortalecimento do ensino técnico integrado ao ensino médio preocupar-se com a qualidade do ensino que é ofertada e mais ainda, com a satisfação do aluno em estar na escola, de participar em sala de aula são caminhos para a concretização da Educação em busca da formação cidadã, ética e profissional do nosso aluno.

Enquanto professora e em uma época, coordenadora do curso, a partir de conversas com pais e até mesmo com os alunos, o que se vê é o anseio dos alunos em vencerem logo as etapas de todo o processo do ensino técnico integrado ao ensino médio para “eliminá-las” afim de “restar” um tempo para outras atividades que no caso são sociais. Há um esforço por parte dos alunos e professores em tentar modificar a dinâmica do ensino técnico integrado ao ensino médio, mas algumas ações precisam ser dialogadas no âmbito escolar. Não há receita ou modelo a ser seguido. O que é fundamental é a sensibilidade em perceber que a mudança, mesmo que gere esforços e receios, é necessária e tende a ser eficaz.

Organizar um Projeto Pedagógico de um curso requer cuidados, pois envolve atentar para o que a comunidade local precisa, para o quadro de professores, para a infraestrutura, para o alunado que receberemos em sua diversidade e para as oportunidades que o curso ofertará a esses alunos. Trata-se aqui de uma formação profissional integrada ao ensino propedêutico em uma etapa do ensino que requer um olhar cuidadoso.

Segundo Frigotto (2009b), o cuidado com a matriz curricular se justifica pelo fato de ser, o Ensino Médio, uma etapa de reconhecimento, de reencontrar-se. E quanto ao currículo, este deve permitir, em sua unidade, a diversidade. “É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.” (RAMOS, 2008, p. 5)

Assim, o trabalho deve ser visto no ensino técnico integrado ao ensino médio, não somente como uma prática que movimenta o mercado, mas também como um componente formador de habilidades. É interessante perceber que o aluno dessa modalidade, ao realizar o estágio, consegue enxergar-se no mercado de trabalho. É no estágio que a prática do trabalho se concretiza para o aluno. O aluno do ensino técnico integrado ao ensino médio, com uma formação tendo como princípio a valorização humana e o trabalho, vivencia a experiência de lidar com o mercado de trabalho. Esse é um diferencial em relação às outras modalidades.

Ao lidar com a concepção de trabalho no ensino técnico integrado ao ensino médio, volta-se o olhar para o Projeto Pedagógico dos cursos integrados do *Campus Uberaba*. Partindo do princípio da EPT, que é o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e pensando no ensino técnico integrado ao ensino médio, a disciplina de Língua Espanhola nos cursos desta modalidade, vem para cumprir um papel importante: enriquecimento profissional e pessoal. O maior desafio que se enfrenta, é fazer com que o aluno reconheça essa dimensão.

Isso acontece mesmo com estudantes bastante jovens, que podem até nem gostar de assistir às aulas, preferindo passar seu tempo livre em outras atividades. Só no futuro esses jovens compreenderão realmente o valor de poder ver o mundo por um prisma linguístico-cultural diferente daquele de sua língua nativa. (SEDYCIAS, 2005, p. 37)

Com essa percepção, afirma-se que o currículo é o grande aliado do professor. E a partir das políticas públicas voltadas para o ensino de Língua Estrangeira, a Língua Espanhola traça o seu caminho tentando superar, cotidianamente, todos os desafios que envolvem ensinar uma língua. A partir dos planos de ensino, analisa-se a estruturação da Língua Espanhola como unidade curricular voltada para o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

### **3.2 O plano de ensino: *el legado, el aplicado y el esperado***

Construir e reconstruir palavras é uma dinâmica que a Língua Portuguesa nos permite. Brincar com os sons e as cores das palavras é também uma maneira de transmitir uma mensagem. Ao utilizar a mistura da Língua Portuguesa com a Língua Espanhola, duas das minhas paixões, no subitem da minha pesquisa, quis mostrar a magia que há nas duas línguas.

No primeiro dia de aula no início do ano letivo, uma das minhas afirmações para as turmas é a de que não há limites quando aprendemos uma LE. Cada aluno aprende de uma forma, transmite o seu conhecimento de um modo, se expressa à sua maneira. E uma maneira que aproxima a minha disciplina do aluno é mostrar que ele pode se apropriar da Língua

Espanhola. É um convite, a meu modo, de mostrar que o aluno pode brincar com as cores e com os sons de cada palavra que ele aprender.

E ao fazer esse convite ao meu aluno, no meu trabalho enquanto pesquisadora, não poderia ser diferente. Neste momento, *el legado y el aplicado*, se justificam para conduzir o meu objetivo principal enquanto pesquisadora, e também, de refletir, após esse estudo, a minha prática docente.

Escolher analisar o Plano de Ensino da disciplina de Língua Espanhola das séries do ensino técnico integrado ao ensino médio parte da compreensão de que o planejamento de ensino não é algo estanque. É um instrumento que permite mudanças que visam à contribuição na formação do aluno. Nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 146), aponta-se que “definir a linha metodológica e as estratégias mais adequadas, mantendo em perspectiva o processo de ensino e aprendizagem e o resultado que se pretende alcançar, levando em consideração o aluno que é único e aprende de forma diferente”, é um dos itens que merecem atenção. E ainda, é fundamental perceber que, de acordo com o PCNEM (BRASIL, 2000) a função maior da Língua Estrangeira é o de “contribuir para a formação do cidadão”, por isso, é preciso determinar o papel que o professor exerce que é o de agente social, construtor do saber levando o aluno a integrar-se ao mundo de forma ativa, crítica e reflexiva.

Ao selecionar os Planos de Ensino<sup>64</sup> optou-se por aqueles do ano de 2015. Essa seleção foi baseada no ano de início do curso Técnico em Administração e cujo ano, tinha-se também, a oferta de todas as séries do curso Técnico em Agropecuária, ambos integrado ao ensino médio. Assim, a oportunidade de avaliar os projetos pedagógicos de cursos e os planos de ensino encontra um cenário mais amplo.

Nas OCEM (BRASIL, 2006), enquanto orientação pedagógica, reflete-se que “considerando a peculiaridade de cada curso, estabelecer objetivos realizáveis que promoverão a construção cidadã e profissional do indivíduo” (p. 146) é um dos princípios gerais vistos como um convite para a reflexão docente. Nos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio analisados nesta pesquisa, têm-se como ementa, quanto ao ensino de Língua Espanhola:

Introdução de estruturas básicas da língua espanhola necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita. Trabalho com vocabulário. (IFTM, 2015a)

---

<sup>64</sup> Para melhor selecionar os Planos de Ensino adotou-se a seguinte referência: IFTM, 2015a – Planos de Ensino dos 1º anos; IFTM, 2015b – Planos de Ensino dos 2º anos e IFTM, 2015c – Planos de Ensino do 3º ano.

Introdução das estruturas básicas da língua espanhola necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita. Trabalho com vocabulário. Aprofundamento na leitura dos clássicos da literatura espanhola. (IFTM, 2015b)

Aperfeiçoamento das habilidades de escrita, oralidade, auditiva e de leitura. Estratégias para a compreensão e discussão de textos informativos sobre temas da atualidade espanhola e ou hispano-americana, visando os mais diversos processos seletivos. (IFTM, 2015c)

#### E objetivos:

Conhecer os aspectos históricos, geográficos e culturais da Espanha e dos países hispanoablantes. Aprender mecanismos linguísticos em língua espanhola. Ler e interpretar textos em língua espanhola. Produzir textos em língua espanhola. Aplicar a língua espanhola oral e escrita em situações cotidianas. Fazer comparações entre a língua materna e a língua espanhola e identificar características próprias de cada uma. (IFTM, 2015a)

Ampliar o vocabulário em língua espanhola. Ler e interpretar textos em língua espanhola. Produzir textos em língua espanhola. Aplicar a língua espanhola oral e escrita em situações cotidianas. Explorar e aprofundar na leitura das obras que marcaram a literatura espanhola. (IFTM, 2015b)

Ler e interpretar textos em língua espanhola. Aplicar a língua espanhola oral e escrita em situações cotidianas. Ler, compreender e interpretar textos em língua espanhola. Analisar e conhecer as mais diversas avaliações dos processos seletivos como uma oportunidade do aluno se preparar para os exames oferecidos por algumas Universidades. (IFTM, 2015c)

Esse princípio é fundamental para a reflexão que se faz quanto a reconhecer as características de cada curso e dentro desse cenário, reconhecer o aluno que é um ser único e que aprende de modo diferente. Os objetivos elencados anteriormente mostra-nos um detalhe: são objetivos para as séries dos dois cursos. É importante ressaltar que os objetivos a serem alcançados são os mesmos, mas os caminhos para atingi-los deverão ser diferenciados.

El reordenamiento geográfico y político que implica la formación de mercados comunes – en nuestro caso el del Tratado del Mercosur, que continúa lentamente en curso – ha tenido un fuerte impacto sobre la identidad y funcionamiento de los Estados nacionales. Y, como es de amplio conocimiento entre los ciudadanos de la Unión Europea (testigos del diseño de políticas lingüísticas sin precedentes en los nuevos marcos de integración), tal proceso de globalización también tiene un impacto sobre las cuestiones relacionadas con las lenguas. (CELADA; RODRIGUES, 2005 apud BRASIL, 2006, p. 128).

As considerações de Celada e Rodrigues (2005) reforçando as questões do MERCOSUL e da Globalização e seu impacto relacionado às línguas deixa entrever as implicações disso quanto ao ensino de LE. E isso se reflete nos Projetos Pedagógicos de curso e nos Planos de Ensino. Voltando aos objetivos elencados, em um encontro semanal com a

turma de 1º ano do curso Técnico em Agropecuária, trabalhando a temática *Producción e interpretación textual* busca-se atingir três objetivos: 1. Aprender mecanismos linguísticos em língua espanhola; 2. Ler e interpretar textos em língua espanhola; e 3. Produzir textos em língua espanhola. O mesmo acontece com as turmas do curso de Administração. Mesma temática buscando o mesmo objetivo. Pondera-se aqui, então, como a prática acontece se o aluno é visto como ser único e como é trabalhada a importância de reconhecer a Língua Estrangeira como formadora em um curso.

