

ESPECIFICIDADES E DEMANDAS DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM UM INSTITUTO FEDERAL: POLÍTICAS LINGUÍSTICO-EDUCATIVAS EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

SPANISH TEACHING SPECIFICITIES AND DEMANDS AT A FEDERAL INSTITUTE: LANGUAGE EDUCATION POLICIES IN SECONDARY TECHNICAL COURSES

ESPECIFICIDADES Y NECESIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN UN INSTITUTO FEDERAL: POLÍTICAS LINGUÍSTICO-EDUCATIVAS EN CURSOS TÉCNICOS DE NIVEL MEDIO

Glenda Heller Cáceres 

Instituto Federal do Rio Grande do Sul, IFRS
Bento Gonçalves, RS, Brasil
glenda.caceres@bento.ifrs.edu.br

Natalia Labela-Sánchez 

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS
Porto Alegre, RS, Brasil
natalia.labela@ufrgs.br

Resumo. O fortalecimento do ensino técnico no Brasil, com a criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008), trouxe uma nova realidade para os professores de espanhol: o desafio de trabalhar em um contexto educacional cuja proposta é baseada na verticalização do ensino. Nessa realidade, um docente pode atuar em distintos níveis educativos (do Ensino Médio à Pós-graduação) dentro de uma única instituição. Este trabalho objetiva apontar as políticas linguístico-educativas adotadas no contexto de ensino de espanhol em cursos técnicos de nível médio, nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, de dois campi de um Instituto Federal do sul do Brasil, bem como apresentar reflexões a respeito de algumas especificidades desse nível de ensino e das demandas por ele geradas. A perspectiva metodológica adotada é qualitativo-descritiva, já que a pesquisa consiste na descrição de aspectos de um ambiente social (o institucional, escolar) com o qual o pesquisador está nitidamente imbricado. Baseamos nossas análises em referenciais teóricos sobre Políticas Linguísticas, especialmente as educativas (KAPLAN; BALDAUF, 1997; MENKEN; GARCÍA, 2010). O estudo mostra as particularidades que devem ser consideradas nas decisões referentes ao planejamento de curso, definições metodológicas e consequente elaboração de material didático, além de prover indicações sobre como lidar com esse contexto singular.

Palavras chave: ensino profissional e tecnológico; ensino de língua espanhola; políticas linguístico-educativas.

Abstract. The strengthening of technical education in Brazil, by the creation of the Federal Institutes (Law 11.892/2008), brings a new and growing reality for Spanish teachers: the challenge of working in an educational context whose proposal is based on vertical integration. In this scenario, a teacher can teach at different levels of education (from Secondary Education to Postgraduate Education) at the same institution. The aim of this paper is to describe the context of teaching Spanish in secondary technical courses, in the integrated, concomitant and sequential modalities, at two campuses of a Federal Institute in the south of Brazil. Furthermore, reflections on some specifics of this educational level in Vocational and Technological Education (VTE) and on the demands generated by such specifics are presented. The methodological approach adopted in this study is qualitative descriptive, since the research consists in describing aspects of a social environment (the institution, the school) with which the researcher is clearly interwoven. Our analysis is based on theoretical frameworks that address Language Policies, especially the educational ones (KAPLAN; BALDAUF, 1997; MENKEN; GARCÍA, 2010). The study deals with the aspects that should be considered when making decisions regarding the course planning, methodological choices and consequent development of teaching materials, as well as provides guidelines on how to handle the unique context of VTE.

Keywords: vocational and technological education; spanish teaching; language education policies.

