

ISABEL MARTINS REIS

O LUGAR DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS DE ENSINO TÉCNICO
UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA EM MINAS GERAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

Belo Horizonte

2017

ISABEL MARTINS REIS

O LUGAR DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS DE ENSINO TÉCNICO

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA EM MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

Belo Horizonte, Junho de 2017

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

R375I Reis, Isabel Martins.
O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico [manuscrito] : um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais / Isabel Martins Reis. – 2017.
149 f., enc. : il., (color) (p&b)
Orientadora: Elzimar Goettenauer de Martins Costa.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 129-136.
Apêndices: f. 137-149.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua espanhola (Ensino técnico) – Estudo e ensino – Teses. 3. Língua espanhola (Ensino técnico) – Estudo e ensino – Teses. 4. Professores de espanhol – Formação – Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Martins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 468.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais

ISABEL MARTINS REIS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 14 de junho de 2017, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientador
UFMG

Prof(a). Antonio Ferreira da Silva Júnior
UFRJ

Prof(a). Cristiano Silva de Barros
FALE/UFMG

Belo Horizonte, 14 de junho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Tornou-se realidade o que era um sonho! E só foi possível alcançar mais esta vitória pela intercessão de *Nossa Senhora Aparecida* e *Santa Clara* junto a *Deus* e ao *Divino Espírito Santo*, forças maiores que me guiam na vida. Neste momento de gratidão aos que fizeram parte desta trajetória, expresso meus sinceros agradecimentos:

Aos meus FAMILIARES, por serem meu porto seguro e me apoiarem nos momentos mais difíceis. Principalmente à MAMÃE, que nunca mediu esforços para me proporcionar oportunidades às quais não tive acesso; à TITIA, que tanto me inspira e a quem sou muito grata pelo investimento em minha educação; à VOVÓ, por ser meu maior exemplo de força e perseverança.

À minha orientadora, PROFA. DRA. ELZIMAR GOETTENAUER DE MARINS COSTA, que sempre acreditou em meu potencial e fez crescer em mim a vontade de modificar meu entorno por meio da educação. Profissional inigualável que, com ponderações e comentários sempre pertinentes e enriquecedores, demonstrou generosidade e compreensão ímpares e admiráveis, contribuindo para a conclusão deste trabalho como só uma verdadeira orientadora é capaz de fazer. Obrigada pela confiança, paciência e extraordinária orientação, Elzimar!

Aos membros da banca examinadora, PROF. DR. ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR, PROF. DR. CRISTIANO SILVA DE BARROS e PROF. DR. DANIEL MAZARRO VILAR DE ALMEIDA, que prontamente aceitaram o convite para contribuir com este trabalho e pela criteriosa leitura desta dissertação. Agradeço, em especial, ao PROF. CRISTIANO, que me concedeu oportunidades únicas durante minha graduação e a quem hoje carinhosamente chamo de colega, pois foi por meio de seus ensinamentos que me tornei uma professora consciente, engajada e que ainda acredita na educação como meio de transformação social.

Ao parecerista do meu projeto, PROF. DR. LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ, que cuidadosamente avaliou aquilo que era o embrião desta pesquisa e, ao perceber seu potencial e suas fragilidades, fez apontamentos fundamentais para a conclusão desta dissertação. À PROFA. DRA. MARIA CARMEN AIRES GOMES, que gentilmente me aceitou como ouvinte em sua disciplina sobre ADC na UFV, contribuindo para minha inserção nesse campo investigativo. À PROFA. DRA. VIVIANE DE MELO RESENDE, que generosamente compartilhou comigo materiais imprescindíveis para o enriquecimento teórico-metodológico desta investigação.

Aos INFORMANTES DA PESQUISA, que educadamente concederam-me entrevistas e possibilitaram a coleta do *corpus* de investigação. Sem vocês esta dissertação não existiria!

Ao POSLIN, por viabilizar mais esta defesa, especialmente à GIANE, à LUIZA e ao PROF. RICARDO, sempre muito solícitos e empenhados ao atenderem minhas demandas.

Ao IFMG, que oportunizou a conclusão desta pesquisa de maneira satisfatória ao me conceder alguns meses de licença. À Direção Geral, Direção de Ensino e Coordenação de Ensino, pela compreensão durante todo o período do meu mestrado. Aos colegas de trabalho, especialmente à SANDRA, profissional extremamente competente e que muito me inspira. E aos queridos e queridas CLÁUDIA, GISSELE, ISAMARA, MARCEL, MARCELA, MARINA, MEIRIANE, SILVÉRIA, TIAGO e VIVIAN, pelos momentos compartilhados dentro e fora do *campus*.

Aos membros e amigos do GIPET, DIEGO, FLÁVIA, LEONARDO e LUCAS, que estiveram comigo em cada etapa desta caminhada. Obrigada por existirem!

Aos meus ALUNOS e EX-ALUNOS, que não me deixam esmorecer e que sempre me ensinam algo a mais sobre a docência.

Aos amigos da vida, que sofreram e comemoram comigo cada minuto de angústia e conquista, sempre com uma palavra de motivação e um abraço confortante. À CAMILA, pela amizade incondicional. À FERNANDA, pelos ensinamentos, antes como professora e agora como amiga. Ao OSMAR, pelo carinho imensurável e pela energia positiva. À GLAZIANE e à MARA, amigas impagáveis. Às amadas ANA FLORENCIA, ANA PAULA, ÉRICA, THAYANE e YARA, pelas experiências trocadas durante o mestrado e pela amizade infinita. Aos queridos EDSON, ÉRIKA, JIHRANE, LEANDRO, LUDMILA e

MONAH, pelo companheirismo de sempre. Ao EDUARDO e à PATRÍCIA, pela inestimável torcida. À MARIANA, presente que ganhei neste período. Enfim... a todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram comigo durante esta jornada, meu MUITO OBRIGADA!

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

MICHEL FOUCAULT

RESUMO

Com o intuito de analisar a posição do ensino de espanhol e os fatores envolvidos na implementação da referida disciplina no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, esta dissertação se justifica pela constatação de que a “lei do espanhol” (11.161/2005), que obrigava a oferta da língua espanhola no ensino médio, ainda não havia sido plenamente cumprida até meados de 2015. Foram analisados os discursos de professores de espanhol e de gestores de três *campi* do IFMG, a fim de verificar os elementos implicados nesse processo de implantação, e observados como discursos hegemônicos, desiguais relações de poder e “agência humana” (GIDDENS, 2003[1984]) estão envolvidos nesse processo. Para tal, acionam-se teorias de Política Linguística (ARNOUX, 2011; BOHN, 2000; CALVET, 2002[1993]; OLIVEIRA, 2004; RODRIGUES, 2012; SPOLSKY, 2004, 2009, 2012), com o intuito de contextualizar este estudo, e de Análise de Discurso Crítica – ADC (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001[1992], 2003; RAMALHO e RESENDE, 2011; RESENDE e RAMALHO, 2006), apresentando a filiação teórico-metodológica adotada para a análise dos dados coletados. O *corpus* foi analisado à luz dos princípios críticos-explanatórios da ADC faircloughiana e permitiu focalizar os aspectos relacionáveis às estruturas, práticas e eventos sociais. Como os resultados apontam para a existência de discursos naturalizados que por vezes marginalizam o espanhol, constringendo as agências individuais a abalarem essa estrutura de dominação, espera-se que esta pesquisa contribua para as discussões relacionadas ao ensino de espanhol nas escolas regulares, especialmente as de nível técnico, considerando que se trata de uma discussão em voga há algum tempo, mas que não recebe a devida atenção das autoridades competentes, as quais contribuem para a propagação do discurso hegemônico de marginalização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; Ensino técnico integrado; IFMG; Política Linguística; Análise de Discurso Crítica.

RESUMEN

Con el objetivo de analizar la posición de la enseñanza de español y los factores involucrados en la implementación de la referida asignatura en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, esta investigación se justifica por la constatación de que la “ley del español” (11.161/2005), que obligaba la oferta de lengua española en la enseñanza secundaria, aún no se había cumplido plenamente a mediados de 2015. Se analizaron discursos de profesores de español y gestores de tres unidades del IFMG, con el fin de verificar los elementos implicados en este proceso de implementación, y observados como los discursos hegemónicos, desiguales relaciones de poder y “agencia humana” (GIDDENS, 2003[1984]) están involucrados en este proceso. Para ello, se accionan teorías de Políticas Lingüísticas (ARNOUX, 2011; BOHN, 2000; CALVET, 2002[1993]; OLIVEIRA, 2004; RODRIGUES, 2012; SPOLSKY, 2004, 2009, 2012), con el objetivo de contextualizar este estudio, y de Análisis Crítico del Discurso (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001[1992], 2003; RAMALHO e RESENDE, 2011; RESENDE e RAMALHO, 2006), presentando la filiación teórico-metodológica adoptada para el análisis de los datos colectados. El corpus ha sido analizado a la luz de los principios críticos de Fairclough y ha permitido focalizar los aspectos relacionables a las estructuras, prácticas y eventos sociales. Como los resultados apuntan a la existencia de discursos naturalizados que por veces marginan al español, construyendo las agencias individuales a desarticular la estructura, se espera que esta investigación contribuya a las discusiones relacionadas a la enseñanza de español en las escuelas regulares, especialmente las de nivel técnico, considerando que se trata de una discusión en boga hace algún tiempo, pero que no recibe la debida atención de las autoridades competentes, las cuales contribuyen a la propagación del discurso hegemónico de marginación de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas.

Palabras clave: Enseñanza de español; Enseñanza técnica integrada; IFMG; Política Lingüística; Análisis Crítico del Discurso.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
CA	Categoria analítica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DE	Dedicação Exclusiva
EIT	Escolas Industriais e Técnicas
EM	Ensino Médio
ETF	Escolas Técnicas Federais
FALE	Faculdade de Letras
IF(s)	Instituto(s) Federal(is) de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
LC	Linguística Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE(s)	Língua(s) Estrangeira(s)
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação

MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
POSLIN	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PPC(s)	Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) curso(s)
RC	Realismo Crítico
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 01	Concepção tridimensional do discurso	70
FIGURA 02	Modelo transformacional de constituição da sociedade	79
FIGURA 03	Discurso e relação entre estruturas, práticas e eventos sociais	83
QUADRO 01	Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional	75
QUADRO 02	Relações entre os significados do discurso, de Fairclough (2003), e os eixos de Foucault (1994)	78
QUADRO 03	Arcabouço teórico-metodológico da ADC	81
QUADRO 04	Mapeamento prévio da situação do espanhol no IFMG	87
QUADRO 05	Perfil dos informantes	93
QUADRO 06	Categorias analíticas	96

LEGENDA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

As normas para transcrição das entrevistas estão baseadas em Carvalho (2015).

SINAIS	OCORRÊNCIAS
P	Pesquisadora
/	Pausa curta e hesitações
///	Pausa longa e hesitações
[inc.]	Incompreensível
(())	Comentários da pesquisadora
[...]	Supressão de determinado trecho da fala do professor
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
“ ”	Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos
xxx	Suspensão de um nome próprio (nome de pessoas ou instituições)
::	Alongamento de vogal ou consoante
(...)	Fala não concluída
[e =	Ligação entre linhas para indicar superposição, simultaneidade de vozes
Negrito	Trechos analisados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
MOTIVAÇÕES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	18
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	21
ESTRUTURA DO TRABALHO	22
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO ...	23
1.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS.....	23
1.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL	36
<i>1.2.1 Uma revisão teórica sobre o conceito</i>	<i>37</i>
<i>1.2.2 O ensino de espanhol para a integração regional</i>	<i>45</i>
<i>1.2.3 A Lei do Espanhol</i>	<i>48</i>
<i>1.2.4 A Medida Provisória nº 746/2016</i>	<i>51</i>
1.3 CONTEXTO DE PESQUISA: A INSTITUIÇÃO E O CURRÍCULO	56
CAPÍTULO II: REFERENCIAL TEÓRICO	63
2.1 AS ORIGENS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	64
2.2 FAIRCLOUGH E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ADC	66
<i>2.2.1 Concepção tridimensional do discurso</i>	<i>70</i>
<i>2.2.2 Novos aportes ao conceito de discurso</i>	<i>76</i>
<i>2.2.3 Articulando os conceitos</i>	<i>82</i>

CAPÍTULO III: METODOLOGIA	86
3.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	89
3.2 INFORMANTES DA PESQUISA	91
3.3 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE	94
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS	98
4.1 ANÁLISE DA CONJUNTURA	98
4.2 DISCURSOS DOS PROFESSORES	99
<i>4.2.1 Oferta da língua espanhola</i>	100
<i>4.2.2 Implantação da língua espanhola</i>	104
<i>4.2.3 Valorização da disciplina pela comunidade acadêmica</i>	107
<i>4.2.4 Relevância da disciplina para o currículo</i>	110
4.3 DISCURSOS DOS GESTORES	113
<i>4.3.1 Implantação da língua espanhola</i>	113
<i>4.3.2 Valorização da disciplina pela comunidade acadêmica</i>	116
<i>4.3.3 Relevância da disciplina para o currículo</i>	120
4.4 REFLEXÃO SOBRE A ANÁLISE	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	137
ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
ANEXO II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR.....	140

ANEXO III – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O GESTOR.....	142
ANEXO IV – QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO PRÉVIO DO LUGAR DO ESPANHOL NO IFMG	144
ANEXO V – LEI Nº 11.161, DE 05 DE AGOSTO DE 2005	146
ANEXO VI – LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017	147

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, que se insere nos estudos da Linguística Aplicada, pretende analisar qual a posição que o ensino de espanhol como língua estrangeira tem assumido em algumas escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente no estado de Minas Gerais.

Para isso, apresento ao longo desta dissertação as motivações para a execução da investigação, bem como os desafios encontrados nesse processo. Abordarei a questão do ensino de línguas estrangeiras na escola, especialmente o espanhol, e apresentarei a instituição que tomo como base para este estudo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG. Ademais, para justificar a constituição do *corpus* e a análise dos dados, empreenderei discussões históricas e políticas, além de expor minha filiação teórica. Ao final, levarei a cabo reflexões acerca das questões levantadas no decorrer do trabalho, já que novas pesquisas podem surgir a partir das indagações advindas de estudos como este, que visam contribuir para avanços na área educacional.

MOTIVAÇÕES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A tarefa do pesquisador é árdua e dele se exigem produções com o *status* de ciência. Muitas vezes os resultados são satisfatórios; outras, frustrantes, inclusive porque nunca se sabe o que pode acontecer no decorrer de uma pesquisa de natureza diacrônica e político-histórica. Há por trás das investigações científicas, contudo, motivações pessoais, que instigam o pesquisador a investir tempo, estudo, leitura e conhecimentos em trabalhos que podem, ao final, resultar pouco significativos aos olhos da Academia, mas extremamente gratificantes àquele que, por meses de dedicação, transformou em ciência o que antes não passava de experiência pessoal.

Exponho a seguir um relato pessoal, escrito há pouco mais de um ano, no qual se apresentam as expectativas de uma professora de língua espanhola, admitida recentemente em um cargo público; e é a partir dele que a presente pesquisa se desenvolve, considerando como ponto de partida as experiências pessoais de uma professora da educação básica para se discutir questões educacionais, históricas e políticas a fim de se fazer ciência.

Depoimento de uma professora

Uma das minhas motivações para ingressar no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol foi a expansão na área do ensino de espanhol, em 2008. Promulgada em 2005, a famosa “Lei do espanhol” (Lei Federal nº 11.161/05) alavancou o mercado de trabalho e abriu portas para aqueles que trabalhavam (ou tinham perspectivas para tal) com o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Recém-formada, e cheia do desejo de colocar em prática o que havia aprendido na faculdade, fui aprovada em concurso público para ser professora do Estado de Minas Gerais, em 2012. Ao tomar posse, sabia das dificuldades que enfrentaria, mas, ainda assim, surpreendi-me com o contexto em questão. Uma série de fatores contribuiu para minha difícil decisão de me exonerar do cargo, dentre eles estavam: o extremo desinteresse dos alunos, estrutura pedagógica engessada e pouca possibilidade de diálogo, condições físicas da escola pouco favoráveis, enfim, meu excessivo (e talvez incorrigível) idealismo havia sido colocado em xeque. Naquele momento, resolvi não insistir no que me levaria ao início de uma carreira profissional marcada pelo conformismo e pela desmotivação.

Por algum tempo trabalhei com aulas particulares e em cursos livres e nesses espaços de atuação sempre explorei a riqueza cultural que está envolvida no ensino do idioma castelhano, o que me fascina e me ajuda a fascinar meus alunos. Hoje ocupo um cargo público novamente, agora na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dou aulas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Sigo com meu propósito (talvez questionável, talvez utópico) de, por meio da educação, transformar o mundo ao meu redor, e me sinto preparada para isso, pois a formação docente que recebi foi sólida o bastante.

Os desafios fazem parte da rotina do professor, afinal, estamos a todo tempo lidando com pessoas que possuem diferentes ideologias e experiências de vida e isso exige o exercício diário da tolerância, da negociação e da cooperação. Além disso, não se trata de uma transferência de conhecimentos à qual estão submetidos professor e aluno; estamos falando de educação, de valores, de formação cidadã, de futuro.

Como professora em uma instituição pública, venho lutando em prol do ensino do espanhol, que no meu estado, Minas Gerais, tem passado por um momento de recessão. Às vezes noto certa marginalização da língua espanhola na comunidade escolar na qual atuo, mas isso não me desanima de seguir batalhando pelo papel educativo que o espanhol representa nesse contexto de ensino/aprendizagem.

Cabe ressaltar, no entanto, que muitos colegas de diferentes áreas acreditam que por meio da língua estrangeira é possível contribuir para a formação cidadão dos alunos e apoiam meu esforço na tentativa de ganhar mais espaço na escola.

Minha pouca experiência na educação já me rendeu alguns ensinamentos, mas, seguramente, ainda há muito a aprender. Entre alguns sabores e outros, é sempre muito gratificante quando os alunos

reconhecem nosso empenho, e nos últimos tempos é isso o que tem movido minha atuação docente. (REIS, 2016, p. 421-422, grifos meus)

A autora do relato apresentado é a mesma autora desta dissertação, porém, em alguns aspectos, suas perspectivas se mostram distintas. A principal motivação de Isabel para ingressar no curso de Letras em 2008 hoje é a fonte desta pesquisa. As dificuldades enfrentadas por Isabel em 2012 como professora do estado de MG hoje são compreendidas e questionadas sem idealismos. O desafio de conviver com pessoas que possuem diferentes ideologias se transformou em material de pesquisa. A desconfiança da marginalização da língua espanhola foi comprovada. Mas o desejo, e a luta, por uma educação capaz de transformar seu entorno, que preze pela formação cidadã e que honre o papel educativo do espanhol na escola continua. Portanto hoje, em outro contexto e após vivenciar novas experiências, assumo o lugar de pesquisadora para tratar desses desafios e questionamentos que me acompanham há alguns anos.

Com o intuito central de analisar os fatores que estão envolvidos na implementação da disciplina Espanhol Língua Estrangeira Moderna em algumas escolas de nível técnico integrado ao médio no estado de Minas Gerais, a investigação pretendida se justifica pela observação de que a Lei Federal nº 11.161/2005, conhecida como a “lei do espanhol” e que obrigava a oferta da língua espanhola nos currículos plenos de ensino médio nas escolas regulares, ainda não tinha sido plenamente cumprida no início desta pesquisa, especialmente no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, instituição na qual trabalho.

A conjuntura política vivida pelo Brasil no presente momento tem gerado consequências não só no cenário socioeconômico, mas também no campo da educação, haja vista a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016)

Dentre algumas determinações desse documento, publicado sem nenhuma consulta à comunidade, maior interessada nas mudanças previstas, a referida MP (convertida na Lei 13.415/2017) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, que norteava a educação brasileira desde então, e revoga a lei do espanhol, leis que valorizavam o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares.

É no mínimo desconfortável iniciar uma pesquisa em um momento histórico e terminar em outro. No entanto, é necessário registrar essas mudanças, que muito nos dizem sobre que educação temos atualmente e qual queremos para nosso país. O desejo originário, que era entender por que a implementação do espanhol se dava de maneira distinta em escolas que compõem a mesma rede de ensino, converteu-se em desvelar o que está por detrás dessa desvalorização do ensino de língua espanhola nas escolas regulares brasileiras, especialmente pelos recentes acontecimentos políticos que atingem diretamente a educação no país e o ensino de línguas estrangeiras.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Um projeto de mestrado se constitui quando certas indagações incitam no pesquisador a vontade de buscar respostas através de revisões teóricas que possam fundamentar os caminhos para se alcançar essas resoluções e/ou gerar novas perguntas. A questão primordial é verificar quais são os fatores envolvidos na implantação e na oferta do espanhol no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, já que elas não têm ocorrido da mesma maneira em suas diversas unidades.

Para tanto, tenho como objetivo geral a pretensão de identificar e analisar os fatores envolvidos na implantação e oferta da língua espanhola em três unidades do IFMG a fim de verificar os elementos implicados nas dissonâncias existentes entre uma unidade e outra, observando-se o que possivelmente determina o sucesso ou não dessa implantação.

Com o propósito de alcançar respostas que ratifiquem ou não a hipótese de que alguns fatores específicos contribuem para essa disparidade, investigarei como a disciplina espanhol como língua estrangeira entrou no currículo e como ela é ofertada

nos *campi* selecionados para essa pesquisa. Avaliarei, ainda, a carga horária e as séries nas quais a disciplina é ofertada e o que motiva essa opção, uma vez que isso pode determinar o desempenho de professor e aluno na disciplina.

Sustentando-me em reflexões e teorias da abordagem faircloughiana da Análise de Discurso Crítica – ADC, analisarei os dizeres dos professores de espanhol e gestores do IFMG acerca da implantação da disciplina em seus respectivos *campi* para, então, fomentar discussões sobre a preocupação da escola, enquanto instituição promotora da formação cidadã, com o papel educativo do ensino de espanhol.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Além desta *Introdução*, a presente dissertação está composta por quatro capítulos acrescidos das *Considerações finais*. No *Capítulo I – Fundamentos históricos e contextualização*, apresento um panorama histórico do ensino técnico profissionalizante no Brasil e detalho o nascimento de um Instituto Federal no estado de Minas Gerais, o IFMG, que se converterá no foco das análises propostas. Para contextualizar a natureza desta investigação, transito por conceitos da Política Linguística para situar o ensino de espanhol no âmbito da instituição estudada. Nesse capítulo, foi incluída uma seção para tratar da Medida Provisória nº 746 de 2016, documento publicado durante o desenvolvimento desta pesquisa e que se relaciona diretamente aos seus objetivos iniciais.

Discurso acerca Análise de Discurso Crítica de Norman Fairclough, filiação teórico-metodológica que subsidia toda a pesquisa, no *Capítulo II – Referencial teórico*. Já no *Capítulo III – Metodologia*, detalho como o *corpus* foi constituído, sinalizo quem são os informantes da pesquisa e evidencio os instrumentos de análise. No *Capítulo IV – Análise dos dados* é que os conceitos abordados no *Referencial teórico* são explorados e se ampliam as discussões aqui pretendidas por meio da análise dos discursos de professores e gestores do IFMG. Por fim, apresento algumas *Considerações finais* com o intuito de apontar o contributo desta investigação para a área na qual se insere este estudo, a Linguística Aplicada.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo tratarei de questões históricas envolvidas no escopo desta pesquisa, além de contextualizar meus objetos de investigação. Para tanto, farei um breve histórico do ensino técnico profissionalizante de nível médio, tanto no âmbito nacional como no regional/mineiro, a fim de cumprir com os objetivos aqui pretendidos. Além disso, exporei algumas determinações políticas e teóricas que dizem respeito ao ensino de línguas estrangeiras na escola regular, especialmente o espanhol.

1.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL E EM MINAS GERAIS

Assumindo a presidência do Brasil após a morte de Afonso Pena, ainda na República Velha, Nilo Peçanha criou, em 1909, dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices para o ensino profissionalizante¹. Esse foi, portanto, o marco inicial do ensino técnico profissionalizante no Brasil. As prescrições do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criava “nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito” [*sic*], sustentavam-se nas seguintes considerações:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existência;

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

¹ O histórico aqui apresentado foi baseado nas informações apresentadas nos *sites*: Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica <<http://centenariorede.mec.gov.br/index.php/historico>> e Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codadões uteis à Nação. [*sic*] (BRASIL, 1909)

Pioneiras em relação ao oferecido na época e custeadas pela União, as Escolas de Aprendizes Artífices estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e seu objetivo era mais a inclusão social do que a oferta de formação qualificada, conforme se lê no decreto. Mais tarde, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, tais escolas passaram a ser supervisionadas por esse Ministério para, em seguida, serem transformadas nos Liceus Industriais, a partir da Constituição decretada por Getúlio Vargas, em 1937.

Em 1942, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, propôs uma série de modificações no sistema educacional brasileiro: era a “Reforma Capanema”, que pretendia remodelar o ensino no Brasil. Dentre as determinações estabelecidas no conjunto das leis da referida reforma, o ensino técnico profissionalizante passava a ser de nível médio, sendo exigido exame de admissão para o ingresso nas escolas industriais.

Foi por meio de decretos-lei, atos previstos na Constituição de 1937, que Capanema conseguiu implementar significativas mudanças no setor da educação. No que se refere ao ensino técnico de nível médio, dois foram os decretos que trataram da organização e regime do ensino industrial a nível secundário e da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial: o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, chamado de “Lei Orgânica do Ensino Industrial”, e o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformando, então, os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas – EITs. Dentre as especificações desses estabelecimentos de ensino, algumas modalidades foram estabelecidas:

SECCÃO VI

Dos tipos de estabelecimentos de ensino industrial

Art. 14. Os tipos de estabelecimentos de ensino industrial serão determinados, segundo a modalidade dos cursos de formação profissional, que ministrarem.

Art. 15. Os estabelecimentos de ensino industrial serão dos seguintes tipos:

- a) escolas técnicas, quando destinados a ministrar um ou mais cursos técnicos;
- b) escolas industriais, se o seu objetivo for ministrar um ou mais cursos industriais;

c) escolas artesanais, se se destinarem a ministrar um ou mais cursos artesanais;

d) escolas de aprendizagem, quando tiverem por finalidade dar um ou mais cursos de aprendizagem.

§1º As escolas técnicas poderão, além de cursos técnicos, ministrar cursos industriais, de mestría e pedagógicos.

§2º As escolas industriais poderão, além dos cursos industriais, ministrar cursos de mestría e pedagógicos.

§3º Os cursos de aprendizagem, objeto das escolas de aprendizagem, poderão ser dados, mediante entendimento com as entidades interessadas, por qualquer outra espécie de estabelecimento de ensino industrial.

§4º Os cursos extraordinários e avulsos poderão ser dados por qualquer espécie de estabelecimento de ensino industrial, salvo os de aperfeiçoamento e os de especialização destinados a professores ou a administradores, os quais só poderão ser dados pelas escolas técnicas ou escolas industriais. [sic] (BRASIL, 1942a)

Portanto, as escolas que constituíam a rede federal de ensino industrial se dividiam a partir da modalidade do curso oferecido pelo estabelecimento de ensino, sendo as escolas técnicas responsáveis pelos cursos técnicos, podendo ministrar cursos industriais, de mestría e pedagógicos; as escolas industriais ministrando os cursos industriais, podendo oferecer cursos de mestría e pedagógicos; além das escolas artesanais e de aprendizagem.

Em Minas Gerais, foi na cidade de Belo Horizonte, capital do estado, que o histórico do ensino técnico se iniciou. Em 1909 se instalou na capital mineira a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, transformando-se no Liceu Industrial de Minas Gerais, em 1941, e na Escola Técnica de Belo Horizonte, em 1942.

Apesar de Capanema propor uma verdadeira revolução no campo da educação no país, incluindo a de nível universitário, foi no ensino secundário que suas intervenções deixaram marcas mais profundas e em 09 de abril de 1942 entrou em vigor o Decreto-Lei nº 4.244, conhecido como “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, que vigorou até a sanção da primeira LDB, em 1961. O ensino proposto no referido decreto-lei previa dois ciclos e três cursos:

CAPÍTULO II NOS CÍCLOS E NOS CURSOS

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. [sic] (BRASIL, 1942c)

O ensino secundário estava, a partir de então, dividido em dois ciclos, sendo o primeiro composto pelo curso ginásial e o segundo pelos cursos clássico e científico. Além disso, observa-se na Lei Orgânica do Ensino Secundário a definição do que era considerado o ensino secundário, diferindo-o de outras formas de ensino médio (de agora em diante, EM). No livro *Tempos de Capanema* (2000), os autores Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa relatam as ações de Capanema enquanto homem público, reservando um capítulo para apresentar “A Reforma da Educação” à luz da conjuntura histórica e do próprio texto do Decreto-Lei 4.244/1942. Os autores salientam que havia uma clara distinção entre “ensino secundário e outras formas de ensino médio”, explicando que:

O ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimentos bastante rígidos de controle de qualidade, e era o único que dava acesso à universidade. Aos alunos que não conseguissem passar pelos exames de admissão para o ensino secundário, restaria a possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial, que deveria prepará-los para a vida do trabalho. Na realidade, só o ensino comercial, dentre estes, adquiriu maior extensão. Era um ensino obviamente de segunda classe, sobre o qual o ministério colocava poucas exigências, e nem sequer previa uma qualificação universitária e sistema de concursos públicos para seus professores, como deveria ocorrer com o ensino secundário. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 manteria este entendimento restritivo do que era o ensino secundário, e proibia o uso das denominações "ginásio" e "colégio" aos demais estabelecimentos de nível médio.

[...]

A reforma de 1942 consagra a divisão entre o ginásio, agora de quatro anos, e um segundo ciclo de três anos, com a opção entre o clássico e o científico. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205-207)

Observa-se, pois, que os alunos admitidos no ensino secundário por meio de exames de seleção receberiam sua instrução por professores qualificados, que

prestariam concursos para assumirem tal cargo, e que sua formação seria fundamentalmente humanística.

Nesse contexto, e principalmente considerando a expansão do setor privado da educação, foi necessário estabelecer alguns parâmetros para esse nível de ensino, sendo necessária a definição de um currículo comum e a criação de burocracias para a inspeção e reconhecimento dos cursos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, de modo a garantir o ensino almejado, tanto nas escolas particulares quanto nas públicas (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Nessas orientações ao ensino secundarista fica evidente a forte presença do ensino humanístico, enquanto que a formação de caráter mais técnico ficava em desvantagem, sendo ressaltado pelo próprio Ministro

[...] a necessidade de ‘acentuar o caráter cultural do ensino secundário de modo que ele se torne verdadeiramente o ensino preparador da elite intelectual do país. Para isso, força é excluir toda a preocupação de enciclopedismo, que é de natureza estéril, para que tomem o primeiro lugar, no programa secundário, sólidos estudos das clássicas humanidades’.
(SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 208)

Percebe-se, então, que as escolas de ensino profissionalizante se fundaram sob a égide de um ensino humanístico, quando se prezava, mais que a técnica, a educação moral e cívica, religiosa, militar, além das particularidades para o ensino secundário feminino (BRASIL, 1942c). Curiosamente, foi no Ministério de Capanema que pela primeira vez o ensino obrigatório da língua espanhola foi contemplado em documentos nacionais, na Lei Orgânica do Ensino Secundário, como confirma Rodrigues (2012b, p. 75), ao afirmar que “é bastante relevante o fato de que o Decreto de 1942 é o primeiro texto legal do arquivo jurídico aqui analisado que expressa a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas secundárias do país”.

Conforme se explica no verbete “Getúlio Vargas” do *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-1930* (BRANDI, 2001), durante a Era Vargas o Brasil vivenciou a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), período no qual a aproximação com os Estados Unidos e a participação da Força Expedicionária Brasileira na guerra impulsionaram a industrialização brasileira, marcada pelo financiamento norte-

americano para a consolidação do processo de construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) no país, em 1941. No entanto, coincidindo com o fim da Segunda Guerra, Getúlio sofreu grande pressão política e o fim do Estado Novo se deu com a deposição de Vargas, por um golpe militar, em 29 de outubro de 1945.

Apesar de por um período exercer um governo ditatorial, Getúlio Vargas deixou alguns legados positivos para a República brasileira, tais como a abertura dos caminhos para a redemocratização, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a franca expansão industrial (BRANDI, 2001). Após um intervalo de seis anos, período no qual o país foi governado por Eurico Gaspar Dutra, Getúlio Vargas voltou ao poder em 1951, dessa vez eleito pelo voto popular, e marcou seu governo democrático com a concretização de alguns feitos, tais como a criação da Petrobrás e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – BNDE, que “foi fundado no sentido de prover o financiamento do programa de crescimento e modernização da infra-estrutura do país” [sic] (BRANDI, 2001), demonstrando que o governo atuou ativamente nas atividades econômicas do país. Além disso, foi em 1953 que o “Ministério da Educação e Saúde foi desdobrado em duas pastas” (BRANDI, 2001), surgindo assim a sigla MEC para nomear o Ministério da Educação e Cultura.