No Plano de Ensino há a construção de um caminho para que o aluno consiga atingir esse objetivo: primeiro trabalha-se o conhecimento básico da língua, alguns sons e aspectos que envolvem a estereotipação de “língua fácil”. Segundo as OCEM, “a proximidade levou, ao longo dos anos, ao surgimento de estereótipos e de visões simplistas e distorcidas sobre o Espanhol”. (BRASIL, 2006, p. 138) Daí a necessidade de iniciarmos o estudo da língua quebrando esse pré-conceito. Explora-se também, alguns aspectos culturais que versam sobre música, arte e outros relacionados à política e ao mercado de trabalho.

Língua e cultura estão presentes em muitas das atividades realizadas em sala de aula. Assim, a interdisciplinaridade pode ser uma abordagem seguida pelo professor. A Linguística Aplicada (LA), apresenta uma “visão voltada para as práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 23) e por isso, “é dinâmica e incorpora o debate cultural como um das interfaces do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.” (ANJOS SANTOS, 2012, p. 133) Estudiosos como Almeida-Filho (2007), Moita Lopes (2009) discursam que aprender uma Língua Estrangeira pelo aporte da LA

é aprender os costumes e particularidades do cotidiano dos habitantes dos diversos países. Essa aproximação da LA com questões culturais abrem novos leques de estudos para a valorização dos direitos humanos. Tal abordagem valoriza a multiplicidades de olhares para uma educação inclusiva. (ANJOS SANTOS, 2012, p. 138)

Essa é a dinâmica proposta pelas políticas públicas para o ensino de Língua Espanhola. As implicações dessas políticas são as mais desafiadoras, porém o caminho proposto pela LA pode conduzir a um bom trabalho. E no Plano de Ensino essa abordagem deve ser prevista. Adentrando na sala de aula, é interessante a postura dos alunos frente às questões que envolvem os países da América do Sul. E esse é um ponto favorável porque instigam neles a questão do MERCOSUL que como já apontado, foi um dos motivos que justificam a escolha do Espanhol bem como a implantação da Lei do Espanhol. Ao percorrer esse início na trajetória da Língua Espanhola no ensino técnico integrado ao ensino médio,

depara-se com relatos de professores que enfrentam os mesmos desafios e que apostam na interdisciplinaridade e em ações extensionistas para o “desenvolver máximo das habilidades e conhecimentos para um bom nível de atuação dos alunos na língua espanhola como língua estrangeira (E/LE)” (LIMA; JÚNIOR, 2014, p. 7). Ainda, em relação à temática leitura, presente no Plano de Ensino dos cursos do IFTM – *Campus* Uberaba, é interessante refletir:

Não podemos esquecer o alto nível de compreensão que o aluno brasileiro possui da língua espanhola, sobretudo na etapa inicial. Esse nível nos permite usar nas primeiras aulas textos autênticos, não simplificados e relativamente sofisticados, que contemplem aspectos culturais da língua-alvo. (SALINAS, 2005, p. 58)

Esse é um fato muito importante a ser observado: como línguas próximas<sup>65</sup>, o aluno falante de português, quando se depara com um texto em Espanhol, consegue realizar uma comunicação com a leitura mesmo que não tenha um conhecimento prévio da língua. Claro que alguns aspectos necessitam ser explorados visto que cada língua ocupa o seu lugar mesmo tendo uma proximidade entre si. Mas, o que se ressalta é a percepção no sentido de não “empobrecer” o primeiro contato do aluno com a Língua Estrangeira. Explorar essa proximidade entre as línguas pode valorizar o Espanhol no currículo de um curso técnico integrado ao ensino médio.

Ao se valorizar os conhecimentos de mundo e os conhecimentos provenientes da língua materna do discente em salas de aula de LE, pode-se criar um contexto de aprendizagem mais significativo para o aprendiz. Com isso, é possível aproveitar o letramento iniciado em língua materna no processo de aquisição de uma LE. (SOUZA, 2014, p. 56)

Ao trabalhar com textos que exploram o vocabulário e os conhecimentos da área de cada curso, além de mostrar ao aluno o porquê de se aprender Espanhol em um curso técnico, indica também o lugar que a língua ocupa no cotidiano dentro e fora de sala de aula. O aluno com essa percepção consegue entender a dinâmica do curso técnico integrado ao ensino médio.

Para se cumprir a função da Língua Espanhola nos cursos técnicos em Administração e Agropecuária explorar a interdisciplinaridade pode ser uma “aliada” para contornar os desafios ao se ensinar a Língua Espanhola. Com uma carga horária anual de 27h

---

<sup>65</sup> De acordo com Henriques (2000), a língua portuguesa e a espanhola originaram-se do latim vulgar, apresentando, assim, semelhanças. Esse fato corrobora para que haja uma intercompreensão de texto escrito em espanhol e português por leitores brasileiros, espanhóis e hispanoamericanos, sem que estes tenham conhecimentos prévios dessas línguas.

compreendendo uma aula semanal de 40 minutos e todas as questões didático-pedagógicas que envolvem um curso técnico integrado ao ensino médio, percebe-se um desdobramento por parte do professor de Língua Espanhola e do aluno, para cumprir com o que é proposto no Plano de Ensino.

Defende-se aqui que dialogar as práticas, discutir o currículo é fundamental para a consolidação do ensino técnico integrado ao ensino médio. Em Fazenda (1996, p.8) encontra-se que “o diálogo é a única condição de possibilidade da interdisciplinaridade” e essas ações devem ser previstas nos Planos de Ensino de Língua Espanhola dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM – *Campus* Uberaba. Sem esse respaldo, essa modalidade perde a sua essência.

A abordagem interdisciplinar só acontece se for coletiva, democrática e participativa. É o envolvimento com outros professores que garantem o primeiro passo dessa abordagem. No Plano de Ensino de Língua Espanhola há várias possibilidades de organizar atividades interdisciplinares, uma vez que todos os aspectos como cultura, economia, política e até mesmo, gramatical fazem parte do cenário de ensino de uma Língua Estrangeira. Vale ressaltar que, a interdisciplinaridade não é somente “unir” disciplinas. É reconhecer que toda disciplina tem o seu valor e todo conhecimento é importante. “É um trabalho em conjunto e sincronizado entre professores, gestores e outros profissionais da escola, tendo em vista a necessidade de mudança não só da sala de aula, como também de outros espaços que estão associados a ela.” (PATÁRO; BOVO, 2012, p. 52)

Para formar esse aluno defendido pelo documento base da EPT é relevante ultrapassar as barreiras da sala de aula e dos muros da escola. É superar os desafios dos 40 minutos semanais de aula, do número excedente de alunos por turma e de todos os afazeres didático-pedagógicos para atingir a missão da EPT. É salutar que o professor acredite e entenda essa modalidade de ensino. A partir desse reconhecimento, atentar para a construção de um projeto de curso que atenda à sociedade e assim, partir para a construção do seu currículo. E isso, de forma a integrar as disciplinas do curso. Aqui o diálogo no âmbito escolar se faz imprescindível.

Com a autonomia conferida ao IFTM enquanto instituição de ensino, ao organizar um projeto de curso, os professores têm a liberdade de articular os conteúdos de acordo com o que é previsto nas políticas que orientam o processo de ensino e de aprendizagem de determinadas áreas. O mesmo acontece com o plano de ensino. Ao elaborá-lo levam-se em conta todos os aspectos que envolvem o ensino de Língua Estrangeira em um curso integrado da EPT: a formação pessoal e a profissional.

Outro item didático-pedagógico importante a ser observado nas OCEM (BRASIL, 2006) que direciona a organização do plano de ensino de LE e que reflete na prática pedagógica é “selecionar e sequenciar os conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos” (p. 146). Neste momento reflete-se sobre o que são conteúdos nocional-funcional e como eles se apresentam no plano de ensino de Espanhol.

O ensino de Língua Estrangeira baseou-se durante anos em métodos que exploravam a gramática do idioma. “A comunicação era encarada como objetivos à leitura e à tradução. A comunicação era encarada em sentido único – dos textos, do professor, para o leitor/ouvinte aluno – pretendido ao uso da língua em situações concretas de comunicação oral.” (MIRANDA, 1984, p. 131) As listas de exercícios eram sem contextualização e sem a perspectiva do ir além do que era proposto.

Somente a partir dos anos 1960<sup>66</sup> a linguística vai se preocupar com o objeto a ser ensinado: a língua. Nesta concepção, o ensino da língua era ainda estruturalista. Os alunos aprendiam a Língua Estrangeira, mas ainda não se trabalhava o para quê estudar a língua. De acordo com Miranda (1984), com as novas exigências comunicativas, a linguística vai contribuindo para solucionar problemas decorrentes da “pedagogia das línguas”. Alguns métodos de ensino de línguas sofreram críticas ao longo dos anos. Durante um período não mais se defendia a competência gramatical e sim, a competência da comunicação. Aqui, tem-se a abordagem nocional-funcional. Essa abordagem tem como objetivo geral a competência de comunicação a partir das necessidades de comunicação do aluno. A ideia é fornecer ao aluno dados linguísticos suficientes para ele

escolher e realizar as várias funções, referidas a certas noções, as quais implicam o domínio de estruturas formais da língua, quer dizer: funções (saber fazer), referência (quando, onde, como e por quê e para quê), noções semântico-gramaticais (com que elementos da língua?). (MIRANDA, 1984, p. 135)

A preocupação que se mostrava neste método era compreender a necessidade do aluno ao aprender uma língua. Mas, como compreender essa necessidade? O que se ressalta aqui é reafirmar o que as políticas públicas que versam sobre o ensino de Língua Estrangeira defendem: ensinar uma LE é analisar e trabalhar um conjunto de valores e de relações interculturais. É trabalhar, como defendem as OCEM (BRASIL, 2006), a gama de

---

<sup>66</sup> A partir dos anos 60 a linguística estrutural e a psicologia behaviorista são chamadas a dar a sua contribuição para o ensino de línguas. Neste momento é analisada a língua e, sobretudo, a oral chamando atenção para as diferenças entre o código oral e o escrito. (MIRANDA, 1984, p.131-2).



oportunidades que a aprendizagem de uma LE propõe ao aluno.