Resumen. El fortalecimiento de la enseñanza técnica en Brasil, con el establecimiento de los Institutos Federales (Ley 11.892\2008), trajo una nueva realidad para los profesores de lengua española: el reto de trabajar en un entorno educacional cuya propuesta se fundamenta en la verticalidad de la enseñanza. En esta realidad, un docente puede actuar en distintos niveles educativos (de la Enseñanza Secundaria al Posgrado) dentro de una única institución. Este trabajo tiene por objetivo resaltar las políticas linguístico-educativas adoptadas en el contexto de la enseñanza de la lengua española, en cursos técnicos de nivel intermedio, en las modalidades integrada, concomitante y subsecuentemente, de dos campus de un Instituto Federal del sur de Brasil, bien como presentar reflexiones, a respecto de algunas especificidades de este nivel de enseñanza y de las demandas generadas por el mismo. La perspectiva metodológica adoptada es cualitativo descriptiva, ya que la investigación consiste en la descripción de aspectos de un ambiente social (institucional, escolar) con el cual el investigador está nitidamente asociado. Fundamentamos nuestros análisis en referenciales teóricos sobre Políticas Lingüísticas, especialmente las educativas (KAPLAN; BALDAUF, 1997; MENKEN; GARCÍA, 2010). El estudio muestra las particularidades que deben ser consideradas en las decisiones referentes a la planificación del curso, definiciones metodológicas y consecuente elaboración del material didáctico, además de proveer indicaciones sobre cómo trabajar con ese contexto singular.

Palabras clave: enseñanza profesional y tecnológica; enseñanza de lengua española; políticas linguístico-educativas.

INTRODUÇÃO

Este artigo procura refletir sobre a realidade da oferta de língua espanhola em cursos técnicos de nível médio de dois campi pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS): o campus Bento Gonçalves e o campus Porto Alegre. Para tal, utilizamo-nos da metodologia qualitativo-descritiva, por meio da qual buscamos “descrever como esse fenômeno [oferta de língua espanhola nos campi em questão] é localmente constituído” (SILVERMAN, 2009, p. 51). Seguindo os princípios dessa metodologia, não buscamos, neste estudo, alcançar generalizações a partir da análise de nossos dados, senão compreender as peculiaridades da realidade que é por nós observada.

Nesse sentido, a reflexão sobre o referido contexto tem como objetivo identificar e apresentar as especificidades das diferentes modalidades de nível médio de cada campus de modo a evidenciar, com base em uma análise fundamentada na perspectiva das políticas linguístico-educativas, as diferentes demandas com as quais os docentes de língua espanhola precisam lidar para tomar decisões relacionadas ao ensino.

Para expor essas questões - especificidades e demandas em cursos de nível médio na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - e direcionar as nossas análises e reflexões, primeiramente, apresentaremos o contexto de pesquisa, pontuando suas características em termos de finalidades e estrutura organizacional dos níveis e modalidade de ensino. Para isso, explicitaremos (a) as características específicas dos campi que servem de base para nossa investigação quanto à oferta da disciplina de língua espanhola, e (b) a oferta do ensino de língua espanhola nesses contextos.

Na sequência, apresentaremos a fundamentação teórica relativa às políticas linguístico-educativas, apresentadas como área de estudos (KAPLAN; BALDAUF, 1997), com foco em políticas linguísticas curriculares (Lei 11.161/2005 e sua modificação pela Lei 13.415/2017) e materiais (PNLD - Plano Nacional do Livro Didático), ambas relevantes para a oferta de língua espanhola no contexto de Ensino Médio brasileiro. A partir de então, exporemos os documentos brasileiros oficiais destinados à EPT e estabeleceremos relações analíticas entre eles e o nível de ensino que faz parte de nossa análise.

Com base nessa análise, apresentaremos (a) as especificidades identificadas para o ensino de espanhol nos dois campi analisados, evidenciando a relevância de compreendê-las para atender adequadamente às diferentes demandas exigidas, em um contexto no qual o docente se insere como um agente político-linguístico e educativo (MENKEN; GARCÍA, 2010); (b) as decisões relativas ao ensino da língua espanhola com base na realidade educativa apresentada.