O presidente Vargas se recusou algumas vezes a renunciar mesmo em meio a desentendimentos políticos e a uma ferrenha campanha contra seu governo, suicidando-se em 24 de agosto de 1954. Café Filho, vice de Getúlio Vargas, foi quem terminou seu mandato, e em 1956 a presidência passou às mãos de Juscelino Kubitschek, que governou o país até 1960.

O governo de JK, com a premissa de levar o país a crescer “50 anos em 5”, propunha um Plano de Metas, “destinado sobretudo a promover o desenvolvimento através de uma industrialização acelerada” (PANTOJA, 2001). Segundo explicação constante no verbete “Juscelino Kubitschek” do *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-1930* (PANTOJA, 2001), foi com o auxílio de capital estrangeiro que diversas ações foram promovidas, tais como a criação de Brasília, o abrigo a multinacionais gerando empregos e a urbanização do país. Em contrapartida, a baixa do setor agrícola e o desenvolvimento urbano acabaram por gerar miséria e violência.

Percebendo-se, então, a necessidade de se formar mão de obra de fato qualificada e orientada às metas de desenvolvimento do país, foi no governo JK que as

Escolas Industriais e Técnicas ganharam autonomia didático-pedagógica e de gestão administrativa, tornando-se autarquias denominadas Escolas Técnicas Federais – ETF, por meio da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que “dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências” e do Decreto 47.038, de 16 de outubro de 1959, que “aprova o Regulamento do Ensino Industrial”, normativas decretadas por JK no último ano de seu mandato presidencial e assinados juntamente ao seu Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado.

Após a eleição e renúncia de Jânio Quadros, em 1961, João Goulart se tornou Presidente da República e em seu governo outro documento marcou a educação profissional no país: foi sancionada a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, Lei 4.024, na qual, dentre outras determinações, o ensino profissional se equiparava ao ensino acadêmico.

Ainda discorrendo sobre a evolução do ensino técnico profissionalizante no Brasil, em meio à ditadura militar outras determinações mudaram o cenário desse nível de ensino no país, como o Decreto 60.731, de 19 de maio de 1967, que transferia as escolas-fazenda subordinadas ao Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, tornando-se escolas agrícolas. Além disso, em 1971 outra LDB foi sancionada – Lei 5.692, revogando artigos daquela de 1961 e transformando o currículo do segundo grau em técnico-profissional, conforme as seguintes prescrições:

[Art. 4º] § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

[Art. 5º] § 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.

Art. 87. Ficam revogados os artigos de números 18, 21, 23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109, 110, 113 e 116 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como as disposições de leis gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria contida na presente Lei. *[sic]* (BRASIL, 1971)

Como se observa na alínea b do §2º Art. 5º, naquele momento o ensino deveria se voltar para as necessidades que o mercado de trabalho exigia, oferecendo ao aluno habilitação profissional adequada a esse fim. Após essa mudança obrigatória, em 1978 três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) passavam a se configurar como CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica, por meio da Lei 6.545. A principal mudança ocorrida com essa nova configuração foi a equiparação dos CEFETs, no âmbito do ensino superior, aos centros universitários. Segundo o disposto na referida lei,

[Art. 1º] Parágrafo único. Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos.

Art. 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I - ministrar ensino em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;

b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978)

É possível observar que o “tripé” ensino-pesquisa-extensão já se manifestava na lei que instituiu os primeiros CEFETs, começando assim a caracterização dessas instituições de ensino. Até o fim da ditadura militar, outras escolas técnicas federais tornaram-se CEFETs, mas foi na Nova República, sob a presidência de Itamar Franco, que a Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994, fundou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, prevendo a transformação gradativa das ETFs em CEFETs e instituindo

[Art. 1º. Fica instituído] o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou

subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

§2º A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

Art. 3º. As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. (BRASIL, 1994)

Para que a oferta da educação profissionalizante ocorresse satisfatoriamente, era necessária a parceria do governo federal com os estados e municípios, dividindo a responsabilidade de manutenção e gestão desses estabelecimentos de ensino, “além de sua integração [a]os diversos setores da sociedade e do setor produtivo” (BRASIL, 1994). No ano seguinte, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da República e no campo da educação provocou alguns impactos, como a publicação, durante seu primeiro mandato, da terceira LDB (Lei 9.394/1996), que se dedica a tratar da educação profissionalizante de nível médio na Seção IV do Capítulo II e no Capítulo III. Segundo o verbete “Fernando Henrique Cardoso”, do *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-1930* (LEMOS, 2001), foi no seu segundo mandato que, dentro de seu programa de privatizações, FHC seguiu as orientações do FMI e empreendeu tentativas para privatizar a educação, entregando as universidades públicas ao setor privado:

Observando as condições do FMI, Fernando Henrique reforçou a perspectiva neoliberal que orientara seu primeiro governo. A redução progressiva das dimensões do Estado e a busca de superávits nas contas públicas, para tranquilizar os credores internos e externos, tornaram-se os objetivos inquestionáveis do governo federal. Com isso, passavam ao segundo plano os investimentos de sentido diretamente social, em especial nas áreas da educação e saúde.

[...]

Enquanto o ensino médio permanecia no quadro estabelecido no primeiro mandato, regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com suas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o ensino superior foi alvo de uma política que deu prioridade à expansão do número

de vagas, com o estímulo a instituições privadas, mas sem aumento significativo dos investimentos federais. (LEMOS, 2001, grifos meus)

Nesse sentido, somente após nova mudança de governo que a educação passou a receber mais investimentos federais. Assumindo a presidência em 2003, Luís Inácio Lula da Silva contribuiu para a expansão e consolidação da rede federal de ensino, determinando, por exemplo, a integração² do EM ao ensino técnico de nível médio, em 2004, por meio do Decreto 5.154, regulamentando que “a educação profissional técnica de nível médio”

[Art. 4º. A educação profissional técnica de nível médio], nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Um ano mais tarde, a Lei 11.195/2005 deu “nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994”, determinando que

² A integração entre as disciplinas básicas e as técnicas, especialmente em meu contexto de atuação enquanto docente, é muito cara e urgente; portanto, discutirei sobre isso posteriormente, ao abordar o currículo no ensino técnico de nível médio.

[a] expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005b)

Deu-se, então, a primeira fase de franca expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, que nesse ano já

[...] contava com 144 unidades distribuídas entre centros de educação tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas, uma universidade tecnológica e seus câmpus, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, além do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O processo de expansão da rede federal é vertiginoso a partir desse ano, o que leva à necessidade de uma nova forma de organização dessas instituições, bem como de redefinir seu papel no desenvolvimento social do país. Em consequência, em 2008, surge um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [sic] (IFMG, 2015, p. 21)

O segundo mandato presidencial de Lula também foi caracterizado por deliberações no campo da educação profissionalizante, como, por exemplo, a iniciativa do MEC, em 2007, em elaborar um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, “como política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio, [...] um dos marcos do centenário da educação profissional no Brasil”³. Nesse mesmo ano, o Decreto 6.302/2007 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado,

[Art. 1º] [...] com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

Parágrafo único. São objetivos do Programa Brasil Profissionalizado:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>> Acesso em: 23 nov. 2016.

- IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
- VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e
- VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2007a)

Como já adiantado, diante da configuração das instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi necessária a definição e organização da identidade desses estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, em 29 de dezembro de 2008, o presidente da República sancionou a Lei nº 11.892, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs e instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Por meio dessa lei, CEFETs, UNEDs (Unidades de Ensino Descentralizadas), escolas agrotécnicas, escolas técnicas federais e escolas vinculadas a universidades passaram a formar os IFs, com exceção dos CEFET-RJ e CEFET-MG, 25 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II/RJ e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, em concordância com o explícito na lei:

- 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; e
 - V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008)

Com a criação e expansão dos IFs em todo o território nacional, atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está representada com escolas localizadas em todos os 26 estados brasileiros acrescidos do Distrito Federal.

Essas instituições apresentam como características comuns o desenvolvimento de pesquisas, a oferta de educação superior (graduação e pós-graduação) e de ensino técnico profissionalizante (concomitante, subsequente e integrado) em diferentes modalidades (cursos presenciais e a distância), bem como cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), além de atividades de extensão comunitária, propriedades apontadas nos documentos que regem sua organização.

Além desses aspectos em comum, os IFs representam instituições que carregam consigo características peculiares que lhes exigem autonomia para decidir quais cursos oferecer a partir da necessidade da população do lugar onde se instalam e quais modalidades podem melhor atender às comunidades específicas, configurando, dentro dos limites de sua área de atuação, uma estrutura *multicampi* e pluricurricular, também conforme se observa nos documentos que os caracterizam como autarquias providas de autonomia financeira, pedagógica e administrativa.

A partir desse contexto histórico, consideremos o estado de Minas Gerais. Relembrando o dito anteriormente, foi em 1909 que se instalou na capital do estado mineiro a Escola de Aprendizes Artífices de MG, passando, posteriormente, a Liceu Industrial de Minas Gerais, em 1941, e a Escola Técnica de Belo Horizonte, em 1942, configurando-se, finalmente, como CEFET-MG, em 1978. Conforme mencionado, o CEFET-MG compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não se convertendo em IF no ano de 2008, mas mantendo sua natureza autárquica. No âmbito da educação, em Minas Gerais várias são as entidades autárquicas que compõem a Rede Federal: o CEFET-MG, as escolas técnicas vinculadas a Universidades⁴ e cinco Institutos Federais, a saber: IF Minas Gerais, IF Norte de MG, IF Sudeste de MG, IF Sul de MG e IF Triângulo Mineiro. Cada uma dessas instituições possui “natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008).

Respeitando o recorte escolhido para a presente investigação e com o intuito de conhecer o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, focarei agora esse histórico no nascimento e consolidação da referida instituição no

⁴ Segundo consta na Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal, em MG as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais são: Colégio Técnico da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro), Escola Técnica de Saúde da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV (Universidade Federal de Viçosa).

estado. Pela redação da Lei 11.892/2008, sobre a criação dos IFs, o Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG nasceu da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista e das UNEDs de Formiga e Congonhas. A cidade de Governador Valadares recebeu um *campus* do IFMG em 2010, sendo em 2011 a vez das cidades de Ouro Branco, Betim, Ribeirão das Neves e Sabará ganharem suas unidades. Prosseguindo em franca expansão, em 2014 foi a vez de Santa Luzia abrigar um novo *campus* do IFMG, que conta ainda com outros *campi* avançados, estrategicamente instalados em diversas regiões, além de polos de ensino a distância funcionando em distintos municípios do estado (IFMG, 2015).

1.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL

Tratar das políticas linguísticas para o ensino de língua espanhola no Brasil se mostra essencial para esta pesquisa, visto que a contextualização do presente estudo tem estreita relação com a situação na qual se encontra esse ensino nas escolas regulares do país. Desse modo, mobilizarei pressupostos teóricos de estudos sobre Política Linguística a fim de situar o ensino de espanhol na conjuntura estudada.

Os estudos que tratam de política linguística no Brasil são recentes e não apresentam definição única ou consensual sobre o que de fato seria uma política linguística. Segundo Ribeiro da Silva (2013, p. 291), “[a] Política Linguística (*Language Policy*) é um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem. Conseqüentemente, não há um consenso em relação à terminologia específica da área” (grifo do autor). Aos que iniciam suas leituras e pesquisas nesse campo disciplinar, é inevitável o surgimento de alguns questionamentos, tais como: seria a política linguística algo de responsabilidade do Estado ou da sociedade civil? Até que ponto a política intervém no estudo de línguas no país? As línguas de um Estado podem suggestionar suas políticas? Essas e outras questões ajudarão a definir a qual perspectiva teórico-epistemológica de política linguística se aproxima este trabalho e a elas voltarei dentro em pouco. Antes disso, cabe apresentar alguns conceitos já legitimados de política linguística.

1.2.1 Uma revisão teórica sobre o conceito

No livro *Sociolinguística: uma introdução crítica*, Louis-Jean Calvet expõe que os estudos da sociolinguística contribuíram fortemente para aplicações no campo das línguas e de suas relações com os Estados. No capítulo VI, intitulado *As políticas linguísticas*, Calvet (2002[1993], p. 145) define *política linguística* como sendo “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”, enquanto que *planejamento linguístico* se configura na “implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”. Ainda com base em Calvet (2002[1993], p. 145), cabe ressaltar que “num campo tão importante quanto as relações entre língua e vida social, só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”. Entende-se que, sob o viés apresentado por Calvet (2002[1993]), a política linguística é uma escolha consciente de determinado grupo no que se refere a manifestações linguísticas e vida em sociedade, sendo uma fase anterior à posta em prática, de exclusividade estatal, denominada planejamento linguístico.

No texto *Políticas linguísticas no Brasil: o caso do Português Brasileiro*, Ataliba Castilho (2001, p. 272) constata que pelo menos cinco aspectos estão envolvidos nas discussões acerca de política linguística no Brasil, a saber: “a língua oficial do Estado e sua gestão, a gestão das comunidades bilíngues ou plurilíngues, a gestão das minorias linguísticas, o Estado e a questão das línguas estrangeiras, e finalmente as políticas linguísticas supraestatais e os projetos de integração regional”. Chamo a atenção para um dos aspectos que o autor lista, “o Estado e a questão das línguas estrangeiras”, ao destacar que

[n]o Brasil, pode-se dizer que até os anos 70 o Estado se encarregou do ensino de línguas estrangeiras, ministrando no primeiro e segundo graus cursos obrigatórios de Francês e Inglês, e por vezes, de Espanhol. A globalização acentuou a necessidade de dominar línguas estrangeiras, mas o que se tem visto é a progressiva transferência para a iniciativa privada das obrigações daí decorrentes. (CASTILHO, 2001, p. 283)

A partir dessa provocação de Castilho (2001), destacamos a importância de se discutir o papel do ensino de língua estrangeira (doravante LE) na escola regular, visto

que essa é uma temática em voga há bastante tempo, além da necessidade de se problematizar as políticas linguísticas envolvidas na implantação do espanhol nas escolas brasileiras, o que será feito ao longo deste trabalho.

Consoante a Hilário Bohn (2000, p. 119), o assunto “política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras”

[...] é vasto e inclui conceitos como nação, governo, legislação, cultura, identidade, desenvolvimento educacional, dominação, desigualdade, ideologia, política internacional, colonialismo, exploração, ética, formação do professor, educação continuada, necessidades de uso, comunicação, avaliação, habilidades linguísticas, objetivos de ensino, teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, pesquisa interdisciplinar, etc. [*sic*]

Em meio a tantos e complexos conceitos envolvidos no âmbito das políticas linguísticas, salientando os enumerados por Bohn (2000), além da observação feita por Castilho (2001) de que se tem transferido para a iniciativa privado aquilo que é (ou pelo menos deveria ser) de responsabilidade do Estado – em referência ao ensino de línguas na escola, nota-se a validade dos debates em torno das políticas linguísticas no Brasil, no caso específico desta pesquisa, do ensino de espanhol nas escolas regulares.

Ainda de acordo com Hilário Bohn (2000), vários são os elementos que devem se articular a fim de que políticas para o ensino de LEs sejam efetivas e que sem uma “vontade coletiva” elas não são possíveis, conceito que deriva dos estudos da Sociologia, pois ela “nos ensina que as mudanças estruturais, sociais e mesmo mudanças educacionais somente são possíveis na medida em que se construa uma vontade coletiva na direção destas mudanças” (BOHN, 2000, p. 128). Dentre esses vários elementos que estão interligados para a ação política, Bohn (2000, p. 128-129) aponta que

[n]o caso do ensino de línguas e literaturas estrangeiras é preciso que os pesquisadores e professores de universidades (pessoas detentores do poder ideológico), associações de classe – através de seus dirigentes e grupos de associados, coordenadores de ensino a nível estadual, municipal e de escolas públicas e privadas e finalmente todos os professores (de onde surgem os intelectuais orgânicos) estejam engajados na busca dos mesmos objetivos. Os teóricos e cientistas políticos fazem disto o primeiro requisito para movimentos sociais serem bem sucedidos. Os lingüistas aplicados,

pesquisadores e lideranças das associações (intelectuais tradicionais) não podem portanto prescindir da participação efetiva dos professores (intelectuais orgânicos) na construção de uma política de línguas. Seria um exército sem soldados, uma guerra de capitães; um partido sem membros, sem militantes e votantes. [sic]

A partir disso, é válido ressaltar que a participação ativa dos envolvidos e interessados no processo de implementação e luta contra a marginalização do ensino de espanhol nas escolas é cara para que resultados positivos sejam percebidos, mesmo que existam poderes políticos, econômicos e ideológicos (BOHN, 2000) que tornem essa tarefa difícil. Assim como Bohn (2000) demonstra em seu texto exemplos efetivos da articulação desses poderes que colocam a educação em situação delicada, abordarei ocorrência semelhante na seção intitulada *A Medida Provisória nº 746/2016*.

Seguindo na revisão teórica sobre política linguística, outro estudioso da área é Gilvan Müller de Oliveira, que aponta, em sua tese de doutorado (2004), sua perspectiva de política e planejamento linguístico em relação aos conceitos de *política historiográfica* e *politologia linguística*; o primeiro conceito foi introduzido por Oliveira em sua tese, o segundo foi proposto por Calvet, em relação ao campo teórico de análise de políticas linguísticas. A política historiográfica, segundo Oliveira (2004, p. 38), “é o que permite que possamos focalizar e analisar os efeitos político-linguísticos da escrita da história de uma língua ou línguas”, ou seja, pressupõe-se que pelas políticas linguísticas existentes perpassam uma história passada em relação à construção do presente e que a planificação linguística exige, novamente, a construção de uma história específica.

Refletindo sobre os conceitos apresentados e seus pontos de interseções e distanciamentos, entendo que o planejamento linguístico se configura na colocação em prática pelo Estado das políticas linguísticas, que, por sua vez, são conscientemente pensadas a fim de estabelecer relações entre línguas e vida social (CALVET, 2002[1993]). Considero, ainda, que políticas linguísticas, uma vez adotadas, contribuem para um histórico específico que deve ser avaliado ao se proporem novos planejamentos dessa natureza (OLIVEIRA, 2004) e que é necessário o comprometimento dos profissionais da área junto às autoridades educacionais e à sociedade civil em prol de políticas de ensino satisfatórias em seu planejamento e execução (BOHN, 2000). Nesse sentido, analisarei como o Estado brasileiro tem atuado no planejamento e execução de

políticas que contemplem as LEs nas escolas, principalmente o espanhol no âmbito do IFMG.

Sem prejuízo do exposto até aqui, admito ainda que a língua tem em si funcionamento político e que a política linguística é mais do que gestos de reflexão e ações referentes ao planejamento linguístico. Como avalia Diniz (2012, p. 24), “o político está inscrito na própria língua, não havendo prática linguística cuja natureza não seja política” e é por isso que, em sua tese de doutorado, Leandro Rodrigues Alves Diniz (2012) se distancia da definição de política linguística defendida por Calvet (2002[1993]). Segundo Diniz (2012), a política linguística compreende fatores que superam a vontade e as estratégias assumidas por um grupo em relação a uma língua e a sua manifestação na vida social, não sendo esses elementos a estrutura da política linguística, diferentemente do que Calvet (2002[1993]) discute, já que para este a política se restringe a situações de planejamento linguístico, ou seja, a posta em prática somente. Apesar de compartilhar da ideia apresentada na assertiva de Diniz (2012), avalio que, assim como Rodrigues (2010, p. 15) metaforizou, a política linguística é “como uma engrenagem que articula diferentes dimensões, mas que, em todos os casos, se configura como uma ação que se vincula diretamente ao poder do Estado” (grifo meu), portanto, estão imbricadas vontades e estratégias conscientes ou não que serão levadas a cabo pelo poder do Estado. Embora a abordagem de Diniz (2012) se contraponha à de Calvet (2002[1993]) é importante tratar dessa diferenciação pois são perspectivas relevantes para os estudos de políticas linguísticas.

Retomo, pois, minha ancoragem teórica, que apesar de “ter consciência que nenhuma proposta de ensino de línguas é política e culturalmente neutra” (BOHN, 2000, p. 130), só o Estado tem o poder de colocar em prática suas políticas linguísticas por meio do planejamento linguístico (CALVET, 2002[1993]). Além disso, existe uma história por trás do *status* presente de uma língua que deve ser levada em conta ao se planejarem novas ações dessa natureza (OLIVEIRA, 2004) e ações no campo da política de ensino de línguas só ocorrerão efetivamente se houver uma vontade coletiva (BOHN, 2000) que inclua todos os interessados nessa ação (professores, estudantes, intelectuais e o próprio Estado).

Trabalhos mais recentes no campo de política linguística se ancoram em teóricos que possuem linhas distintas daquelas que orientavam os estudos pioneiros da área na

década de 1960 ou mesmo os estudos introdutórios no Brasil, como os de Louis-Jean Calvet, em 2002, “primeiríssima obra de introdução à sociolinguística que se imprime no Brasil” [*sic*], conforme indicou Marcos Bagno na *Apresentação* do livro de Calvet, *Sociolingüística: uma introdução crítica*.

Dentre essas pesquisas, ressalto aquelas que ampliam o conceito de política linguística principalmente ao destacarem a existência de políticas que são “declaradas, praticadas e percebidas”. Para tanto, focarei agora minha discussão em artigos apresentados no livro *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*, organizado em 2015 pelas professoras Socorro Cláudia Tavares de Sousa e María del Pilar Roca.

No capítulo *Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística* da referida obra, as professoras organizadoras apresentam um breve percurso de conceitos consagrados de política linguística a fim de situar os capítulos do livro que se apresentarão. Já de início, observa-se a mobilização de uma série de pesquisadores que concebe a política linguística sob distintas perspectivas, mas que, de modo geral, se afasta “da ideia de que esse campo de atividade está restrito a ações intervencionistas empreendidas por governos e/ou organismos institucionais autorizados, e considera que ela é realizada em outros domínios tais como escola, igreja, local de trabalho [...]” (SOUSA; ROCA, 2015, p. 07).

Nathan John Albury (2015), Florence Bonacina-Pugh (2012), David Cassels Johnson (2013) e Bernard Spolsky (2004, 2009, 2012) são os autores primeiramente citados. Os dois primeiros pesquisadores não acreditam que a política linguística deva ser considerada como a intervenção nas línguas por meio de textos escritos oriundos de uma autoridade, ou seja, as leis, decretos ou acordos, visão concebida por muitos autores. Para eles, outros fatores estariam envolvidos, como por exemplo as interpretações dadas a esses textos.

O questionamento que impulsionou Sousa e Roca (2015, p. 08), no entanto, foi justamente entender “se uma abordagem de política linguística como texto é capaz de explicar, por exemplo, por que determinada política funciona ou não em uma dada comunidade”. Assim sendo, os dois últimos pesquisadores são invocados por Sousa e Roca (2015, p. 09) com o intuito de expor uma noção mais ampla de política linguística, entendida por Johnson como “processo que envolve a criação, a interpretação e a

apropriação de textos por diferentes agentes sociais”, e por Spolsky como “[u]ma política linguística que leve em consideração as crenças, as práticas e a gestão da língua [...]”.

Seguindo com o capítulo intitulado *No percurso de uma compreensão de política linguística ampliada*, Sousa e Roca (2015) exploram abordagens que se complementam e ampliam esse conceito. Antes de partir para a primeira referência, as autoras chamam a atenção para a existência de uma “Política Linguística Crítica”, inspirada na Teoria Crítica e caracterizada por objetivar a redução das desigualdades sociais por meio das políticas linguísticas desenvolvidas. Saliento esse aspecto apresentado na obra em estudo devido à estreita relação que essa noção apresenta com a vertente da Análise de Discurso que adotarei no momento de analisar os dados coletados nesta investigação, o que poderá ser observado mais adiante.

Ao tratar do conceito cunhado por Robert L. Cooper (1989), que preferia o termo *planejamento linguístico* ao *política linguística*, Sousa e Roca (2015) salientam uma relevante característica de sua abordagem, que foi a decomposição do conceito para melhor entendê-lo, e o fez a partir da seguinte pergunta: “Quem planeja o que para quem e como?” (COOPER, 1989, p. 31, *apud* SOUSA; ROCA, 2015, p. 09, grifos das autoras).

Sobre o “quem” planeja, Cooper defende que sejam diversificadas as representações da sociedade. Já sobre “o que” se planeja, o pesquisador desmembra em três tipos de planejamento: de *corpus*, de *status* e de aquisição. Sousa e Roca (2015) exemplificam cada um desses tipos de planejamento, sendo que o primeiro seria a “intervenção na forma da língua” (p. 11); o segundo, “esforços deliberados para influenciar a atribuição de funções entre as línguas de uma comunidade” (COOPER, 1989, p. 99, *apud* SOUSA; ROCA, 2015, p. 11-12); e o terceiro, “esforços deliberados a fim de promover a aprendizagem de uma língua” (p. 12). Conforme comentam as autoras, essa preocupação com o ensino da língua demonstra mais uma ampliação do conceito de planejamento, antes visto apenas como ações normativas em relação à língua, como elaboração de gramáticas, dicionários etc. Além disso, a política linguística educacional ganhou, a partir de então, notável impulso nessa área de pesquisa (SOUSA; ROCA, 2015).

Em relação ao para “quem”, Sousa e Roca (2015) advertem que na concepção de Cooper o planejamento linguístico deve se destinar tanto para o nível macro (âmbito regional ou nacional, por exemplo) como para o nível micro (famílias ou escolas, por exemplo). Por fim, acerca do “como” se faz planejamento linguístico, nas palavras de Sousa e Roca (2015, p. 13), “Cooper discute o fato de que este [planejamento linguístico] não pode ser concebido como uma gestão ideal”. Isso quer dizer que, para Cooper, se o planejamento pretende estar em consonância ao que de fato acontece, não se pode afastá-lo do mundo real.

As organizadoras do livro em análise seguem com sua explanação e demonstram novos elementos constitutivos da política linguística, dessa vez abordando a vertente adotada por Harold F. Schiffman (1996), que propôs dividi-la em política linguística explícita e implícita, assim definidas por Sousa e Roca (2015, p. 16): “[a] primeira é formalizada, declarada, de direito; a segunda é informal, latente, de fato e é revelada no âmbito das práticas e nas sanções sociais”. As autoras salientam ainda ser improdutivo pensar somente nas políticas explícitas, já que se faz necessário analisar, por exemplo, as crenças dos falantes sobre sua língua ou sobre ela em relação às outras.

Finalmente, acessamos por meio do breve histórico exposto pelas organizadoras do livro a concepção multidimensional desenvolvida por Bernard Spolsky (2004, 2009, 2012). “Para Spolsky, há três componentes que constituem a política linguística: as práticas, as crenças, e a gestão da língua” (SOUSA; ROCA, 2015, p. 20). Entende-se que para Spolsky (2012, *apud* SOUSA; ROCA, 2015), o primeiro componente é a prática propriamente dita da língua, pautada pelas escolhas, mais ou menos conscientes, que falantes fazem em seu cotidiano; o segundo, as crenças e valores atribuídos à língua por uma comunidade de fala; e o terceiro, as ações, materializadas ou não em documentos formais escritos, de grupos que possuem autoridade para propor mudanças nas práticas ou crenças dos falantes de uma esfera social, chamado *gestão* por Spolsky, mas comumente conhecido como *planejamento*.

Sousa e Roca (2015) observam que esses componentes foram, mais tarde, recategorizados no campo da política linguística, sendo a dimensão da gestão considerada como a política declarada (SHOHAMY, 2006, *apud* SOUSA; ROCA, 2015), a dimensão das crenças como política percebida, e a dimensão da prática como política praticada (BONACINA-PUGH, 2012, *apud* SOUSA; ROCA, 2015).

Considerando o exposto até aqui, observa-se que a política linguística explícita de Schiffman pode se equiparar às políticas declaradas, e a implícita “pode ser compreendida como um embrião das políticas linguísticas percebidas e das praticadas” (SOUSA; ROCA, 2015, p. 22). Além disso, a gestão da língua de Spolsky se relaciona com a definição de política linguística de Cooper, “pois ambas se referem aos esforços deliberados, que podem ser empreendidos por indivíduos, grupos, instituições ou governos, para alterar o comportamento de outrem” (SOUSA; ROCA, 2015, p. 23).

A partir dos conceitos mobilizados, respondo às perguntas feitas anteriormente a fim de melhor definir meu entendimento acerca da política linguística. Seria a política linguística algo de responsabilidade do Estado ou da sociedade civil? O Estado é que efetivamente coloca em prática suas políticas (CALVET, 2002[1993]), que só se efetivarão com uma mobilização coletiva na qual a sociedade civil esteja incluída (BOHN, 2000). Ademais, o Estado é que por direito formaliza e declara as políticas explícitas, e a sociedade civil manifesta em suas práticas as políticas implícitas (SCHIFFMAN, 1996), revelando-se assim o Estado como praticante das políticas declaradas e a sociedade como partícipe das políticas percebidas e praticadas (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012).

Até que ponto a política intervém no estudo de línguas no país? Uma política de ensino de línguas deve “incluir os membros de todos os estratos sociais da comunidade” (BOHN, 2000, p. 131) e só assim as decisões políticas dessa natureza poderão ser consideradas bem-sucedidas (BOHN, 2000). Segundo Cooper (1989), o planejamento de aquisição, que expandiu o conceito primário de planejamento linguístico (aquele puramente normativo em relação à língua), é o que pretende valorizar o ensino de uma língua, impulsionando a política linguística educacional e evidenciando que políticas interferem no estudo de línguas.

As línguas de um Estado podem suggestionar suas políticas? As políticas linguísticas da atualidade estão atravessadas por uma história passada que deve ser observada ao se proporem novas políticas (OLIVEIRA, 2004), portanto, as línguas podem sim suggestionar as políticas de um Estado. Além do mais, “práticas, crenças e gestão da língua” (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012) são componentes inter-relacionados, pois “as crenças estão subjacentes à gestão, assim como podem estar fundamentadas nas

práticas [...]”, ou seja, “[...] a modificação de qualquer um desses componentes pode ter efeito correlacionado em qualquer um dos outros” (SOUSA; AFONSO, 2015, p. 399).

Essa revisão teórica se mostra significativa para explicitar como entendo a política e como a tratarei nas discussões aqui sugeridas. Além disso, demonstra que apesar de haver perspectivas distintas desse campo disciplinar, um mesmo conceito pode coadunar várias vertentes, guardadas as especificidades de cada uma delas.

1.2.2 O ensino de espanhol para a integração regional

Com os avanços no campo dos estudos de políticas linguísticas e avaliando as referências até aqui mobilizadas, nota-se que a centralidade nas decisões do Estado enquanto cerne da política linguística acaba se deslocando também para outros setores da sociedade, como os civis e intelectuais, conforme aponta Bonh (2000). Para Andrea Silva Ponte, em seu artigo *O espanhol e seu dia: a planificação linguística e sua execução* (2015, p. 73),

[a]tualmente, a pesquisa em torno da política e planificação linguística encontra-se em outra etapa, em boa medida marcada pelas mudanças em todas as disciplinas que a envolvem, tais como as ciências políticas, a sociologia, a história ou a própria linguística.

Nesse sentido, os conceitos e objetos de estudos dessa área se ampliam e mais do que focar nas decisões governamentais passa-se a observar uma conjuntura mais extensa. Sendo assim, discutirei ao longo deste trabalho o papel que tem exercido o ensino da língua espanhola nas escolas também pelo viés da glotopolítica, pois, como afirma Elvira Narvaja Arnoux (2001, p. 01),

[q]uando se adota um enfoque glotopolítico, aborda-se não só a incidência dos processos econômicos, sociais e tecnológicos no espaço das línguas e os gestos de intervenção aos que dão lugar, mas também o papel das línguas na construção das identidades coletivas.⁵

⁵ Tradução minha. No original: “Cuando se adopta un enfoque glotopolítico, se aborda no solo la incidencia de los procesos económicos, sociales y tecnológicos en el espacio de las lenguas y los gestos

A partir dessa asserção, percebe-se claramente a questão da integração regional, que direta ou indiretamente está relacionada às políticas de ensino de línguas. Avançando aos poucos, primeiramente exponho a definição de glotopolítica dada por Arnoux (2011, p. 43):

O estudo das intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas que ativam e sobre as quais incidem, associando-as com posições sociais e indagando os modos em que participam no questionamento, instauração, reprodução ou transformação de entidades políticas, relações sociais e estruturas de poder tanto no âmbito local ou nacional como regional ou planetário. [...] as intervenções podem ser de diversos tipos e se manifestarem em múltiplos objetos: desde a criação de um museu da língua [...] até a elaboração de uma antologia escolar ou a promulgação de um decreto municipal que regule a(s) língua(s) dos avisos na rua.⁶

Percebe-se que glotopolítica, mais uma vez, leva-nos à esfera do poder, ou seja, às forças que atuam sobre uma língua, de modo a valorizá-la ou subjugá-la, por isso pode-se afirmar que “[o] termo glotopolítica se refere às diferentes maneiras em que as ações sobre a língua participam nas relações de poder” (PONTE, 2015, p. 75).