É partir da necessidade individual em mostrar ao aluno que ele pode, em sua realidade, construir um papel cidadão consciente e ético e ir além dos muros da escola, independentemente do caminho que ele seguirá. Seja para realizar uma graduação ou seguir uma carreira acadêmica, seja para atuar no mercado de trabalho. Como aponta Miranda (1984) somente as necessidades objetivas podem ser mensuradas e analisadas. Essas, a escola consegue trabalhar através da oferta de componentes direcionados em seu currículo. Porém, a necessidade subjetiva, essa não se descobre e não se mensura se não houver um caminho trilhado pelo professor e pelo aluno. A partir dessa postura de reconhecimento que se preenche as lacunas que encontramos nos currículos e nos planos de ensino e assim, caminha-se para o papel formador da Língua Estrangeira.

O que se percebe nos planos de ensino de LE dos cursos do IFTM – *Campus Uberaba* é uma proposta de trabalhar as quatro habilidades sempre buscando referenciar-se no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.<sup>67</sup> (UNESCO, 2006) Com toda a proposta da EPT não poderia ser diferente. Por isso, o ensinar uma língua não pode ter como primícias somente o mercado de trabalho ou a preparação para os processos seletivos como ENEM e vestibular. Verificando os planos de ensino percebe-se que, no 3º ano, têm-se como objetivos:

Ler e interpretar textos em língua espanhola. Aplicar a língua espanhola oral e escrita em situações cotidianas. Ler, compreender e interpretar textos em língua espanhola. Analisar e conhecer as mais diversas avaliações dos processos seletivos como uma oportunidade do aluno se preparar para os exames oferecidos por algumas Universidades. (IFTM, 2015c)

Há um espaço dedicado à análise de avaliações de processos seletivos. A justificativa se pauta como já mencionamos, no fato de a maioria dos alunos do curso integrado se inserir na graduação, antes de começar a sua trajetória no mercado de trabalho. Atentando para esse detalhe e como professora de uma instituição de ensino que zela por uma educação de oportunidades para o aluno, não poderia fechar os olhos para essa realidade. O convite que se faz ao aluno, através dessas avaliações, é o de explorar ainda mais as habilidades desenvolvidas nas séries anteriores.

---

<sup>67</sup> Essas premissas também são referidas no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación - 2001*. Esse documento baseia-se na ação e leva em conta os recursos cognitivos e emocionais, assim como toda a série de capacidades específicas que um indivíduo aplica como ser social.

Ao explorar essas avaliações conseguimos ir além da proposta que elas apresentam. Realizando as questões apresentadas nessas provas, compartilha-se o conhecimento de mundo que o aluno traz consigo, abordam-se algumas questões relacionadas ao mundo do trabalho e o aluno posiciona-se apresentando os seus argumentos. O mais enriquecedor ao se trabalhar essas questões, é observar a postura do aluno ao questionar. Saber perguntar é fundamental. Saber posicionar-se para fazer-se entender é um dos vários papéis que a escola espera despertar no aluno. Vale ressaltar que o foco no 3º ano não é somente a análise dessas avaliações. Aqui, vemos como uma oportunidade de contato, de exploração, de possibilidades.

Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. Essas situações fazem parte da vida do aluno, mas não são as únicas, talvez nem sejam as principais e, acima de tudo, não se esgotam nelas mesmas. (BRASIL, 2006, p. 147)

A visão que se deve adotar ao ensinar o Espanhol é a de ampliar os conteúdos que cumpram com os propósitos do curso e com a formação do aluno. Preparamos para a vida antes de prepararmos para o mercado, para a graduação. Assim, ao aluno não se pode deixar de permitir os vários conhecimentos e competências quando se trata de aprender uma LE. O propósito defendido aqui é o de reconhecimento, tanto por parte do aluno quanto pelo professor. Reconhecerem-se como componentes principais no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, a abordagem é um item que merece reflexão.

Defendemos aqui que não há um método mais eficaz que o outro. O professor é capaz de identificar, em sua turma de alunos, de que modo a mesma corresponde. Assim, a sensibilidade em remodelar um método e construir novos caminhos conduz à reflexão e à crítica da prática docente. As políticas públicas que analisamos nesta pesquisa, não são certezas absolutas e sim, pressupostos que provocam em sua essência, a reflexão e a crítica por parte do docente de Língua Espanhola. Almeida Filho (2001, p. 19, grifos nossos) destaca que

Os professores de línguas precisam, entre outras cousas, **produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem das maneiras como o fazem**. Para dar conta desse duplo desafio, o movimento comunicativo tem sugerido alçarmos a posição mais alta, o nível de abstração das crenças e pressupostos guias.

O ensinar compreende um conjunto de princípios e concepções de cada docente. Ao defender o diálogo no âmbito escolar, o trecho em destaque reforça essa prática. Se o nosso

ensinar é influenciado pelo conjunto de experiências que adquirimos, pelas crenças que carregamos e pelos pressupostos teóricos acarretados com a nossa prática docente, é fundamental que o aluno se encontre nesse processo de ensino e de aprendizagem. O aluno tem que se sentir parte do processo de ensino para que os objetivos do curso sejam alcançados.

Nos planos de ensino analisados, há num primeiro momento, a tentativa de diálogo com as turmas mostrando o que será trabalhado ao longo do ano. Como programação tem-se, para todas as séries: “Apresentação do plano de ensino” (IFTM, 2015a), (IFTM, 2015b), (IFTM, 2015c). A intenção ao apresentar o plano de ensino ao aluno é indicar o caminho que percorremos ao longo do ano e mostrar que ele pode participar da construção desse caminho. Não há transferência de responsabilidades ou o desejo de que o aluno traga o conteúdo pronto, e sim, a oportunidade de ter avaliada dia-a-dia, a sua prática docente e de ter, enquanto docente, mais instrumentos para ajudar o aluno no processo de aprendizagem.

Uma abordagem de ensino se estabelece a partir da reflexão e consolidação de um conjunto de concepções e princípios, segundo as experiências, crenças e pressupostos específicos de cada docente, ancorados (em maior ou menor medida) nas idéias sobre o que significa ensinar, idéias essas que podem ser próprias (resultantes de experiências e reflexões pessoais) ou de outros (outros professores, instituições, organismos, agentes educacionais, alunos, autores de materiais didáticos, sistemas de avaliação etc.). (BRASIL, 2006, p. 153)

O enfoque deve integrar o que visa as OCEM: “a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno” e que “as linguagens são constituintes de significados e valores”. (BRASIL, 2006, p. 131) É fundamental que a abordagem esteja voltada para o objetivo que se estabelece ao ensinar o Espanhol e para o princípio da modalidade de ensino integrada.

Ao refletir sobre a abordagem, retoma-se aqui o que mencionamos anteriormente ao trazermos à tona os desafios ao ensinar o Espanhol: as ações extensionistas. Além das atividades trabalhadas em sala de aula, das atividades avaliativas realizadas em sala ou em casa, algumas ações ajudam a explorar o processo de ensino e de aprendizagem dessa língua. Em alguns relatos de experiência de professores dessa área, encontram-se ações concretas pensadas em consolidar a Língua Espanhola no ensino técnico integrado ao ensino médio. São relatos que nos ajudam a verificar, na prática, a implicação das Políticas Públicas como orientações em busca do objetivo maior do ensino de Língua Espanhola que é o de refletir sobre a função educacional do ensino de línguas no Ensino Médio.

Na coletânea “Linguagens – Relatos de experiências da educação profissional e tecnológica”, organizada pelos professores Samuel de Carvalho Lima do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e José Ribamar Lopes Batista Júnior (Universidade Federal do Piauí – UFPI), reúne-se alguns trabalhos realizados por professores da área de Espanhol que ilustram o que se denomina aqui de ações extensionistas.

Em um dos relatos intitulado “Aspectos linguísticos pragmáticos: subsídios para as aulas de E/LE nos cursos Técnicos Integrados”, sob a coordenação da professora Rita Rodrigues de Souza (IFG – *Campus Jataí*), buscou-se “fomentar a possibilidade de um intercâmbio de conhecimentos de ordem teórico-metodológicos de práticas de leitura entre as línguas irmãs: português e espanhol” com o propósito de “promover um processo de ensino-aprendizagem de ambas as línguas/culturas de forma mais efetiva.” (SOUZA, 2014, p. 54) A professora utilizou o caminho da pesquisa-ação e elaborou atividades próprias que atenderiam ao proposto. As atividades exploravam as habilidades compreensão oral/escrita e expressão oral/escrita. Todas estas com textos voltados para a área de cada curso participante Técnico Integrado em Eletrotécnica e Curso Técnico Integrado em Informática. Após a aplicação das atividades e entrevistas com os alunos, a professora concluiu que:

pode-se comentar que os discentes pesquisados demonstraram uma percepção de leitura que caminha na direção que é proposta nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006). Contudo, há muito que se trabalhar para que eles leiam em E/LE numa perspectiva crítica e discursiva, para além do linguístico, e dialoguem com o texto sem desconsiderar o extralinguístico. (SOUZA, 2014, p. 72)

A intervenção proposta pela professora reflete no que as políticas públicas sugerem aos docentes de Língua Estrangeira que é a autonomia de criar mecanismos que ajudem o aluno a perceber o valor e a importância de se aprender uma LE. Elaborar abordagens que reflitam o papel educacional da Língua Estrangeira em um currículo.

Os resultados indicam a necessidade de uma melhor escolha dos textos em relação ao grau de dificuldade de compreensão/interpretação e a temática para o aluno/leitor do ensino Técnico Integrado; a seleção de conteúdos e organização de material didático que atenda a essa modalidade de ensino.