CONTEXTO E OBJETO DA PESQUISA: INSTITUTOS FEDERAIS E OFERTA DE ESPANHOL NOS CAMPI SOB ANÁLISE

Criados em 2008, por meio da Lei 11.892, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (doravante IFs) têm como principal objetivo oferecer educação profissional e tecnológica a estudantes em diferentes níveis de ensino. Dentro de uma política pedagógica que valoriza a formação acadêmica contextualizada, buscam atender a princípios e valores que potencializem a ação e a emancipação humana e derrubem, por meio da articulação da ciência e da cultura, as barreiras entre o ensino técnico e científico. Entre os princípios de orientação pedagógica dos IFs, destacam-se (a) a recusa do conhecimento meramente enciclopédico; (b) o desenvolvimento do pensamento analítico; (c) uma proposta de formação profissional mais abrangente e flexível; (d) uma menor ênfase na formação para ofícios e uma melhor compreensão do mundo do trabalho; (e) uma profissionalização mais ampla, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, inclusive nas engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2011, p. 14-15).

Outra característica relevante dos IFs é a sua proposta de verticalização do ensino, ou seja, a oferta de formação profissional e tecnológica a estudantes em diferentes níveis educacionais. De modo a atender à proposta de verticalização, atualmente, os IFs estão habilitados a oferecer cursos técnicos nos seguintes níveis: (a) nível médio: integrado, concomitante, PROEJA¹ e subsequente; (b) superior: bacharelados, licenciaturas e tecnologias; (c) pós-graduação: especializações, mestrados e doutorados com vistas ao processo de geração e inovação tecnológicas.

¹ PROEJA é a sigla usada para fazer referência ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tal modalidade, destinada a estudantes que não puderam concluir o ensino médio na idade considerada adequada, objetiva oportunizar a conclusão desse nível de ensino concomitantemente a uma formação e qualificação profissional de nível técnico. As demais modalidades serão elucidadas a seguir, ainda nesta seção.

Considerando que dentro da realidade dos IFs, os cursos de nível médio são os que mais ofertam o ensino da língua espanhola, podemos compreendê-los melhor a partir de nossas experiências e, assim, descrevê-los e analisá-los com maior profundidade. Apresentamos a seguir a definição de cada uma das modalidades que tal nível envolve²:

- Integrado: são cursos de Educação Profissional e Tecnológica que ocorrem de forma integrada com o Ensino Médio (matrícula única), no mesmo estabelecimento de ensino;
- Concomitante³: são cursos com dupla matrícula, uma correspondente às disciplinas da Educação Básica, outra correspondente às disciplinas da Educação Profissional e Tecnológica. As matrículas/cursos podem ser realizadas/os na mesma instituição ou em instituições diferentes;
- Subsequente: Educação Profissional e Tecnológica, ofertada a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Conforme mencionado anteriormente, neste trabalho focaremos o contexto de ensino de nível médio de dois campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), um localizado em Bento Gonçalves (doravante Campus BG) e outro localizado em Porto Alegre (doravante Campus POA). Também refletiremos sobre a influência de suas características nas decisões teóricas, metodológicas e pedagógicas para atender a cursos técnicos das modalidades foco desta investigação (integrado, concomitante e subsequente) no que tange ao ensino de espanhol como língua adicional.

Um Instituto, diferentes campi e múltiplas realidades da oferta da língua espanhola

O IFRS é composto atualmente por doze campi espalhados pelo estado do Rio Grande do Sul (Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão) e há mais cinco em fase de implantação (Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão)⁴.

O Campus BG está localizado no interior do Rio Grande do Sul, na região serrana, a cerca de 120 km da capital, Porto Alegre. Começou como Colégio de Viticultura e Enologia em 1959. Em 1985, passou a ser a Escola Agrotécnica Federal Juscelino Kubistchek e transformou-se em CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) em 2002. Com a criação dos IFs pela sanção da Lei 11.892 de 2008, passou a ser um campus do IFRS. Atualmente, são oferecidos presencialmente no Campus BG (IFRS, 2017a) três cursos de Ensino Médio Tecnológico, dois cursos subsequentes ao Ensino Médio, nove de Ensino Superior (um bacharelado, três licenciaturas e cinco tecnólogos) e três cursos de Pós-graduação (todos de especialização).