A opção por incluir o conceito de glotopolítica nesta análise se dá pelo fato de se ampliarem os campos para os quais ações dessa natureza podem incidir, como por exemplo na formação da identidade de um povo e do reconhecimento da região que habita, estreitando-se a integração regional, afinal “o ensino de línguas deve servir para o conhecimento da região, por isso a importância de articular tanto as políticas linguísticas com as culturais e midiáticas, como propostas educativas para cada língua oficial em relação a outras línguas”⁷ (ARNOUX, 2011, p. 60).

de intervención a los que dan lugar, sino también el papel de las lenguas en la construcción de las identidades colectivas.”

⁶ Tradução minha. No original: “El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en el cuestionamiento, instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. [...] las intervenciones pueden ser de diverso tipo y manifestarse en múltiples objetos: desde la creación de un museo de la lengua [...] hasta la elaboración de una antología escolar o la promulgación de un decreto municipal que regule la(s) lengua(s) de los avisos en la calle.”

⁷ Tradução minha. No original: “la enseñanza de lenguas debe servir para el conocimiento de la región, de allí la importancia de articular tanto las políticas lingüísticas con las culturales y mediáticas, como las propuestas educativas en relación con cada lengua oficial con las referidas a las otras lenguas.”

Um motivo relevante para se valorizar o ensino de espanhol no Brasil reside no fato de o brasileiro não ter uma identidade verdadeiramente declarada de latino-americano, e por isso muitas vezes o idioma espanhol é colocado em posição marginal, ou tratado como uma língua que não merece esforços para ser aprendida já que no imaginário popular se assemelha muito ao português. De acordo com Celada (2002, p. 31), “[d]urante muito tempo ela [a língua espanhola] ocupou o lugar de uma língua que, por ser ‘muito próxima’ do português, era fácil, sendo seu estudo não necessário”. Essa proximidade, vista como um facilitador, acabou tornando-se algo generalizado, e desta maneira impossibilitando aprofundar nos conhecimentos históricos e culturais dos povos de língua espanhola, sendo preciso, por exemplo, “dizer que essa falta de necessidade de estudo, em vez de ficar limitada à habilidade da prática de leitura garantida pela específica materialidade da escrita, estendeu-se [...] à língua espanhola como um todo” (CELADA, 2002, p. 35), contribuindo também para a reprodução do “estereótipo que tomou esse imaginário de semelhança e facilidade com que o brasileiro se relacionou com a língua espanhola – e, em parte, ainda se relaciona [...]” (CELADA, 2002, p. 35).

Ainda em harmonia com o que discute Arnoux (2011), política e planejamento linguístico exigem constantes adaptações entre as decisões políticas e suas medidas de implementação, pois correm o risco de não se efetivarem essas medidas “quando as decisões explícitas não correspondem às orientações políticas dominantes e isso leva à paralisação de possíveis intervenções”⁸ (ARNOUX, 2011, p. 44). Ou seja, quando as ações de planejamento linguístico não correspondem ao determinado pela política linguística, vê-se em risco o projeto inicialmente pensado.

Continuando a discussão acerca da integração regional e da necessidade de se considerar que o ensino de LE deve ir além da instrumentalização, “caberia indagar o que nós, brasileiros, temos em comum com peruanos, colombianos ou paraguaios, além da circunstância de vivermos num mesmo continente, e de descobrir nas semelhanças e igualmente nos contrastes um dado enriquecedor” (COSTA, 2005, p. 65).

Pelo mencionado até aqui reforço a relevância de permitir aos jovens o acesso às culturas hispânicas, com o intuito não somente instrumental que o estudo de uma LE

⁸ Tradução minha. No original: “cuando las decisiones explícitas no corresponden a las orientaciones políticas dominantes y esto lleva a la paralización de posibles intervenciones”.

pode pressupor, mas como uma forma de se valorizar o espaço geográfico que ocupamos e dividimos com os povos latino-americanos.

1.2.3 A Lei do Espanhol

Conforme Fernanda Castelano Rodrigues já nos indicava em 2012, em seu artigo *As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005*, a lei do espanhol, em sua materialidade textual, abria brechas que permitiam a cada instituição atuar de maneira diferente para cumprir o exposto na lei. De acordo com a pesquisadora,

[t]odo o acúmulo de indeterminações através do qual se vêm construindo as relações entre legislação educacional brasileira e o ensino de línguas estrangeiras na escola tem produzido, de nosso ponto de vista, situações delicadas nos diferentes Estados brasileiros no que se refere à implantação da Lei 11.161/2005. Isso ocorre porque, no processo de regulamentação do texto legal e de implantação efetiva da oferta de ensino – sob responsabilidade dos Estados –, existe, de modo geral, a tendência a interpretar a lei do modo mais “conveniente” e a cumpri-la com o menor impacto possível (RODRIGUES, 2012a, p. 32).

Essa lei, quando sancionada, gerou grande expectativa nos profissionais da área, visto que se apresentava como uma possibilidade de expansão do campo de trabalho, mas sofreu interpretações diversas pelas entidades que estariam diretamente envolvidas no processo de implantação da referida língua nos currículos (governos estaduais, secretarias e conselhos regionais de educação, escolas públicas e privadas). Em 2005, ano em que a lei do espanhol foi sancionada, María Zulma Moriondo Kulikowski (2005, p. 51), professora na Universidade de São Paulo, comentava que

[...] é altamente gratificante verificar que sim, “*hicimos camino al andar*”, e que se abrem novos e amplos horizontes para os estudantes e pesquisadores da língua espanhola no Brasil. A difusão da língua já está garantida em todos os âmbitos da cultura, da docência e da economia, que requerem cada vez mais verdadeiros profissionais com sólidos conhecimentos. O futuro dos

estudos do espanhol no Brasil se mostra hoje em franco processo de expansão.⁹ (grifo da autora)

A LDB/1996 tem por finalidade apresentar as diretrizes e bases para a educação nacional e dispõe de artigos que tratam da LE na educação básica. Contemplando o nível de ensino ao qual este trabalho está dedicado, cito o Artigo 36, que trata do currículo do EM, colocando em evidência, no inciso III, a LE: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”¹⁰ (BRASIL, 1996).

É nesse contexto que surgem os conflitos relacionados à oferta da disciplina língua espanhola nas escolas regulares no que se refere à lei do espanhol, sua livre interpretação e o que já estava previsto na LDB/1996. No livro *Língua viva, letra morta*, de Fernanda Castelano Rodrigues (2012b, p. 108-109), uma discussão sobre os gestos interpretativos da lei sancionada em 2005 é apresentada, o que nos ajuda a entender o porquê dessa incongruência:

Estas duas determinações que a Lei 11.161 coloca em funcionamento – a *especificação do espanhol* como língua de *oferta obrigatória* nas escolas brasileiras – alteram o sentido de uma memória discursiva do arquivo jurídico que, a partir das LDBs, se baseava na *não-determinação* de uma língua estrangeira específica a ser incluída nos currículos escolares, mas sim no ensino de “uma língua estrangeira moderna” escolhida pela “comunidade escolar”. (grifos da autora)

A Lei 11.161 também foi e ainda é submetida à interpretação por diferentes instâncias midiáticas e acadêmicas de modo muito particular, mas cujos efeitos, considerando o alcance de sua repercussão, são sentidos em todas as esferas em que se discute a implantação da referida lei.

A explicação do conflito existente entre a lei do espanhol e a LDB/1996 era por que, segundo a LDB/1996, as duas LEs a serem ofertadas pela escola, uma obrigatória e

⁹ Tradução minha. No original: “[...] es altamente gratificante verificar que sí, “*hicimos camino al andar*”, y que se abren nuevos y amplios horizontes para los estudiantes e investigadores de la lengua española en Brasil. La difusión de la lengua ya está garantizada en todos los ámbitos de la cultura, de la docencia y de la economía, que requieren cada vez más verdaderos profesionales con sólidos conocimientos. El futuro de los estudios del español en Brasil se muestran hoy en franco proceso de expansión”.

¹⁰ Redação alterada. Cf. Lei nº 13.415/2017.

outra optativa, deveriam ser de escolha da comunidade escolar, mas a Lei 11.161/2005 determinava que uma delas deveria ser, obrigatoriamente, o espanhol.

Tendo em vista essas desconexões, no que se refere ao que ocorria nas unidades da instituição em estudo até meados do ano 2015 e o (des)cumprimento da Lei 11.161/2005, vale ressaltar que esse texto jurídico oferecia sim lacunas, de modo que sua interpretação se dava da maneira que melhor conviesse a cada direção, a cada *campus*. A lei do espanhol era descumprida não apenas pela contradição com a LDB, mas também porque dava margem a diversas interpretações. De acordo com Rodrigues (2012b, p. 108),

[c]onsiderando a singularidade da Lei 11.161, acreditamos que o funcionamento de sua textualidade, enquanto parte do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola, por um lado, interfere diretamente na relação entre as línguas do espaço escolar e, por outro lado, produz efeitos que se inscrevem na memória do/sobre o ensino do espanhol no Brasil de um modo geral, mas também sobre essa memória do/no próprio arquivo jurídico.

Para a autora, a lei do espanhol alterou o sentido da memória do arquivo jurídico brasileiro ao determinar a oferta obrigatória de “uma língua estrangeira específica” (nesse caso, a língua espanhola), já que, na LDB/1996, figurava como a obrigatoriedade da inclusão de “uma língua estrangeira moderna” (LEM) no currículo escolar. Além disso, a escolha dessa língua, segundo a LDB/1996, ficaria a cargo da comunidade escolar, mas a Lei 11.161/2005 pré-determinava essa escolha. Nesse sentido,

[e]ssa alteração na memória discursiva sobre o ensino das línguas estrangeiras de modo geral e especificamente sobre o lugar da língua espanhola enquanto disciplina a compor a estrutura curricular em nível nacional interfere diretamente nas relações que se estabelecem em diferentes âmbitos com a questão da *interpretação* da textualidade legal. (RODRIGUES, 2012b, p. 108, grifo da autora)

Refletindo sobre esses gestos interpretativos da textualidade da lei e observando as incongruências encontradas entre o praticado nas escolas técnicas de nível médio e o que o prescrito na lei é que esta investigação se fundamenta.

Para isso, a pesquisa se constitui pela análise dos fatores envolvidos na oferta e implantação da língua espanhola nas unidades do IFMG, observados até o primeiro semestre de 2016. Há fatores de diversas naturezas envolvidos nesse cenário e objetivo entender quais os motivos desse processo de implantação ocorrer de formas distintas nas unidades dessa instituição.

A presente pesquisa se iniciou quando o cenário político brasileiro era outro, quando havia a possibilidade de discutir caminhos para a implantação do espanhol na instituição obedecendo os documentos até então vigentes. Com a mudança nesse contexto e a promulgação da Medida Provisória nº 746, em 2016, algumas reflexões poderiam perder seu valor neste trabalho, mas sem tempo hábil para mudar o objeto de pesquisa, optei por fazer ponderações de outras naturezas, como, por exemplo, o retrocesso que mudanças em políticas educacionais podem causar; mas insistirei incansavelmente e de maneira justificada no debate que preza pela manutenção do ensino de espanhol nas escolas regulares.

1.2.4 A Medida Provisória nº 746/2016

Ao ingressar no curso de pós-graduação e propor um projeto de pesquisa, no ano de 2015, o cenário da oferta de espanhol nas escolas em MG não era animador, mesmo após dez anos da publicação da lei do espanhol. Nesse contexto, pensar no lugar ocupado pelo espanhol no âmbito da instituição na qual trabalho passou a me motivar enquanto pesquisadora, no sentido de entender como se dava a implantação do espanhol nesse espaço educativo e nesse período de tempo. Recebi a aprovação do projeto de mestrado após um ano de amadurecimento da ideia, período no qual cumpri créditos obrigatórios no programa de pós-graduação, elaborei minha hipótese, as perguntas de pesquisa e os objetivos a serem alcançados, além de me inteirar das referências bibliográficas mais adequadas para a realização do trabalho. Em 22 de setembro de 2016, faltando menos de seis meses para a conclusão do mestrado em tempo regular, foi publicada, em uma edição extra do Diário Oficial da União, a Medida Provisória nº 746, que previa uma profunda reforma no EM e cujo texto, naquela época ainda era passível de discussão e modificação, já antecipava a revogação da lei do espanhol.

Essa medida impositiva gerou a mobilização dos intelectuais da educação, que sequer foram convidados a discutirem sobre tal ação, e também em parte da sociedade civil, que se sentiu traída ao ver ferida a democracia que deveria prevalecer nesse país mesmo sendo a principal interessada em mudanças realmente significativas na educação brasileira, que de fato enfrenta diversos problemas. Outro fator intrigante foi o de propor alterações na LDB/1996, lei que passou por um longo processo de discussão e que vinha guiando os rumos da educação no país. Muitas foram as manifestações de repúdio a essa matéria, e me detenho naquelas relacionadas ao ensino de espanhol.

A Associação Brasileira de Hispanistas – ABH, que congrega pesquisadores do Hispanismo de todo o país, prontamente manifestou seu repúdio à MP 746 publicando um manifesto no qual expõe os pontos negativos dessa medida. Além de outros aspectos danosos percebidos no texto, abordou as consequências da revogação da lei do espanhol:

Do ponto de vista das políticas de integração, entendemos que ao definir em seu Art. 36, § 8º (MP 746/2016), que "os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol", esta MP contraria o postulado na Lei 11.161/ 2005, que institui a oferta obrigatória de língua espanhola no ensino básico. Deste modo, não se valoriza nosso país como um espaço cultural latino-americano. O ensino da língua espanhola nos dá a oportunidade de nos aproximarmos de nossas fronteiras, forjando uma concepção de Brasil integrado linguística-política-econômica e historicamente, propiciando ao estudante além de conhecer e entender melhor o contexto continental em que nos encontramos, fortalecer uma concepção intercultural necessária a esta integração, pela qual também nos compreendemos como brasileiros.¹¹

Ainda em nível nacional, os membros da Federação Brasileira dos Professores de Francês – FBPF também se manifestaram contrários à MP 746 e especialmente à maneira autoritária que foi declarada, representando “uma manobra manipuladora para que as alterações entrem em vigor de maneira rápida, atropelada”:

¹¹ O manifesto pode ser lido na íntegra no *site* da ABH: <<http://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Manifesto-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-Medida-Provis%C3%B3ria-N-746-ABH.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

Nossa indignação, primeiramente, pela escolha arbitrária de saberes que se tornariam obrigatórios em detrimento de outros, a nosso ver, tão importantes quanto, para uma educação ampla e emancipadora. Indignação que se traduz em solidariedade com os colegas de todas as disciplinas menosprezadas por essa medida.

Em segundo lugar, nossa indignação concentra-se na obrigatoriedade do ensino da língua inglesa. É obviamente inquestionável, no atual contexto globalizado, o conhecimento desse idioma. Porém, o que nos indigna é novamente a arbitrariedade, a imposição, a falta de liberdade de escolha de uma outra língua estrangeira conforme os diversos contextos de um Brasil multicultural e plurilíngue. Nossa indignação não é para defender apenas o idioma que essa federação representa, mas para lutar, acima de tudo, por um ensino plurilíngue e pela liberdade de escolha de cada comunidade brasileira por um idioma estrangeiro que melhor represente seus aspectos locais e suas relações históricas, socioculturais, e até mesmo, em função dos intercâmbios econômicos e comerciais já existentes.¹²

Já em nível regional, a Associação de Professores de Espanhol do Estado de Minas Gerais – APEMG se posicionou destacando que a revogação da Lei nº 11.161/2005 “compromete os esforços, investimentos e compromissos para a implantação do ensino de Espanhol no Brasil realizados e assumidos nos últimos anos”:

A oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio, estabelecida pela Lei 11.161/2005, não pode ser depreciada em função de um monolingüismo imperante, que desvaloriza quaisquer outras línguas estrangeiras e se impõe como a única saída viável para os mecanismos de internacionalização desejados pelos órgãos de educação do país. Outrossim, o argumento da necessidade de criar um ensino médio mais atrativo para o aluno vai na contramão da imposição de uma única língua estrangeira; pois atraente seria oferecer mais de uma opção de línguas, conforme previsto pela LDB de 1996 e também pela já mencionada Lei 11.161/2005, esta ainda em processo de implantação em todo o país.

[...]

Sendo assim, a aprovação da MP 746 poderá representar um retrocesso significativo no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Finalmente, a diminuição de alunos de espanhol nas escolas públicas brasileiras irá na contramão de políticas internacionais, promovidas pelo Governo Federal nos últimos doze anos, dificultando relações de proximidade entre o Brasil e os países da América Latina.¹³

¹² A nota de repúdio publicada pela FBPE pode ser lida na íntegra em: <<https://andesufrgs.files.wordpress.com/2016/10/nota-de-repucc8ldio-fbpf.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

¹³ O manifesto de repúdio publicado pela APEMG pode ser lido na íntegra em seu *site*: <<http://www.apemg.org/wp-content/uploads/2014/10/0001.jpg>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

É perceptível a indignação referente à imposição do inglês como única LE obrigatória na escola, desvalorizando o plurilinguismo e a liberdade de escolha das comunidades escolares pelo idioma que melhor lhes atende. Os questionamentos não se originam na tentativa de se retirar o inglês do currículo, mas sim na manutenção de políticas linguísticas democráticas, que permitam o acesso a manifestações culturais distintas, possibilitadas pelo acesso a diversos idiomas. Além do mais, limitar o ensino de LEs na escola, e determinar qual será essa língua, representa um retrocesso no que se refere ao papel educativo dessa disciplina na escola regular, além de impossibilitar a verdadeira integração regional e dificultar o reconhecimento da identidade latino-americana do brasileiro.

Outros pontos de discussão dessa MP foram a desvalorização dos cursos de licenciatura, ao prever que profissionais com notório saber poderiam ministrar aulas em disciplinas afins à sua formação e a diminuição ou supressão das disciplinas História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, privilegiando o ensino tecnicista em detrimento da formação humana, cidadã, crítica e inclusiva.

A consulta pública sobre o teor da MP 746/2016 no *Portal e-Cidadania*¹⁴ do Senado Federal demonstrou que, dentre os votos computados, mais de 94% reprovavam a medida, mas a voz da população foi silenciada ao ser aprovada a MP em 13 de dezembro de 2016, convertendo-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017¹⁵. Manteve-se no referido documento a revogação da lei do espanhol, por meio do Artigo 22.

Há alguns anos, Hilário Bohn (2000, p. 125-126) já discutia que muitas ações do governo brasileiro, especialmente as relacionadas ao campo educativo, se mostram arbitrárias e

[...] ao colocar o foco da análise na prática política nacional vemos um Estado coercitivo em todas as áreas da ação governamental e em todos os setores da vida nacional. Na área educacional a realidade mostra um Estado autocrático (autoritário) em todos os níveis. A discussão e aprovação da última LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – é um bom exemplo deste autoritarismo. Depois de longas discussões e a penosa negociação de um projeto educacional que os educadores fizeram com a classe política, o governo aprovou uma proposta alternativa, introduzida na última hora,

¹⁴ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

¹⁵ O texto integral da Lei nº 13.415/2017 encontra-se nos *Anexos* deste trabalho.

autoritariamente negociada, rapidamente aprovada e sancionada pelo Presidente da República no dia 23 de dezembro de 1996.

Para o pesquisador, o poder político está subjogado pelo poder econômico o que coloca a educação mais como um bem capital do que cultural (BOHN, 2000). Nesse sentido, torna-se difícil priorizar os valores educacionais em um contexto tomado pelo capitalismo, e aí se instala “o perigo da terceirização” (BOHN, 2000), advindo do processo de globalização e da transferência para a iniciativa privada das obrigações do Estado (CASTILHO, 2001). Novamente, consoante a Bohn (2000, p. 126),

[u]ma outra característica do poder político é exatamente armar-se – seja por legislações específicas ou pelo poder coercitivo – contra as incursões de forças externas, de grupos de oposição, detentores do poder ideológico. Faz parte do poder político precaver-se e anular ingerências externas e atribuir-se exclusividade nas decisões, atribuindo a estas legitimidade e eficiência para toda a coletividade.

Observa-se exatamente o descrito por Bohn na ação imperativa do governo ao aprovar a MP 746, quando submete uma norma para ser votada rapidamente e sem a participação efetiva da população. A vontade coletiva preconizada por Bohn (2000) se vê falida ao serem ignorados os justificados manifestos de repúdio bem como a votação popular contrária à medida provisória.

Bohn (2000) nos explica que a globalização é a tradução da articulação dos poderes econômico, ideológico e político, aliança que pode ser avassaladora quando os países se deixam governar por aglomerados industriais e grupos financeiros, “abrindo mão de seu poder político e de suas responsabilidades com os seus cidadãos. É o próprio Estado isentando-se de sua obrigação de coordenar as atividades da sociedade, delegando esta prerrogativa ao poder econômico [...]” (BOHN, 2000, p. 123). Por isso a necessidade de se planejar políticas educacionais que formem cidadãos capazes de pensarem no bem-estar coletivo, estejam preparados para a realidade do mundo globalizado e sejam críticos, autônomos e conscientes, capazes de lutar pela democracia a que têm direito e não sejam meros reprodutores de discursos e ideologias hegemônicas.

Entendo que há por detrás das ações do governo um histórico de uso da força repressiva própria do aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1970) que contribui para a reprodução e manutenção de ideologias e discursos hegemônicos e para a perpetuação no poder das classes dominantes. Desvelar essas “verdades absolutas”, discutindo como esse poder dominante subjuga os demais é um dos objetivos da Análise de Discurso Crítica – ADC e sobre esses aspectos tratarei em seção específica.

1.3 CONTEXTO DE PESQUISA: A INSTITUIÇÃO E O CURRÍCULO

Antes de prosseguir para o próximo capítulo, é importante expor algumas características da instituição que é o foco deste trabalho e tratar das especificidades de seu currículo.

Como já evidenciado anteriormente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG oferece, além de outros níveis de ensino, educação técnica integrada ao EM. Essa modalidade de educação básica apresenta várias particularidades as quais merecem atenção especial dos profissionais envolvidos na formação dos estudantes que por ela são contemplados.

A educação profissional integrada ao EM se constitui pela “articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais” (BRASIL, 2007b, p. 4). Dentre as ações do governo federal brasileiro no que se refere à política nacional de educação, há o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007c), no qual se apresentam as razões, os princípios e os programas de ação para o desenvolvimento da educação. Insere-se nesse documento, apesar de não ser o seu principal foco, a missão institucional dos IFs, que deve

[...] no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão (BRASIL, 2007c, p. 32).

Pensar a educação profissional integrada ao EM regular exige, ainda, diretrizes específicas de modo a tornar claro para as instituições que oferecem essa modalidade de ensino princípios que possibilitem a construção de um projeto político-pedagógico de fato integrado. Considerando, pois, as especificidades da educação profissionalizante e o *Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, cabe ressaltar que

[...] faz-se necessário uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presente. A premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado a educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional. (BRASIL, 2007b, p. 54)

A fim de tratar dessas particularidades, o ensino técnico profissionalizante ganha atenção especial no Capítulo III da LDB/1996, sem prejuízo do disposto sobre a formação geral do educando no EM.

Nesse mesmo documento, especificidades relativas à oferta de LE nas escolas eram apresentadas, como no §5º do Art. 26 do segundo capítulo, que expõe: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”¹⁶ (BRASIL, 1996).

Ao observar escolas de ensino técnico integrado ao médio, a oferta de LEs, as leis que a regulamentam, e os pressupostos teóricos acerca da instrução formal no espaço da escola regular de uma segunda língua, encontram-se divergências. Algumas dessas incoerências já foram advertidas por pesquisadores da área; no entanto, torna-se necessário pôr em evidência a situação e discutir os fatores que contribuem para tal, e ambiciono contribuir com reflexões dessa natureza.

¹⁶ Redação alterada. Cf. Lei nº 13.415/2017.

Dirigindo a atenção para as singularidades dos cursos técnicos integrados ao EM, uma reflexão acerca do currículo faz-se necessária, visto que nele se manifestam alguns predicados passíveis de discussão. Como tratado anteriormente, os documentos que orientam a educação profissional técnica de nível médio frisam a integração curricular, com vistas a direcionar os jovens a uma formação técnica, necessária à sua atuação profissional, bem como a uma formação de “caráter humanista”, como aponta o *Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, da SETEC. De acordo com essa orientação governamental,

[...] o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. (BRASIL, 2007b, p. 41, grifo meu)

A concepção do currículo para essa realidade, que não deixa de ser particular se comparada às escolas de formação geral apenas, não deve ser deixada em segundo plano, pois a integração almejada exige esforços de todas as esferas envolvidas nesse processo. Como aponta o documento base da SETEC,

[o] primeiro fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de qualquer escola é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, ou uma “peça de ficção”, mas com expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar – se ele de fato pertencer a esse grupo; se o grupo se identificar com ele; se reconhecer nele. Para isso, todos devem ser autores desse projeto e sujeitos de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2007b, p. 53)

Para que haja essa construção coletiva, entretanto, é imprescindível a compreensão dos componentes da comunidade acadêmica que de fato a integração é benéfica e que não se deve favorecer uma área de formação em detrimento de outra; mas nem sempre é isso o que se verifica na realidade. Inclusive,

[a] história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições do trabalho pedagógico, com sobrecarga dos professores e indisponibilidade de espaço e tempo para atividades coletivas – nos leva à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isso é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para o ensino médio integrado a educação profissional. (BRASIL, 2007b, p. 54)

Sendo assim, muitas vezes os conteúdos e disciplinas acabam sendo definidos pelas coordenações de cursos, pela pedagogia, pela direção, e nessa constituição, revelam-se outras problemáticas, pois “[s]abemos que o currículo é sempre uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos dependendo da finalidade e dos objetivos educacionais” (BRASIL, 2007b, p. 49) e sua definição pode, portanto, impedir ou dificultar a integração além de afetar a formação dos estudantes. O livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, cujo autor é Tomaz Tadeu da Silva, traça um panorama das principais teorias do currículo, desde às perspectivas mais tradicionais até às teorias pós-críticas, demonstrando suas diferenças epistemológicas, mas me detenho nas teorias críticas, dado que elas sustentam algumas das percepções observadas na realidade em questão.

Enquanto as teorias tradicionais não se preocupavam em questionar os arranjos educacionais vigentes, empenhando-se apenas em saber como fazer o currículo, as teorias críticas do currículo indagam sua organização e elaboração, pretendendo entender o que ele faz e presumindo ser sua responsabilidade as injustiças sociais (SILVA, 2014). Na introdução do livro, Tomaz Tadeu da Silva lista os conceitos que cada teoria enfatiza, sendo tópicos tratados pelas teorias críticas do currículo: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência” (SILVA, 2014, p. 17). Dissertarei sobre alguns desses tópicos a fim de evidenciar a importância da efetiva integração curricular no contexto do ensino profissionalizante de nível médio.

As teorias educacionais críticas se originam de distintas raízes epistemológicas, como na estreita relação com a Filosofia, sendo Paulo Freire um representante, e a ligação com a Sociologia e a Economia Política, o que caracteriza os estudos de Louis Althusser e Pierre Bourdieu, por exemplo. Esses dois últimos, ao tratarem do conceito

de poder e das lutas de força e repressão serão invocados neste estudo ao tratar das desiguais relações de poder que a ADC pretende desvelar e emancipar os que nelas estão subjugados. Por agora, tratarei dos postulados de Michael Apple (1982, 1986, 1989) e Henry Giroux (1983, 1986, 1987), ambos contrários às teorizações clássicas do currículo, conforme descreve Silva (2014).

Silva (2014, p. 46) expõe que, de acordo com Apple, “[o] currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”. Silva (2014) salienta também que Michael Apple se preocupa com o porquê da seleção de alguns conhecimentos em detrimento de outros e a quem interessa valorizar esses conhecimentos específicos, ou seja, quais relações de poder se identificam nessa escolha curricular.

No que concerne aos conhecimentos valorizados nos currículos, Apple acredita que a escola é como uma produtora de “conhecimento técnico”, privilegiando assim a produção e distribuição de um conhecimento que sustenta o sistema capitalista e oprime outros conhecimentos, tais como aqueles mais humanistas, como explica Silva (2014, p. 48):

O “conhecimento técnico” relaciona-se diretamente com a estrutura capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção. Obviamente, essa produção se dá principalmente nos níveis superiores do sistema educacional, isto é, na universidade. Mas na medida em que os requisitos de entrada na universidade pressionam os currículos dos outros níveis educacionais, esses currículos refletem a mesma ênfase no “conhecimento técnico”. É esse tipo de conhecimento que acaba sendo visto como tendo prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o conhecimento estético e artístico, por exemplo. Trata-se de mais um dos mecanismos pelos quais o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social.

Já as críticas de Giroux eram acerca da rigidez dos currículos e de suas teorias além de acreditar que a escola e o currículo podem mediar ações contra o poder dominante, abrindo espaço para a resistência, a emancipação e a libertação, visão influenciada pelos teóricos da Escola de Frankfurt. Sobre isso, Silva (2014, p. 54) explica que “[é] através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas

sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”. Nota-se, portanto, a validade de se articularem os desejos dos alunos e dos docentes na construção de um currículo que possibilite a formação crítica dos estudantes, pois, nas palavras de Silva (2014, p. 54), Giroux “acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes”.

A preocupação com a integração curricular no contexto do ensino técnico profissionalizante é justamente a de impedir que somente o conteúdo técnico componha o currículo, ou que se sobreponha aos demais conhecimentos. A emancipação e a capacidade de resistência só são possíveis quando conteúdos mais humanistas dividem espaço com os tecnicistas. Discussões históricas, filosóficas e sociológicas, que contribuem para a formação humana dos estudantes, se efetivam nas disciplinas de “menor prestígio”, mas são elas que permitem as reflexões necessárias aos indivíduos que estão formando seu caráter e sua identidade enquanto ser que vive em sociedade.

Silva (2014, p. 147-148) reúne algumas das principais características do currículo analisado pelas teorias críticas e é nessa classificação de currículo que repousam minhas inquietações:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Sendo o currículo permeado por nuances políticas e ideológicas, torna-se fundamental a participação efetiva de diferentes esferas sociais na sua construção, já que estudantes, professores e gestores podem contribuir de modos distintos para contemplar conhecimentos variados, evitando que ele seja um meio para a reprodução das estruturas sociais capitalistas. Nesse sentido, analisarei como gestores e professores veem na disciplina espanhol a possibilidade de uma formação mais crítica,

principalmente quando questionados sobre a relevância dessa disciplina para o currículo do EM integrado ao técnico. Será possível acessar o que pensam esses sujeitos no Capítulo IV, quando da *Análise dos dados*.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar as questões propostas neste trabalho, usarei como suporte teórico os estudos de linguista britânico Norman Fairclough, utilizando a Análise de Discurso Crítica na tentativa de entender como as “estruturas sociais” são reproduzidas, mantidas ou modificadas pelos “eventos sociais” e por meio das “práticas sociais”, conceitos que serão aprofundados neste capítulo.

Minha escolha pela perspectiva da Análise de Discurso Crítica adotada por Fairclough se deu por acreditar que suas categorias de análise permitiriam identificar no discurso dos professores de espanhol a presença de alguns elementos que contribuem para a marginalização do ensino desse idioma em suas escolas. Ao identificar a presença de uma estrutura escolar que domina e reproduz totalidades sociais, a discussão de como os eventos e as práticas sociais podem contribuir para a manutenção ou não dessas estruturas seria viabilizada e o desejo de colaborar para a mudança da política hegemônica e de desnaturalizar o que pode ser dado como aceitável no âmbito do ensino de línguas nas escolas regulares seria possibilitado. Para isso, é essencial compreender não só esses conceitos, mas também a relação existente entre linguagem, discurso e sociedade, e as seções a seguir se dedicarão a isso.

É importante esclarecer que neste Capítulo II tenho como propósito apresentar os conceitos atendo-me à teoria, o que será útil para a confecção do quadro analítico que proponho no Capítulo III, intitulado *Metodologia*; e será na *Análise dos dados*, Capítulo IV, que esses conceitos serão trabalhados de forma mais palpável.