[...]

e os resultados obtidos sugerem a continuidade de estudos e futuras pesquisas, como por exemplo: Espanhol com fins específicos para os Cursos Técnicos Integrados e os estudos interculturais; reflexão e mapeamento de novas metodologias e as tecnologias para/no ensino de E/LE e também a ressignificação de outras com vistas a uma melhor didática na sala de aula. (SOUZA, 2014, p. 73)

São ações nos Institutos Federais que buscam solucionar os tantos desafios que se depara o professor de Espanhol. Além dessas estratégias as ferramentas virtuais, em um

mundo tão fluido e tão líquido (BAUMAN, 2001)<sup>68</sup> cumprem um papel auxiliador. Outro relato de experiência, nesta mesma coletânea, é um convite ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). De autoria dos professores Kélvya Freitas Abreu e Francisco Kelsen de Oliveira, ambos do Instituto Federal do Sertão de Pernambuco (IFSPE), o projeto “Redes Sociais Educacionais: instrumentos auxiliares no ensino de Língua Espanhola” alude sobre o uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. O objetivo dos professores era “criar outro espaço de interação em língua estrangeira para que os alunos atuassem”. (ABREU; OLIVEIRA, 2014, p. 87) Por sua vez, “muitos alunos reclamavam do pouco contato que tinham com a língua e solicitavam formas que os levassem a interagirem contextos extrassala por meio de conversas ou contato com outras leituras, entenda-se conhecimento cultural, por meio de textos, músicas, filmes”. (ABREU; OLIVEIRA, 2014, p. 92)

Assim pensou-se na plataforma de rede social educativa Edmodo, que é uma ferramenta gratuita considerada uma das maiores redes para alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio que oportuniza construir relacionamentos com os alunos em um ambiente que eles conhecem. Um dos diferenciais apresentados pelos professores do projeto é o mecanismo *Agenda on-line* em que alunos, professores e responsáveis têm acesso aos conteúdos avaliativos disponibilizados. Além da interação entre aluno e professor, os responsáveis também conseguem interagir com a dinâmica escolar do filho. Com o uso da plataforma para o ensino de Espanhol, os professores observaram que

Muitos estudantes que apresentam traços de timidez em sala de aula conseguiram externar algumas ideias e sentimentos através da interação com as ferramentas disponíveis no ambiente. Em relatos presenciais, tais alunos diziam estar gostando de utilizar a plataforma.

[...]

com o auxílio da plataforma Edmodo o professor mantém um contato mais frequente com o alunado, proporcionando um maior interesse pela disciplina, visto que o ambiente virtual possibilita a utilização de um número grande de mídias e conteúdos. (ABREU; OLIVEIRA, 2014, p. 97)

Nestas ações entrevê-se uma preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem e com a questão da cidadania. Foram criados dois espaços para a manifestação do aluno. Pode-se afirmar que nestes espaços o aluno refletiu sobre o porquê e para quê

---

<sup>68</sup> Emprestamos o termo fluido e líquido do sociólogo polonês Zigmunt Bauman, reconhecido mundialmente por aplicar o termo modernidade líquida à sociedade moderna, pois nada é feito para durar, tudo é fluido e maleável. Vivemos em um tempo fluido num mundo em mudança. Ao usar o termo “líquido”, Bauman tenta explicar as profundas mudanças que a sociedade vem lidando com a globalização e com a presença marcante das tecnologias da informação. (BAUMAN, 2001)

estudar a Língua Espanhola, posicionou-se apresentando opiniões e argumentos e o diálogo entre professor e aluno resultou na avaliação da prática docente dos professores envolvidos e também, na sugestão de projetos futuros.

No IFTM – *Campus* Uberaba algumas ações voltadas para a reflexão da prática docente dos professores de Língua Estrangeira aconteceu em forma de evento. O “English Day” consiste em uma proposta para professores internos e externos e também alunos do Centro de Idiomas do IFTM. Sob a coordenação do professor doutor Welisson Marques, tem o intuito de “fomentar debates de cunhos cultural, artístico, teórico e aplicado sobre a aprendizagem e também o ensino” (IFTM, 2016) de Língua Estrangeira.

A primeira edição teve como foco a Língua Inglesa. O evento tratou de temas como estilos de aprendizes, motivação, uso de aplicativos e aprendizagem baseada em projetos. O que se resumiu no evento, segundo o coordenador do evento, prof. Welisson é que “o ensino e a aprendizagem de línguas é algo extremamente importante [...] É um desafio para os professores da área elevarem o nível de proficiência de seus alunos, seja ela em língua estrangeira ou mesmo materna”. (IFTM, 2016)

Sabe-se que há muito mais ações desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais. Algumas divulgadas e outras, analisadas internamente. Porém, sabe-se do comprometimento e preocupação dos docentes de Língua Espanhola em buscar métodos, estratégias e abordagem construtores que vão muito além de capacitar o aprendiz somente para usar a Língua Estrangeira para fins comunicativos.

Percebe-se, nos planos de ensino de Espanhol, um conjunto de valores que busca potencializar o ser humano a partir da premissa de formar um cidadão não para o mercado de trabalho e, sim, para o mundo do trabalho. Nesse espaço, a LE tem o seu valor para realizar *el legado y el esperado*: buscar referenciar as políticas públicas que norteiam a sua aplicabilidade e transmitir o seu potencial para aquele que espera encontrar, na educação, o seu reconhecimento – o nosso aluno.

---

*¿Por qué debo esperar a que alguien haga algo? ¿Por qué tengo que esperar que nos ayude el gobierno, el ejército? ¿Por qué no alzo yo mi voz? ¿Por qué no defendemos todos nuestros derechos?*

*Malala Yousafzai*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento realiza-se uma reflexão e uma discussão acerca dos resultados dessa pesquisa para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de modo especial, para os professores de Língua Espanhola que atuam no ensino técnico integrado ao ensino médio.

No caminho realizado nesta pesquisa, procurou-se responder a basicamente quatro perguntas que instigaram o início da investigação:

- Qual é a concepção de ensino médio integrado na EPT a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?
- Quais as implicações das políticas públicas que norteiam o ensino de E/LE nos cursos técnicos integrados do IFTM – *Campus* Uberaba?
- Como a construção da política curricular dos cursos integrados do IFTM – *Campus* Uberaba (PPCs e Planos de Ensino) juntamente com o aparato legal de oferta da Língua Espanhola (Leis – LDBEN, Lei do Espanhol / Documentos curriculares – PCNs, OCEM) prevê a preparação do aluno para a dimensão da modalidade integrada?

Gramsci é o ponto de partida dessa reflexão. Em seus escritos, o pensador marxista defende que a escola pode ser, em certa medida, transformadora, no momento em que proporcione meios aos indivíduos de se tornarem capazes de “governar”, capazes de conhecer e reconhecer os seus direitos e deveres em uma sociedade. A escola, na perspectiva gramsciana, é uma instituição “que produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas”. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 8)

Trazemos Gramsci para a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, na forma dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que tem como premissa a formação humana e cidadã e a qualificação para o exercício laboral, pautando-se no compromisso de garantir aos profissionais formados a capacidade e a importância de desenvolver-se constantemente. É um viés de educação que, pautado em Gramsci, consegue ser transformadora e garantidora de uma sociedade menos desigual.

As políticas públicas para a expansão e oferta da EPT, com seus programas e projetos, têm mostrado um cenário de esforço e de lutas objetivando o reconhecimento do verdadeiro papel educacional e social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Reconhecer e analisar o seu alcance e os resultados obtidos é uma prática fundamental para o seu fortalecimento. Talvez o primeiro passo seria o de analisar as implicações do conjunto de legislações voltadas para a EPT em busca de ações concretas que revertem na construção de um indivíduo conforme a perspectiva de Gramsci. Os envolvidos nessa educação não podem se pautar somente em posições políticas ou convicções, mas sim no entendimento das consequências de uma determinada ação e o que ela objetiva: a melhoria dos grupos menos favorecidos, uma sociedade mais justa e igualitária. (MOCHCOVITCH, 1988)

Contribuir para uma sociedade mais autônoma e solidária e menos desigual é também a missão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A luta que se iniciou há mais de 100 anos para o que é hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mostra-nos novas possibilidades de atuação e novas propostas político-pedagógicas que se complementam em busca de reafirmar o papel da EPT no contexto social do Brasil. (BRASIL, 2010c) A LDBEN/1996 é considerada um marco tendo em seu texto uma visão diferente e mais abrangente da EPT. Nela “se amplia o enfoque para além da formação de técnicos de nível médio, englobando a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade”. (KIPNIS, 2012, p. 67-8)

Toda essa forma que a LDBEN/1996 trata a EPT marca o início de muitas ações voltadas para sua expansão e fortalecimento. Dentre elas, é importante retomar aqui o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 que articula o ensino médio integrado ao ensino técnico que é uma modalidade que requer o nosso cuidadoso olhar. Falar do currículo integrado acarreta implicações que envolvem a escola e o trabalho humano. E esse currículo voltado para a EPT decorre na articulação entre ciência, tecnologia, cultura, trabalho, saberes e conhecimentos específicos. Todos esses itens articulados ao ensino, a pesquisa e a extensão. É uma dimensão que só se concretiza, na visão de Ramos (2008, p. 3), se pensarmos a integração como “concepção de formação humana; forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e relação entre parte e totalidade na proposta curricular”.

Ao longo da pesquisa defende-se a importância de um currículo construído na base de uma visão humanista, tendo o trabalho como princípio educativo, que oportuniza ao educando a possibilidade de tornar-se um cidadão ético e consciente de seu papel. Um currículo nessa composição, embora não seja fácil, pode ser formulado desde que todos os envolvidos no



processo educacional da EPT entendam a perspectiva do ensino integrado. Não é incomum depararmos com o não conhecimento, de muitos, do que é o currículo integrado. Desse modo, discutir, refletir e dialogar sobre a proposta é um dos resultados que se apresenta dessa pesquisa.