O ensino de língua espanhola está distribuído de maneira diferente entre os cursos. Os cursos Superiores e de Pós-graduação não têm em seu currículo a oferta dessa disciplina. Já nos três cursos técnicos de Ensino Médio – o concomitante Técnico em Viticultura e Enologia e os integrados Técnico em Informática para Internet e Técnico em Agropecuária –, a língua espanhola se faz presente. Porém, a sua inserção nos currículos atuais difere na carga horária e na distribuição desta ao longo de cada curso.

Já o Campus POA localiza-se na capital gaúcha e é um dos quatro campi mais antigos do atual IFRS, juntamente com Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão. Nasceu como Escola de Comércio de Porto Alegre, em 1909, e estava vinculada à Faculdade Livre de Direito. Em 1934, tanto a Escola quanto a Faculdade passaram a ser custeadas pelo Estado, em função de sua integração à recém-criada Universidade de Porto Alegre. Em 1950, a Universidade de Porto Alegre, bem como a Escola de Comércio passaram a ser mantidas pelo Governo Federal, sob a denominação, respectivamente, de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Escola Técnica de Comércio (IFRS, 2017b). A Escola Técnica esteve vinculada à UFRGS até 2008, quando da criação dos IFs. Assim como ocorreu com o CEFET de BG, com a criação dos IFs, a Escola Técnica da UFRGS também passou a ser um campus do IFRS.

De acordo com o site oficial do Campus POA (IFRS, 2017c), esse campus oferece quinze cursos técnicos subsequentes e um curso PROEJA. Em nível superior, são oferecidos dois cursos de licenciatura

² É importante ressaltar que não abarcaremos o PROEJA nas discussões sobre o ensino de língua espanhola no presente artigo, visto que tal modalidade de ensino apresenta uma realidade bastante singular diante das demais. Além disso, destacamos que um professor de língua espanhola que trabalhe com qualquer uma das modalidades foco de nossa investigação, pode atuar com as mais diferentes realidades, uma vez que há uma grande multiplicidade de cursos que os IFs podem oferecer. As centenas de cursos oferecidos pelos IFs encontram-se disponíveis no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (SETEC/MEC, 2010) e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (SETEC/MEC, 2012).

³ As modalidades de curso “integrado” e “concomitante” são também denominadas “articuladas”, uma vez que ocorrem concomitantemente ao Ensino Médio da Educação Básica.

⁴ Em função da constante expansão dos Institutos Federais e ao atendimento de demandas regionais, os dados relativos ao número de *campi*, bem como ao número e diversidade de cursos mudam com relativa frequência.

e três tecnólogos. Na pós-graduação, a instituição oferece dois mestrados profissionais e duas especializações. Como é possível observar, diferentemente do Campus BG, o Campus POA não possui nenhum curso técnico de nível médio concomitante ou integrado.

No que se refere à língua espanhola nesse campus, esta é ofertada no curso Técnico em Administração (PROEJA), nos cursos subsequentes Técnico em Transações Imobiliárias e Técnico em Secretariado, bem como no curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.

De modo a permitir uma melhor visualização das diferenças dos contextos de ensino entre os campi em estudo, apresentamos a Tabela 1 e o Quadro 1. A primeira tem como objetivo sintetizar a quantidade de cursos dos campi BG e POA e indicar a presença da língua espanhola nos currículos. O segundo resume a variedade de cursos com os quais o professor de língua espanhola trabalha.

Tabela 1. Presença da língua espanhola (LE) no currículo das diferentes modalidades de ensino dos *campi* BG e POA.