2.1 AS ORIGENS DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Os objetivos fundamentais da Análise de Discurso Crítica (a partir de agora, ADC) são desvelar as desiguais relações de poder que se instauram na sociedade por meio dos discursos, nos quais imperam crenças, ideologias e se propagam hegemonias tidas como verdades absolutas, gerando desigualdades sociais. Além disso, a ADC tem caráter emancipatório e seu intuito é promover a mudança social e explorar a relação existente entre discurso, poder, ideologia, hegemonia e as práticas discursivas. Para melhor entender o porquê da escolha dessa vertente teórico-metodológica, apresento a seguir alguns conceitos fundamentais da ADC, que serão relacionados ao meu objeto de pesquisa posteriormente, tanto na metodologia como na análise dos dados.

Em um simpósio realizado na Universidade de Amsterdã, no início dos anos 1990, reuniram-se Gunther Kress, Norman Fairclough, Ruth Wodak, Teo van Leeuwen e Teun van Dijk, quando puderam discutir teorias e metodologias relacionadas à ADC (WODAK, 2004[2001]). Sendo um grupo com estudiosos provenientes de diferentes escolas e perspectivas teóricas, foi possível nesse encontro discutir as semelhanças e diferenças de suas abordagens, marcando um “começo institucional” dessa rede de estudiosos da ADC, pois após essa ocasião passaram a acontecer simpósios anuais e outros pesquisadores se incorporaram à rede (WODAK, 2004[2001]). No artigo intitulado *Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos* (publicado originalmente em 2001 e traduzido para o português em 2004), Ruth Wodak salienta que a Linguística Crítica e a ADC já existiam antes do referido encontro, “mas não como um grupo internacional, heterogêneo e unificado de estudiosos” (WODAK, 2004[2001], p. 228).

Até os anos 1970, os estudos linguísticos se referiam à competência linguística e aos aspectos formais da linguagem, por vezes isolados do uso real da língua; foi quando surgiu outra forma de analisar o discurso e o texto, reconhecendo a relação existente entre a linguagem e as relações de poder na sociedade (WODAK, 2004[2001]). Até então, as pesquisas focalizavam a descrição e a explicação de fenômenos como variação linguística, mudança linguística e interação comunicativa, preocupando-se pouco com as relações sociais de poder, e a relação dos textos com as estruturas sociais, por exemplo, não era o interesse na época. Contudo, trabalhos publicados posteriormente, como os de Kress, Fairclough, van Dijk, Wodak e van Leeuwen trataram de esclarecer

os princípios e procedimentos daquilo que ficou conhecido como Linguística Crítica (WODAK, 2004[2001]).

Segundo explicação dada por Ruth Wodak (2004[2001]), Kress discute que nos anos 1970 o termo Linguística Crítica (LC) era usado de forma deliberada, mas que a partir de 1990 passou-se a usar o termo ADC de maneira mais precisa para referir-se à nova abordagem de análise linguística que surgia. Usando as palavras de Viviane Resende e Viviane Ramalho (2006, p. 20), reforço, então, que

[o] termo “Análise de Discurso Crítica” foi cunhado pelo lingüista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, em um artigo publicado em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics*. Em termos de filiação disciplinar, pode-se afirmar que a ADC confere continuidade aos estudos convencionalmente referidos como Linguística Crítica, desenvolvidos na década de 1970 [...]. [sic] (grifo das autoras)

Sabendo que a ADC é orientada linguística e socialmente, dedicarei algumas seções para abordar esses aspectos, considerando a relação direta da ADC com a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), proposta por Halliday, além de abordar alguns conceitos relacionados à Ciência Social Crítica, como lutas hegemônicas, poder, ideologias e discurso como prática social (RESENDE; RAMALHO, 2006). Antes de detalhar esses tópicos, é válido sublinhar que

[o] diálogo crescente entre a Linguística e a Ciência Social Crítica, nas bases teóricas da ADC, foi determinante no processo de abertura da disciplina, que culminou no movimento da centralidade do discurso para a percepção deste como um momento de práticas sociais. [sic] (RESENDE; RAMALHO, p. 146, 2006, grifos meus)

Esse movimento descentralizador é um dos marcos na evolução do conceito de discurso nas obras de Fairclough (1992, 1999, 2003). No modelo tridimensional, as ideologias e as estruturas de dominação, que são operacionalizadas pelo discurso, são identificadas na materialidade textual. Já no modelo proposto em seguida, o discurso ganha outro foco, e passa a ser considerado um momento das práticas sociais, estando conjugado com outras ações, tais como fenômenos mentais, relações sociais e o mundo

material. Sobre esse deslocamento, tratarei ao final deste capítulo, articulando os conceitos aqui mobilizados a fim de delinear a quais perspectivas mais me aproximo.

Muitos analistas críticos do discurso têm como herança os trabalhos desenvolvidos pelo chamado “marxismo ocidental”, que salientava o fato de que as relações sociais capitalistas se estabelecem e se reproduzem não só com base na economia, mas também no seio da cultura e, portanto, da ideologia (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000[1997]). O “marxismo ocidental” compreende figuras importantes do pensamento social e político do século XX, tais como Gramsci, intelectuais da Escola de Frankfurt (incluindo Habermas) e Althusser (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000[1997]). Além dessas influências, outras correntes teóricas são convocadas pela ADC para compor seu arcabouço teórico-metodológico e sobre elas voltarei a atenção ao longo da seção a seguir.

2.2 FAIRCLOUGH E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ADC

A ADC de origem britânica conta com vários pesquisadores, cada qual focalizando seu trabalho seja em aspectos textuais e discursivos, seja em características filosóficas e sociológicas, mas seu expoente é o linguista Norman Fairclough, sendo sua proposta teórico-metodológica – a Teoria Social do Discurso – chamada de ADC. Alerta-se, todavia, que “os estudos em ADC não se limitam ao trabalho de Fairclough” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 21).

Em seu livro *Discurso e Mudança Social*, publicado originalmente em 1992 e traduzido no Brasil em 2001, o linguista britânico desenvolve uma abordagem de análise linguística, conjugada com teorias críticas e sociais, para investigar mudanças na linguagem e na sociedade. A fim de alcançar seu propósito e desenvolver sua teoria social da linguagem, o autor discute em sua abordagem perspectivas de diferentes estudiosos, tais como Gramsci, Althusser, Foucault, Habermas e Giddens.

Fairclough (2001[1992], p. 22) propõe um modelo tridimensional para analisar o discurso, ou “evento discursivo”, compondo-o as dimensões do “texto” (focando na análise linguística de “qualquer produto escrito ou falado”), da “prática discursiva”

(cuidando dos processos de produção e interpretação textual) e da “prática social” (preocupando-se com a análise social).

Como observa o pesquisador, há muito já se discutia a importância social da linguagem,

[p]rimeiro, na teoria marxista, Gramsci (1971) e Althusser (1971) enfatizam o significado da ideologia na reprodução social moderna [...]. Segundo, Foucault (1979) ressalta a importância das tecnologias em formas modernas de poder e está claro que estas são exemplificadas centralmente na linguagem [...]. Terceiro, Habermas (1984) focaliza a colonização do “mundo da vida” pelos “sistemas” da economia e do Estado, que considera em termos de um deslocamento de usos “comunicativos” da linguagem – orientados para produzir a compreensão – por usos “estratégicos” da linguagem – orientados para o sucesso, para conseguir que as pessoas realizem coisas. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 24)

Fairclough (2001[1992]) se questiona, no entanto, sobre a real importância dada à dimensão social da linguagem nessas abordagens já existentes e acredita que as mudanças nas práticas de linguagem é que caracterizam de modo significativo as mudanças sociais.

Alguns critérios devem ser respeitados a fim de que seja válido um método de análise de discurso dessa magnitude, tal qual discute o estudioso. Quatro seriam essas condições: 1) um método para análise multidimensional; 2) um método de análise multifuncional; 3) um método de análise histórica; 4) um método crítico (FAIRCLOUGH, 2001[1992]).

O primeiro requisito se refere à abordagem tridimensional do discurso, na qual texto, prática discursiva e prática social estão relacionados à mudança discursiva e social. O segundo, refere-se ao conceito de linguagem como multifuncional, partindo da LSF de Halliday, na qual o texto representa a realidade, ordena as relações sociais e estabelece identidades, numa referência às práticas discursivas enquanto contribuintes para a mudança do conhecimento, das relações sociais e das identidades sociais, respectivamente. O terceiro, refere-se à articulação dos discursos com outros textos, num processo de intertextualidade que depende das circunstâncias e mudanças sociais. O quarto, e último, refere-se ao desvelamento das causas ocultas existentes nas relações entre mudança discursiva, social e cultural.

Nessa abordagem, a prática discursiva está mediada pelo texto e pela prática social, sendo o discurso, portanto, uma forma de prática social, um modo de ação por meio da linguagem. Conforme aponta o próprio Fairclough,

[a]o usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 90-91)

Seu entendimento, portanto, contraria o conceito de fala tradicionalmente cunhado por Saussure em 1959, que propunha o estudo sistemático da língua considerada como sistema, e não seu uso, pois a fala (*parole*) era considerada uma atividade individual. Já Fairclough (2001[1992]), para sua teoria social, acredita que o discurso é moldado socialmente, e não individualmente, já que ele está delineado e restringido pelas estruturas sociais. Segundo o autor, “[o] discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 91).

O estudioso ainda explica que o discurso gera efeitos produtivos, como contribuir para a constituição das identidades sociais, o estabelecimento das relações sociais e a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças (FAIRCLOUGH, 2001[1992]). Ele também relaciona esses três aspectos a diferentes funções da linguagem, a saber: 1) função identitária; 2) função relacional; 3) função ideacional.

A primeira se refere ao estabelecimento das identidades sociais no discurso. A segunda, à representação e negociação entre os participantes do discurso nas relações sociais. A terceira, ao modo e à significação do mundo que é dada nos textos (FAIRCLOUGH, 2001[1992]). Essas funções da linguagem e dimensões de sentido na organização do sistema linguístico às quais Fairclough alude têm relação com os estudos funcionalistas de Halliday, sendo as funções identitária e relacional referentes à função interpessoal cunhada por Halliday, que contava ainda com a função textual, também incorporada por Fairclough para se referir ao tratamento dado às informações

no texto, como, por exemplo, se assumindo posição de destaque ou não, se sendo apresentadas como tópico ou tema etc. A orientação linguística da ADC se dá pela LSF de Halliday justamente porque ela é uma teoria que “aborda a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema mas também potencialmente inovadores do sistema” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 56).

Seguindo com esta revisão teórica na qual discorro sobre o que Fairclough apresenta em seu livro de 2001[1992], assinalo que era sua preocupação o discurso enquanto modo de prática política e ideológica, pois essas práticas contribuem para a constituição, estabelecimento, naturalização, manutenção e transformação das relações arbitrárias e dos significados do mundo. O estudioso alerta que essas práticas, a política e a ideológica, são interdependentes, já que “a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 94). Além disso, é na dimensão da prática política que essas lutas se localizam, pois, os modos de articulação dos discursos são um foco de luta (ao recorrerem a convenções que naturalizam as ideologias e as dominações).

Nesse sentido, Fairclough recorre ao conceito de hegemonia postulado por Gramsci, a fim de sustentar sua discussão acerca das dimensões política e ideológica do discurso. Resende e Ramalho (2006, p. 43) ilustram que

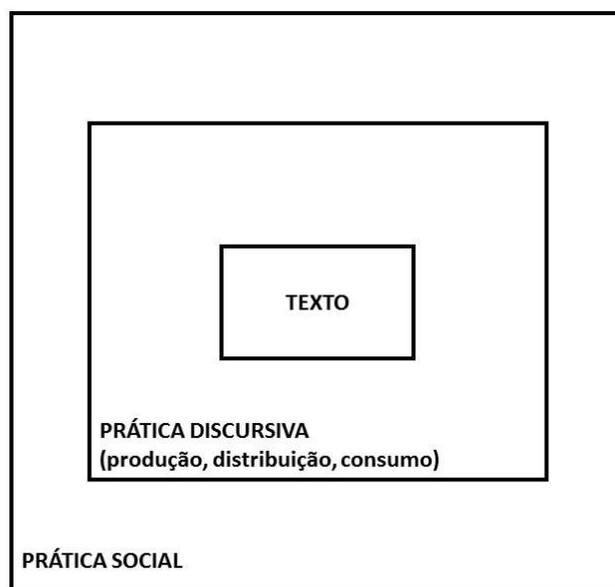
[n]a concepção de Gramsci (1988, 1995), o poder de uma das classes em aliança com outras forças sociais sobre a sociedade como um todo nunca é atingido senão parcial e temporariamente na luta hegemônica. O conceito de luta hegemônica, assim compreendido, está em harmonia com a dialética do discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

O poder como hegemonia, tal como concebe Gramsci, se mostra instável, podendo ser superado nas relações assimétricas de poder, e é essa instabilidade que caracteriza a “luta hegemônica” (RAMALHO; RESENDE, 2011). Essa luta, quando “travada no/pelo discurso é uma das maneiras de se instaurar e manter a hegemonia. Quando o *abuso de poder* é instaurado e mantido por meio de significados discursivos, está em jogo a *ideologia*” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 24, grifos das autoras).

2.2.1 *Concepção tridimensional do discurso*

Na obra *Discurso e Mudança Social*, avançando em sua explanação acerca do discurso, Fairclough expõe em um esquema gráfico sua concepção tridimensional:

FIGURA 01 – Concepção tridimensional do discurso



FONTE: Fairclough (2001[1992], p. 101)

Para o autor, cada uma dessas dimensões é indispensável para a análise do discurso, e por isso segue sua apresentação explicando cada uma delas: texto, prática discursiva e prática social. Relembro que, nessa abordagem de 2001[1992], a centralidade está no discurso como produto, como material textual, sendo as análises da prática social focadas no texto, onde se identificarão as ideologias, as estruturas de dominação e as relações sociais (RESENDE; RAMALHO, 2004).

Ao analisar um discurso aplicando o modelo tridimensional, é na esfera do texto que os aspectos formais ganham destaque. Ao elucidar que qualquer estudo dessa natureza examina tanto questões de forma como de significado, o pesquisador discrimina quatro dos itens que organizam a análise textual, podendo ser dispostos em

uma escala ascendente: a) o vocabulário, que trata das palavras individuais; b) a gramática, que trata da disposição das palavras nas frases e orações; c) a coesão, que trata da ligação entre as frases e orações; d) a estrutura textual, que trata da organização em larga escala do texto (FAIRCLOUGH, 2001[1992]).

Já a prática discursiva envolve processos diferentes, tais como produção, distribuição e consumo dos textos, itens representados na Figura 01, além dos contextos sociais diversos em que são produzidos, distribuídos e consumidos, e dos modos de interpretação a que estão submetidos (FAIRCLOUGH, 2001[1992]).

Fairclough (2001[1992]) distingue outras três categorias de análise para explorar os aspectos produtivos e interpretativos vinculados à prática discursiva: força, coerência e intertextualidade. A força (ou “atos de fala”) é o componente acional do texto, é a ação social desempenhada (FAIRCLOUGH, 2001[1992]). No entanto, deve-se considerar também para essa categoria o contexto, já que, do mesmo modo, afeta a interpretação.

A coerência é uma propriedade da interpretação, e não dos textos, como amiúde é tratada; quer dizer, mesmo com poucos marcadores textuais de coesão, um texto coerente é aquele que “faz sentido” em sua totalidade, o que só é possível para quem nele vê sentido e consegue inferir, mesmo na ausência de marcadores explícitos, as relações que vão gerar significado ao texto (FAIRCLOUGH, 2001[1992]). Entretanto, Fairclough sinaliza que

[...] os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são “capazes” de compreendê-los e “capazes” de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes. Tais conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipo ideológico. [...] À medida que os intérpretes tomam essas posições e automaticamente fazem essas conexões, são assujeitados pelo texto, e essa é uma parte importante do “trabalho” ideológico dos textos e do discurso na “interpelação” dos sujeitos. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 113-114)

Por fim, a intertextualidade é “basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por

diante” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 114). Essa dimensão de análise, baseada nos pressupostos de Bakhtin, ganha destaque ao ser relacionada a cada um dos processos nela envolvidos: produção, distribuição e consumo.

No que se refere à produção, Fairclough (2001[1992], p. 114) aponta que “uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos: a maneira como eles sempre constituem acréscimos às ‘cadeias de comunicação verbal’ existentes (Bakhtin, 1986:94), consistindo em textos prévios aos quais respondem”. Já a perspectiva intertextual no âmbito da distribuição “é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 114). Finalmente, a intertextualidade, no que se refere ao consumo, “é útil ao acentuar que não é apenas ‘o texto’, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 114).

Sobre a terceira dimensão de sua teoria tridimensional, a prática social, Fairclough (2001[1992]) aciona os conceitos de ideologia e hegemonia, anteriormente postulados por Althusser e Gramsci, respectivamente, e podendo ser identificados na materialidade textual. A seguir, abordo com mais detalhes esses conceitos e, ao final da seção, apresento um quadro no qual todas essas categorias analíticas aparecem sistematizadas.

Louis Althusser foi um importante contribuinte para as discussões em torno da ideologia e, de acordo com Fairclough (2001[1992], p. 116-117), três assertivas fundamentais estão em sua base teórica:

Primeiro, a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de que a ideologia “interpela os sujeitos”, que conduz à concepção de que um dos mais significativos “efeitos ideológicos” que os lingüistas ignoram no discurso (segundo Althusser, 1971: 161, n. 16), é a constituição dos sujeitos. Terceiro, a asserção de que os “aparelhos ideológicos de estado” (instituições tais como a educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente. [*sic*] (grifos meus)

A definição de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), dada por Althusser (1970) e fundamentada na teoria marxista do Estado, é que eles seriam as instituições especializadas e diversificadas, de caráter privado, que funcionam pela ideologia, tais como os AIE religioso, escolar, familiar, sindical, cultural etc. Já o Aparelho (repressivo) de Estado é único, de caráter público e funciona pela violência e repressão, compondo-o governo, polícia, exército, tribunais, prisões etc. Apesar de serem aparentemente instâncias diferentes, nota-se que estão relacionadas, uma vez que

[s]e quisermos considerar que em princípio a “classe dominante” detém o poder de Estado (de uma forma franca ou, na maioria das vezes, por meio de Alianças de classe ou de frações de classes), e dispõe portanto do Aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante é activa nos Aparelhos ideológicos de Estado. [...] A partir do que sabemos, *nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado.* [sic] (ALTHUSSER, 1970, p. 48-49, grifo do autor)

No entanto, como sinaliza Althusser e corrobora Fairclough, as classes dominadas podem encontrar nos AIE meios para sua resistência, seja explorando as contradições que se encontrem nos AIE, seja alcançando posições favoráveis de combate por meio da luta. Para Fairclough, as ideologias imbricadas nas práticas discursivas

[...] são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 117)

E reside nessa reprodução das relações de dominação e no perigo da naturalização de determinados discursos a preocupação principal de Fairclough, em desnaturalizar tais relações. Em suas palavras,

[a]s ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de “senso comum”; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a “transformação” aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 117)

Das três assertivas de Althusser a que Fairclough recorre para falar da ideologia no discurso no nível da prática social, é da interpelação dos sujeitos que Fairclough se distancia, pois acredita que a teoria althusseriana ignora a capacidade criativa dos sujeitos e sua possibilidade de ser um agente transformador. Fairclough (2001[1992]) concorda que os sujeitos são constituídos ideologicamente, mas que têm criatividade para agir de maneira original no sentido de estabelecer suas próprias relações entre as práticas e as ideologias, podendo também reestruturá-las.

Nas proposições de Althusser percebe-se também um diálogo com Gramsci, dada a associação entre os AIE e o Aparelho (repressivo) de Estado e as questões de hegemonia por trás dessa relação. Fairclough (2001[1992], p. 122) define hegemonia como sendo

[...] liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões nos meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Nesse sentido, fundam-se as lutas hegemônicas, que podem reproduzir, reestruturar ou desafiar as estruturas vigentes. De igual maneira, a “agência humana”, conceito cunhado por Giddens (2003[1984]) pode ser acionada, possibilitando ou não a reestruturação das estruturas em voga.

As categorias analíticas propostas por Fairclough (2001[1992]) para uma análise de discurso crítica e textualmente orientada estão organizadas no seguinte quadro:

QUADRO 01 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Ideologia Sentidos Pressuposições Metáforas Hegemonia Orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

FONTE: Resende; Ramalho (2004, p. 188)

Na seção que segue, apresentarei outros aportes de Fairclough para a definição de discurso, observados nas obras publicadas após *Discurso e Mudança Social* (2001[1992]). Mas, antes disso, recorro de maneira sintética as três dimensões de análise do discurso abordadas nesta ocasião. A partir de um modelo tridimensional, o discurso, nesse momento dos estudos faircloughianos, é analisado, simultaneamente, pelas dimensões do texto, da prática discursiva e da prática social. Cada uma dessas esferas orienta a um tipo de análise: uma análise linguística, uma análise dos processos de interação, e uma análise da sociedade em nível organizacional e institucional, respectivamente. O pesquisador não perde de vista a dialética existente entre a linguagem e a sociedade, portanto, o discurso constitui a realidade social e por ela é constituído. Nessa perspectiva, o discurso pode ser fonte para a resistência, sendo as práticas discursivas um meio para a mudança social.

2.2.2 Novos aportes ao conceito de discurso

Como se pôde perceber até agora, a ADC é atravessada por diversos conceitos e teorias, portanto trata-se de uma abordagem transdisciplinar, que investiga “problemas sociais parcialmente discursivos” (RAMALHO, 2009, p. 01), observando principalmente a dialética entre discurso e sociedade. A seguir, continuo explorando a ADC de Fairclough, mas agora apresentando algumas revisões de seus conceitos por meio de outras teorias que o pesquisador usa para incrementá-los, principalmente a noção de discurso.

No artigo intitulado *Análise de Discurso e Realismo Crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso* e publicado em 2009, a pesquisadora Viviane Ramalho apresenta parte dos resultados de sua pesquisa de doutorado e salienta que essa relação dita dialética poderia ser denominada “transformacional” haja vista a inspiração no Realismo Crítico (RC) de Bhaskar e em seu modelo transformacional de constituição da sociedade. Como já adiantado, Fairclough revisita algumas teorias no histórico de suas obras a fim de atualizar suas contribuições para os estudos linguísticos e sociais críticos. E mesmo já dialogando com o Realismo Crítico em 2001[1992], foi em 2003 que seu arcabouço teórico-metodológico se baseou mais nitidamente nessa perspectiva.

Voltando essa revisão teórica para os pressupostos apresentados por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), define-se discurso como “momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolve a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 17). Aqui se encontra a principal evolução do conceito de discurso observada nos estudos de Fairclough e, como já elucidado anteriormente, resalto que em 2001[1992] a centralidade estava na materialidade textual do discurso e em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) o foco incide sobre o discurso como um momento das práticas sociais, que por sua vez está composta por outras esferas: “atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, manutenção e transformação dessas relações) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos – ideologia)” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 192).

A linguagem em uso no cotidiano pressupõe formas de representação, ação e identificação do mundo e de nós mesmos, por isso sobre o termo discurso recaem dois significados, como esclarece Fairclough (2003): um mais abstrato (como um momento da prática social) e outro mais concreto (modos particulares de representação). E, conforme apontam Ramalho e Resende (2011, p. 17-18), “[...] esses discursos que se ligam a campos sociais específicos e a projetos particulares, podem ser disseminados como se fossem universais, isto é, como se essa representação particular fosse a mais correta, a mais justa, legítima e aceitável”, configurando-se assim como “poderosas armas de luta pelo poder”.

Essas três maneiras por meio das quais o discurso funciona nas práticas sociais – (inter)agir, representar, identificar(-se) – relacionam-se a “três momentos de ordens do discurso, os momentos internos do momento semiótico das práticas (gêneros, discursos e estilos, respectivamente)” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 44).

Gêneros discursivos são, portanto, maneiras relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente na vida social. Discursos são maneiras relativamente estáveis de representar aspectos do mundo, de pontos de vistas particulares. Estilos, por fim, são maneiras relativamente estáveis de identificar, discursivamente, a si e a outrem. (RAMALHO; RESENDE, 2011, P. 44)

Consequentemente, para Fairclough (2003), gênero, discurso e estilo não são categorias exclusivamente linguísticas e sua observação permite ir além do sistema semiótico, acessando também outros momentos das práticas sociais a partir da análise desses elementos da ordem do discurso. Ramalho e Resende (2011) relembram que o conceito de “ordem do discurso” se origina em Foucault e que ação, representação e identificação se relacionam com os eixos de sua obra: eixo do poder, eixo do saber, eixo da ética. Essas informações surgem na obra de Ramalho e Resende (2011) sistematizadas em um quadro, o qual reproduzo a seguir:

QUADRO 02 – Relações entre os significados do discurso, de Fairclough (2003), e os eixos de Foucault (1994)

Significados (Fairclough, 2003)	Elementos de ordens do discurso	Eixos (Foucault, 1994)
Significado acional	Gêneros	Eixo do poder
Significado representacional	Discursos	Eixo do saber
Significado identificacional	Estilos	Eixo da ética

FONTE: Ramalho; Resende (2011, p. 51)

Conforme detalham Ramalho e Resende (2011, p. 51),

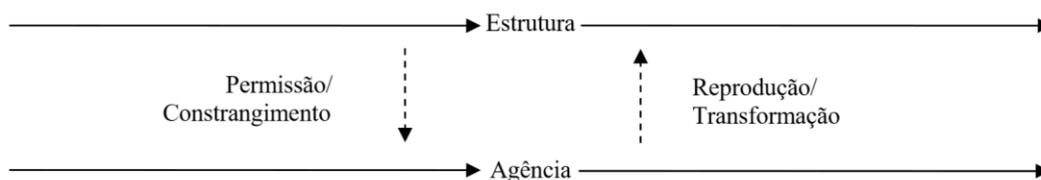
[...] Fairclough (2003a, p. 29) lembra que a relação entre os significados do discurso também deve ser compreendida como dialética, isto é, “discursos particulares (representação/saber) são mediados por gêneros (ação/poder), assim como gêneros pressupõem estilos (identificação/ética)” ou, ainda, “representações particulares (discursos) podem ser legitimadas em maneiras particulares de ação e relação (gêneros), e inculcadas em maneiras particulares de identificação (estilos)”.

Para retomar a ancoragem na LSF e no RC desses conceitos da ADC para Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), relembro que “o discurso como modo de interagir e se relacionar, de representar e de identificar(-se) em práticas sociais, oferece meios para investigar traços dessas ações materializadas em textos”, portanto, “como o mundo social é aberto e estratificado, só se pode ter acesso ao nível mais profundo, ‘o potencial’, passando pelo filtro de nosso conhecimento empírico (e crenças, valores, atitudes, ideologias) sobre ele, o nível mais imediato” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 22, grifos meus).

A concepção transformacional de constituição da sociedade, conceito discutido no RC de Bhaskar, admite que “[...] ‘sociedades’ e ‘indivíduos’, ou ‘estruturas’ e ‘agência humana’, não são redutíveis a um, mas, sim, causalmente interdependentes” (RAMALHO, 2009, p. 06). A estrutura tem, portanto, dupla função, sendo tanto um meio para a manifestação da agência humana quanto resultado de sua organização recursiva das ações, propriedade designada por Giddens como “dualidade da estrutura” (RAMALHO, 2009). Segundo descrição de Ramalho (2009), o modelo

transformacional de Bhaskar sugere a dualidade entre estrutura e agência na medida em que a estrutura é tanto condição/causa material como resultado da atividade humana, que por sua vez (re)produz essa causa material. O seguinte modelo representa a relação entre as estruturas sociais e sua (re)produção pelas atividades humanas:

FIGURA 02 – Modelo transformacional de constituição da sociedade



FONTE: Ramalho (2009, p. 06), com base em Bhaskar (1993, p. 155)

Parafraseando a interpretação dada por Ramalho (2009), esse modelo indica a relação transformacional e recíproca que há entre estrutura e ação, já que a ação humana depende da permissão, dos mecanismos que as estruturas oferecem, sendo um meio para a ação, podendo também ser constrangida pela estrutura, representação dada pela seta descendente. Já a seta ascendente indica que a ação humana pode reproduzir ou transformar as estruturas. Quer dizer que,

[...] *ação* e *estrutura* constituem-se transformacional e reciprocamente, de maneira que uma não pode ser separada da outra nem reduzida a ela. Atores sociais, à medida que agem, fazem uso da estrutura social, (re)articulando mecanismos e poderes causais, e a (re)produzem, gerando no mundo diversos efeitos imprevisíveis. (RAMALHO, 2009, p. 07, grifos da autora)

É válido apontar, inclusive, que há uma relação temporal entre estrutura e agência, sendo que

[...] as estruturas são sempre prévias, isto é, embora na agência seja potencialmente possível transformar estruturas (e não apenas reproduzi-las), as estruturas com as quais um ator social lida hoje foram conformadas em

ações anteriores de atores sociais que o antecederam. (RESENDE, 2009, p. 28)

Explica-nos Ramalho e Resende (2011, p. 32) que para o Realismo Crítico (RC)

[...] o mundo é um sistema aberto, em constante mudança e constituído por diferentes domínios (potencial, realizado e empírico; ver a seguir), assim como por diferentes estratos. Os estratos – físico, biológico, social, semiótico etc. – possuem estruturas distintivas e mecanismos gerativos que se situam no domínio do potencial, ou seja, do que pode ou não ser ativado. Quando são ativados simultaneamente, causam efeitos imprevisíveis nos demais domínios.

O mundo não pode, portanto, ser visto como um produto acabado, já que as sociedades estão em constantes mudanças, é um sistema aberto. Para a ADC, a semiose é um estrato da realidade, percepção inspirada no RC. Nesse sentido,

[...] a principal tarefa da ADC, como ciência social crítica, é mapear conexões entre semiose e (aspectos não-semióticos da) sociedade, com o objetivo de, primeiro, localizar mecanismos semióticos, e suas causas e efeitos de sentido potencialmente ideológicos, para, em seguida, suscitar possíveis maneiras de superar relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas pela linguagem. (RAMALHO, 2009, p. 08-09)

A concepção do mundo como um sistema aberto, cuja realidade está estratificada, sendo possível alcançar o nível mais profundo (potencial) somente por intermédio do mais imediato (empírico), faz-nos entender que “só podemos estudar o mundo real passando pelo filtro de nossas experiências; e, por outro lado, conceber o mundo como constituído apenas pelo domínio empírico, ou seja, por aquilo que experienciamos” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 35). Torna-se fundamental destacar, portanto, que “[...] a cientificidade de pesquisas em ADC está no processo de investigação em que o material empírico é explanado segundo um arcabouço teórico particular” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 35).

Para uma pesquisa de cunho “crítico-explanatório” só as análises linguísticas não são suficientes, “[...] sob o risco de se perder de vista a relação dialética entre os

momentos da prática e o potencial do discurso para a compreensão de outros aspectos da prática (Resende, 2009d)” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 35-36). Por isso o foco da ADC recai sobre a prática social, por envolver não só o texto/produto material do discurso, como também outros processos que, em relação de interdependência, afetam essas práticas, tais como os sistemas de conhecimentos e crenças, relações sociais de poder e atividades materiais. Além disso, as análises devem abarcar tanto a “compreensão” como a “explanação”, e para Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) cinco são as etapas fundamentais:

QUADRO 03 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC

Percepção de um problema social com aspectos semióticos
Identificação de obstáculos para que o problema seja superado <i>análise da conjuntura</i> <i>análise da prática particular</i> <i>análise do discurso</i>
Investigação da função do problema na prática
Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
Reflexão sobre a análise

FONTE: Ramalho (2009, p. 16), com base em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) e Fairclough (2003, p. 209-210)

Percebe-se que essa proposta analítica de explanação crítica está orientada para identificar nas práticas sociais os efeitos ideológicos e os mecanismos discursivos acionados para tal. No entanto, “[d]e acordo com Fairclough (2003a, p. 15), para ter acesso a efeitos ideológicos de textos, é preciso relacionar a ‘microanálise’ de textos à ‘macroanálise’ de maneiras como relações de poder operam por meio de redes de práticas e estruturas” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 106). Por isso, para seguir com a análise, dessa vez orientada textualmente, outras categorias analíticas devem ser exploradas, tais como: intertextualidade, relações semânticas entre os períodos, presunções, modalizações, entre outros. Considerando que o número de categorias analíticas dependerá do objetivo da análise e da natureza da investigação, detalharei no capítulo de *Metodologia* a quais categorias recorrerei para a análise dos dados deste trabalho.

2.2.3 *Articulando os conceitos*

Após a revisão teórica aqui apresentada, é válido lembrar alguns dos principais conceitos tratados neste capítulo, e o faço, principalmente, a partir do glossário disponibilizado por Ramalho e Resende em seu livro de 2011.

As estruturas sociais representam “a condição/restrrição para a ação humana individual em práticas sociais, mas é também, dialeticamente, o resultado dessa ação” (RAMALHO, RESENDE, 2011, p. 164). Estão implicadas, pois, agência humana e estruturas sociais, já que elas não podem ser vistas como separadas nem se reduzirem a uma. É na ação individual que as estruturas podem ser reproduzidas ou recriadas.