Abordar a temática “currículo integrado” implica em pensar na matriz curricular e em seus componentes. As disciplinas / unidades que compõem a matriz curricular têm o propósito de entrelaçar os princípios fundantes da EPT. E a Língua Espanhola, uma presença mais frequente no cotidiano brasileiro e a percepção da Língua como uma necessidade de mercado, ganha o seu espaço no currículo escolar com a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 – Lei do Espanhol. Ao compor o currículo da EPT, a Língua Espanhola contribui para a formação intelectual, autônoma e profissional do aluno. Nessa perspectiva, temos um conjunto de valores e de relações interculturais que confere à língua muito mais do que o fato de ser uma ferramenta ou um instrumento que pode levar a uma melhor posição no mercado de trabalho; é fundamental entendê-la como um encontro “que permitisse acrescentar, diversificar, enriquecer e modificar” (GOETTENAUER, 2005, p. 70) a vida acadêmica, profissional e pessoal do indivíduo.

Estamos frente a um desafio de reconhecer o papel formador do Espanhol quando inserido no currículo da EPT. Além desse reconhecimento, faz-se imprescindível que o professor se perceba como protagonista desse cenário. Como professora de Língua Espanhola da modalidade integrada da EPT, afirmo que o nosso compromisso vai além do ensinar a “hablar” e a apresentar alguns aspectos econômicos e culturais dos países falantes de Espanhol. O nosso compromisso vai em direção ao resgate do indivíduo como ser pensante, como “eje” no resgate de uma sociedade que se torna cada vez mais distante do ideal de humana e solidária. E na escola, através do currículo e da convivência em sala de aula, pode-se caminhar em busca desse ideal.

As políticas públicas que versam sobre o ensino de LE para o Ensino Médio fortalecem as decisões coletivas ao defender a autonomia da instituição escolar e do professor. Precisa-se, fundamentalmente, do reconhecimento dessas políticas e da verificação das suas implicações no sentido de constatar se a direção que se segue é a que levará ao objetivo proposto. “Para quem estuda as políticas educacionais, analisar a política e participar de sua luta fazem parte da mesma moeda.” (KIPNIS, 2012, p. 61) Acredita-se no envolvimento e conhecimento do professor no resgate das políticas públicas para o ensino de Espanhol como norteador do processo de ensino e aprendizagem. Esses são instrumentos que levam à reflexão da sua teoria e da sua prática docente.

No capítulo I elencaram-se as políticas públicas para o ensino de Língua Espanhola. Merece destaque a LDBEN/1996, os PCNEM, a Lei do Espanhol e as OCEM. Denominado “El legado”, essas leis que norteiam o ensino do Espanhol na educação regular são o suporte docente quanto à organização curricular de um curso e até mesmo, na orientação da prática docente. Alinhado a um dos objetivos específicos, este capítulo referenciou leis, decretos e documentos que determinam a função da Língua Espanhola enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio.

Pesquisar e analisar as políticas públicas leva-nos a redimensionar o papel do Espanhol na formação do indivíduo e faz-nos sair do lugar comum. É o vislumbrar possíveis abordagens que fortalecerão o que se propõe quanto ao ensino de Espanhol no currículo integrado da EPT. O que se afirma, a partir dessa reflexão, é a importância do docente em conhecer e explorar essas políticas e verificar de que maneira elas estão entrelaçadas à realidade escolar.

Afirma-se, pela legislação analisada, que a proposta de ensino da Língua Espanhola é ampliar o olhar para a diversidade linguística e cultural que se apresenta, indo além do mercado de trabalho e do avanço da tecnologia. O ensino do Espanhol é parte da formação integral do aluno. Respaldados nesse embasamento legal, o desafio que se depara o docente de LE, encontra caminhos para o reconhecimento do lugar e da forma do Espanhol no currículo escolar. Assumir essa postura frente a uma política pública é o desafio de qualquer docente. Terminando, referenciamos Kipnis (2012) que em seus estudos sobre política pública afirma que “o campo da educação, particularmente no debate sobre a educação profissional traz, além do engajamento, a utopia de uma construção social mais justa”. (KIPNIS, 2012, p. 60)

Trabalhando com a visão do *El aplicado*, no capítulo II apresenta-se um panorama da EPT no Brasil. Partindo do *El legado* para *El aplicado* percorre-se a trajetória para melhor compreender a proposta e a forma do que hoje conhecemos por Educação Profissional e Tecnológica. A trajetória da EPT no Brasil mostra-nos, em seu alicerce, a luta daqueles que acreditaram e acreditam em uma educação para o trabalho. O fortalecimento e conquistas dessas lutas resultaram no que hoje se conhece como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com uma proposta cujo foco é a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atuam em todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica abrindo uma nova perspectiva para o Ensino Médio. Essa etapa escolar inspira cuidados e ao

integrar o ensino médio ao técnico, a educação profissional e tecnológica busca construir uma nova identidade para essa etapa.

A partir da perspectiva politécnica, estabelecer um “diálogo entre os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito de escola dual e fragmentada” (PACHECO, 2011, p. 26). Percorrer o caminho da EPT e chegar hoje nesse arranjo proposto leva-nos a constatar a enormidade dessa ação a todos os envolvidos na EPT. É novo e desafiador, mas possível de alcançá-las. Muitas são as políticas para a EPT. Conhecê-las e implementá-las de modo a atender aos ideais de uma sociedade é o nosso papel também.

A composição do capítulo III objetivou analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos integrados do IFTM – *Campus* Uberaba bem como os Planos de Ensino de Língua Espanhola. Com a leitura de cada Projeto e de cada Plano observou-se se o que é proposto ao ensino de Língua Espanhola no currículo integrado é coerente aos documentos que orientam essa modalidade de ensino e que a interdisciplinaridade dentro da escola, pode conduzir para a realização dos objetivos a que se propõe. Buscou-se também, verificar as implicações das políticas de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira apoiando-se nas ações de professores da área.

“Educação é transformação.” (KIPNIS, p. 60, 2012) Quando se pensa em transformação, pensa-se em todos os fatores que contribuem para esse processo. É o dia-a-dia de sala de aula, é a dinâmica escolar, é um currículo voltado para a construção de um indivíduo consciente e ético, é um professor engajado na sua prática docente, é um Projeto Político Pedagógico elaborado na perspectiva do diálogo e do bem comum, entre tantos outros. Pensar no ensino médio integrado à educação profissional, enquanto docentes dessa modalidade, instiga-nos a refletir sobre alguns elementos que norteiam a sua composição: para quem, para que e como. O caminho construído neste capítulo busca o que se entende como *El esperado* que é estabelecer a relação entre o que é planejado a nível institucional para o ensino de Espanhol e aquilo que é realizado.

Respalhada em Kipnis (2012, p. 85-6), quanto à postura do pesquisador de políticas públicas, atenta-se que

para o pesquisador, não se trata desse estar engajado para o alcance de um sonho derivado de suas convicções e posições políticas, mas de entender as consequências de decisões tomadas e da implantação de programas e projetos derivados de determinadas políticas públicas, objetivando exatamente a melhoria dos grupos sociais mais frágeis e para a redução de desigualdades.

A leitura realizada nos Projetos Pedagógicos de Cursos e nos Planos de Ensino de Espanhol dos cursos integrados do *Campus* Uberaba, mostra-nos a intenção de preparar um indivíduo para idealizar e lutar por uma sociedade mais justa, que inclui, que valoriza as diferenças e que garanta os direitos sociais. A proposta a que se dispõe é a de formar o indivíduo para a vida.

No Plano de Ensino de Língua Espanhola, conforme analisado, não há menção às atividades integradas nos cursos técnicos do IFTM – *Campus* Uberaba. Talvez a integração aconteça através de projetos e atividades realizadas ao longo do ano letivo como, por exemplo, atividades e projetos interdisciplinares, mas são poucas as ações registradas. Algumas delas são realizadas e sua divulgação permanece na comunidade interna. Reconhece-se o esforço daqueles que dirigem o seu olhar para a conquista do ensino médio integrado, porém o que se espera aqui é que haja, continuamente, uma provocação, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para o entendimento da concepção de ensino médio integrado e que ao buscar aliar a teoria à prática objetivando a consolidação da integração, que se registre e se divulgue toda ação voltada para essa modalidade.

O caminho que se vislumbra como *El esperado* quanto ao ensino de Língua Espanhola na modalidade integrada é a crença na capacidade coletiva em propor ideias para a construção de outros caminhos. Falamos de Educação. Não há receita. Há a coragem, a dedicação e a utopia. “O novo nasce do velho, daquilo que sabemos. A fórmula não existe e o pronto nunca existirá. Como disse Gramsci, sejamos pessimistas na inteligência e otimistas na vontade.” (RAMOS, 2008, p. 24)

As conclusões aqui apresentadas, longe de ser um fechamento, uma vez que se defende uma educação alicerçada no bem comum, no diálogo, na ética e na valorização do sujeito, abrem caminhos para estudos que envolvam a EPT; em especial aos currículos integrados da EPT; a qualificação do docente de Língua Espanhola atuante no ensino técnico integrado ao ensino médio ou até mesmo a elaboração de um material didático específico de LE para o curso integrado uma vez que à instituição é conferida autonomia, a possibilidade de se auto gerir, governar.

Para finalizar, mais uma vez, reforça-se que ao refletir e conhecer as políticas públicas de LE, buscando a função da Língua Espanhola na escola; considerar a singularidade e peculiaridade de cada curso, elencando objetivos alcançáveis que promoverão a construção intelectual, cidadã e profissional do indivíduo; olhar cuidadosamente para o currículo selecionando os conteúdos que sejam pertinentes à formação do educando; estabelecer estratégias adequadas objetivando o resultado que se pretende alcançar; reconhecer-se e

reconhecer que o aluno é único e aprende de modo diferente; e, por último, dialogar e divulgar as ações que visam a solidificação do ensino médio integrado são passos para aquilo que acredita-se ser o caminho *del legado al esperado*.

---

## REFERÊNCIAS

### *REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

ABREU, Kélvya Freitas; OLIVEIRA, Francisco Kelsen de. Redes Sociais educacionais: instrumentos auxiliares no ensino de língua espanhola. In.: LIMA, Samuel de Carvalho; JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista (org.). **Linguagens: Relatos de experiências da educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2014. p. 86-98.