Nível de ensino	Modalidades	Campus BG		Campus POA	
		Total de cursos ofertados	Nº de cursos que ofertam LE	Total de cursos ofertados	Nº de cursos que ofertam LE
Ensino Médio	Integrado	2	2	0	0
	Concomitante	1	1	0	0
	PROEJA	0	0	1	1
	Subsequente	2	0	15	2
Superior	Tecnologia	5	0	3	1
	Licenciatura	3	0	2	0
	Bacharelado	1	0	0	0
Pós-graduação	Especialização	3	0	2	0
	Mestrado	0	0	2	0
TOTAL		17	3	25	4

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 1. Cursos nos quais a língua espanhola é ofertada nos *campi* BG e POA

Campus	Modalidades	Cursos que ofertam o ensino da língua espanhola
BG	Integrado	Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática para Internet
	Concomitante	Técnico em Viticultura e Enologia
POA	Subsequente	Técnico em Secretariado, Técnico em Transações Imobiliárias
	PROEJA	Técnico em Administração
	Superior	Tecnologia em Processos Gerenciais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como já mencionado, devido à verticalização do ensino prevista para os IFs, os professores precisam estar preparados para atuar em qualquer um dos níveis. Entretanto, é possível observar no Quadro 1 que a distribuição dos cursos nos diferentes níveis de ensino é bastante heterogênea entre os campi, embora em ambos sejam poucos os cursos que ofertam o ensino da língua espanhola (aproximadamente 17,6% no Campus BG e 16% no Campus POA). No Campus BG, os docentes de língua espanhola concentram as suas atividades nos cursos técnicos de nível médio integrado e concomitante, enquanto no Campus POA, a atuação está concentrada nos cursos subsequentes e em um curso Superior de Tecnologia. Já o Quadro 1 mostra a semelhança entre a realidade de atuação docente dos dois campi: a variedade de cursos (e não só de níveis) nos quais os docentes de língua espanhola precisam atuar.

Dado o contexto plural - em níveis, modalidades e cursos - em que nossas práticas docentes estão envolvidas, na próxima seção, trataremos das especificidades do ensino de língua espanhola nesse contexto, atendo-nos à realidade particular dos cursos técnicos de nível médio (integrado e concomitante, no Campus BG, e subsequente, no Campus POA).

Características da oferta de língua espanhola nos dois campi em estudo: os cursos técnicos de nível médio

No Campus BG, a oferta de língua espanhola dá-se durante dois anos. Essa língua é integrante do currículo regular do Ensino Médio dos cursos técnicos de Agropecuária (integrado) e de Viticultura e Enologia (concomitante), ambos com três anos de duração, sendo que a língua espanhola faz parte da grade do segundo e terceiro anos. Há também o curso técnico de Informática para Internet (integrado), cuja duração é de quatro anos, no qual a língua espanhola é oferecida nas grades curriculares do terceiro e quarto

anos. Em cada ano letivo, essa disciplina é ministrada durante dois períodos semanais, alcançando um total de 160 horas-aula no final do curso (80h/ano).

No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada um, existe um programa que diz respeito à disciplina de língua espanhola. No entanto, os professores têm o dever de construir seu próprio plano de ensino no início de cada ano letivo. Sendo assim, pode ocorrer que turmas com diferentes professores não tenham uniformidade quanto aos conteúdos linguísticos e à metodologia de ensino de línguas. Ainda, com relação aos materiais didáticos, apesar de os professores escolherem conjuntamente somente uma coleção dentre as aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o uso parcial da obra, acrescido de materiais complementares que sejam ou não de elaboração própria do professor, dá ao ensino de espanhol um caráter multifacetado dentro da instituição.