É na prática social, terceira dimensão do modelo tridimensional de Fairclough (2001[1992]), que se manifestam as ideologias e hegemonias nos discursos, podendo ser identificadas na materialidade textual. Em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), as práticas sociais ganham destaque nas análises, pois articulam “diferentes elementos da vida – ação e interação; relações sociais; pessoas (e suas crenças, valores, atitudes, histórias etc.), mundo material e discurso (Fairclough, 2003a, p. 205)” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 173), e é a relação dialética entre esses elementos que “resulta em uma análise mais acurada de relações conflituosas envolvidas com o discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 204).

Eventos sociais articulam “momentos da prática social (ação/interação, mundo material, pessoas, relações sociais e discurso) em situações particulares, sócio-historicamente situadas, no plano concreto da ação social” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 165). Estão localizadas nos eventos sociais as ações humanas, a agência individual dos sujeitos e os textos concretizados.

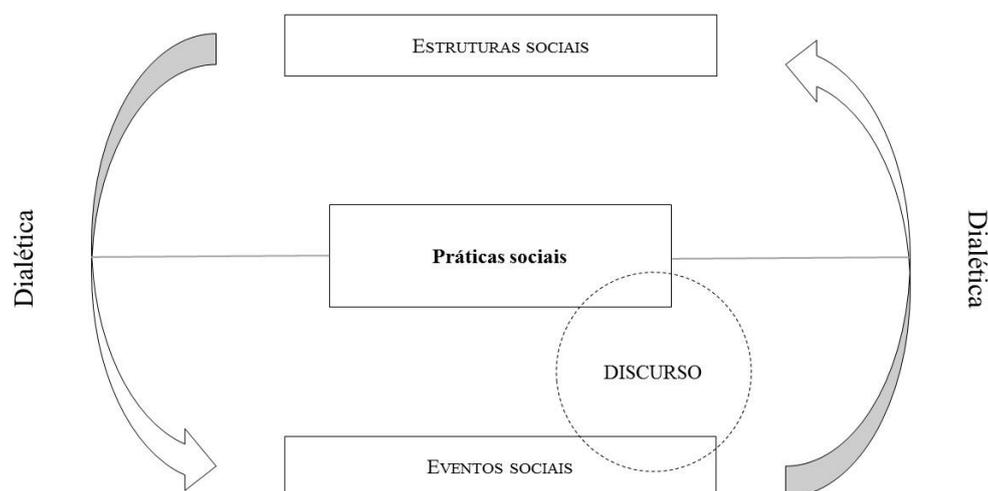
A dialética é o

[...] princípio segundo o qual o mundo não é um conjunto de coisas acabadas, mas um complexo de processos em articulação e modificação ininterrupta. Uma nova articulação oriunda da agência do sujeito (na ação) pode reestruturar, transformar ou destituir o poder hegemônico vigente (na estrutura). (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 162)

Discurso “como substantivo mais abstrato, significa o momento irreduzível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 17).

Retomando o que foi dito ao início deste capítulo, recorri à ADC de Fairclough com o intuito de analisar como as estruturas sociais são reproduzidas, mantidas ou modificadas pelos eventos sociais e por meio das práticas sociais, considerando meu objeto de pesquisa – os discursos de professores de espanhol e de gestores pertencentes a uma instituição pública de ensino. Sabendo que essa perspectiva teórico-metodológica preza pela relação existente entre linguagem e sociedade e que seu principal material empírico de análise é o discurso, apresento esquematicamente minha apropriação desses conceitos e que servirão de base para a construção da metodologia adotada para esta pesquisa.

FIGURA 03 – Discurso e relação entre estruturas, práticas e eventos sociais



FONTE: Esquema inspirado em nota de aula ministrada pela professora Maria Carmen Aires Gomes (UFMG, novembro/2015) e baseado em Fairclough (2001[1992], 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999).

Como já ilustrado, há uma dialética entre as estruturas sociais e os eventos sociais e essa é a representação máxima da dialética entre linguagem e sociedade, que tanto se fala em ADC, pois a linguagem advém das ações individuais, e a sociedade está representada nas estruturas sociais; por isso, também, a ADC se preocupa por problemas sociais parcialmente discursivos. Essa dialética está representada no esquema pelas setas descendente e ascendente, já que agência/ação e estruturas possuem relação de interdependência, apesar de não se confundirem.

As práticas sociais e os elementos que a constituem possibilitam a dialética entre estruturas e eventos, ocupando, portanto, um nível intermediário no esquema.

Por isso, na qualidade de ‘ponto de conexão entre *estruturas abstratas*, com seus mecanismos, e *eventos concretos*’ (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 21), ou entre ‘estrutura’ e ‘agência’ (Bhaskar, 1989), práticas sociais são maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais pessoas interagem no mundo. Conforme Fairclough (2003a), práticas sempre articulam *ação e interação (relações sociais), pessoas com crenças, valores, atitudes, histórias (fenômeno mental), mundo material (que possibilita a atividade material) e discurso*. (RAMALHO. RESENDE, 2011, p. 43, grifos das autoras)

Sobre o discurso, podendo ser entendido como abstrato (momento da prática social) ou concreto (modo particular de representação), concebo sua posição, no esquema, como um *continuum* entre práticas e eventos.

Conjugando esses conceitos, portanto, observa-se que a estrutura social é um nível mais abstrato e “mais estável”, representando as totalidades sociais, fornecendo meios para a ação humana, mas podendo também intimidá-la. Já os eventos sociais são mais concretos e “menos estáveis”, representados empiricamente pelos textos e pela ação humana. Como nível intermediário tem-se a prática social, que possibilita a dialética entre a estrutura e a agência, e “[...] em todos os níveis da vida social, desde os mais fixos (estruturas sociais) aos mais flexíveis (eventos sociais), passando pelo nível intermediário (práticas sociais), a linguagem está presente” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 14).

Apropriando-me desses conceitos, reforço que a estrutura é entendida como o conjunto de regras e recursos das relações sociais, estando mais profundamente

implicada na reprodução de hegemonias. A prática deve ser entendida como uma ação habitual da sociedade, traduzida em ações materiais ou simbólicas, em modos habituais de ação historicamente situados; é uma ação que não está somente no discurso ou no abstrato, mas também situada em tempos e espaços particulares, com o intuito de promover a interação, e que se localiza numa posição intermediária entre as estruturas abstratas e os eventos. Já o evento é a concretização dessas práticas por meio dos textos em si, materialmente produzidos, nos quais se manifestam não só elementos linguísticos, mas também os efeitos das estruturas e práticas sociais, tais como as ideologias, hegemonias e relações de poder. Acreditar que a estrutura pode ser “abalada” favorece o rompimento de barreiras para mudar determinadas práticas, e é nessa crença que se originam algumas das discussões que dão subsídio a esta dissertação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Qualquer pesquisa científica exige que um caminho seja traçado para se alcançarem os objetivos pretendidos, bem como métodos para executá-la. Nesse sentido, esta investigação foi desenvolvida em cinco grandes etapas: a) mapeamento prévio da situação do espanhol no IFMG e elaboração do projeto de pesquisa; b) estudo sobre o panorama histórico do ensino técnico e as políticas linguísticas para o espanhol no Brasil; c) revisão teórica para embasar a análise dos dados; d) coleta dos dados; e) interpretação dos dados.

A fim de mapear o cenário da oferta do espanhol no IFMG, realizei uma coleta de dados prévia, por meio de questionário *online*¹⁷ que fornecia perguntas referentes ao cargo e habilitação dos professores, além de questões relacionadas à carga horária, aos anos em que a língua era ensinada, e se oferta e matrícula eram optativas ou obrigatórias. A partir dos resultados encontrados, notei que, no âmbito do IFMG, de fato, a Lei 11.161/2005 e a LDB/1996¹⁸ não eram igualmente cumpridas, visto que diferentes unidades pertencentes a uma mesma instituição apresentavam formas distintas de oferecer a disciplina língua espanhola. As respostas dadas ao formulário *online* também ajudaram a definir quais *campi* seriam estudados detalhadamente, cujos critérios serão expostos à continuação. O quadro a seguir apresenta a compilação das informações coletadas por meio do formulário:

¹⁷ Esse mapeamento prévio ocorreu no momento da concepção do projeto de pesquisa, em 2015, antes da apreciação ética emitida pelo COEP/UFMG. O questionário, na íntegra, encontra-se nos *Anexos* deste trabalho.

¹⁸ À época do levantamento, não havia sido publicada a MP nº 746/2016.

QUADRO 04 – Mapeamento prévio da situação do espanhol no IFMG

<i>Campi</i>	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Cargo	Nenhum professor da área de Letras possui habilitação em espanhol.	Efetivo 40h DE	Efetivo 40h DE	Não há professor de espanhol.	Efetivo 20h	Professor de licença médica. Ao retornar, será removido.	Ainda não há aulas de espanhol nem professor habilitado. Proposta de incluir a disciplina como optativa.	Não há professor de espanhol.	Efetivo 40h DE	Efetivo 40h DE	Substituto 40h
Habilitação		Dupla	Dupla		Dupla				Dupla		
Atualmente ministra aulas de		Português apenas	Espanhol e Português		Espanhol e Português				Português apenas	Espanhol e Português	Espanhol e Português
Língua espanhola de		Oferta e matrícula obrigatórias	Oferta obrigatória e matrícula optativa		Oferta obrigatória e matrícula optativa				Oferta obrigatória e matrícula optativa	Oferta obrigatória e matrícula optativa	Oferta obrigatória e matrícula optativa
Anos em que a disciplina é oferecida		Previsão de oferta para o 3º ano Integrado	1º ano Integrado		1º, 2º e 3º anos Integrado				Previsão de oferta para o 3º ano Integrado	1º e 2º anos Integrado	3º ano Integrado

FONTE: Autoria própria

A partir das respostas obtidas, nota-se que, nos *campi* em que há professores habilitados para dar aulas de língua espanhola (*campi* II, III, V, IX, X e XI), todos possuem como formação a habilitação dupla em espanhol e português. Dentre eles, a maioria é professor efetivo com jornada de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva (*campi* II, III, IX e X). Contudo, metade desses professores 40h DE apontam atuar somente com o ensino de português (*campi* II e IX). Considerando os *campi* onde há professores habilitados para lecionar espanhol, todos ofertam esse idioma, porém a matrícula é optativa pelo aluno, com exceção do *campus* II, que apresenta previsão de oferta e matrícula obrigatórias.

Dentre os *campi* em que os professores são DE, a maioria oferece a língua espanhola em um dos anos do EM, exceto o *campus* X, que oferece em dois anos. É curioso observar que o *campus* no qual há um professor com metade da carga horária de um DE o idioma é oferecido nos três anos do EM (*campus* V). Considerando os *campi* nos quais não há a oferta de espanhol (*campi* I, IV, VI, VII e VIII), somente um deles tem como projeto incluir o idioma no currículo (*campus* VII), mas já com a perspectiva de ser uma disciplina optativa.

Como foi possível constatar com o levantamento, dos onze *campi* que compõem o IFMG, cinco (*campi* II, III, V, IX e X) apresentam professores efetivos no cargo que exige habilitação dupla em espanhol e português. Dentre os professores efetivos, com exceção do pertencente ao *campus* V, todos possuem dedicação exclusiva, sendo este o principal critério para a seleção dos *campi* a serem analisados nesta pesquisa, a saber: *campi* II, III, IX e X¹⁹. Um desses *campi* é a unidade na qual atuo como professora efetiva de língua espanhola, e, não sendo possível “entrevistar-me”, servirá apenas de base para estabelecer um contraponto de análise frente aos outros três *campi*, ou seja, por meio dos dados coletados e da experiência vivenciada em meu ambiente de trabalho é que construirei uma análise crítica e reflexiva a respeito da posição do espanhol no IFMG.

¹⁹ Saliento que a não identificação dos *campi* selecionados para a composição deste *corpus* é para manter o absoluto sigilo atestado no termo de consentimento livre e esclarecido firmado pelos informantes da pesquisa.

3.1 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* desta pesquisa está composto por entrevistas com professores de espanhol pertencentes à realidade do IFMG e também com gestores das unidades eleitas para este estudo, a fim de encontrar pistas dos fatores que levam as escolas a tratarem o espanhol como tratam. Para sua coleta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores e três gestores do IFMG, pertencentes aos *campi* escolhidos a partir dos resultados obtidos no mapeamento prévio. Segundo Eduardo José Manzini (2012, p. 156),

[a] entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

As entrevistas²⁰ foram gravadas e transcritas, a fim de analisar criticamente os dizeres desses professores e gestores, o que permitiu levar a cabo este estudo. Como o material empírico deste trabalho é o texto/discurso, após transcritos, os áudios foram destruídos e as transcrições²¹ é que foram analisadas a partir da filiação teórico-metodológica aqui exposta.

Os roteiros para as entrevistas semiestruturadas foram compostos por perguntas previamente formuladas (dez perguntas para os docentes e oito para os gestores), algumas contendo subdivisões, mas que permitiram aos professores e gestores se expressarem de maneira mais livre, ampliando suas respostas quando necessário e ao se sintirem à vontade para fazê-lo.

As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar ou domiciliar dos informantes, sempre de maneira individual, de modo a lhe permitir maior conforto e menos constrangimento. Além disso, foi dada ao informante a opção de conceder a entrevista via *Skype* ou *Hangout*, seguindo o mesmo procedimento metodológico para

²⁰ O roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores e com os gestores encontram-se, na íntegra, nos *Anexos* deste trabalho.

²¹ As normas para transcrição das entrevistas estão baseadas em Carvalho (2015).

tal, como gravação do áudio e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, que pôde ser digitalizado ou enviado via *Correios*.

A escolha pela entrevista semiestruturada também foi pelo fato de permitir um contato mais próximo com o professor de língua espanhola, uma vez que se trata de uma pesquisa que envolve a “agência individual” (GIDDENS, 2003[1984]) do informante com vistas a favorecer uma interação mais espontânea entre entrevistador e entrevistado. Conforme apontam Boni e Quaresma (2005, p. 75),

[...] estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Após a geração dos dados, o primeiro procedimento adotado, já com as transcrições em mãos, foi ler minuciosamente cada entrevista, quantas vezes se fizeram necessárias, a fim de selecionar previamente alguns recortes que potencialmente seriam analisados mais a fundo. Saliento que os trechos recortados são significativos em seu conjunto e a que a vantagem desse recorte “[...] decorre de que as formulações para análise textual da ADC referem-se a ‘um trabalho intensivo que pode ser produtivamente aplicado a recortes de material de pesquisa mais que a textos longos’ (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 6)” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 90). É válido apontar que do roteiro para entrevista com o professor, os recortes se derivam das respostas dadas às perguntas números 2, 3, 4, 6 e 7. Já no roteiro para entrevista com o gestor, foram recortadas respostas às questões 4, 5 e 6. A escolha por essas questões/respostas se deve ao fato de, sob minha ótica, terem sido as que mais geraram dados referentes às perguntas e objetivos de pesquisa e ao delineamento que proponho para esta dissertação²². Por fim, foram identificadas as recorrências das categorias mais relevantes em cada texto/discurso, para assim proceder com a crítica-explanatória a partir do aporte teórico anteriormente detalhado.

²² Apresento, nas *Considerações finais*, algumas reflexões sobre essas escolhas, a sua (im)parcialidade e o meu envolvimento com o tema deste trabalho.

3.2 INFORMANTES DA PESQUISA

Vale evidenciar quais vozes foram invocadas para possibilitar as reflexões aqui arroladas. Ao falar dos gestores e professores, esclareço que contribuíram para esta investigação diretores ou coordenadores dos *campi* selecionados e docentes de língua espanhola, servidores que devem primar pela formação integral do aluno, tanto técnica quanto básica.

Conhecer o que os professores, e também os gestores, pensam a respeito do tratamento dado à disciplina espanhol como LE pela escola e pelos seus colegas de profissão é também um indicador do motivo pelo qual as unidades do IFMG atuam de maneira diferente no que se refere à inclusão do idioma no currículo. Os discursos dos professores serviram de base para discutir os fatores que levam a oferta do idioma a ser como é em sua realidade e é a partir desses fatores que teço minha análise crítica sobre esse cenário. Foi possível acessar, por meio dos discursos dos professores, como eles veem as relações de poder no que se refere ao ensino de espanhol, possibilitando minhas considerações sobre sua percepção, ou não, das desigualdades nessas relações de poder, e se sua “agência humana” (GIDDENS, 2003[1984]) possui potencial para ser ativada positiva ou negativamente. Além disso, os discursos dos gestores manifestaram sua compreensão, ou não, da importância da integração curricular e sua posição sobre o ensino técnico integrado à formação humana dos alunos, o que também permitiu minhas ponderações sobre essa temática.

Antes de partir para a apreciação dos dados em si, que contará também com uma análise sobre a conjuntura na qual os dizeres analisados foram produzidos, é relevante apresentar o perfil dos participantes da pesquisa, para conhecer de onde falam essas vozes e entender a posterior explicação crítica. Essa contextualização garante que “[...] os textos analisados sejam relacionados a suas causas mais amplas e a seu contexto particular [...]” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 107).

Embora seja a pesquisadora responsável por esta investigação, minhas representações acabam por ser também um ponto de contraste frente aos discursos analisados, sendo válido, então, apresentar meu próprio perfil. Sou licenciada em Letras com habilitação dupla em português e espanhol, ingressei como professora efetiva no IFMG em 2014 e desde então tenho travado uma luta com um grupo de profissionais

que desvalorizam o ensino de LE na escola e que diminuem a importância da língua espanhola ao sustentarem seus discursos reproduzindo hegemonias que marginalizam o idioma.

QUADRO 05 – Perfil dos informantes

PROFESSORES			GESTORES		
CAMPUS X	CAMPUS Y	CAMPUS Z	CAMPUS X	CAMPUS Y	CAMPUS Z
EDUARDO	LAURA	ÂNGELA	JORGE	MARCELA	ROSA
<p>Possui Licenciatura em Letras com habilitação em português e espanhol. Graduou-se em uma universidade privada de MG no ano de 2009. Sua experiência como professor de espanhol é de aproximadamente cinco anos. No IFMG, atua no nível técnico integrado.</p>	<p>Graduada por uma universidade pública de MG. Licenciada em português no ano de 2005 e em espanhol no ano de 2010. Possui Mestrado e Doutorado em Linguística com ênfase na língua portuguesa. Tem experiência com o ensino de espanhol desde a graduação, há cerca de doze anos. No IFMG, atua no nível técnico integrado.</p>	<p>Formada em Letras e em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Atuou como professora de espanhol na rede particular de ensino por seis anos. Recentemente, foi aprovada em concurso no IFMG para docente de língua portuguesa e espanhola. No IFMG, atua nos níveis técnico integrado e superior.</p>	<p>Graduado em Engenharia de Produção. Possui Especialização na área de Educação e Mestrado em Engenharia de Minas. É Diretor de Ensino do <i>campus</i> desde julho de 2015, mas tem experiência em cargos de gestão (direção de pesquisa e extensão, coordenação de curso) desde abril de 2010.</p>	<p>Possui Licenciatura e Bacharelado em Química. É Mestre e Doutora na área. Atua como Diretora de Ensino desde maio de 2016.</p>	<p>É Administradora de Empresas e está no cargo de Direção Geral desde 2012.</p>

FONTE: Autoria própria. Elaborado a partir das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os informantes. Os nomes dos participantes são fictícios.

3.3 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

Sabendo-se que: nas estruturas encontramos as totalidades sociais, as quais podem ser mantidas, reproduzidas ou modificadas pelos eventos; as estruturas podem constringer a agência humana; as estruturas fornecem elementos para as ações individuais agirem sobre elas, abalando-as e reestruturando-as; as práticas são intermediárias às estruturas e aos eventos e são o meio que permite a dialética entre estrutura e evento; os eventos são ações individuais concretizadas nos textos; o discurso é um *continuum* entre práticas e eventos; analisarei os dizeres dos professores e gestores focalizando os aspectos relacionáveis às estruturas, práticas e eventos sociais, e estes ligados aos discursos hegemônicos e às desiguais relações de poder.

Para tal, selecionei algumas categorias de análise propostas em Fairclough (2001[1992], 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), as quais surgiram a partir do próprio *corpus*, uma vez que “[a] escolha de que categorias utilizar para a análise de um texto não pode ser feita *a priori*. É sempre uma consequência do próprio texto e das questões/preocupações de pesquisa” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 113).

Apesar de ser considerada instável, aberta e heterogênea, pela combinação de diferentes abordagens e por seu caráter transdisciplinar, conforme apontam Ramalho e Resende (2011), a ADC, em sua perspectiva explicitamente crítica e pela utilização de um método sistemático para análise de textos, exime-se das críticas que comumente recebe acerca de seu *status* de ciência, por isso

[...] a análise de discurso é uma ferramenta, mais que um fim em si mesma, para explorar o modo sistemático como os atores ou grupos sociais legitimam maneiras de ver o mundo, ou como se opõem a elas propondo modos alternativos às formas hegemônicas de construção da realidade social. (QUIROZ, 2008, p. 79, *apud* RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 21)

Inclusive, a ADC admite as análises linguístico-textuais como relevantes para a crítica social, justamente para ser capaz de abordar as relações de poder, estando ambas intimamente relacionadas, “a análise linguística alimenta a crítica social, e a crítica social justifica a análise linguística” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 21).

Além disso, reproduzindo as palavras de Ramalho e Resende (2011, p. 23), ressalto que “como ciência crítica, a ADC preocupa-se com efeitos ideológicos de sentidos de textos sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades”. Tomando isso por base, pode-se dizer que a análise textual é sempre parcial e subjetiva, por observar traços dos modos de ação, interação, representação e identificação (RAMALHO; RESENDE, 2011). No entanto, o caráter científico dessas análises está em seu trabalho explanatório, “isto é, de compreensão conjugado com a explanação. Pela *compreensão* descrevemos e interpretamos propriedades de textos, e pela *explanação* investigamos o texto como material empírico à luz de conceitos, de um arcabouço teórico particular” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 23, grifos das autoras).

Respeitando o exposto há pouco, o foco desta análise está na relação dos discursos com as estruturas, práticas e eventos sociais e em sua relação dialética no que se refere às hegemonias, relações de poder e agência humana, por isso as categorias analíticas escolhidas se relacionam mais a essas esferas que outras. Para tornar mais evidente essa relação, detalho a seguir cada uma das categorias que serão exploradas neste trabalho e que são mais produtivas para o *corpus* do qual disponho. Saliento que no quadro estão conjugadas questões de análise apresentadas em Fairclough (2001[1992], 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999) e problematizadas por Ramalho e Resende (2011).

QUADRO 06 – Categorias analíticas

CATEGORIA ANALÍTICA (CA)	OBJETIVO CENTRAL	PERGUNTAS SOBRE O TEXTO ANALISADO
Análise da conjuntura	Relacionar os textos analisados às suas causas mais amplas e aos seus contextos particulares.	
Coesão e relações semânticas / gramaticais entre palavras e orações (CA I)	Observar como as cadeias discursivas estão organizadas entre si.	Quais são as relações / implicações semânticas entre os períodos e orações (causal, condicional, temporal, aditiva, adversativa / afirmações, hipóteses, avaliações)? Há relações semânticas entre partes maiores do texto (por exemplo, problema-solução)?
Coerência e intertextualidade / interdiscursividade (CA II)	Identificar como outros textos / discursos delineiam aquele analisado e as implicações interpretativas dessas propriedades intertextuais / interdiscursivas.	Que outros textos/discursos são incluídos e como são articulados? Quais traços caracterizam essa articulação (relações semânticas / gramaticais, discurso direto / indireto, pressuposições / presunções)? Quanto de trabalho inferencial é requerido?
Modos particulares de representação (CA III)	Focalizar efeitos ideológicos e hegemônicos particulares.	Quais sistemas de conhecimento e crença são ativados? Quais relações sociais são evidenciadas? Quais identidades sociais são acionadas?
Dialética entre agência humana e estruturas sociais (CA IV)	Identificar a relação entre as estruturas sociais hegemônicas e os eventos sociais.	Como o evento aparece em relação à estrutura (é convencional e normativo, criativo e inovador, orientado para reestruturá-la, opositivo)? Que efeitos ele traz, em termos de reprodução ou transformação da estrutura?
Reflexão sobre a análise	Discutir a contribuição da análise para questões de emancipação social.	

FONTE: Baseado em Fairclough (2001[1992], 2003); Chouliaraki e Fairclough (1999); Ramalho e Resende (2011).

Relembro que durante as análises, a parcialidade e a subjetividade serão observadas e que a incompletude dessas análises é inerente ao arcabouço teórico-metodológico adotado. Entendendo que o mundo é um sistema aberto e a realidade está estratificada, acessarei o discurso/texto, sobre ele realizarei a crítica-explanatória (conferindo cientificidade à pesquisa), abordando outros momentos simbólicos e materiais da prática discursiva, mas ainda assim, esse alcance é intermediado pela experiência empírica, portanto, não atingirei diretamente o nível mais profundo da realidade.

Prossigo, no Capítulo IV, com a explanação crítica e a análise dos dados propriamente dita.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Esta análise, tomando como base as categorias especificadas no Quadro 06, apresentado no final do capítulo anterior, está assim dividida: a) análise da conjuntura, que explicitará a relação dos discursos analisados ao seu contexto e causas mais amplas; b) aplicação das categorias analíticas aos trechos selecionados dos discursos; c) reflexão sobre a análise, debatendo suas contribuições para questões de emancipação social.

4.1 ANÁLISE DA CONJUNTURA

Este instrumento de análise serve de base para entender a relação entre os textos analisados e suas causas mais amplas. Para tal, resgato seus contextos de produção e comento alguns tópicos já elucidados, mas que serão relevantes para o entendimento das indagações que surgirão de agora em diante.

Os discursos que compõem o *corpus* desta pesquisa possuem como emissores professores de língua espanhola e diretores de três unidades distintas de uma mesma instituição de ensino, o IFMG. Dedicada a oferecer cursos técnicos integrados ao EM, dentre outras modalidades, essa é uma instituição recente, instituída em 2008 que passou por franco processo de expansão até 2014, quando se identifica a instalação de vários *campi* por todo o território nacional. Em MG, o IFMG surgiu a partir da integração de dois CEFETs, uma escola agrotécnica e duas UNEDs, e entre 2008 e 2014 foram criados outros seis *campi*, configurando assim um rápido processo de expansão, porém de consolidação que ainda precisa ser concluída. É nesse contexto que professores e gestores constituem seus projetos de curso e currículos, atendendo demandas locais e legislativas.

No âmbito do ensino técnico integrado ao médio, observa-se a dicotomia ensino técnico *versus* ensino básico, e as relações institucionais acabam baseando-se nessa premissa. Isto posto, outro ponto de divergência verificado é a integração curricular e, por vezes, o ensino tecnicista é supervalorizado em detrimento do caráter humano e social que também é previsto para a educação básica no país.

Com uma identidade ainda em construção, o IFMG e seus professores buscam em suas práticas sociais contribuir para registrar uma marca mais personalizada, não obstante alguns entraves são identificados, e destaque, dentre eles, o lugar da LE, sobretudo o espanhol, nessa escola regular.

Existem documentos e leis que regem o ensino básico de nível médio e técnico no Brasil e que devem ser respeitados por todas as instituições que se dedicam a oferecer esse tipo de educação. Há na legislação orientações referentes ao ensino de LEs nas escolas regulares, e com relação ao espanhol figuram especialmente a LDB/1996 e a Lei 11.161/2005. A LDB por verificar autonomia à comunidade escolar para escolher sua LEM obrigatória, sem prescrições de qual deva compor o currículo; a lei do espanhol, por ser um marco para a implantação da disciplina e sugerir sua obrigatoriedade no EM, salvo suas lacunas. É importante lembrar que os dados deste estudo foram coletados antes da publicação da MP 746/2016, por isso algumas das discussões se referem às leis vigentes à época, tais como a LDB/1996 e a Lei 11.161/2005.

Após dez anos da promulgação da lei do espanhol, o projeto do qual nasceu esta pesquisa ambicionava entender qual a posição ocupada pela língua espanhola no âmbito do IFMG e por esse motivo propôs investigar se a marginalização aparentemente observada da disciplina estava associada aos discursos hegemônicos e/ou relações de poder que circulam nesse ambiente.

4.2 DISCURSOS DOS PROFESSORES

As categorias CA I (coesão e relações semânticas/gramaticais entre as palavras e orações) e CA II (coerência e intertextualidade/interdiscursividade) permitem identificar nos discursos dos professores como eles, por meio de suas ações materiais e simbólicas,

interagem em seu espaço de atuação docente, estando, portanto, essas duas categorias mais relacionadas às práticas sociais. Já as categorias CA III (modos particulares de representação) e CA IV (dialética entre agência humana e estruturas sociais) associam-se mais aos eventos sociais, uma vez que permitem observar níveis mais individualizados das ações dos sujeitos informantes da pesquisa; por isso, é a partir dessas categorias que problematizo a agência humana dos docentes em relação às estruturas de dominação identificadas nesse contexto. Embora observadas essas conexões, as análises a seguir conjugam as quatro categorias, pois a relação entre elas é dialética, e apresento entre parêntesis a qual/quais CA recorri para realizá-las.

Antes de aplicar as categorias analíticas, esclareço que as interpretações propostas aos discursos dos professores, e posteriormente dos gestores, estão sob a influência de minha própria prática em meu ambiente de trabalho, já que também sou professora de espanhol no IFMG e possuo relações profissionais com os gestores do meu *campus*. De antemão, afirmo que no meu contexto de atuação identifico discursos hegemônicos que tentam se impor sobre aquelas agências conformadas e constrangidas. Todavia, nas minhas práticas se refletem meu desejo de transformar essas estruturas de dominação e meu discurso – bem como os debates aqui empreendidos – se moldam a partir desse anseio.

4.2.1 Oferta da língua espanhola

Nos ambientes de atuação do professor Eduardo e da professora Laura, as aulas de espanhol acontecem de modos distintos. No *campus* em que Eduardo trabalha, a disciplina é ofertada para o primeiro ano e sua matrícula é optativa. Já onde Laura ministra aulas de espanhol, a disciplina também é de oferta obrigatória e matrícula optativa, porém ela pode ser oferecida em todos os anos do EM técnico integrado. Para isso, no entanto, alguns quesitos devem ser observados:

(1) ***Ela pode ser ofertada em todos os anos, mas no primeiro ano nós sempre vamos abrir turma, independente da quantidade de alunos [...].*** (Laura, *campus Y*)

Observa-se, de início, que as duas unidades ofertam a mesma LE de modos distintos. Entendo que apesar de se tratar do mesmo componente curricular, cada escola se adequa à sua realidade, por isso encontram-se ofertas que se dão de maneiras

variadas nas escolas regulares de EM. O questionamento aqui se justifica porque trata-se de uma mesma instituição.

As unidades do IFMG se instalam em locais estratégicos que contemplam os eixos tecnológicos constantes do *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* do MEC para formarem mão de obra qualificada para as empresas domiciliadas nessas regiões. Portanto, não é de se surpreender que cada *campus* possua seu projeto político pedagógico próprio, especialmente no que se refere aos conteúdos técnicos específicos. No entanto, quando se trata dos conteúdos do núcleo básico, que contribuirão para a formação do jovem cidadão, não se observa homogeneidade no caso do espanhol, e isso se explica pela existência de uma legislação pouco clara acerca da oferta dessa disciplina, abrindo brechas para que cada *campus* atue de maneira diferente.

O que esses professores manifestam em seu discurso é que essa oferta poderia se dar de outras formas. Quando questionados se “sempre a oferta da língua espanhola foi assim” e “se deveria ser diferente e por quê”, algumas hipóteses e avaliações dessa oferta são feitas (CA I):

(2) *É, sim, há uma discussão no Instituto Federal em que nós estamos é:: percebendo um caminho é para que a língua estrangeira seja obrigatória e optativa²³ pelas razões é:: do ensino ser integrado. Então, isso levaria é a entender que:: para o aluno haveria mais vantagens em relação a essa/ é / a essa modalidade. (Eduardo, campus X)*

(3) *É::/// eu não sei se deveria ser diferente. Assim é um modelo que eu gosto bastante, né? Porque o espanhol realmente ele é optativo. Um outro modelo seria pedir que os meninos optassem para ver qual que era a língua principal deles, mas eu não sei como funcionaria. Eu acho que da forma como está funciona, mas eu sei que existem outros caminhos também. (Laura, campus Y)*

Em resposta anterior, Eduardo havia adiantado que estava para ocorrer uma alteração na oferta da disciplina em seu *campus*, e no exemplo (2) aciona a identidade social da instituição onde trabalha para relatar uma possível mudança no seu contexto específico de atuação (CA III). O professor usa ainda o pronome pessoal *nós*, incluindo-se na discussão e sentindo-se parte dessa instituição, constituindo assim um discurso coletivo, no qual se manifestam a voz da instituição e a sua própria voz (CA II). Ele conta ainda com a hipótese de que sendo a LE obrigatória nesse contexto, *do ensino ser*

²³ Optativa entre as duas línguas estrangeiras oferecidas, conforme resposta dada em seguida: *A mudança seria basicamente é:: que o aluno passaria a optar entre a língua inglesa e a língua espanhola e ele faria é uma dessas disciplinas durante os três anos. (Eduardo, campus X)*

integrado (2), para o aluno haveria mais vantagens (2) (CA I). O docente se apropria de uma das características da instituição, de oferecer ensino integrado, para justificar uma oferta obrigatória da LE. Esse tipo de relação é por vezes requisitada como justificativa para esse ou aquele modo de oferta/matriculação em LE, desconsiderando assim o papel educativo que tem essa disciplina nos currículos do EM.