ABREU, Zilpa Helena Lovisi. **A Língua Espanhola, o Mercosul e o Brasil**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006. Disponível em: <<http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/LINGUAESPANHOLA.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (1), Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG/ALAB, p.15-29, 2001.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. 2ª ed. Campinas: Pontes editores e Arte Língua, 2007.

ALVES, Beatriz Sabia Ferreira. **Por uma Teoria Crítica das Relações Internacionais: as contribuições de Jürgen Habermas**. 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo. 2013

ANGELI, José Mário. Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura como princípios fundantes da organização curricular integrada: uma leitura política. **Revista Philosophica**, Valparaíso, vol. 35, p. 7-21. jan./jul. 2009. Disponível em: <<http://www.philosophica.ucv.cl/34/Angelif.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

ANJOS SANTOS, Acassia. A linguística aplicada e os desafios do ensino de Língua Espanhola. **Revista Interdisciplinar**. Ano VII, v.16, jul/dez. 2012, p. 131-145.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Catya Marques Agostinho; MONTAÑÉS, Amanda Pérez. O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção. In: **IX SEPECH**. Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez, 2001. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Práxis e educação em Gramsci. **Filosofia e Educação**. Revista Digital do Paideia, v. 2, n. 1, abr., set. 2010. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/viewFile/953/900>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Bauman sobre Bauman**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. Disponível em: <<http://www.zahar.com.br/sites/default/files/arquivos//t1323.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.  
CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BUSNARDI, Bruna; CASSEMIRO, Mariana da Silva. **O impacto da globalização no ensino de língua estrangeira: conflito entre homogeneização e a heterogeneização cultural**. São José do Rio Preto. UNESP. 2010. Disponível em: <<https://ensinodelinguas.wikispaces.com/file/view/OimpactodaglobalizacaonoensinoLI.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

CAMARGO, Moacir Lopes de. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 43, n.1, 139-149, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n1/a11v43n1.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

CANCIAN, Renato. Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961): “Anos dourados” e Brasília. Página 3: **Pedagogia e Comunicação**. 30 ago. 2006. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/governo-juscelino-kubitschek-1956-1961-anos-dourados-e-brasilia.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação** 2, 1990, p. 177-229. Disponível em: <[http://cappf.org.br/tiki-download\\_wiki\\_attachment.php?attId=308](http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=308)>. Acesso em: 14 abr. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Ago 2000, n. 14, p. 89-107. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

DALBERIO, Osvaldo. **Metodologia científica**. 3. ed. Uberaba: Vitória, 2004.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

DUSO, Ana Paula; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas Educacionais: textos, contextos e práticas – possíveis interfaces. **Vivências**. V.6, n.11, 2010, p.65-80. Disponível em: <[http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_011/artigos/artigos\\_vivencias\\_11/n11\\_9.pdf](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_011/artigos/artigos_vivencias_11/n11_9.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1996.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *España, lo español y lo hispano en Brasil*. *Anuário del Instituto Cervantes*. 2000. 3. ed. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_00/moreno/p04.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/moreno/p04.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Escola, Educação e Trabalho na concepção de Antonio Gramsci. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, p. 9466-9477. 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2015\\_2166.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2015_2166.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Educação profissional e desenvolvimento**. In: UNESCO. *Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work*. Bom, Germany, UNIVOC, 2009a. p. 1307-1319. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down\\_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto%5B1%5D.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto%5B1%5D.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2015.

\_\_\_\_\_. A Gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro. Ano 3, n.º 3 – 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Salto para o futuro. São Paulo. nov. 2009b. Entrevista concedida à TV Escola. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=EFCEB074133146BC605812BBD1D872440?idInterview=8364>> Acesso em: 01 jun. 2016.

GARCIA, Janaína Pires. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, ed. 25, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0293.html>> Acesso em: 22 jan. 2016.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In.: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil** – passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. Ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Caderno 11. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Disponível em: <<http://www.rabaneda.adv.br/download/Ciencias%20Po1%EDticas/Gramsci-Cadernos-Do-Carcere-Vol-I.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. **Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de Português e de Espanhol**. Campinas: D.E.L.T.A., 2000, v. 16, n. 2, p. 263-295.



IGNÁCIO, Paulo César de Souza. In: **Navegando na história da Educação brasileira**. [online]. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_centros\\_federais\\_de\\_educacao\\_tecnologica.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_centros_federais_de_educacao_tecnologica.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

JAEGER, Dirce. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05. **Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 97, p. 31-36, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7171/4138>>. Acesso em: 01 set. 2015.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no Ensino Médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 2014.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem**. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

KIPNIS, Bernardo. Avaliação das Políticas Públicas no Contexto Educacional e do Trabalho. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Líber Livro, 2012.

KNIGHT, Jane. **Internationalization: Elements and checkpoints**. Research Monograph, nº 7. Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education, 1994. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>>. Acesso em 01 maio 2015.

KULIKOWSKI, María Zulma M. *La lengua española en Brasil: un futuro promisor*. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 45-52.

\_\_\_\_\_. María Zulma Moriondo. *La actualidad de la lengua española*. [online] **Hispanista**, n. 21. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo21esp.htm>>. Acesso em 07 jan. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

LIMA, Samuel de Carvalho; JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista (org.). **Linguagens: Relatos de experiências da educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2014. p. 6-9.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ARTMED, ano 4, n. 12, fev. 2000. p. 6-11. Disponível em:

<[http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/avaliacao/O\\_ato\\_de\\_avaliar\\_a\\_aprendizagem\\_Luokesi.pdf](http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/avaliacao/O_ato_de_avaliar_a_aprendizagem_Luokesi.pdf)> Acesso em: 01 jun. 2016.

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A implantação da língua espanhola no ensino médio público: conquistas e desafios. **Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá**, p. 1-16, maio 2011. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/3/055.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/3/055.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, ARTMED, 2004. 3. ed. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/91390611/Tim-May-Pesquisa-Social#scribd>>. Acesso em: 01 maio 2015.

MINTO, Lalo Watanabe. In: **Navegando na história da Educação brasileira**. [on-line]. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)>. Acesso em 24 fev. 2016.

MIRANDA, António José Ribeiro. Algumas noções sobre o método nocional-funcional **Revista da Universidade de Aveiro – Letras**. 1984, nº 1, p. 131-142. Disponível em: <<http://revistaualetras.regiaocentro.net/menu/index.php?x=124>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.  
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 152 p. Coleção Educadores. 2010.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, ano 10. n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1053/955>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**. Ano 23, v. 2, 2007, p. 4-30.

MOURA, Dante H.; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise N. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

NASCIMENTO, Thiago José Andrade. **Sobre o Estado Moderno: uma análise das concepções de Karl Marx e Antonio Gramsci**. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas. 2010

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1992.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 152 p. Coleção Educadores. 2010.

OTRANTO, Celia Regina. **A política de educação profissional do governo Lula**. Texto apresentado na 34ª. Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, 2011.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana, 2011.

\_\_\_\_\_ (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Fundação Santillana, 2012.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, n. 38, p. 123-137, 2009. Disponível em: <[www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf](http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 162 p. Coleção Educadores. 2010.

PIRES, Luciene Lima de Assis. Ensino médio e educação profissional: a consolidação nos institutos federais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.7, jul./dez. 2010, p.353-365. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/92/280>>. Acesso em: 01 maio 2015.

PLEINES, Jürgen-Eckardt. **Friedrich Hegel**. Sílvio Rosa Filho (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 132 p. Coleção Educadores. 2010.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Rio Grande do Sul, **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, Número I, jul. de 2009. Disponível em: <[www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com) ISSN: 2175-3423>. Acesso em: 01 maio 2015.

SALINAS, Arturo. Ensino de Espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 54-60.

SANTOS, Dimas Saraiva dos. **Desenvolvimento profissional: os cursos tecnológicos e as expectativas dos alunos que neles ingressam**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, UFF, n. 29, maio, jun., jul., ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a03.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, André Luiz Reis da. A nova ordem europeia no século XIX: os efeitos da dupla revolução na história contemporânea. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 47, p. 11-24, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/viewFile/36/29>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 01 maio 2015.

SOUZA, Rita Rodrigues de. Aspectos linguísticos e pragmáticos: subsídios para as aulas de E/LE nos curso técnicos integrados. In: LIMA, Samuel de Carvalho; JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista (org.). **Linguagens: Relatos de experiências da educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2014. p. 53-74.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Relações com o saber e possibilidades didáticas da ação docente. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Líber Livro, 2012.

TANCREDI, Leticia. **Educação profissional na LDB**. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=10879](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10879)>. Acesso em: 01 maio 2015.

VIRMOND, Marcos. Mestrado profissional – uma síntese. **Salusvita**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 117-130, 2002.

## **REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS**

### **LEIS**

BRASIL. **Constituição (1934). Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei nº 5692/71, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Brasília: 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005.** 2005a. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

## **DECRETOS**

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Dispõe sobre a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Dispõe sobre a Lei Orgânica de Ensino Industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL, 1997a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Dispõe sobre a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 28 jan. 2016.

## **PARECERES**

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 17/97.** Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. 1997b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1797.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1797.pdf)>. Acesso em 28 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. 2004b. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf)>  
> Acesso em 22 mar. 2015.

### **RESOLUÇÃO**

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=11663](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663)>  
Acesso em: 01 maio 2015.

### **PORTARIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. DOU nº 248, 29 de dezembro de 2009.

### **DOCUMENTOS EM GERAL**

BRASIL. **Diário do Senado**. Brasília, março de 1991. Disponível em:  
<<http://legis.senado.leg.br/diarios/PublicacoesOficiais>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>.  
Acesso em: 18 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Língua Espanhola**. Helena Heller Domingues de Barros. Consultora Legislativa da Área XV - Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espetáculos Públicos. Câmara dos Deputados. Praça dos 3 Poderes. Consultoria Legislativa. Anexo III – Térreo Brasília – DF, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/009349.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro. **Seminário sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira**. 2005b. Ata do seminário realizado nos dias 17 e 18 de novembro de 2005. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai\\_ata171105.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ai_ata171105.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, nov. 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Ministério da Educação. Brasília, 2007b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Mercosul: legislação e textos básicos.** 5.ed. Brasília: Congresso Nacional, 2010a. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/atividade.../mercosul-legislacao-e-textos-basicos](http://www2.camara.leg.br/atividade.../mercosul-legislacao-e-textos-basicos)>. Acesso em: 01 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate.** Brasília: MEC/SETEC. 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica.** Concepção e Diretrizes. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Mercosul: legislação e textos básicos.** 5. ed. Brasília: Congresso Nacional, 2011. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/atividade.../mercosul-legislacao-e-textos-basicos](http://www2.camara.leg.br/atividade.../mercosul-legislacao-e-textos-basicos)>. Acesso em: 01 maio 2015.

**Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.** Documento elaborado no âmbito do PEN Internacional e depois com o apoio de outras organizações, tendo contado com o patrocínio da UNESCO. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2016.

Depoimento da Sra. Glória Pacita Fráguas prestado à Comissão de Educação, Cultura e Desporto, da Câmara de Deputados em fevereiro de 2001 sobre a **Língua Espanhola**. Documento disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/009349.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

**Diccionario de Lengua Española.** Espanha: Real Academia Española (RAE). Disponível em: <[www.rae.es](http://www.rae.es)> Acesso em: 28 nov. 2014.

FOLHA DA NOITE. **Morre Benedetto Croce aos 86 anos de idade.** Banco de Dados da Folha. Acervo *on-line*. 1952. Disponível em: <[http://almanaque.folha.uol.com.br/mundo\\_20nov1952.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/mundo_20nov1952.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

IFTM. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Campus Uberaba*, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI / 2014-2018 – Campus Uberaba**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2014a. Uberaba, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Campus Uberaba*, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Plano de ensino de Língua Espanhola dos cursos Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio e Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. 1º ano. *Campus Uberaba*, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Plano de ensino de Língua Espanhola do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. 2º ano. *Campus Uberaba*, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Plano de ensino de Língua Espanhola do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. 3º ano. *Campus Uberaba*, 2015c.

\_\_\_\_\_. *Campus Uberaba*. **1st English day, 2016**. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=6436>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991**. Disponível em: <[http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl\\_1270491919.pdf](http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1270491919.pdf)> Acesso em 01 maio 2015

Página brasileira do **MERCOSUL**. <<http://www.mercosul.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

Página oficial **A CasaPia**. <http://www.casapia.pt/historia.html>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

UNESCO. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Editora Cortez, São Paulo, 1996.



---

**APÊNDICE A – PLANO DE ENSINO (2015a)**

 <p><b>INSTITUTO FEDERAL</b> <b>TRIÂNGULO MINEIRO</b> Campus Uberaba</p>	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO</b> <b>Campus Uberaba / MG</b> Coordenação Geral de Ensino Diretoria de Ensino
<b>Curso</b>	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – 1º ano Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – 1º ano
<b>Professora</b>	Tamara Aparecida Lourenço
<b>Disciplina</b>	Língua Espanhola
<b>Ano</b>	2015

**I – Ementa**

- Introdução de estruturas básicas da língua espanhola necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita. Trabalho com vocabulário.

**II – Objetivos**

- Conhecer os aspectos históricos, geográficos e culturais da Espanha e dos países hispanoablantes.
- Aprender mecanismos linguísticos em língua espanhola.
- Ler e interpretar textos em língua espanhola.
- Produzir textos em língua espanhola.
- Aplicar a língua espanhola oral e escrita em situações cotidianas.
- Fazer comparações entre a língua materna e a língua espanhola e identificar características próprias de cada uma.

**III – Conteúdo Programático**

- **1º trimestre**
  - Presentaciones
  - Saludos y Despedidas
  - El alfabeto
  - Los sonidos de las letras
  - Pronombres personales
  - Artículos y contracciones
  - Verbos SER/ESTAR/TENER
  - Producción e interpretación textual
- **2º trimestre**
  - Pronombres de tratamiento
  - Tratamiento formal e informal
  - Verbos irregulares del presente de indicativo
  - Numerales cardinales y ordinales
  - Horas
  - Fechas
  - Producción e interpretación textual
- **3º trimestre**
  - Pronombres interrogativos
  - Los posesivos
  - Adverbios de lugar

- Días de la semana, meses del año, estaciones del año
- Léxico: el vestuario, el aula, los deportes, los animales, las frutas, las legumbres, los colores.
- Producción e interpretación textual (Textos cortos y sencillos).

#### IV – Avaliação

- A avaliação será realizada no decorrer das aulas através de exercícios, atividades avaliativas, participação e compromisso. O aluno também realizará as avaliações correspondentes aos trimestres.

#### V – Bibliografía

##### a) Básica

OSMAN, S. (org.). **Enlaces - Español para jóvenes brasileños**. São Paulo: SGEL, 2014.

##### b) Complementar

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. Departamento de Filología. **Señas: diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FANJUL, A. (org.). **Gramática de Español: paso a paso**. São Paulo: Santillana, 2005.

HERMOSO, Alfredo Gonzáles. **Conjugar es Fácil en Español de España y de América**. 2.ed. Madrid: Edelsa, 2002.

#### VI – Cronograma das Aulas

SEMANA	CONTEÚDO
<b>1º trimestre</b>	
<i>1</i>	Apresentações: alunos, professores, plano de ensino. Saludos y Despedidas
<i>2</i>	El alfabeto / Los sonidos de las letras / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<i>3</i>	Los signos de puntuación: interrogación y admiración / Los pronombres personales / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<i>4</i>	Uso de los pronombres sujeto Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<i>5</i>	1ª evaluación
<i>6</i>	Corrección y comentarios acerca de la evaluación Los artículos definidos e indefinidos / Las contracciones / Actividad evaluativa
<i>7</i>	Los verbos: ser, estar y tener / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<i>8</i>	Algunos verbos de la 1ª conjugación
<i>9</i>	2ª evaluación
<i>10</i>	Repaso de los contenidos ya estudiados para la evaluación de test.
<i>11</i>	Trabajando con el léxico: los días de la semana, los meses del año, las estaciones del año y los colores.
<i>12</i>	Test
<i>13</i>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidáticos (Parte I)
<i>14</i>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidáticos (Parte II)
<i>15</i>	Evaluación de recuperación

<b>2º trimestre</b>	
<b>1</b>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidácticos (la obra y la escuela literaria).
<b>2</b>	El tratamiento formal e informal / Los pronombres de tratamiento Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>3</b>	Algunos verbos de la 2ª conjugación Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>4</b>	Verbos reflexivos Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>5</b>	1ª evaluación
<b>6</b>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidácticos (el autor).
<b>7</b>	Corrección y comentarios acerca de la evaluación Verbos irregulares del presente de indicativo (Parte I) Aplicación de ejercicios del libro
<b>8</b>	Corrección de los ejercicios Los numerales cardinales
<b>9</b>	Los numerales ordinales Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>10</b>	Las horas Aplicación y corrección de ejercicios del libro Actividad evaluativa
<b>11</b>	2ª evaluación
<b>12</b>	Repaso de los contenidos ya estudiados para la evaluación de test. Trabajando con el léxico: el aula, los deportes, los animales.
<b>13</b>	Test
<b>14</b>	Usos del verbo haber.
<b>15</b>	Evaluación de recuperación
<b>3º trimestre</b>	
<b>1</b>	Los pronombres interrogativos Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>2</b>	Los pronombres y adjetivos posesivos Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>3</b>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidácticos (finalizando la lectura).
<b>4</b>	Analizar los beneficios de la obra para la literatura española (comentarios en clase y actividad escrita acerca de la narración).
<b>5</b>	1ª evaluación
<b>6</b>	Los adverbios de lugar Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>7</b>	Corrección y comentarios acerca de la evaluación Verbos irregulares del presente de indicativo (Parte II)
<b>8</b>	Actividad evaluativa
<b>9</b>	Algunos verbos de la 3ª conjugación
<b>10</b>	2ª evaluación
<b>11</b>	Repaso de los contenidos ya estudiados para la evaluación de test. Trabajando con el léxico: las frutas, las legumbres y verduras.
<b>12</b>	Trabajando con el texto: Medio ambiente, ¿y a ti qué?
<b>13</b>	Trabajando con el texto: ¿Qué hay detrás de la etiqueta?
<b>14</b>	Evaluación de recuperación

---

**APÊNDICE B - PLANO DE ENSINO (2015b)**

 <p><b>INSTITUTO FEDERAL</b> TRIÂNGULO MINEIRO Campus Uberaba</p>	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO</b> <b>Campus Uberaba / MG</b> Coordenação Geral de Ensino Diretoria de Ensino
<b>Curso</b>	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – 2º ano
<b>Professora</b>	Tamara Aparecida Lourenço
<b>Disciplina</b>	Língua Espanhola
<b>Ano</b>	2015

**Ementa**

- Introdução das estruturas básicas da língua espanhola necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita. Trabalho com vocabulário. Aprofundamento na leitura dos clássicos da literatura espanhola.

**Objetivos**

- Ampliar o vocabulário em língua espanhola.
- Ler e interpretar textos em língua espanhola.
- Produzir textos em língua espanhola.
- Aplicar a língua espanhola oral e escrita em situações cotidianas.
- Explorar e aprofundar na leitura das obras que marcaram a literatura espanhola.

**Conteúdo Programático**

- **1º trimestre**
  - El voseo
  - Los intensificadores
  - Los adjetivos comparativos
  - Los indefinidos
  - Producción e interpretación textual
- **2º trimestre**
  - Género y número de los sustantivos y adjetivos
  - Conjunciones de coordinación
  - Verbo gustar
  - Pretérito imperfecto de indicativo
  - Producción e interpretación textual
- **3º trimestre**
  - Pretérito perfecto compuesto de indicativo
  - Expresiones temporales
  - Pretérito indefinido de indicativo
  - Heterotónicos y heterosemánticos
  - Léxico: las comidas, los regalos, la cocina, la salud y la enfermedad
  - Producción e interpretación textual

**Metodologia de ensino**

- Aulas expositivas e dialogadas
- Atividades avaliativas escritas e orais
- Trabalhos e atividades em grupo
- Leitura de livros literários – clássicos da Literatura Espanhola

- Oficinas de produção textual
- Organização e apresentação de seminário, a partir da leitura dos clássicos da Literatura Espanhola.