Já nos cursos subsequentes do Campus POA, a disciplina de língua espanhola tem curta duração e está voltada para a formação acadêmico-profissional do estudante. Esses cursos têm duração média de 3 semestres, sendo que a carga horária da língua espanhola varia entre eles: no curso Técnico em Secretariado, ofertam-se 2 semestres de 40h (totalizando 80h) e, no curso Técnico em Transações Imobiliárias, oferta-se 1 semestre de 72h, por exemplo.

Além disso, cada curso tem seu PPC contendo os programas de cada disciplina. O PPC serve de base para que o professor, semestralmente, elabore ou revise o seu plano de ensino, podendo realizar alterações na definição dos objetivos gerais e específicos, dos conteúdos programáticos, dos procedimentos didáticos e dos instrumentos de avaliação. Essa flexibilidade possibilita que, a cada semestre, o docente altere alguns desses itens ou outro docente realize propostas diferentes de trabalho. Ademais, para os cursos subsequentes (diferentemente do que ocorre nos cursos técnicos de Ensino Médio integrado ou concomitante), não há disponibilidade de material didático de língua espanhola, distribuído por programas do governo federal. Devido a isso, é responsabilidade exclusiva do professor elaborar o material didático para atender às demandas de cada uma das turmas.

Com o exposto acerca das características da oferta de ensino da língua espanhola nos dois campi e nas modalidades em questão, é possível advertir que as realidades apresentadas são diferentes não só no que se refere àquilo que tem de ser feito (seguir obrigatoriamente a relação de conteúdos contidas no PPC, por exemplo), como também àquilo que de fato se faz (usar ou não livros didáticos de distribuição governamental gratuita). Isso quer dizer que as decisões sobre o ensino de línguas adicionais no âmbito escolar, orientadas pelos documentos oficiais governamentais e institucionais, são impactadas por decisões e práticas docentes. Assim, abre-se espaço para discuti-las em termos de políticas linguístico-educativas. Para tanto, teceremos, a seguir, uma breve reflexão sobre como podemos compreender o ensino de línguas no tocante às questões políticas mencionadas.

POLÍTICAS PÚBLICAS LINGUÍSTICO-EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO

O ensino em uma instituição educativa, muitas vezes designado ensino formal, cede lugar à observação das políticas públicas (entendidas como políticas governamentais) e, particularmente, às políticas públicas educacionais, já que estas incidem diretamente no âmbito escolar, seja ele público ou privado. Devemos levar em consideração, por exemplo, que o setor educativo tem grande influência na sociedade, principalmente nas crianças e adolescentes, devido à obrigatoriedade da educação nessas faixas etárias. No Brasil, por exemplo, é dever do Estado oferecer educação escolar pública, obrigatória e gratuita desde o ensino fundamental, com progressiva extensão ao ensino médio (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira [doravante, LDB], 1996, Art. 4º, inciso I e II).

Somado a isso, existem outros níveis e modalidades da educação que, apesar de não obrigatórios, são igualmente assistidos por políticas públicas educacionais, como são o Ensino Superior, a Educação Especial, a Educação à Distância, a Educação Escolar Indígena, entre outros. Em qualquer um dos casos, uma vez que as políticas públicas educativas dizem respeito às decisões governamentais referentes ao ensino e à aprendizagem no contexto escolar (OLIVEIRA, 2010), tais políticas recaem diretamente nos currículos exigidos para a formação dos alunos que frequentam a escola.

No que tange às decisões sobre a(s) língua(s), sejam elas mais ou menos explícitas, envolvem relações de poder de diferente ordem. São essas decisões, grosso modo, que designamos como Políticas Linguísticas. Quando dizem respeito às escolhas relativas ao âmbito educativo, quer partam do governo ou de bases locais, são consideradas políticas linguístico-educativas. Para calcar melhor a ideia do termo, propomos a seguinte citação de Kaplan e Baldauf (1997) a respeito de outro termo, ao qual as Políticas Linguísticas

estão originalmente atreladas, o de Planejamento Linguístico, entendido como “um conjunto de ideias, leis e regulações (política linguística), regras, crenças e práticas que objetivam alcançar uma mudança planejada (ou fazer parar uma mudança que está acontecendo) no uso da língua em uma ou mais comunidades” (KAPLAN; BALDAUF, 1997, p. 3, grifo nosso)⁵.