A professora Laura entende que o modelo atual de oferta da disciplina em seu *campus* é satisfatório, e não sabe *se deveria ser diferente (3) porque o espanhol realmente ele é optativo (3)*. Ao afirmar que *o espanhol realmente ele é optativo*, identificam-se no discurso de Laura outras vozes que afirmam o mesmo, já que o advérbio *realmente* é usado para reforçar uma assertiva prévia, um discurso naturalizado (CA II). Desse modo, um discurso coletivo é legitimado, e o espanhol, segundo a docente e nesse contexto específico, *realmente ele é optativo*, configurando, aqui, a reprodução de uma hegemonia que coloca o espanhol na escola como segunda língua e sempre optativo (CA IV), ignorando, por exemplo, a possibilidade de escolha da comunidade escolar de definir qual LE figurar como obrigatória nos currículos (LDB/1996). Apesar do uso da adversativa *mas eu sei que existem outros caminhos (3)* apontar para uma possível ativação positiva da agência individual da professora, ao confirmar a hegemonia *o espanhol realmente ele é optativo (3)* em seu discurso, o constrangimento de sua ação humana se manifesta, pois houve uma reprodução dessa estrutura de dominação e não uma tentativa de perturbá-la (CA IV).

Mesmo acreditando *que da forma como está funciona (3)*, Laura sabe *que existem outros caminhos também (3)*, atestando que há outros modos para que essa oferta aconteça. A docente apresenta uma alternativa para a oferta optativa do idioma espanhol, *Um outro modelo seria pedir que os meninos optassem para ver qual que era a língua principal deles (3)*, mas ao mesmo tempo demonstra certo receio acerca de seu êxito, por não saber *como funcionaria (3) (CA I)*. O trabalho inferencial realizado aqui gira em torno da pressuposição de que “se a oferta como está funciona, e se mudar pode não dar certo, então, por que alterar?” (CA II). O discurso aqui articulado se relaciona ao mesmo da afirmativa problematizada anteriormente, de que *o espanhol realmente ele é optativo (3)*. Constata-se nas relações semânticas e nos discursos que perpassam os dizeres desses professores que a modalidade de oferta optativa é uma hegemonia reproduzida em suas escolas, a despeito daquilo que diz a LDB/1996, ao possibilitar a escolha de qualquer LEM como obrigatória (CA I e II).

É notável nos discursos dos professores a presença de hipóteses sobre a oferta do espanhol, principalmente no que diz respeito ao seu caráter optativo. Entretanto, eles advertem que a obrigatoriedade pode gerar empecilhos para as matrículas dos alunos. Eduardo e Laura, ao responderem “o que deveria mudar” na oferta da língua espanhola em sua unidade, explicitaram suas perspectivas sobre o assunto.

(4) *A mudança seria basicamente é:: que o aluno passaria a optar entre a língua inglesa e a língua espanhola e ele faria é uma dessas disciplinas durante os três anos. (Eduardo, campus X)*

(5) *É::/// o fato de ser optativa é leva também, muitas vezes, a:: não ter uma adesão no segundo ano, ou no terceiro ano, né? Mas, aí, eu não sei se é porque a língua é optativa ou se é porque a carga de disciplinas que os alunos têm é muito grande nos anos posteriores. É, então, assim, eu deveria ter que fazer vários estudos realmente pra/prá responder o que deveria mudar, mas dessa forma ela tem funcionado bastante. (Laura, campus Y)*

O professor Eduardo comenta sobre mudanças que deveriam ocorrer na oferta do espanhol ao longo da entrevista, mas nessa pergunta ela apenas aponta qual é a mudança prevista para acontecer a partir das discussões que acontecem em sua unidade, e a expectativa é que *o aluno passaria a optar entre a língua inglesa e a língua espanhola* (4). O trabalho inferencial que o excerto (4) exige para ser coerente advém de outros discursos previamente articulados e identifica-se na fala do professor Eduardo que: i) hoje, o aluno não opta por uma língua; ii) ao optar entre uma e outra, o aluno só cursaria uma disciplina; iii) existe uma dicotomia entre o inglês e o espanhol na escola (CA II). Essa relação de um idioma *versus* o outro é uma hegemonia identificada em diversos discursos, tanto daqueles que estão diretamente envolvidos com a educação como daqueles que não têm *expertise* para tal. É justamente essa hegemonia que favoreceu, por exemplo, a elaboração e aprovação da MP 746/2016²⁴.

Ao identificar essa possibilidade de opção de uma ou outra disciplina, contudo, o discurso do docente reproduz essa relação dos dois idiomas como natural e aceitável (CA IV). O objetivo dessa reflexão não é se uma ou outra LE é melhor ou pior, se uma deve ser obrigatória e a outra optativa, mas a preocupação com seu papel educativo, e nesse caso não foi ativado nenhum sistema de conhecimento e crença para representar “o que deveria mudar” (CA III).

²⁴ Nas *Considerações finais* deste trabalho retomo esse assunto.

Laura, para não fazer uma afirmação sem dados empíricos, reforça que *dessa forma ela tem funcionado bastante* (5) e que *deveria ter que fazer vários estudos realmente pra/prá responder o que deveria mudar* (5). Introduzido por uma conjunção adversativa, o trecho **mas** *dessa forma ela tem funcionado bastante* (5) representa o conformismo da agência individual da docente em relação à maneira como é oferecido o idioma (CA I e IV).

Quanto à condição de disciplina optativa, a professora relaciona essa característica a uma possível falta de adesão por parte dos alunos, justificando essa advertência com o uso da conjunção subordinativa integrante **se**: *eu não sei se é porque a língua é optativa ou se é porque a carga de disciplinas que os alunos têm é muito grande nos anos posteriores* (5) (CA I). Noto que essa característica particular das escolas de nível técnico integrado também deve fazer parte dos planejamentos político-pedagógicos dos cursos, quando disciplinas técnicas e básicas devem ser contempladas, mas evitando um inchaço desnecessário dos currículos apenas para representar mais horas/aula. Diante disso, recobro o que comentei anteriormente, sobre a necessidade de se pensar no ensino de LE para além da legislação ou da dicotomia espanhol *vs.* inglês. É preciso lembrar que a LE cumpre um papel educativo nas escolas regulares, sejam elas de nível técnico ou não.

Ao ser questionada sobre a “oferta da língua espanhola”, se ela “deveria ser diferente”, e “o que deveria mudar”, a professora Ângela (*campus Z*) não se manifestou, afirmando não ser possível responder nenhuma dessas perguntas por ser recém-admitida no cargo. Vejo que esse “silêncio” da professora é também uma maneira de representação da oferta da língua espanhola, não somente em seu contexto atual de docência, mas por já haver trabalhado com o ensino do idioma em escola regular anteriormente. Conjecturo, ainda, que esse silêncio esteja relacionado ao imaginário, já instaurado via estrutura de dominação, de que o espanhol sempre será marginalizado.

4.2.2 Implantação da língua espanhola

Dado que a lei que instituiu os IFs é bastante recente (Lei nº 11.892/2008), e que muitas unidades ainda estão em processo de implantação e consolidação, nota-se ainda vigente a formação da identidade dessa instituição tão singular, que privilegia variadas

modalidades e níveis de ensino. Sobre a entrada do espanhol no currículo e sua implantação no ensino médio integrado ao técnico, os professores comentam que:

(6) ((P: Na unidade do IF que você trabalha, quando o espanhol entrou no currículo?)) – É::/ desde o ano que eu comecei a/ **desde o ano que eu entrei no Instituto Federal, já estava no/ na grade curricular como disciplina facultativa.** ((P: Qual foi o ano?)) – **2014.** ((P: Como se deu essa implantação? Você saberia informar? // Da entrada do espanhol no currículo? Ou não?)) – Eu não sei informar. (Eduardo, campus X)

(7) ((P: Na unidade do IF que você trabalha, quando o espanhol entrou no currículo?)) – Entrou no ano passado, **2015**, devido à implantação do ensino médio integrado. ((P: Como se deu essa implantação, Ângela? Você participou dela?)) – Não, eu não participei dela. Eu tinha notícias que ela iria ocorrer, *ahh:: inclusive, o meu concurso aconteceu devido a/ a essa questão [...]. A implantação aconteceu das matrizes foram em reuniões, em conjunto, né? Mas ah:: **não houve a participação de nenhum docente de língua pra/prá/ pra trabalhar essa questão não.*** (Ângela, campus Z)

Onde atuam Eduardo e Ângela, a implantação ocorreu em época anterior à sua chegada na escola e segundo Ângela, em seu *campus*, *não houve a participação de nenhum docente de língua pra/prá/ pra trabalhar essa questão não* (7). Anteriormente, ao discorrer sobre a integração curricular no contexto dos IFs e a vontade coletiva necessária para se fazer política linguística (BOHN, 2000), comentei sobre a necessidade de estarem juntos nas decisões dessa natureza professores, gestores, pedagogos e os próprios estudantes, justamente para não se configurar uma imposição daqueles que estão no poder em momento oportuno. Entendo que essas foram decisões anteriores ao efetivo exercício desses docentes, mas quando o professor de espanhol não é convidado a discutir acerca da oferta e implantação da disciplina, sobre sua agência opera uma estrutura de dominação (CA IV).

De fato, a implantação da língua espanhola nos *campi* analisados é muito recente, contudo se dá de formas singulares.

(8) ((P: Na unidade do IF que você trabalha, quando o espanhol entrou no currículo?)) – Desde o início, desde **2014.** ((P: Como se deu essa implantação?)) – É:: bom, como eu vim pra cá é junto com a implantação da/da instituição, **ai eu já fiz essas exigências**, de que o espanhol fizesse parte da grade curricular desde o primeiro ano, que ela fosse ofertada, que fosse uma disciplina é:: regular, optativa porque, normalmente, o inglês/ a gente já tinha uma professora de língua inglesa, **mas não foi exatamente é:: combinado, me parece que é como se sempre tivesse sido assim, né? E:: foi bem natural [...].** (Laura, campus Y)

No *campus* Y, Laura participou ativamente da implantação do espanhol. Como ela relata, *eu vim pra cá é junto com a implantação da/da instituição, aí eu já fiz essas exigências, de que o espanhol fizesse parte da grade curricular desde o primeiro ano, que ela fosse ofertada, que fosse uma disciplina é:: regular* (8). A professora chegou ao *campus* Y depois de experienciar em outra unidade do IFMG a oferta da língua espanhola²⁵. As *exigências* (8) que Laura faz demonstram um evento social abalando uma estrutura de dominação (CA IV). Esse trabalho inferencial é possível pela articulação de outros discursos nos dizeres da docente, pois ao exigir *que o espanhol fizesse parte da grade curricular desde o primeiro ano, que ela fosse ofertada, que fosse uma disciplina é:: regular* (8), ela age contra aquelas vozes que colocam o espanhol fora da grade curricular, fora do horário regular ou até a sua não oferta (CA I, II, III e IV). Por isso a necessidade de Laura agir imperiosamente sobre essa hegemonia e, dessa forma, ela não pediu nem solicitou, ela exigiu. Ao exigir, Laura demonstra reconhecer que há um discurso hegemônico capaz de marginalizar o lugar do espanhol em seu contexto de trabalho.

Apesar de o evento verificado estar orientado para reestruturar a ordem hegemônica vigente, Laura ainda assim é constrangida em alguns momentos pela naturalização do discurso de que “o inglês é a LE oficial das escolas regulares”, o que é muito difundido na sociedade (CA IV). Isso é detectado na afirmação: *optativa porque, normalmente, o inglês/ a gente já tinha uma professora de língua inglesa, mas não foi exatamente é:: combinado, me parece que é como se sempre tivesse sido assim, né?* (8). O advérbio *normalmente* indica como essa relação entre o inglês e o espanhol já se naturalizou no âmbito do ensino regular, de que o inglês tem uma posição mais prestigiosa que o espanhol, porque normalmente ele é obrigatório e o espanhol optativo (CA I). A decisão final pela modalidade de oferta de uma e outra disciplina *não foi exatamente é:: combinado, me parece que é como se sempre tivesse sido assim, né?* (8). Algo que *não foi exatamente combinado* é algo que não passou por uma apreciação adequada das partes envolvidas nesse processo; e, se *parece que é como se sempre tivesse sido assim*, corrobora a existência de um discurso velado que impõe o inglês sobre o espanhol.

²⁵ ((P: Sempre a oferta da língua espanhola foi assim? Sim ou Não?)) – Nessa instituição, sim. Em xxx, é, quando EU cheguei, que a gente começou ofertar língua espanhola. Anteriormente, ela não era ofertada, só a língua inglesa. Sim, então. (Laura, *campus* Y)

Reforço novamente que minhas indagações advêm não de um desejo particular de a língua espanhola figurar como única disciplina obrigatória, independentemente de qualquer outro fator que deva ser importante considerar, ou assumir a posição de prestígio ocupada pelo inglês e reproduzida como uma verdade absoluta. O objetivo aqui é observar se a maneira como o espanhol é oferecido nessas escolas está sob a influência dos discursos hegemônicos e das práticas sociais dos profissionais envolvidos nesse processo.

Assim sendo, vejo que a agência de Laura é acionada como uma tentativa de reafirmar a validade do espanhol no currículo, ao tentar se impor nas interações e em suas práticas no ambiente de trabalho. Entretanto, como para ela esse processo *foi bem natural* (8), a luta hegemônica não se instaura, pois ela só acontece quando há a percepção de que existe uma relação desigual de poder (CA IV).

4.2.3 Valorização da disciplina pela comunidade acadêmica

Outra temática investigada nos discursos dos professores se relaciona à valorização da disciplina “na escola, pelos pares, direção, alunos e pais”. A esse respeito, a professora Ângela advertiu que como a disciplina ainda não foi ofertada no *campus Z*,

(9) [...] *tudo que eu falasse/ falar seria algo muito superficial, solto, aquilo que eu acho, mas não tem como eu saber devido à/à disciplina não ter sido ofertada ainda.* (Ângela, *campus Z*)

Compreendo que, especialmente como informante de uma pesquisa científica, é difícil analisar algo que ainda está para acontecer. Entretanto, exprimir qual é a representação que outros atores sociais demonstram ter em relação ao espanhol poderia ser possível, mas Ângela optou por não se manifestar (CA III). A valorização da disciplina acontece mesmo antes de sua implantação, e o tratamento dado a ela é que permite verificar isso. Em meu contexto de atuação, por exemplo, minhas práticas sociais se pautam justamente nisso, a partir das ações materiais e simbólicas do outro é que eu delinuo as minhas práticas. Se no discurso da direção ou coordenação vejo a iminência de um “boicote” ao espanhol (seja por motivos de carga horária, seja por desconhecimento da legislação, seja pela reprodução da hegemonia “inglês como LE oficial”), meu discurso se molda para resistir a esse tipo de pressão. E isso acontece

desde 2014, última vez que ministrei aulas de língua espanhola no *campus* em que trabalho.

Na escola de Eduardo, a valorização no âmbito institucional é questionada por ele, uma vez que o fato de a disciplina ser oferecida em caráter facultativo dificulta o desenvolvimento de determinados projetos.

(10) *Bom, eu acredito que ela talvez seja relativamente valorizada. ((risos)) É::/ humm:: esse grau de valorização eu digo que é RELATIVO porque:: bom, de uma certa forma, se o aluno pode fazer uma disciplina facultativa, é de certa forma uma valorização. Agora, de um outro lado, é:: o fato de ela não ter, não SER uma disciplina obrigatória como é:: acontece com outras línguas, como é caso do inglês, é:: há algumas/alguns outros fatores que não podem ser desenvolvidos, alguns trabalhos é:: em que o professor de língua estrangeira espanhol fica privado né? De fazer, desenvolver determinados trabalhos e aí não tem determinadas formas de valorização. (Eduardo, campus X)*

Em *talvez seja relativamente valorizada* (10), o professor aponta uma possível valorização, destacada pelo uso do advérbio *talvez*, e ainda assim essa valorização é relativa, como ele enfatiza com o uso do *relativamente* (CA I). Mais uma vez a comparação com o inglês ocorre, nesse caso para sublinhar que como disciplina optativa, a área do espanhol sofre com a não participação em alguns trabalhos e projetos e isso se caracteriza como uma desvalorização da língua, sob a avaliação do docente. Ao assinalar que *há algumas/alguns outros fatores que não podem ser desenvolvidos, alguns trabalhos é:: em que o professor de língua estrangeira espanhol fica privado né?* (10), Eduardo aciona a identidade social do professor de espanhol para validar essa reivindicação, de participar das atividades que professores de outras disciplinas – obrigatórias – têm mais possibilidades para executarem (CA III).

Conhecendo a estrutura do IFMG, imagino que essas atividades às quais Eduardo se refere sejam relativas à extensão ou à pesquisa, e o fato de o idioma ser optativo limitaria a quantidade de alunos disponíveis para desenvolverem atividades extraclasse; contudo, não foi possível acessar maiores informações a esse respeito no discurso de Eduardo. Repito que o docente se limitou a tratar dessa valorização no que concerne à instituição, direção e coordenações, não informando sobre a representação que alunos, pais e colegas de profissão têm em relação ao espanhol (CA III). Considerando esse recorte feito por Eduardo, observo seu desconforto com a oferta da disciplina como optativa e que ele tem sido constrangido em suas ações por essa estrutura de dominação (CA IV).

Já no contexto de Laura, e sob sua ótica, uma valorização positiva acontece, mas entre os alunos existe uma discriminação aparente.

(11) *Eu/eu acredito que sim, aqui existe uma valorização, né, da/da disciplina e quando alguém questiona, né, para colocar em outro horário, ou colocar no final da tarde, eu sempre questiono e mostro a importância da língua estrangeira para os alunos, né? Não só do inglês, mas de o aluno conhecer outras línguas para ter outras possibilidades. Então, eu acredito que pares, a direção, os pais eu não/não realmente não sei a posição deles, mas os alunos é eu/eu acredito que eles valorizem bastante. Tem a/alguns não fazem por preconceito, porque acham que talvez não é tão importante, então tem/ tem é:: eu vejo que alguns alunos debocham dos que fazem espanhol porque eles estão ali tendo uma disciplina enquanto eles estão de folga, os outros, né? Mas eu/eu vejo que eles não compram, os que fazem espanhol não compram esse rótulo, né? (Laura, campus Y)*

Por meio de um trabalho inferencial, é notável que outros discursos são evocados por Laura ao afirmar que [...] *quando alguém questiona, né, para colocar em outro horário, ou colocar no final da tarde, eu sempre questiono e mostro a importância da língua estrangeira para os alunos, né? Não só do inglês, mas de o aluno conhecer outras línguas para ter outras possibilidades* (11) (CA II). Depreende-se desse discurso que: i) a valorização existe, mas há quem questione; ii) há quem questione a importância da disciplina, sendo necessário à professora evidenciar sua relevância; iii) é comum e naturalizado colocar a disciplina em horários críticos, como no final da tarde; iv) no imaginário comum, é importante para o aluno conhecer só o inglês. Todas essas vozes que perpassam o discurso de Laura representam as hegemonias que dominam o campo do ensino de LEs nas escolas regulares.

Conforme problematizado anteriormente, o ensino de LEs nas escolas está em crise há algum tempo, e sua transferência para a iniciativa privada, isentando-se o Estado dessa responsabilidade (CASTILHO, 2001), tem tornado essa situação ainda mais penosa. O papel educativo da disciplina, a formação integral do jovem estudante, a integração regional, tudo isso tem dado lugar ao capitalismo imperante – que prevê o domínio da língua da grande potência econômica mundial – e aos discursos hegemônicos – que operam em prol desse capitalismo e desconsideram a função social da escola e de seus conteúdos.

Os próprios alunos, que compartilham desse mesmo espaço de interação e nele executam suas práticas sociais, acabam por reproduzir em seus discursos algumas dessas verdades tidas como absolutas, já que *Tem a/alguns não fazem por preconceito,*

porque acham que talvez não é tão importante [...] (11) (CA III). E a estrutura, ao insistir no caráter optativo da disciplina, contribui para esse pensamento, pois alguns alunos debocham dos que fazem espanhol porque eles estão ali tendo uma disciplina enquanto eles estão de folga (11). Contudo, e graças às agências individuais, os que fazem espanhol não compram esse rótulo (11), e ousou dizer que essa postura dos alunos que optam por fazer o espanhol está intimamente relacionada às práticas da professora Laura, que persiste na valorização do idioma em seu discurso, contrário àquele hegemônico, contribuindo também para a mudança discursiva desses alunos, que não o reproduzirão (CA IV).

4.2.4 Relevância da disciplina para o currículo

Quanto à pergunta “você acredita que o espanhol é uma disciplina relevante para o currículo do ensino médio integrado ao técnico e por quê”, todos os professores consideram que sim, que é uma disciplina relevante, e cada um apresentou um parecer acerca dessa relevância. Adianto que todos mencionam, em certa medida, a integração regional e a localização do Brasil em um continente onde a maioria dos países tem por língua oficial o espanhol e, portanto, o brasileiro saber a língua espanhola facilita tratados comerciais e o trânsito de pessoas entre esses países. Permitir aos estudantes a experiência da alteridade, especialmente com os vizinhos que dividem conosco um mesmo espaço geográfico e a identidade latino-americana, é ir além de um ensino instrumental e puramente técnico, por isso defendi nas páginas anteriores a dimensão educativa e social do ensino de LEs na escola.

Os verbos “acreditar” e “achar” não exprimem total certeza sobre o que se fala e estão mais associados a uma presunção, a uma conjectura; e o professor Eduardo usa esses dois verbos para avaliar a relevância do espanhol no currículo (CA I):

(12) ***Sim, eu acredito que sim. Eu acho que o espanhol é uma disciplina relevante para o currículo do ensino integrado, no caso aí do ensino técnico, porque a gente tá pensando numa nova modalidade de ensino e aí nós deveríamos pensar é na particularidade do ensino técnico no Brasil e na diferença que esse ensino tem em relação ao ensino médio. Daí, a importância de se pensar o contexto é:: DESSA língua é em um país é que é:: digamos aí INTEGRANTE de países é:: membros do Mercosul, membros de comunidades/ de comunidades de países em que se fala a língua espanhola e que aí nós deveríamos pensar também essa formação técnica DENTRO desse universo linguístico.*** (Eduardo, campus X)

O docente, novamente, usa um discurso coletivo, ao relatar que *a gente tá pensando numa nova modalidade de ensino e aí nós deveríamos pensar é na particularidade do ensino técnico no Brasil e na diferença que esse ensino tem em relação ao ensino médio* (12). Em seu discurso particular encontram-se outros discursos articulados, os daqueles que pensam/pensaram nessa modalidade de ensino técnico integrado e em suas particularidades (CA II e III). Ao usar o futuro do pretérito *deveríamos pensar* (12), Eduardo adverte que essa foi uma ação não concretizada no passado e exprime seu desejo por fazê-la agora e, para ele, *Daí a importância de se pensar o contexto é:: DESSA língua é em um país é que é:: digamos aí INTEGRANTE de países é:: membros do Mercosul, membros de comunidades/ de comunidades de países em que se fala a língua espanhola* (12) (CA I). No entanto, quando Eduardo enfatiza que *nós deveríamos pensar também essa formação técnica DENTRO desse universo linguístico* (12), identifico a reprodução do discurso hegemônico da instituição em promover formação puramente técnica, ignorando a formação humana, portanto, integrada (CA III e IV).

Seguindo com as análises, a professora Laura ressalta que não só o espanhol é relevante nesse contexto, mas sim o acesso a outras línguas além do inglês:

(13) *É:: o espanhol eu/eu acredito não/não só que ele/ele é relevante para o ensino médio, né? Eu acho que saber uma outra língua estrangeira, além do inglês, abre portas para esses alunos no futuro, além disso nós estamos na América Latina, então os alunos podem viajar mais facilmente para os países daqui, não só como um técnico, né, mas como pessoa principalmente. Eu acho que o espanhol pra::/pra / pra área de edificações eu não sei se ele é TÃO importante, mas como pessoa é claro que é extremamente relevante.* (Laura, campus Y)

Laura não se mostra totalmente segura da relevância do idioma espanhol para a área de edificações – [...] *pra área de edificações eu não sei se ele é TÃO importante* [...] (13), todavia é categórica ao afirmar seu grande valor para a formação pessoal desses estudantes – [...] *mas como pessoa é claro que é extremamente relevante* (13) (CA I). Em contraste com a afirmação da *formação técnica* (12) dada por Eduardo, Laura atesta que, mais do que formação técnica, é necessária formação humana.

Também de maneira assertiva, Ângela julga que o ensino dos aspectos culturais relacionados ao espanhol contribui para a formação dos estudantes:

(14) *Com certeza. Nós temos, por exemplo, aqui, a oferta de um curso técnico em administração. Se nós formos pensar nas relações comerciais*

com a América Latina, em relação aos aspectos culturais com todos os outros cursos, o espanhol seria um outro arcabouço cultural que os meninos poderiam ter à sua formação do ensino médio integrado ao técnico. (Ângela, campus Z)

Sua afirmação categórica de que *com certeza* (14) “o espanhol é uma disciplina relevante para o currículo do ensino médio integrado ao técnico”, demonstra sua posição favorável ao ensino do idioma em seu contexto de atuação e, apesar de relacionar isso às relações comerciais, o que está diretamente ligado ao caráter técnico de ensino, ela aponta a validade para a formação integrada dos estudantes em acessar outro arcabouço cultural, aquele relacionado ao espanhol (CA I). Ao usar o pronome pessoal *nós* (14), Ângela aciona a identidade social da instituição e se coloca como membro dessa esfera, tomando para si o pensamento difundido por essa entidade, por exemplo, o de *pensar nas relações comerciais com a América Latina* (14) (CA III).

Resgato, neste ponto da análise, o objetivo central da ADC e sua validade para as discussões aqui empreendidas. Ao desvelar nos discursos, por meio de uma análise textualmente orientada, a reprodução de hegemonias, é possível verificar problemas sociais parcialmente discursivos e as desiguais relações de poder que contribuem para a manutenção desses discursos opressores. Observei, até aqui, que apesar de acionarem suas agências individuais na tentativa de valorizar a língua espanhola em seus espaços de atuação, os professores são constrangidos por uma estrutura de dominação e sem perceberem acabam por reproduzir essas hegemonias.

Cabe aqui comentar também que como instituição recente, é necessário aos IFs repensar sim suas especificidades e construir uma identidade, inclusive para que a sociedade entenda qual é a missão desse estabelecimento de ensino: formar técnicos para o mercado de trabalho, preparar os alunos para exames vestibulares, contribuir para a formação humana dos estudantes, conjugar todas essas facetas, etc. Entretanto, isso precisa acontecer nas práticas daqueles que constituem os institutos, pois se os discursos continuarem por reproduzir o pensamento do início do século XX, quando o Estado oferecia a formação profissionalizante para ajudar os filhos das famílias menos favorecidas, a fim de “faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime” [*sic*] (BRASIL, 1909), a formação verdadeiramente integrada não figurará nesse espaço formal de ensino.

4.3 DISCURSOS DOS GESTORES

Como as categorias analíticas mobilizadas para analisar os discursos dos gestores e dos professores são as mesmas, nesta seção elas apresentam relação semelhante à explicitada em *Discursos dos professores*. CA I e CA II possibilitam a identificação das práticas sociais dos gestores e como eles interagem em seu ambiente de trabalho, observando também sua posição de gestor e suas ações materiais e simbólicas. CA III e CA IV permitem focalizar esta análise no nível dos eventos sociais e, através das ações mais individualizadas, evidenciar como as agências humanas dos gestores se manifestam frente aos discursos hegemônicos. Utilizando o mesmo procedimento da seção anterior, apresento entre parêntesis a(s) CA(s) ativadas para as análises, que associam as quatro CAs respeitando a relação dialética existente entre elas.

4.3.1 Implantação da língua espanhola

A respeito da implantação da disciplina nos *campi*, os gestores apresentam participações de diferentes níveis. Como o *campus X* é mais antigo em relação aos outros dois, o atual diretor de ensino não participou da implantação nem das discussões sobre carga horária, modalidade de oferta etc. Já nos *campi Y* e *Z*, Marcela e Rosa comentam como foram sua atuação nesse momento.

(15) *Olha, esse campus aqui ele foi criado com alguns professores que vieram de outro campus. Nesse outro campus já:: havia o espanhol, né, sabendo da legislação, que é obrigatória é a oferta de uma segunda língua, então, como lá a gente já tinha vivenciado isso e a Laura, a Laura, desde o início, né, ela já era professora de espanhol lá, então aqui ela participou da implantação desse campus, então foi desde o início. Então houve essa discussão já, a gente já veio com essa discussão de lá. (Marcela, campus Y)*

Marcela se inclui no grupo que discutiu a implementação do espanhol ainda na época de instalação do *campus Y*, quando a professora Laura também pôde contribuir a partir de sua experiência em outro *campus*: *como lá a gente já tinha vivenciado isso e a Laura, a Laura, desde o início, né, ela já era professora de espanhol lá, então aqui ela participou da implantação desse campus* (15). A identidade da professora Laura é acionada para legitimar que as decisões tomadas foram respaldadas por quem tem conhecimento específico para tal (CA III). A diretora de ensino salienta a existência de uma legislação *que é obrigatória é a oferta de uma segunda língua* (15) e infere-se

desse discurso que a segunda língua obrigatória deve ser o espanhol, quando na verdade poderia também ser o inglês, conforme prevê a LDB/1996. Portanto, a representação de Marcela sobre a língua espanhola é de que essa disciplina deve figurar no currículo como segunda língua e para cumprir uma lei (CA III).

Na escola de Rosa, enquanto diretora geral e com formação em administração de empresas, foi ela que ajudou [...] *no primeiro momento na elaboração desse projeto pedagógico de curso, né?* (16).

(16) *Participei porque o campus ele é pequenininho, hoje ele tem até mais pessoal do que tinha nessa época, então::, a gente aqui participa e ajuda em tudo, então eu ajudei no primeiro momento na elaboração desse projeto pedagógico de curso, né? A gente participou, naquela época, a parte de espanhol é:: a gente foi auxiliado pela Ângela, que hoje é a professora, mas naquela oportunidade era TAE, mas tinha o conhecimento necessário para discutir em termos de ementa, de conteúdo.* (Rosa, campus Z)

Nesse caso, não foi possível acessar pelo discurso da gestora que outros profissionais compuseram essa equipe que planejou o projeto pedagógico do curso (PPC), mas é curioso observar que [...] *a gente aqui participa e ajuda em tudo* (16), e isso tanto pode ser bom como pode não ser. Por exemplo, se não há profissionais com formação específica na área de Educação ou de Licenciaturas, os PPCs podem apresentar prejuízos ao processo educativo.

Conforme avaliei há algumas páginas, a vontade coletiva é imprescindível para se fazer política linguística e a participação de todas as esferas que fazem parte desse sistema deve ser efetiva (BOHN, 2000). No entanto, deve haver representatividade para essas decisões. Se sobre o ensino de língua espanhola não se leva em conta o que um licenciado em Letras com habilitação em espanhol pensa a respeito, vejo que a vontade não foi coletiva. Nesse sentido, chamo a atenção para uma discordância entre os discursos de Ângela e Rosa. Segundo Ângela, *A implantação aconteceu das matrizes foram em reuniões, em conjunto, né? Mas ah:: não houve a participação de nenhum docente de língua pra/prá pra trabalhar essa questão não* (7). Entretanto, Rosa aponta que quando Ângela era técnica em assuntos educacionais na instituição, ela auxiliou na construção das ementas e do conteúdo: [...] *a parte de espanhol é:: a gente foi auxiliado pela Ângela, que hoje é a professora, mas naquela oportunidade era TAE, mas tinha o conhecimento necessário para discutir em termos de ementa, de conteúdo* (16).