#### Avaliação

- A avaliação será realizada no decorrer das aulas através de exercícios, atividades avaliativas, participação e compromisso. O aluno também realizará as avaliações correspondentes aos trimestres.

#### Bibliografia

##### a) Básica

OSMAN, S. (org.). **Enlaces - Español para jóvenes brasileños**. São Paulo: SGEL, 2014.

##### b) Complementar

FANJUL, A. (org.). **Gramática de Español: paso a paso**. São Paulo: Santillana, 2005.

HERMOSO, Alfredo Gonzáles. **Conjugar es Fácil en Español de España y de América**. 2.ed. Madrid: Edelsa, 2002.

LLORACH, Emilio Alarcos. **Gramática de la Lengua Española**. 1.ed. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

SILVA, Cecília Fonseca da; SILVA, Luz Maria Pires da. **Español a través de textos: estudio contrastivo para brasileños**. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 2001.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. Departamento de Filología. **Señas: diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

#### VIII – Cronograma das Aulas

SEMANA	CONTEÚDO
	<b>1º trimestre</b>
<b>1</b>	Apresentação do plano de ensino El voseo / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>2</b>	Los intensificadores / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>3</b>	Los adjetivos comparativos / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>4</b>	Actividad evaluativa
<b>5</b>	1ª evaluación
<b>6</b>	Corrección y comentarios acerca de la evaluación Verbos quedar/quedarse – poner/ponerse Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>7</b>	Los indefinidos / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>8</b>	Presentación: Conociendo las comidas típicas de los países de habla española.
<b>9</b>	2ª evaluación
<b>10</b>	Repaso de los contenidos ya estudiados para la evaluación de test.
<b>11</b>	Test
<b>12</b>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidácticos
<b>13</b>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidácticos (la obra y la escuela literaria).
<b>14</b>	Género y número de los sustantivos y adjetivos / Aplicación y corrección de

	ejercicios del libro
<b>15</b>	Recuperación
<b>2º trimestre</b>	
<b>1</b>	Conjunciones de coordinación (y / o) / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>2</b>	Los verbos gustar, encantar, agradar / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>3</b>	1ª evaluación
<b>4</b>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidácticos (el autor).
<b>5</b>	Corrección y comentarios acerca de la evaluación Los marcadores temporales para referirse al futuro.
<b>6</b>	El pretérito imperfecto de indicativo (los verbos de la 1ª conjugación) Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>7</b>	El pretérito imperfecto de indicativo (los verbos de la 2ª conjugación) Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>8</b>	Actividad evaluativa
<b>9</b>	2ª evaluación
<b>10</b>	Repaso de los contenidos ya estudiados para la evaluación de test.
<b>11</b>	Trabajando con el léxico: la cocina, los objetos del aula.
<b>12</b>	Test
<b>13</b>	El pretérito imperfecto de indicativo (los verbos de la 3ª conjugación) Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>14</b>	Evaluación de recuperación
<b>3º trimestre</b>	
<b>1</b>	Pretérito perfecto compuesto de indicativo / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>2</b>	Pretérito indefinido de indicativo / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>3</b>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidácticos (finalizando la lectura).
<b>4</b>	Analizar los beneficios de la obra para la literatura española (comentarios en clase y actividad escrita acerca de la narración).
<b>5</b>	1ª evaluación
<b>6</b>	Expresiones temporales / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>7</b>	Corrección y comentarios acerca de la evaluación Las palabras heterotónicas / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>8</b>	Actividad evaluativa
<b>9</b>	Las palabras heterotónicas / Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>10</b>	2ª evaluación
<b>11</b>	Repaso de los contenidos ya estudiados para la evaluación de test. Trabajando con el léxico: la salud y las enfermedades.
<b>12</b>	Trabajando con canciones los contenidos gramaticales (parte I)
<b>13</b>	Trabajando con canciones los contenidos gramaticales (parte II)
<b>14</b>	Evaluación de recuperación

---

**APÊNDICE C - PLANO DE ENSINO (2015c)**

 <p><b>INSTITUTO FEDERAL</b> <b>TRIÂNGULO MINEIRO</b> Campus Uberaba</p>	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO</b> <b>Campus Uberaba / MG</b> Coordenação Geral de Ensino Diretoria de Ensino
<b>Curso</b>	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – 3º ano
<b>Professora</b>	Tamara Aparecida Lourenço
<b>Disciplina</b>	Língua Espanhola
<b>Ano</b>	2015

**Ementa**

- Aperfeiçoamento das habilidades de escrita, oralidade, auditiva e de leitura. Estratégias para a compreensão e discussão de textos informativos sobre temas da atualidade espanhola e ou hispano-americana, visando os mais diversos processos seletivos.

**Objetivos**

- Ler e interpretar textos em Língua Espanhola.
- Aplicar a Língua Espanhola oral e escrita em situações cotidianas. Ler, compreender e interpretar textos em língua espanhola.
- Analisar e conhecer as mais diversas avaliações dos processos seletivos como uma oportunidade do aluno se preparar para os exames oferecidos por algumas Universidades.

**Conteúdo Programático**

- **1º trimestre**
  - Heterogênicos
  - Advérbios
  - Acentuación
  - Pronombre complemento
  - Léxico: la casa, las características físicas y psicológicas
- **2º trimestre**
  - Verbos de cambio
  - Dichos y frases hechas
  - Futuro de indicativo
  - Subjuntivo
  - Producción e interpretación textual
- **3º trimestre**
  - Imperativo
  - Discurso direto e indirecto
  - La literatura y sus géneros
  - Argumentación
  - La lengua española en los exámenes

**Metodologia de ensino**

- Aulas expositivas e dialogadas
- Atividades avaliativas escritas e orais
- Trabalhos e atividades em grupo

- Leitura de livros literários – clássicos da Literatura Espanhola
- Oficinas de produção textual
- Organização e apresentação de seminário, a partir da leitura dos clássicos da Literatura Espanhola.

### Avaliação

- A avaliação será realizada no decorrer das aulas através de exercícios, atividades avaliativas, participação e compromisso. O aluno também realizará as avaliações correspondentes aos trimestres.

### Bibliografia

#### a) Básica

OSMAN, S. (org.). **Enlaces - Español para jóvenes brasileños**. São Paulo: SGEL, 2014.

#### b) Complementar

FANJUL, A. (org.). **Gramática de Español: paso a paso**. São Paulo: Santillana, 2005.

HERMOSO, Alfredo Gonzáles. **Conjugar es Fácil en Español de España y de América**. 2.ed. Madrid: Edelsa, 2002.

LLORACH, Emilio Alarcos. **Gramática de la Lengua Española**. 1.ed. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

SILVA, Cecília Fonseca da; SILVA, Luz Maria Pires da. **Español a través de textos: estudio contrastivo para brasileños**. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 2001.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. Departamento de Filología. **Señas: diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

### Cronograma das Aulas

SEMANA	CONTEÚDO
<b>1º trimestre</b>	
<i>1</i>	Apresentações: alunos, professores, plano de ensino. Test
<i>2</i>	La costumbre española Las palabras heterogénicas
<i>3</i>	Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<i>4</i>	Los adverbios de lugar Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<i>5</i>	Acentuación: palabras agudas y llanas o graves Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<i>6</i>	1ª evaluación
<i>7</i>	Corrección y comentarios acerca de la evaluación Acentuación: palabras esdrújulas y sobresdrújulas Actividad evaluativa
<i>8</i>	Los pronombres complemento directo Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<i>9</i>	Los pronombres complemento indirecto Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<i>10</i>	2ª evaluación
<i>11</i>	Repaso de los contenidos ya estudiados para la evaluación de test. Trabajando con el léxico: la casa, características físicas y psicológicas
<i>12</i>	Test
<i>13</i>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidáticos
<i>14</i>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidáticos (la obra y la
<i>15</i>	Evaluación de recuperación
<b>2º trimestre</b>	
<i>1</i>	Verbos de cambio Aplicación y corrección de ejercicios del libro



<b>2</b>	Dichos y frases hechas Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>3</b>	Verbos regulares e irregulares del futuro de indicativo Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>4</b>	1ª evaluación
<b>5</b>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidácticos (el autor).
<b>6</b>	Corrección y comentarios acerca de la evaluación Verbos regulares e irregulares del subjuntivo (1ª conjugación)
<b>7</b>	Verbos regulares e irregulares del subjuntivo (2ª conjugación) Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>8</b>	Verbos regulares e irregulares del subjuntivo (3ª conjugación) Aplicación y corrección de ejercicios del libro
<b>9</b>	Actividad evaluativa
<b>10</b>	2ª evaluación
<b>11</b>	Repaso de los contenidos ya estudiados para la evaluación de test. Trabajando con el léxico: tecnología de información
<b>12</b>	Test
<b>13</b>	Trabajando con el texto: Hagamos un trato
<b>14</b>	Evaluación de recuperación
<b>3º trimestre</b>	
<b>1</b>	El imperativo afirmativo Aplicación y corrección de ejercicios del
<b>2</b>	El imperativo negativo Aplicación y corrección de ejercicios del
<b>3</b>	Conociendo la literatura española: lectura de libros paradidácticos (finalizando la
<b>4</b>	Analizar los beneficios de la obra para la literatura española (comentarios en clase y actividad escrita acerca de la narración).
<b>5</b>	1ª evaluación
<b>6</b>	El discurso directo Aplicación y corrección de ejercicios del
<b>7</b>	Corrección y comentarios acerca de la evaluación El discurso indirecto
<b>8</b>	Actividad evaluativa
<b>9</b>	La literatura y sus géneros
<b>10</b>	2ª evaluación
<b>11</b>	Repaso de los contenidos ya estudiados para la evaluación de test. Trabajando con los textos
<b>12</b>	Trabajando con los textos descriptivos
<b>13</b>	Trabajando con los textos
<b>14</b>	Evaluación de recuperación