Com relação às línguas adicionais, a LDB de 1996 previa, para o currículo do Ensino Médio, uma língua adicional obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, segundo disponibilidade da instituição (BRASIL, 1996, Art. 36º, inciso III). Em 2005, com a sanção da Lei 11.161/2005, as possíveis línguas a serem escolhidas pela instituição escolar e sua comunidade ficaram restringidas. Isso porque a Lei de 2005 determinava a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio, ainda que com matrícula facultativa por parte do aluno.

Portanto, se bem havia uma regulação pública quanto ao número mínimo de línguas adicionais a serem ofertadas (caráter optativo) ou ensinadas (caráter imperativo) na escola no Ensino Médio, uma delas teria de ser a língua espanhola. Por outro lado, a língua inglesa continuava bastante vigente no entorno escolar, tendo em vista o entendimento que se tinha - e persiste - de que essa língua funciona como língua franca⁶. Sendo assim, essa costumava ser a língua “escolhida”⁷ pela comunidade e, ao lado do espanhol, formava o par linguístico mais frequentemente ensinado como língua adicional no Ensino Médio.

Na literatura especializada na área de Políticas Linguísticas (KAPLAN; BALDAUF, 1997; MENKEN; GARCÍA, 2011), costumam-se designar top-down as políticas que são descendentes – numa visão em que o topo da pirâmide hierárquica é ocupado pelo Estado (Governo Federal) e, a base, pela sociedade ou população – isto é, a ordem sobre o que se deve fazer vem de cima para baixo. No entanto, conforme dissemos acerca das escolhas das línguas pelas escolas, as políticas linguísticas também ocorrem no sentido inverso, caso em que são chamadas políticas bottom-up, quer dizer, aquelas que vão de baixo para cima, ou, da população (comunidade escolar) em direção ao Estado.

Hoje, no entanto, a política linguístico-educativa governamental brasileira privilegia o ensino da língua inglesa. A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que modificou a LDB de 1996, enuncia:

Art. 35-A, § 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. (BRASIL, 2017 – grifo nosso)

A partir de então, a língua inglesa passa a dispor de uma política linguístico-educativa explícita e o espanhol perde seu lugar assegurado no currículo do Ensino Médio. No entanto, a escolha pela oferta de língua espanhola nos campi analisados parece estar estabelecida como uma política da própria comunidade escolar de cada localidade (política linguística bottom-up), uma vez que não foi eliminada das grades curriculares dos cursos em que era oferecida, mesmo após a sanção da Lei 11.415/2017. Isso se justifica pelo fato de que a escola, pelas mãos de seus representantes, tem motivos próprios para escolher determinada língua, e não outra, para ser ensinada aos seus alunos⁸.

Outra política educativa da esfera pública que se relaciona diretamente com as línguas adicionais é o PNLD. Criado em 1985, o PNLD tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos docentes, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos estudantes da Educação Básica pública. Embora tenha sido criado há mais de três décadas, apenas em 2011 as línguas adicionais foram incluídas nos editais do PNLD, alinhando-se à LDB de 1996 (conforme sua redação à época) e, no caso específico do espanhol, provavelmente impulsionado pela aprovação da já citada Lei 11.161/2005. Novamente, salientamos que ditas políticas não devem ser vistas ingenuamente, apenas do ponto de vista legal. Sendo a língua inglesa e a espanhola as únicas que dispõem de livros a serem distribuídos através do PNLD, podemos perceber

⁵ [...] a body of ideas, laws and regulations (language policy), change rules, beliefs, and practices intended to achieve a planned change (or to stop change from happening) in the language use in one or more communities. (Tradução nossa)

⁶ Robert Phillipson, na obra denominada *Linguistic Imperialism* (1992), cunha o termo “imperialismo”, defendendo a ideia de que a pedagogia linguística trata as línguas de forma hierárquica e que o inglês ocupa a posição mais alta dessa relação. Não é nosso objetivo discutir essa questão neste artigo, porém poderíamos sugerir que a onipresença do inglês é o resultado de fortes políticas linguísticas de países anglófonos, associadas a determinadas ideologias vinculadas ao aprendizado dessa língua.