No momento controlado da emissão de determinados discursos, especialmente sob o estresse de ser gravado e sabendo que será um dado de pesquisa, a memória dos informantes pode falhar e por isso não questiono aqui se Ângela ou Rosa se confundiram ou se equivocaram. A ideia é relativizar a construção dos PPCs, quem contribuiu para sua concepção e se uma vontade coletiva foi mobilizada e respeitada, porém, a partir desses discursos, não é possível afirmar nada disso, apenas levantar essa reflexão, o que também é válido para esta análise.

Aproveito esse momento da análise para relatar brevemente como essa discussão se deu em meu contexto de atuação. Ao começar a trabalhar na minha escola, no ano de 2014, fui recebida como a professora que ministraria aulas de espanhol até que chegasse um professor efetivo de língua inglesa, que era a língua oficialmente instituída como obrigatória no *campus*. Recém-admitida, cumpri com o previamente combinado, mas em minhas práticas, tanto em sala, com os alunos, como nos ambientes “institucionais”, com os coordenadores e diretores, tentava transparecer a validade daquelas poucas aulas de espanhol que ministrava, expondo os trabalhos pela escola, incentivando os alunos a comentarem sobre as aulas em casa etc. Ao final do primeiro semestre, mesmo com a chegada do professor de inglês e a partir dos resultados obtidos junto aos alunos, principais propagadores do trabalho que desenvolvia, o espanhol continuou até o fim do ano na matriz dos cursos, que à época eram semestrais.

Após esse primeiro ano de atuação e de sempre reforçar que apesar da escolha daqueles que estavam no poder naquele momento fosse por colocar o inglês como língua obrigatória e instrumental para os alunos do EM, consegui que o idioma espanhol fosse incluído no PPC do técnico integrado (aprovado pela Pró-Reitoria de Ensino, mas em processo de revisão pelo colegiado do curso), usando como arma de militância para sustentar meu discurso a LDB/1996 e a Lei 11.161/2005. À princípio, a ideia dos gestores era que o espanhol fosse uma disciplina de oferta obrigatória e matrícula optativa apenas para o terceiro ano, conforme sua interpretação, única e exclusivamente, da lei do espanhol. Essa alteração para oferta e matrícula obrigatórias para o terceiro ano só foi possível porque os cursos deixaram de ser semestrais e o PPC foi reformulado para adequar-se à matriz anual.

Foi nessa oportunidade que minha agência se manifestou e meu discurso tentou abalar a hegemonia que se instalava na escola, a do “inglês como língua obrigatória”,

portanto mais relevante para o currículo, frente ao espanhol, como disciplina optativa. Busquei demonstrar que mais que instrumentalizar os alunos, a LE deveria compor a matriz curricular para contribuir com a formação humana, cidadã e crítica dos alunos. Tenho repensado sobre essa questão do optativo vs. obrigatório no contexto do IFMG, mas falarei melhor sobre isso no capítulo das *Considerações Finais*.

4.3.2 Valorização da disciplina pela comunidade acadêmica

Ao serem perguntados se “a disciplina espanhol como língua estrangeira é valorizada pela comunidade acadêmica e por quê”, os gestores expuseram diferentes representações acerca dessa valorização.

(17) //Eu **acho** que sim e que não. Então, assim, né? Tem/tem/tem/tem a/a pessoas com uma certa visão, com o entendimento, né, de que::/de que:: **isso se torna um diferencial** né? Eles compreendem isso, né? Outros, talvez, pelo/por fato de que a gente **tem uns conflitos de:: área técnica com área propedêutica** e aí um acha “ah, nós somos escola técnica, nós não temos que nos preocupar com Enem, não tem que preocupar com isso, não tem que preocupar com aquilo outro”, então, aí pode sim ter alguns conflitos, de achar assim que é desnecessário [...]. Já que **esse pessoal** defende tanto, né, a questão do curso técnico para o mercado de trabalho e não como formação para vestibular para/para futuro né/é:: mesmo assim é importante, né? Ter essa/essa característica de/de/de **poder ser um diferencial para esse/para esse aluno no/no futuro**, né? Então, eu **acho** que tem um grupo que valoriza e tem um outro grupo que não/não considera tanto assim. (Jorge, campus X)

A presunção de Jorge, marcada pelo uso do verbo “achar” em *Eu **acho** que sim e que não* (17), é que *tem um grupo que valoriza e tem um outro grupo que não/não considera tanto assim* (17) (CA I). O diretor de ensino afirma que *tem uns conflitos de:: área técnica com área propedêutica* (17) e isso leva parte da comunidade acadêmica a acreditar que as disciplinas técnicas são mais importantes que as do núcleo básico. Nesse ponto, o discurso de Jorge está delineado a partir dos dizeres daqueles que acham desnecessário o aprendizado do espanhol, e por meio do discurso direto ele toma a voz desse grupo para sustentar sua afirmação: [...] *e aí um acha “ah, nós somos escola técnica, nós não temos que nos preocupar com Enem, não tem que preocupar com isso, não tem que preocupar com aquilo outro”, então, aí pode sim ter alguns conflitos, de achar assim que é desnecessário [...]* (17) (CA II).

O diretor, no entanto, afasta-se dessa posição, por isso, além do uso do discurso direto, nomeia esse grupo como *esse pessoal* (17), excluindo-se desse conjunto que

desvaloriza o espanhol. Depreende-se do discurso de Jorge que *esse pessoal* não se preocupa com a formação integral dos alunos, somente com a formação para o mercado de trabalho: *Já que esse pessoal defende tanto, né, a questão do curso técnico para o mercado de trabalho e não como formação para vestibular para/para futuro né/é:: mesmo assim é importante, né? Ter essa/essa característica de/de/de poder ser um diferencial para esse/para esse aluno no/no futuro, né?* (17) (CA II). O pensamento do diretor é contrário ao [*d*]esse pessoal por acreditar que o valor do espanhol está em seu diferencial para o futuro dos alunos e para auxiliá-los nos vestibulares, enquanto que os outros se restringem à formação técnica.

A representação de Jorge acerca da utilidade do espanhol, entretanto, se dá pela reprodução de um pensamento socialmente difundido de que dominar uma língua estrangeira pode servir como um mecanismo de ascensão social na medida em que possibilitará o acesso aos cursos superiores e, conseqüentemente, aos melhores postos de trabalho (CA III e IV). Identificada essa representação, Jorge não impulsiona sua agência a fim de reestruturar esse discurso, mesmo ocupando uma posição de poder dentro da instituição e apesar de discordar do pensamento tecnicista que ronda as escolas de nível técnico integrado. Nota-se também que as práticas sociais nesse contexto se constituem pela dicotomia ensino técnico vs. ensino básico e, enquanto os discursos que constituem essa interação não estiverem a favor de uma educação integrada, essa integração não ocorrerá efetivamente.

No *campus* de Marcela e segundo sua representação, a LE espanhol é valorizada, especialmente porque cumpre a legislação.

(18) *Eu acredito que ela é valorizada pela maior parte da nossa comunidade acadêmica. Eu acho que por várias razões. Primeiro, pela questão da própria legislação, que é uma exigência, né? Segundo, porque é uma língua bastante falada no continente que a gente está e acho que hoje tem se compreendido a importância do domínio de idiomas para o aspecto profissional e, aqui, sendo um ambiente de formação técnica, né? É fundamental.* (Marcela, *campus* Y)

Assim como Jorge, Marcela presume que a língua é valorizada pela comunidade acadêmica, optando pelo uso dos verbos “acreditar” e “achar”, e coloca em primeiro plano de sua avaliação o cumprimento de uma exigência legislativa: *Primeiro, pela questão da própria legislação, que é uma exigência, né?* (18) (CA I). Contudo, não oferece detalhes sobre essa legislação: refere-se à LDB/1996, à Lei 11.161/2005, ou a qual outra normativa? A preocupação nesse caso é, enquanto diretora de ensino, deixar

claro que uma lei tem sido cumprida e que sua prática nesse contexto é coerente com as exigências que seu cargo lhe impõe.

Em segundo plano, ela destaca que o espanhol é valorizado [...] *porque é uma língua bastante falada no continente que a gente está e acho que hoje tem se compreendido a importância do domínio de idiomas para o aspecto profissional e, aqui, sendo um ambiente de formação técnica, né? É fundamental.* (18). A diretora, apesar de reconhecer que estamos inseridos em um continente no qual se fala a língua espanhola na maioria dos países, ressalta o valor de seu aprendizado pelo viés da formação técnica, esquecendo-se de verificar a validade dessa disciplina para a formação humana dos estudantes, inclusive pelo fato dessa proximidade com países hispanófonos. Para legitimar sua declaração, Marcela toma para si uma afirmação reproduzida na sociedade, de que *hoje tem se compreendido a importância do domínio de idiomas para o aspecto profissional* (18), e não se identifica, nesse momento, um evento criativo em relação à estrutura de dominação, apenas uma orientação para sua reprodução (CA II e IV).

Enquanto Jorge e Marcela julgaram a valorização do idioma pela comunidade acadêmica segundo certas probabilidades, Rosa, diretora geral do *campus Z*, foi mais assertiva.

(19) *Não, assim como nenhuma língua estrangeira, o próprio inglês não é. A pessoa quando ela pensa numa língua estrangeira, seja ela o inglês, seja o espanhol, ela vai pensar numa perspectiva já de exigência de mercado de trabalho e talvez quando tiver com uma maturidade diferente da maturidade que os meninos estão, por exemplo, do integrado que é onde nós temos a oferta dessa disciplina, né? [...] Eu acredito que a LÍNGUA ESTRANGEIRA é, talvez, pela forma como ela trata::da, talvez, toda essa discussão, né, a gente discute muito isso, às vezes, é como dá um/ um, às vezes, atendimento é personaliza::do, para uma sala com mais alu::nos, coisa que é o padrão em escola de línguas fora da nossa instituição. Mas, infelizmente, a gente não tem estrutura nem pessoal para fazer dessa forma. [...] As pessoas elas/elas não fazem para o seu auto crescimento, porque acredita que aquilo é bom, faz muitas vezes quando vê algum empecilho precisa daquilo pra:: quebrar ou conquistar, não para crescimento individual.* (Rosa, *campus Z*)

A primeira afirmação de Rosa, *Não, assim como nenhuma língua estrangeira, o próprio inglês não é* (19), categoricamente exclui qualquer forma de valorização do espanhol pela comunidade escolar, aliás, do espanhol e de qualquer LE, inclusive o inglês. Como justificativa para essa afirmativa, ela relata que os alunos do EM ainda não têm maturidade para valorizar o aprendizado de uma LE *numa perspectiva já de*

exigência de mercado de trabalho (19), motivo pelo qual ela acredita que as pessoas busquem aprender uma LE (CA III). Essa representação de Rosa acerca das identidades sociais dos alunos e das pessoas que buscam aprender uma LE contribui para sua avaliação sobre o idioma espanhol na escola em que trabalha.

Após essa primeira assertiva, Rosa passa a considerar em sua resposta não somente o espanhol, mas as LEs no contexto da escola regular e, ao dizer que *a gente discute muito isso* (19), ela aciona outras vozes para compor sua argumentação, construindo um discurso coletivo (CA I e III). O que se identifica no discurso de Rosa é que nessas práticas sociais do *a gente discute muito isso* (19), algumas estruturas de dominação são identificadas, portanto, as práticas deixam de ser mediadoras para sua reestruturação (CA IV). Pensar na possibilidade de [...] *dá um/ um, às vezes, atendimento é personaliza::do, para uma sala com mais alu::nos, coisa que é o padrão em escola de línguas fora da nossa instituição* (19), não é pensar estratégias de valorização do ensino de LEs na escola.

Como já abordado inclusive nessa análise, o ensino de LE na escola tem compromisso social e precisa levar em conta fatores que contribuirão para a formação cidadã dos estudantes, e não buscar seguir padrões de cursos livres, que possuem objetivos distintos e muito específicos. A partir da reprodução dessa totalidade social, de que o ensino de LE na escola regular não funciona, e ocupando esse lugar de diretora geral, Rosa acaba contribuindo para a desvalorização do ensino de LE na escola e sua agência individual manifesta-se compatível com essa estrutura dominante (CA IV).

Quando Rosa adverte que as pessoas buscam aprender uma LE *quando vê[em] algum empecilho precisa daquilo pra:: quebrar ou conquistar* (19), depreende-se que ela assume ser válido para o crescimento pessoal aprender uma LE, principalmente ao apresentar a oposição *As pessoas elas/elas não fazem para o seu auto crescimento, porque acredita que aquilo é bom [...] não para crescimento individual* (19), mas ela não se mostra crente de que isso seja possível na escola (CA I e III). Rosa manifesta ainda seu desejo, expresso pelo advérbio *infelizmente*, de que a realidade nas escolas regulares fosse semelhante a dos cursos de idiomas, *Mas, infelizmente, a gente não tem estrutura nem pessoal para fazer dessa forma* (19), reforçando sua descrença no ensino de LE nas escolas (CA I e IV).

4.3.3 Relevância da disciplina para o currículo

Sobre a relevância para o currículo, as respostas dos gestores estiveram vinculadas ao caráter integrado dos cursos técnicos de nível médio, e essa é uma característica que não deve ser esquecida, segundo o diretor de ensino do *campus X*:

(20) *Sim, é aquilo que/que eu falei antes. Eu tô no grupo de lá. ((Risos entrevistadora)) É que:: é:: é importante, principalmente por isso. Se a gente for pensar, ESTRITAMENTE, no curso técnico, né? Ele é importante pela/por razões de diferencial no mercado de trabalho, por razões de existem é:: literaturas da área técnica que têm manuais de equipamentos que/ que vêm em/em espanhol e é importante isso, fora a gente falar que nós estamos na/na América Latina e que ela é TODA, tirando, né, praticamente uns dois ou três países aí, toda de língua espanhola. [...] Por isso que tem/tem esse aspecto importante, isso sem falar na questão do próprio ensino médio mesmo, na formação de ensino médio, que o curso ele é integrado, não deixa de ser integrado, ele é técnico, mas ele é integrado. Então, tem/tem a relevância da/da parte da propedêutica. (Jorge, campus X)*

Em referência à resposta anterior, sobre parte da comunidade acadêmica valorizar o espanhol e outra não, Jorge reforça que está no grupo que valoriza e que acredita na relevância dessa disciplina para o currículo: *Sim, é aquilo que/que eu falei antes. Eu tô no grupo de lá* (20), assumindo o discurso do outro para apresentar sua própria representação (CA II). Ele resgata os motivos pelos quais julga importante a presença dessa língua no currículo, apontando o mercado de trabalho e a integração regional – *por razões de existem é:: literaturas da área técnica que têm manuais de equipamentos que/ que vêm em/em espanhol e é importante isso, fora a gente falar que nós estamos na/na América Latina* (20) – e conclui seu raciocínio avaliando a especificidade do curso em ser integrado e que, portanto, ambas áreas que o compõem devem ser igualmente relevantes, área técnica e área básica – *[...] ele é técnico, mas ele é integrado. Então, tem/tem a relevância da/da parte da propedêutica* (20).

Apesar de não explicitar o que seria a formação integrada, Jorge não eleva o ensino técnico a uma posição de prestígio, pelo contrário, ele chama a atenção para a necessidade de se efetivamente promover uma educação integrada: *[...] isso sem falar na questão do próprio ensino médio mesmo, na formação de ensino médio, que o curso ele é integrado, não deixa de ser integrado [...]* (20). Manifesta-se nesse discurso a iminência da promoção, por meio das práticas sociais desse sujeito, de reflexões e debates acerca da integração curricular nesse contexto particular do EM integrado ao técnico profissionalizante, demonstrando que sua agência está passível de ser ativada

(CA IV). E essa parece ser uma discussão cara e urgente no âmbito do IFMG, visto que ressoaram nos discursos, tanto dos professores como dos gestores, temáticas que envolvem carga horária e inchaço dos currículos, que pressupõem a necessidade de uma reavaliação dessa modalidade de ensino. O discurso de Rosa também toca nesse ponto:

(21) *Isso é crítico, hein? É:: o que que acontece, por que que é crítico? Na verdade aí não entra só também na questão do espanhol, mas o nosso ensino médio, que é integrado, né? Ele tem uma carga horária excessiva, uma quantidade de disciplinas excessivas, que, muitas vezes, faz a gente refletir sobre o aspecto de como nós lecionamos. Se essa questão de lecionar de maneira particionada como DISCIPLINA, é a melhor forma. Talvez, os conteúdos não precisem ser disciplinas, mas que sejam desenvolvidos de alguma maneira. Então, O CONTEÚDO, eu acredito que ele é importante. Agora, se ele tem que ser uma disciplina, eu acho que a gente tem que evoluir nessa discussão, mas aí, é que nem eu tô falando, não cabe somente o / o espanhol. [...] Mas tá ótimo, essa é a nossa realidade.* (Rosa, campus Z)

Mais uma vez, Rosa emite uma apreciação coletiva sobre o EM integrado e recorre aos pronomes possessivo *nosso* e pessoal *nós* (além da locução *a gente*, que semanticamente corresponde ao pronome “nós”) para encadear seu próprio discurso aos daqueles que também compõem o instituto, evidenciando sua identidade de professora na instituição: [...] *mas o nosso ensino médio, que é integrado, né? Ele tem uma carga horária excessiva, uma quantidade de disciplinas excessivas, que, muitas vezes, faz a gente refletir sobre o aspecto de como nós lecionamos* (21) (CA I, II e III).

Sobre a carga horária e a quantidade excessiva de disciplinas, Rosa sugere uma reflexão sobre *disciplina* e *conteúdo*, termos que inclusive receberam entonação enfática durante sua fala. Ela demonstra não estar segura de que a forma como o currículo está composto, particionado em disciplinas – gerando um número excessivo de matérias – seja a melhor maneira para essa modalidade de ensino, mas acredita que o conteúdo seja válido: *Talvez, os conteúdos não precisem ser disciplinas, mas que sejam desenvolvidos de alguma maneira* (21) (CA I). Ao ver isso como um problema, a diretora sugere como solução uma reflexão mais ampla, que vai além do espanhol, e coletiva, acionando novamente a identidade do instituto e de seus docentes e gestores, sobre essa particularidade dos IFs, [...] *eu acho que a gente tem que evoluir nessa discussão, mas aí, é que nem eu tô falando, não cabe somente o / o espanhol* (21) (CA I e III). Quando parece que sua agência está orientada para a promoção de uma transformação, Rosa afirma que *Mas tá ótimo, essa é a nossa realidade* (21), atestando seu conformismo diante da situação descrita (CA IV).

4.4 REFLEXÃO SOBRE A ANÁLISE

Como última categoria analítica para compor minha crítica-explanatória, apresento uma reflexão sobre a análise dos dados, com vistas a discutir possíveis contribuições para questões de emancipação social.

As práticas sociais que pude acessar pelos discursos dos informantes da pesquisa, seja por seu lugar de enunciação ou mesmo pelos modos particulares de representações, são díspares. As identidades sociais dos professores são uma e as dos gestores são outra. Claramente, os docentes cumprem as atribuições inerentes a seu cargo, enquanto que os diretores exercem as funções que lhes cabem. Nessa interação, manifestam-se algumas características desse contexto específico de atuação (os *campi* e a instituição IFMG) e os discursos sobre a língua espanhola se moldam.

O primeiro ponto a se destacar é a relação desses sujeitos com propriedades importantes dessa instituição: existência de *campi* muito novos, que ainda passam por adequações curriculares e até mesmo em suas instalações físicas; conflitos entre áreas técnica e básica; integração curricular, da qual muito se fala, mas na prática nem sempre acontece, devido ao conflito existente; supervalorização do ensino tecnicista, exatamente por não haver a integração curricular necessária.

Ao identificar esses embates nos discursos analisados, acredito que as práticas daqueles que compõem o IFMG devam favorecer sua resolução, mas para isso é crucial que os sujeitos estejam dispostos a ouvir, independentemente de sua identidade social dentro da instituição (professor, diretor, aluno, pais), e, se necessário, reavaliar suas crenças e valores. Como muitas das discussões no âmbito do IFMG ainda são prematuras, é preciso que as interações sociais possibilitem identificar o que tem funcionado e pensar alternativas para aquilo que não tem dado certo. Contudo, esse tipo de ação e interação não pode acontecer no nível das estruturas de dominação, ela deve se efetivar a partir das práticas articuladas, a fim de que todos os discursos particulares possam ser levados em consideração, evitando que as hegemonias que contribuem para relações desiguais de poder sejam propagadas.

Mais especificamente no caso do espanhol, e como observado em alguns dos discursos, de fato existe certa marginalização da disciplina. Por exemplo, as interpretações dadas à LDB/1996 e à Lei 11.161/2005 pelos gestores comprova isso, dado que a língua espanhola sempre assume posição secundária em relação ao inglês. As justificativas para tanto estão baseadas na representação de que o inglês é a LE obrigatória das escolas. Alega-se também que é necessário saber inglês para enriquecer o currículo dos futuros técnicos, desconsiderando-se qualquer outro fator que possa ser levado em conta para definir qual LE é mais apropriada para aquele contexto específico.

A possibilidade de ativação das agências humanas dos professores existe, inclusive eles comentam a viabilidade de ser diferente o cenário de oferta do espanhol, por exemplo, permitindo ao aluno escolher qual LE fazer durante seu curso. Não obstante, as características específicas desse cargo podem contribuir para que esses docentes tenham sua agência constrangida e o conformismo observado pode ter fundamento nas consequências que suas ações podem gerar. Afirmando isso considerando que meu próprio discurso se concretiza a partir dessas especificidades, pois se a carga horária de espanhol aumenta de maneira vertiginosa, a carga horária de português, que é sempre maior, não diminuirá, ou seja, o professor – ao ter de atuar nas duas disciplinas – ficará sobrecarregado e isso comprometerá sua atuação.

Nesse sentido, vejo que é urgente aos IFs repensarem qual é o perfil do professor de LE, especialmente de espanhol, que pretendem contratar. Dedicar-se ao ensino de duas línguas, a materna e uma estrangeira, demanda do professor habilidades distintas e, conseqüentemente, um volume de trabalho maior. Classifico como uma desvalorização do professor de espanhol por parte dos IFs quando eles efetivam professores exclusivamente de língua inglesa e exigem a habilitação dupla português/espanhol. Seria necessário, no mínimo, criar condições para o trabalho desse profissional de habilitação dupla, que sacrifica seus horários de planejamento e projetos em prol de uma luta que se arrasta há anos, que é a luta do reconhecimento do ensino de espanhol pelas escolas como uma escolha legítima, e não apenas para cumprir lei.

Aqueles professores que não participaram efetivamente da implantação da língua espanhola em seus *campi* e que acreditam que ela se deu porque imperou um poder que oprimiu sua agência, poderiam tentar por meio de suas práticas reestruturar essa condição que se apresenta dominante, buscando nessa estrutura elementos para

sustentarem sua resistência, pois só assim as hegemonias são transformadas. Acredito que ao acessarem as análises aqui disponibilizadas, os docentes de língua espanhola dos IFs poderão verificar, por eles mesmos, a quais relações desiguais de poder estão submetidos. Se não tomarmos para nós a consciência de que a hegemonia só deixará de imperar quando acionarmos nossa agência individual, estaremos sempre subjugados, e esse alerta serve para todas as esferas sociais, não só a educação. A ideia não é tomar o poder para oprimir, mas desvelar as injustiças advindas do poder que oprime. Vivemos em sociedade e acredito ser o desejo da maioria minimizar as injustiças sociais, um dos preceitos da ADC, e devemos contribuir para tal, pois “as sociedades humanas, ou os sistemas sociais, não existiriam, em absoluto, sem a agência humana” (GIDDENS, 2003[1984], p. 201).

Nesse ciclo de reprodução e manutenção de discursos hegemônicos, muito se fala da relevância do inglês e da desvalorização do espanhol, porém pouco se fala do papel educativo das LEs nas escolas. Apontei isso durante a análise e volto a esse assunto. Observo que, apesar de não ter feito nenhuma pergunta pontual sobre o papel educativo da língua espanhola nas escolas, a recorrência a esse tópico é muito breve e vaga, e o que tem balizado as práticas no âmbito do IFMG parece ser pensar nas especificidades do EM integrado ao técnico, preocupando-se com legislação, carga horária e inchaço dos currículos, e ignorando-se a formação humana dos estudantes. Nesse afã de determinados grupos por uma formação puramente técnica, pode até existir uma valorização da LE na escola, desde que seja para impulsionar o sucesso dos alunos no mercado de trabalho. Pois bem, esses jovens técnicos não conviverão em sociedade e exercerão sua função de cidadão, preferencialmente crítico?

Essa é uma preocupação pessoal, pois vejo que apesar de minhas práticas demonstrarem que o ensino da língua materna (única disciplina que ministro atualmente) deva contribuir para consciência crítica dos alunos, ainda identifico posturas “pouco evoluídas”, que prezam pelo tecnicismo em detrimento do caráter humanista da educação, propagando esse discurso em suas relações sociais. Além disso, a representação que se tem do ensino de LE na escola é de que sempre foi e sempre será um fracasso e que o melhor é estudar idiomas em cursos livres. Ora, se o ensino de LE não é valorizado pelas próprias escolas, esse discurso será mantido e reproduzido até que as práticas efetivamente mudem esse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, refleti sobre indagações que constituem minhas práticas enquanto professora e também na condição de pesquisadora e, neste momento, resgato algumas delas, não a fim de esgotá-las, mas como perspectivas para novas reflexões, afinal são delas que se originam investigações dessa natureza e abrem espaço para a (re)construção de novos pensamentos.

O objetivo central deste trabalho era analisar a posição da disciplina espanhol no IFMG e os fatores envolvidos na sua implantação. Durante o percurso desta investigação, surgiu a MP 746/2016 e passou a figurar também como uma meta a tentativa de desvelar o porquê da desvalorização da língua espanhola no âmbito da educação regular. Para tanto, considerei não só o cenário da política linguística brasileira como também discursos de professores de espanhol e diretores de três *campi* do IFMG, que foram analisado à luz da ADC faircloughiana a fim de desvendar ditas questões.

Admiti que política linguística é “uma ação que se vincula diretamente ao poder do Estado” (RODRIGUES, 2010, p. 15), e tenho consciência de que “nenhuma proposta de ensino de línguas é política e culturalmente neutra” (BOHN, 2000, p. 130), portanto, vejo manifestadas nas elaboração e aprovação da MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, as desiguais relações de poder que engrenam nosso Estado. Primeiro, porque a publicação da MP foi uma política antidemocrática, própria da força repressiva do Aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1970), contribuindo para a reprodução e manutenção de ideologias e discursos hegemônicos. Segundo, porque no que se refere ao ensino de LE, foi ignorado o plurilinguismo, foi cerceada a liberdade de escolha das comunidades escolares, foram desvalorizados os cursos de licenciatura, tudo isso sem nenhuma consulta ou envolvimento direto de pensadores da educação, quando, para que a construção de uma política linguística seja satisfatória, é imprescindível a participação efetiva dos professores (BOHN, 2000).

Ao analisar os discursos dos docentes e dos gestores, tornou-se evidente a reprodução dessas hegemonias, tanto em seus modos particulares de representação como na articulação de outras vozes para compor seu discurso, e identifiquei um discurso de nível institucional, no qual predominam as vozes daqueles que detêm o poder e nele querem continuar, portanto uma voz que oprime. Avaliei que essa estrutura de dominação se mostra, especialmente, nas práticas dos grupos que valorizam a área técnica em um currículo que deve ser integrado. Ao abordar o aspecto curricular, salientei a importância da discussão e construção coletiva das matrizes dos cursos, dado que essas escolhas também não são neutras e sabendo que há uma tendência em se preferir o conhecimento tecnicista ao humanista (APPLE, 1982, 1986, 1989 *apud* SILVA, 2014), portanto devem ser consideradas as contribuições de todos aqueles que serão afetados por essas determinações (pais, alunos, professores, gestores, a própria instituição).

A partir dos discursos analisados, originaram-se outros questionamentos: o que caracteriza, de fato, a integração nessa modalidade de ensino? Qual é a identidade que se quer imprimir para essa instituição? O que busca um aluno ao ingressar no IFMG? Que tipo de formação ele espera receber? Compreendo que a instituição se apresenta para a sociedade com uma função social predefinida, todavia já não mais como em sua origem, na época das Escolas de Aprendizes Artífices, quando o ensino técnico profissionalizante era considerado o “redentor das mazelas sociais”. Mais de um século se passou até que os IFs assumissem o formato que têm hoje, portanto não se deve ignorar a voz do aluno ou silenciar a comunidade acadêmica quanto às novas expectativas que têm se depositado nessas instituições, pois assim um novo ciclo de reprodução de discursos hegemônicos será instaurado e o imaginário de que essas escolas só formam técnicos e não contribuem para a formação humana dos alunos pode estruturar as práticas daqueles que compõem os IFs.

As análises possibilitaram, ainda, verificar que há políticas declaradas, praticadas e percebidas (SOUSA; ROCA, 2015), as quais foram identificadas, respectivamente, nas dimensões: da gestão (oferta e implementação do espanhol), dos sistemas de conhecimentos e crenças ativados e das práticas sociais (interações e atividades materiais e simbólicas observadas). Isso permitiu comprovar que, nesse caso, existe uma distância considerável entre “o que se diz” e “o que se faz”.

Após realizar as entrevistas e as análises, e conhecendo um pouco melhor a estrutura dessa instituição na qual atuo há três anos como professora de língua portuguesa e língua espanhola, tenho repensado se não seria muita pretensão exigir a obrigatoriedade do ensino de espanhol nesse contexto tão específico. E não saberia responder apenas com “sim” ou “não”. Mas vejo que nas condições em que ele se apresenta atualmente não pode permanecer.

Existem implicações institucionais que me fariam responder “sim, é muita pretensão”, pois a carga horária dos alunos é alta; o número de disciplinas que devem cumprir é excessivo; a quantidade de aulas de português, que supera as de espanhol, é grande para se somar às aulas de LE; a desvalorização do espanhol pela comunidade escolar é evidente, especialmente pelos estereótipos que a língua carrega e são reproduzidos por essa mesma comunidade. Todavia, existem implicações sociais que me fariam responder “não, não é muita pretensão”, pois essa luta é cara aos professores de espanhol e é urgente desnaturalizar os discursos que oprimem e marginalizam o ensino dessa disciplina nas escolas regulares; é preciso validar o papel educativo das LEs na escola, afastando-se o imaginário de que os IFs devem instrumentalizar os alunos para o mercado de trabalho e reforçando a importância de um ensino inclusivo, crítico, emancipatório e comprometido com as práticas sociais dos jovens estudantes.

Conforme exposto em algumas passagens deste texto, associo os dizeres dos informantes da pesquisa às minhas experiências no IFMG, e isso se reflete, inevitavelmente, nas análises e em todas as ponderações que apresento. Outro pesquisador, com o mesmo propósito e o mesmo *corpus*, certamente, apreciaria esses dados de maneira distinta. Mas a ADC atesta que suas averiguações de caráter crítico-explanatório não são totalmente imparciais, o que não invalida sua cientificidade, justamente por preocupar-se com os efeitos que as ideologias causam nas relações sociais.

O meu envolvimento pessoal com o tema desta pesquisa direciona o ponto de vista adotado para delinear-la. No entanto, acredito que suas contribuições são no sentido de desnaturalizar e desvelar os discursos que subjagam o espanhol como disciplina escolar. Considero, ainda, que o aporte teórico aqui exposto, juntamente com as análises realizadas, contribuirá para repensarmos o lugar da língua espanhola nas escolas de

ensino técnico e para lançarmos nosso olhar crítico sobre a situação encontrada no IFMG e, por extensão, em outras unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Concluindo esta investigação, reconheço que a ADC é uma pujante teoria, permitindo através de seu arcabouço teórico-metodológico desenvolver um quadro analítico que muito auxiliou na análise dos discursos dos informantes. Foi possível compreender como discursos hegemônicos podem determinar a posição e o valor de uma disciplina no currículo da educação básica e desvelar como as relações desiguais de poder se manifestam nas práticas sociais dos professores de espanhol no contexto em estudo. Como no decorrer desta pesquisa de mestrado surgiram documentos que alteram substancialmente a educação regular (MP 746/2006, Lei 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular – BNCC), em especial, o ensino de espanhol, é importante que se verifiquem os rumos que nossa educação e nossa língua espanhola irão tomar após a reforma curricular proposta pelo atual governo federal. Portanto, espero que esta pesquisa lance possibilidades para futuras investigações, como, por exemplo, avaliar o lugar assumido pelo espanhol nas escolas nessa nova conjuntura que se apresenta, por meio da análise das hegemonias e ideologias que compõem os discursos dos sujeitos envolvidos nessas determinações e as práticas sociais dos docentes de espanhol em seus contextos mais particulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBURY, Nathan John. National language policy theory: exploring Spolsky's model in the case of Iceland. *Language policy*. v. 14, p. 01-18. Springer, 2015.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. Joaquim José Moura Ramos. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. *Educação e Realidade*, v. 11, n. 1, p. 19-34, 1986.

_____. Currículo e poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1989a.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989b.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. *Las integraciones regionales en la formulación de políticas lingüísticas para las comunidades aborígenes*. Conferência ministrada no XXIII Congresso Internacional da Latin American Studies Association (Lasa), Washington D. C., 6-8 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/NarvajaDeArnouxElvira.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, Adrián Pablo; CASTEL, Greice da Silva. (Org.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011. p. 38-64

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1953].

BHASKAR, Roy. *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Verso, 1993.

BOHN, Hilário Inácio. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Universidade Católica de Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/286/252>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BONACINA-PUGH, Florence. Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis. *Language policy*. p. 213-234, 2012. 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia*

Política da UFSC, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRANDI, Paulo. Vargas, Getúlio [verbete]. In: ABREU, Alzira Alves de (Org.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2001. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. [sic] Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6975. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. *Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Rio de Janeiro, 09 fev. 1942a. Seção 1, p. 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. *Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Rio de Janeiro, 27 fev. 1942b. Seção 1, p. 2957. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. *Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Rio de Janeiro, 10 abr. 1942c. Seção 1, p. 5798. 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: 28 nov. 2016.

_____. *Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Rio de Janeiro, 17 fev. 1959a. Seção 1, p. 3009. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. *Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959*. Aprova o Regulamento de Ensino Industrial. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Rio de Janeiro, 23 out. 1959b. Seção 1, p. 22593. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. *Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967*. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 22 mai. 1967. Seção 1, p. 5543. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. *Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 04 jul. 1978. Seção 1, p. 10233. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. *Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 09 dez. 1994. Seção 1, p. 18882. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 07 out. 2016.

_____. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 08 ago. 2005a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. *Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005*. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 18 nov. 2005b. Seção 1, Edição Extra, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html>>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.

_____. *Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 13 dez. 2007a. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6302-12-dezembro-2007-566384-publicacaooriginal-89959-pe.html>>. Acesso em: 07 out. 2016.

_____. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1-3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 07 out. 2015.

_____. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23 set. 2016. Seção 1, Edição Extra, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil], Brasília, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002[1993].

CARVALHO, Fernanda Peçanha. *Representações dos professores de espanhol a respeito da Lei Federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Políticas linguísticas no Brasil: o caso do Português Brasileiro. *Revista Lexis*, Pontifícia Universidade Católica do Peru, v. 25, n. 1-2, p. 271-297, 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/viewFile/4969/pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COOPER, Robert L. Definitions: a baker's dozen. In: _____. *Planning and social change*. New York: Cambridge, 1989.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Espanhol: língua de encontros. In: João Sedycias. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 61-70.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001[1992].

_____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London and New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Análisis crítico del discurso. Traducido por Elena Marengo. In: VAN DIJK, Teun. (Org.). *El discurso como interacción social: estudios sobre el discurso, una introducción multidisciplinaria*. España: Editorial Gedisa, 2000[1997].

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996[1970].

_____. What is enlightenment? In: RABINOW, P. (Ed.). *Michel Foucault: essential works*, v. 1, Ethics. Harmondsworth: Penguin, 1994, p. 303-319.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da Sociedade*. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1984].

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: Subsídios*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

- _____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995[1955].
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.
- IFMG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2014-2018*. Belo Horizonte: IFMG, 2015.
- JOHNSON, David Cassels. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillian, 2013.
- KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 45-52.
- LE MOS, Renato. Cardoso, Fernando Henrique [verbete]. In: ABREU, Alzira Alves de (Org.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2001. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percursos*, Universidade Estadual de Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percursos/article/view/18577/10219>>. Acesso em: 02 fev. 2016.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Política linguística, política historiográfica: epistemologia da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830)*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- PANTOJA, Sílvia. Kubitschek, Juscelino [verbete]. In: ABREU, Alzira Alves de (Org.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2001. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- PONTE, Andrea Silva. O espanhol e seu dia: a planificação linguística e sua execução. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar. (Org.). *Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 69-102.
- RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso e Realismo Crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso. *Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico*, 2009, p. 1-19.
- _____; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- REIS, Isabel Martins. Depoimento de uma professora. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína. (Org.). *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2016, p. 421-422.

RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____; RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso Crítica – do modelo tridimensional à articulação entre práticas sociais: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 05, p.185-207, 2004.

_____; _____. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 2, n. 52, p. 289-320, 2013.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Coord.). *Coleção Explorando o Ensino*, vol. 16, Espanhol: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 13-24.

_____. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012a, p. 23-35.

_____. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012b.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad. Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1987.

SCHIFFMAN, Harold F. *Linguistic culture and language policy*. London/New York: Routledge, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra e Editora FGV, 2000.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Políticas linguísticas oficiais para as línguas indígenas brasileiras. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar. (Org.). *Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 391-422.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar. (Org.). *Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, Bernard. Language practices, ideology and beliefs, and management and panning. In: _____. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge, 2004.

_____. Towards a theory of language management. In: _____. *Language Management*, Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 03-15.

_____. What is language policy? In: _____. (Org.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15.

WODAK, Ruth. Do que trata a ADC: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. *Linguagem em (Dis)curso*, Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004[2001].

ANEXOS**ANEXO I****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais”. Nesta pesquisa, pretendemos averiguar os fatores envolvidos na implantação e oferta da língua espanhola em diversas unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG a fim de verificar as dissonâncias existentes entre uma unidade e outra, observando-se o que possivelmente determina o sucesso ou não dessa implantação.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: o (a) Sr. (a) será entrevistado (a), um áudio será gravado e, após transcrito, será destruído. A análise realizada pela pesquisadora será da entrevista transcrita e a partir de sua filiação teórico-metodológica. Esclarecemos que identificamos riscos mínimos de sua participação nessa pesquisa, os quais se referem a possíveis desconforto e/ou constrangimento quanto às respostas a serem dadas durante a entrevista. Para minimizá-los, os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e o (a) Sr. (a) pode se recusar a responder a qualquer pergunta. A pesquisa contribuirá para os avanços na área educacional que derivam de estudos como este.

À guisa de protocolo, cabe salientar que o material coletado será inserido em textos acadêmicos, podendo ser utilizado pela pesquisadora, de forma integral ou parcial, em apresentações em eventos acadêmicos, em sua dissertação de mestrado, artigos e livros; que a identidade do (a) participante desta pesquisa será preservada de quaisquer identificações; que, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, todas as informações disponibilizadas pelo (a) pesquisado (a) poderão ser obtidas quando quiser, assim como, será aceita sua recusa na participação da pesquisa e posterior negativa de seu consentimento, sem prejuízo algum para sua parte; além de que, por fim, sua participação nesta pesquisa não terá nenhum custo, nem qualquer vantagem financeira, nem por parte do (a) voluntário (a) nem da pesquisadora.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) Sr. (a). As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Desde já, agradecemos sua atenção e colaboração, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos, métodos e

benefícios da pesquisa “O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Rubrica da pesquisadora: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinada por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do (a) participante

Assinatura do (a) participante

Data: ____/____/____

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Elzimar Goettenauer de Marins Costa (Orientadora)

E-mail: elzimarc@gmail.com

Faculdade de Letras (FALE)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, CEP: 31270-901

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

Nome completo da Pesquisadora: Isabel Martins Reis (Mestranda)

E-mail: isabelmartinsreis@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG)

Assinatura da pesquisadora

Data: ____/____/____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP - UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Telefone: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Campus Pampulha

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG,
CEP: 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005

ANEXO II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – FALE/UFMG

Título do Projeto de Pesquisa: *O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais*

Área: Linguística Aplicada

Responsável pela pesquisa: Profa. Isabel Martins Reis

Prezado(a) Professor(a),

As perguntas a seguir versam sobre sua prática de ensino-aprendizagem da língua espanhola e seu ambiente de atuação profissional. Responda às perguntas da forma mais detalhada que puder. Se sentir que alguma pergunta poderá levá-lo(a) a responder a mesma coisa, responda assim mesmo, sem se preocupar com repetições de informações e/ou possíveis contradições.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Dados pessoais do(a) entrevistado(a)

Nome: _____

Idade: _____ anos

Instituição e cidade na qual atua como professor(a) de espanhol: _____

Desde quando atua na atual instituição: _____

Nível de ensino em que atua: _____

Perguntas:

1. Qual é a sua formação acadêmica e há quanto tempo você atua como professor(a) de espanhol como língua estrangeira?

2. Hoje, como é ofertada a língua espanhola na sua escola?

2.1 Em quais anos ela é ofertada?

2.2 Ela é obrigatória ou optativa?

2.3 É oferecida no horário regular das aulas ou em contraturno?

2.4 Qual é a carga horária?

2.5 Qual é o material didático utilizado ultimamente?

3. Sempre a oferta da língua espanhola foi assim?

Se não:

3.1 Por que mudou?

3.2 Quais elementos levaram à mudança?

3.3 De quem foi essa decisão? Foi da coordenação de área, da direção, dos professores?

3.4 Você considera que essa mudança foi positiva ou negativa? Por quê?

Se sim:

3.5 Você acha que deveria ser diferente? Por quê?

3.6 O que deveria mudar?

4. Na unidade do IF que você trabalha, quando o espanhol entrou no currículo?

3.1 Como se deu essa implantação?

5. Há diferenças na oferta de inglês e espanhol?

Se sim:

5.1 Quais são?

6. Você acredita que a disciplina de espanhol como língua estrangeira é valorizada em sua escola, pelos seus pares, direção, alunos e pais? Por quê?

7. Você acredita que o espanhol é uma disciplina relevante para o currículo do ensino médio integrado ao técnico? Por quê?

8. Como se deu o processo de escolha do material didático adotado pela escola para o ensino de língua espanhola?

8.1 Você participou diretamente desse processo?

8.2 A direção da escola esteve envolvida nesse processo?

8.3 Quais fatores você levou em consideração para ajudar a escolher o material?

8.4 Você acha que o material adotado é adequado à realidade na qual você atua?

9. Você também é professor(a) de língua portuguesa?

Se sim:

9.1 Seu concurso foi para as duas habilitações?

9.2 Atualmente, você ministra aulas das duas disciplinas?

9.3 A proporção das aulas de uma e outra disciplina é igual?

9.4 Você vê alguma diferença entre ensinar língua materna e ensinar língua estrangeira?

Se não:

9.5 Seu concurso foi somente para a habilitação em língua espanhola?

9.6 Atualmente, você atua em outra área dentro do ensino regular?

10. Gostaria de acrescentar algum comentário sobre o tema da entrevista?

ANEXO III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O GESTOR

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – FALE/UFMG

Título do Projeto de Pesquisa: *O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais*

Área: Linguística Aplicada

Responsável pela pesquisa: Profa. Isabel Martins Reis

Prezado(a) Diretor(a) / Coordenador(a),

As perguntas a seguir versam sobre sua percepção acerca da prática de ensino-aprendizagem da língua espanhola em seu ambiente de atuação profissional. Responda às perguntas da forma mais detalhada que puder. Se sentir que alguma pergunta poderá levá-lo(a) a responder a mesma coisa, responda assim mesmo, sem se preocupar com repetições de informações e/ou possíveis contradições.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Dados pessoais do(a) entrevistado(a)

Nome: _____

Idade: _____ anos

Instituição e cidade na qual atua: _____

Desde quando atua na atual instituição: _____

Cargo de gestão que possui atualmente: _____

Perguntas:

1. Qual é a sua formação acadêmica e há quanto tempo você atua nesse cargo de gestão que possui hoje?

2. Hoje, como é ofertada a língua espanhola na escola?

2.1 Em quais anos ela é ofertada?

2.2 Ela é obrigatória ou optativa?

2.3 É oferecida no horário regular das aulas ou em contraturno?

2.4 Qual é a carga horária?

3. Há diferenças na oferta de inglês e espanhol?

Se sim: 3.1 Quais são?

4. Na unidade do IF que você trabalha, quando o espanhol entrou no currículo?

4.1 Como se deu essa implantação?

4.2 Você participou, direta ou indiretamente, desse processo de implantação? Como?

5. Você acredita que a disciplina de espanhol como língua estrangeira é valorizada pela comunidade acadêmica? Por quê?

6. Você acredita que o espanhol é uma disciplina relevante para o currículo do ensino médio integrado ao técnico? Por quê?

7. Você vê alguma diferença entre ensinar língua materna e ensinar língua estrangeira? Quais são as semelhanças e quais são as diferenças?
8. Gostaria de acrescentar algum comentário sobre o tema da entrevista?

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO PRÉVIO DO LUGAR ESPANHOL NO IFMG

Termo de esclarecimento*

Você está convidado(a) a responder um questionário referente à pesquisa provisoriamente denominada "O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais", a ser realizada pela Profa. Isabel Martins Reis em nível de Mestrado. Sua participação é de suma importância, dado que todos os avanços na área educacional derivam de estudos como este. O objetivo desta pesquisa consiste em averiguar os fatores envolvidos na implantação e oferta da língua espanhola em diversas unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMG a fim de verificar as dissonâncias existentes entre uma unidade e outra, observando-se o que possivelmente determina o sucesso ou não dessa implantação. À guisa de protocolo, cabe salientar que o material coletado será inserido em textos acadêmicos, podendo ser utilizado, de forma integral ou parcial, pela pesquisadora em apresentações em eventos acadêmicos, em sua dissertação de mestrado, artigos e livros; que a identidade do(a) participante desta pesquisa será preservada de quaisquer identificações; que, em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, todas as informações disponibilizadas pelo pesquisado(a) poderão ser obtidas quando quiser, assim como, será aceita sua recusa na participação da pesquisa e posterior negativa de seu consentimento, sem prejuízo algum para sua parte, além de que, por fim, sua participação nesta pesquisa não incorrerá a qualquer retribuição pecuniária.

***Resposta obrigatória**

Você concorda em participar dessa pesquisa? *

- Sim.
- Não.

Nome completo: *

E-mail: *

1. Campus de atuação: *

- Campus I
- Campus II
- Campus III
- Campus IV
- Campus V
- Campus VI
- Campus VII
- Campus VIII
- Campus IX
- Campus X
- Campus XI

2. Cargo: *

- Efetivo
- Substituto

3. Concurso/Contrato foi para: *

- Habilitação simples: espanhol
- Habilitação dupla: espanhol/português

4. Regime de dedicação: *

- 40 horas Dedicação Exclusiva
- 20 horas Dedicação Exclusiva
- 40 horas
- 20 horas

5. Há outros professores de espanhol na escola? Se sim, quantos? *

6. Há projetos de extensão na área de espanhol? *

- Sim.
- Não.

7. Atualmente, você ministra aulas de: *

- Espanhol apenas.
- Português apenas.
- Espanhol e Português.

8. Hoje, a língua espanhola é de: *

- Oferta obrigatória e matrícula optativa.
- Oferta e matrícula obrigatórias.
- Oferta e matrícula optativas.

9. Anos em que a disciplina é oferecida: *

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano
- Não se aplica.

10. Atualmente, a disciplina está presente nos cursos: *

- Técnico integrado
- Técnico subsequente
- Superior
- EaD

ANEXO V

LEI Nº 11.161, DE 05 DE AGOSTO DE 2005

ISSN 1677-7042



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil



SEÇÃO



Ano CXLII Nº 151

Brasília - DF, segunda-feira, 8 de agosto de 2005

Sumário

	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo.....	1
Atos do Poder Executivo.....	1
Presidência da República.....	2
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.....	23
Ministério da Ciência e Tecnologia.....	26
Ministério da Cultura.....	26
Ministério da Defesa.....	26
Ministério da Educação.....	26
Ministério da Fazenda.....	29
Ministério da Justiça.....	36
Ministério da Previdência Social.....	39
Ministério da Saúde.....	40
Ministério das Cidades.....	49
Ministério das Comunicações.....	52
Ministério de Minas e Energia.....	55
Ministério do Desenvolvimento Agrário.....	57
Ministério do Meio Ambiente.....	58
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.....	59
Ministério do Turismo.....	59
Ministério dos Transportes.....	59
Tribunal de Contas da União.....	60
Poder Judiciário.....	61
Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais.....	61

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

160810311 011 1001

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

TABELA DE PREÇOS DE JORNAIS AVULSOS		
Páginas	Distrito Federal	Demais Estados
de 04 a 28	R\$ 0,30	R\$ 2,80
de 32 a 76	R\$ 0,50	R\$ 3,00
de 80 a 156	R\$ 1,10	R\$ 3,60
de 160 a 250	R\$ 1,90	R\$ 4,40
de 254 a 500	R\$ 3,50	R\$ 6,00
de 504 a 824	R\$ 6,20	R\$ 8,70

* Acima de 824 páginas = preço tabela mais excedente de páginas multiplicado por R\$ 0,0093

Art. 4º A rede privada poderá tomar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º 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.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

LEI Nº 11.162, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Institui o Dia Nacional da Assistência Social.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o dia 7 de dezembro de cada ano como o "Dia Nacional da Assistência Social".

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Patrícia Ananias
Gilberto Gil

Atos do Poder Executivo

DECRETO Nº 5.504, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

Estabelece a exigência de utilização do prego, preferencialmente na forma eletrônica, para entes públicos ou privados, nas contratações de bens e serviços comuns, realizadas em decorrência de transferências voluntárias de recursos públicos da União, decorrentes de convênios ou instrumentos congêneres, ou consórcios públicos.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", e tendo em vista o disposto no art. 37, inciso XXI, da Constituição, no art. 116 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e nas Leis nºs 11.107, de 6 de abril de 2005, e 10.520, de 17 de julho de 2002,

D E C R E T A :

Art. 1º Os instrumentos de formalização, renovação ou aditamento de convênios, instrumentos congêneres ou de consórcios públicos que envolvam repasse voluntário de recursos públicos da União

deverão conter cláusula que determine que as obras, compras, serviços e alienações a serem realizadas por entes públicos ou privados, com os recursos ou bens repassados voluntariamente pela União, sejam contratadas mediante processo de licitação pública, de acordo com o estabelecido na legislação federal pertinente.

§ 1º Nas licitações realizadas com a utilização de recursos repassados nos termos do caput, para aquisição de bens e serviços comuns, será obrigatório o emprego da modalidade prego, nos termos da Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, e do regulamento previsto no Decreto nº 5.450, de 31 de maio de 2005, sendo preferencial a utilização de sua forma eletrônica, de acordo com cronograma a ser definido em instrução complementar.

§ 2º A inviabilidade da utilização do prego na forma eletrônica deverá ser devidamente justificada pelo dirigente ou autoridade competente.

§ 3º Os órgãos, entes e entidades privadas sem fins lucrativos, convenentes ou consorciadas com a União, poderão utilizar sistemas de prego eletrônico próprios ou de terceiros.

§ 4º Nas situações de dispensa ou inexigibilidade de licitação, as entidades privadas sem fins lucrativos, observarão o disposto no art. 26 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, devendo a ratificação ser procedida pela instância máxima de deliberação da entidade, sob pena de nulidade.

§ 5º Aplica-se o disposto neste artigo às entidades qualificadas como Organizações Sociais, na forma da Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, e às entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, na forma da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, relativamente aos recursos por elas administrados oriundos de repasses da União, em face dos respectivos contratos de gestão ou termos de parceria.

Art. 2º Os órgãos, entes e instituições convenentes, firmatários de contrato de gestão ou termo de parceria, ou consorciados deverão providenciar a transferência eletrônica de dados, relativos aos contratos firmados com recursos públicos repassados voluntariamente pela União para o Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais - SIASG, de acordo com instrução a ser editada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 3º As transferências voluntárias de recursos públicos da União subsequentes, relativas ao mesmo ajuste, serão condicionadas à apresentação, pelos convenentes ou consorciados, da documentação ou dos registros em meio eletrônico que comprovem a realização de licitação nas alienações e nas contratações de obras, compras e serviços com os recursos repassados a partir da vigência deste Decreto.

Art. 4º Os Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Fazenda expedirão instrução complementar conjunta para a execução deste Decreto, no prazo de noventa dias, dispondo sobre os limites, prazos e condições para a sua implementação, especialmente em relação ao § 1º do art. 1º, podendo estabelecer as situações excepcionais de dispensa da aplicação do disposto no citado § 1º.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Antonio Palocci Filho
Paulo Bernardo Silva

REVENDA AVULSA DE DIÁRIOS OFICIAIS NO MATO GROSSO DO SUL



Depois do Pará, de Pernambuco, do Rio Grande do Sul, da Bahia e de São Paulo, agora a Imprensa Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul também revenderá os Diários Oficiais editados pela Imprensa Nacional. Em breve a revenda avulsa dos Diários Oficiais chegará a outras unidades federativas.

AGIOSUL - Agência Estadual de Imprensa Oficial de Mato Grosso do Sul
Parque dos Poderes - Lote 6/B - setor 4 - Campo Grande - MS
www.imprensaoficial.ms.gov.br

ANEXO VI

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Primeira Parte

ISSN 1677-7042



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862

Ano CLIV Nº 35

Brasília - DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017



SEÇÃO



Aviso

Esta edição é composta de um total de 440 páginas, dividida em 2 partes.

Sumário

	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo.....	1
Presidência da República.....	3
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.....	187
Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.....	200
Ministério da Cultura.....	203
Ministério da Defesa.....	206
Ministério da Educação.....	208
Ministério da Fazenda.....	223
Ministério da Integração Nacional.....	231
Ministério da Justiça e Segurança Pública.....	231
Ministério da Saúde.....	235
Ministério de Minas e Energia.....	247
Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário.....	256
Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços.....	257
Ministério do Esporte.....	257
Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.....	258
Ministério do Trabalho.....	260
Ministério dos Direitos Humanos.....	260
Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil.....	261
Ministério Público da União.....	264
Tribunal de Contas da União.....	265
Poder Legislativo.....	325
Poder Judiciário.....	325
Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais.....	437

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TABELA DE PREÇOS DE JORNALS AVULSOS

Páginas	Distrito Federal	Demais Estados
de 02 a 28	R\$ 0,30	R\$ 1,80
de 32 a 78	R\$ 0,50	R\$ 2,00
de 80 a 156	R\$ 1,10	R\$ 2,60
de 160 a 250	R\$ 1,50	R\$ 3,00
de 254 a 500	R\$ 3,00	R\$ 4,50

- Acima de 500 páginas = preço de tabela mais excedente de páginas multiplicado por R\$ 0,0107

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012017021700001

AVISO

CIRCULOU EM 16/2/2017 A EDIÇÃO EXTRA Nº 34-A
Também disponível no endereço: www.in.gov.br - Pesquisa nos Jornais

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 26.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.



2

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 35, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017

§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL
IMPRESA NACIONAL**

MICHEL MIGUEL ELIAS TEMER LULIA
Presidente da República

ELISEU LEMOS PADILHA
Ministro de Estado Chefe da Casa Civil

PEDRO ANTONIO BERTONE ATAÍDE
Diretor-Geral da Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

SEÇÃO 1

Publicação de atos normativos

SEÇÃO 2

Publicação de atos relativos a pessoal da Administração Pública Federal

SEÇÃO 3

Publicação de contratos, editais, avisos e ineditais

ALEXANDRE MIRANDA MACHADO
Coordenador-Geral de Publicação e Divulgação

HELDER KLEIST OLIVEIRA
Coordenador de Editoração e Divulgação Eletrônica dos Jornais Oficiais

EIMAR BAZILIO VAZ FILHO
Coordenador de Produção

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas
http://www.diaziariooficial.gov.br ou: 011-3441-9450
SIG, Quadra 6, Lote 800, CEP 70610-450, Brasília - DF
CNPJ: 04.196645/0001-00
Fones: (61) 3441-9450

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/assinadad.html>, pelo código 00012017021700002

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput." (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

"Art. 44.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação." (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

"Art. 10.

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996." (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 16.

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como a definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais." (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio, e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstos nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

Nº 35, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

3



Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos re-

ursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129ª da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

Presidência da República

DESPACHOS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

MENSAGEM

Nº 43, de 16 de fevereiro de 2017. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do projeto de lei complementar que "Altera a Lei Complementar nº 110, de 29 de junho de 2001, para eliminar gradualmente a multa adicional da contribuição social devida pelos empregadores em caso de despedida de empregado sem justa causa".

Nº 44, de 16 de fevereiro de 2017. Restituição ao Congresso Nacional de autógrafos do projeto de lei de conversão que, sancionado, se transforma na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

CASA CIVIL INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA

PORTARIA Nº 105, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA, no uso das atribuições que lhe são incumbidas pelo inciso VII, do artigo 21, do Decreto nº 8.955, de 11 de janeiro de 2017, que aprova a Estrutura Regimental combinado com os incisos IX, X, XV e XVI, do artigo 121, do Regimento Interno do Incra aprovado pela Portaria nº 49, de 31 de janeiro de 2017, e

Considerando a solicitação das Superintendências Regionais do Incra nos Estados do Rio Grande do Norte e Minas Gerais sobre validade da Portaria/INCRA/P/Nº. 166/2008, de 12 de maio de 2008 que delega competência aos Superintendentes Regionais do Incra para assinarem títulos de Propriedade, de Doação, de Cessão e de Concessão de uso relativo a terras públicas rurais ou urbanas, remanescentes de projetos de assentamento;

Considerando a manifestação da PFE-Incra-Sede, pela jurisdição da portaria 166/2008, constante na NOTA N. 00010/2017/CGA/PFE-INCRA-SEDE/PGF/AGU, aprovada pelo DESPACHO n. 00010/2017/CGA/PFE-INCRA-SEDE/PGF/AGU;

Considerando o art. 121, inciso XV e XVI, do Regimento Interno do Incra (RI), que incumbe ao Presidente aprovar a doação de remanescentes dos projetos de assentamento de reforma agrária e a doação aos municípios de terras públicas federais destinadas à zona urbana e sua expansão, visando a implantação de cidades, vilas e povoados, na forma da Lei nº. 6.431, de 11 de julho de 1977;

Considerando que incumbe ao Presidente delegar competência aos Diretores, Chefes de Gabinete, Procurador-Chefe, Ouvidor Agrário Nacional e Superintendentes Regionais, nos limites de sua alçada, para a prática de atos pertinentes às respectivas áreas de atuação nos termos do inciso X, do artigo 121, do Regimento Interno do Incra;

Considerando as alíneas II(g) e II(h) do Anexo I da Instrução Normativa Incra nº 62/2010, que trata das diretrizes para descentralização das decisões, estabelecem como sendo de competência do CDR aprovar a destinação de lotes remanescente dos projetos da reforma agrária, nos termos da lei 5.954/73 e a doação de infraestrutura existente em assentamentos rurais, dentre outras;

Considerando que a Norma de Execução Incra nº 33/2003, prevê a instrução de processo administrativo tendo como objeto Doação, Cessão ou Concessão de uso, é de competência das Superintendências Regionais, cabendo ao Comitê de Decisão Regional - CDR a sua aprovação;

Considerando o volume significativo de bens imóveis remanescentes de projetos de assentamento de reforma agrária a serem destinadas pelo Incra em todo o território Nacional;

Considerando a necessidade de autorização prévia desta Presidência para que os Superintendentes Regionais do Incra possam assinar, em nome da Autarquia, Título de Propriedade, de Cessão e de Concessão de Uso, Declaração de Aptidão e instrumentos similares relativos às terras públicas rurais ou urbanas, conforme previsto no inciso III, do artigo 130, do Regimento Interno do Incra;

Considerando a manifestação da Divisão de Consolidação de Assentamentos - DDA-2, da Coordenação de Desenvolvimento de Assentamentos - DDA, da Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento - DD no Processo/INCRA/nº. 54000.001101/2016-01, resolve:

Art. 1º Delegar competência aos Superintendentes Regionais do Incra para, no âmbito de suas respectivas jurisdições, assinarem Títulos de Propriedade, de Cessão e de Concessão de Uso, Declaração de Aptidão e instrumentos similares relativos às terras públicas rurais ou urbanas, remanescentes de projetos de assentamento.

Art. 2º Delegar competência aos Superintendentes Regionais do Incra para, no âmbito de suas respectivas jurisdições, assinarem Títulos de Doação dos imóveis remanescentes de Projetos de Reforma Agrária, que tiverem perdido a vocação agrícola e se destinem à utilização urbana ou utilidade pública.

Art. 3º Determinar que no exercício da competência ora conferida, sejam rigorosamente observadas as diretrizes contidas na Norma de Execução Incra nº 33/2003.

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 0001201702170003

Art. 4º Determinar que a competência ora delegada não se aplica à destinação de bens imóveis localizados em faixa de fronteira e na Amazônia Legal, cujos respectivos processos continuam com a tramitação definida na NE/Incra/nº 33/2003.

Art. 5º Revoga-se a Portaria/INCRA/P/Nº 166/2008.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LEONARDO GÓES SILVA

PORTARIA Nº 106, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 21 da Estrutura Regimental deste Instituto, aprovada pelo Decreto nº 8.955, de 11 de janeiro de 2017, combinado com o art. 121, inciso VII do Regimento Interno aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 49 de 31 de janeiro de 2017, publicada no DOU nº 23 do dia seguinte, e;

Considerando o disposto no artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como o contido nos Artigos 215 e 216, todos da Constituição Federal de 1988 e, ainda, o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, a Convenção Internacional nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT, e as Instruções Normativas/INCRA nº. 20/2005, 49/2008 e 57/2009;

Considerando os termos do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID, relativo à regularização das terras da Comunidade Remanescente de Quilombo PALMAS, elaborado pelas Comissões instituídas pelas Ordens de Serviços INCRA/SR-(11) G/Nº16, de 24 de março de 2010 e INCRA/SR-(11) G/Nº64, de 05 de outubro de 2010;

Considerando os termos da Ata nº 04, de 20 de maio de 2011, da 4ª Reunião do Comitê de Decisão Regional - CDR, da Superintendência Regional do INCRA SR-11 no Estado do Rio Grande do Sul que aprovou o citado Relatório Técnico;

Considerando, por fim, tudo o quanto mais consta dos autos dos Processos Administrativos INCRA/SR-11/RS nº. 54220.000397/2005-97, resolve:

Art. 1º Reconhecer e declarar como terras da Comunidade Remanescente de Quilombo Palmas, o território totalizando 837,984 ha (oitocentos e trinta e sete hectares, noventa e oito centes e quatro ares), composto pelas áreas abaixo descritas, todas situadas no Município de Bagé, no Estado do Rio Grande do Sul:

Área 1 - Rincão da Pedreira e Rincão dos Alves - 751,57 ha (setecentos e cinquenta e um hectares, cinquenta e sete centes e quatro ares) - limites e confrontações: ao norte com Favonino Soares e Feres Gonçalves Dias; ao leste com Corredor da Pedreira, Sucessão Lauri Monteiro Pires, Marcos Danilo Edon Franco, Almir Sarmento e Edgar Sholant; ao sul com Edgar Sholant e Ivone Rodrigues; ao oeste com o arroio das Palmas.

Área 2 - Campo do Sr. Ourique - 41,929 ha (quarenta um hectares, noventa e dois ares e 9 centes eares) - Os limites e confrontações: ao norte com Antonio Flores da Cunha; a leste com Joel Barreto e José Monteiro; ao sul com José Monteiro; a oeste também com Joel Barreto.

Área 3 - Rincão do Inferno - 44,485 ha (quarenta quatro hectares, quarenta e oito ares e cinco centes eares) - Os limites e confrontações: ao norte com o arroio Camaquã Chico; a leste com Cleudir Bastos Pires; ao sul com Cleudir Bastos Pires e sangra da Bica; ao oeste com a sangra da Bica.

Parágrafo 1º A planta e memorial descritivo encontram-se disponíveis no Processo Administrativo nº 54220.000397/2005-97.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LEONARDO GÓES SILVA

CÂMARA DE COMÉRCIO EXTERIOR COMITÊ EXECUTIVO DE GESTÃO

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Aplica direito antidumping definitivo, por um prazo de até 5 (cinco) anos, às importações brasileiras de pneus agrícolas originárias da República Popular da China.

O COMITÊ EXECUTIVO DE GESTÃO - GECEX - DA CÂMARA DE COMÉRCIO EXTERIOR - CAMEX, no uso da atribuição que lhe conferem os §§ 4º, II, e 8º do art. 5º do Decreto nº 4.732, de 10 de junho de 2003, e com fundamento no inciso XV do art. 2º do mesmo diploma,

Considerando o que consta dos autos do Processo MDIC/SECEX 52272.001721/2015-25, resolve, *ad referendum* do Conselho:

Art. 1º Encerrar a investigação com aplicação de direito antidumping definitivo, por um prazo de até 5 (cinco) anos, às importações brasileiras de pneus agrícolas, comumente classificados nos itens 4011.61.00, 4011.69.90, 4011.92.10, 4011.92.90, 4011.93.10, 4011.62.00, 4011.63.90, 4011.93.00 da Nomenclatura Comum do Mercosul - NCM, originárias da República Popular da China, a ser recolhido sob a forma de alíquotas específicas fixadas em dólares estadunidenses por tonelada, nos montantes abaixo especificados:

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.