⁷ O uso das aspas quer salientar, conforme dissemos na nota de rodapé anterior, que acreditamos ser, na maioria das vezes, não uma escolha refletida pela língua inglesa, mas uma opção impulsionada por certas ideologias linguísticas.

⁸ Não devemos deixar de pensar, no entanto, que existem outras forças – muitas vezes implícitas – que incidem sobre tais decisões, além da vontade própria da escola. Sobre esse aspecto, ver CÁCERES, 2014.

como, de certo modo, induzem as escolas a “optar” pela oferta dessas línguas nos seus currículos, interferindo diretamente nas práticas de ensino de línguas adicionais nas escolas brasileiras.

É interessante observar, a partir do exposto, que o fazer político, no sentido de tomar decisões, pode se refletir individual ou coletivamente. É essa última forma de fazer política que, dirigida à educação, está nas raízes das chamadas Políticas Públicas Educativas. Conforme vimos, estas se entrecruzam (determinando e, algumas vezes, sendo determinadas) com as Políticas Linguísticas (aquelas que tratam amplamente de questões que envolvam o uso das línguas), sendo consideradas, então, Políticas Públicas Linguístico-educativas.

A propósito das Políticas Públicas Educativas que podem incidir no fazer docente de um profissional que atue em um Instituto Federal, apresentamos, a seguir, uma leitura acerca de dois documentos que norteiam as práticas de ensino na EPT.

Principais documentos que norteiam o Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica

Entre os documentos que regem a EPT, trazemos os dois publicados mais recentemente: (a) a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (doravante DCN-EPT-EM)⁹ e (b) um capítulo exclusivo para a EPT, publicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em 2013 (doravante DCN-EB), cujo texto baseia-se nas DCN-EPT-EM. Um dos objetivos centrais desses documentos é apresentar os princípios e critérios que devem ser observados pelas instituições de ensino (públicas ou privadas) na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da EPT de nível médio.

Segundo esses documentos, o Ensino Tecnológico é entendido como uma confluência de dois dos direitos humanos previstos na Constituição Federal, quais sejam, o direito à educação e ao trabalho. Com as mudanças nas formas de organização e gestão do trabalho - antes realizado por operários, subordinados, que precisavam unicamente saber comandar máquinas e que, agora, exige do trabalhador autonomia e desenvolvimento de saberes profissionais complexos -, a Educação Profissional atual visa a preparar o trabalhador para exercer a cidadania e a qualificá-lo para o trabalho (DCN-EB). Assim,

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 209).

Entre os diversos itens apresentados pelas DCN-EPT-EM, destacaremos três elementos, de modo a articulá-los às nossas reflexões posteriores: (1) o objetivo e a finalidade da EPT de nível médio; (2) os seus princípios norteadores; e (3) a sua organização curricular.

No tocante ao objetivo e à finalidade, as DCN-EPT-EM indicam que: (a) a EPT de nível médio se organiza nas formas articuladas e subsequentes ao nível médio, sendo que a primeira pode ser concomitante ou integrada (Art. 3º), conforme já mencionamos no início do artigo; (b) os cursos se organizam por eixos tecnológicos, com itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, seguindo os Catálogos Nacionais de Cursos do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2012, Art. 3º, § 2º e 5º).

Os princípios norteadores das DCN-EPT-EM se baseiam na importância da relação e articulação entre a formação de nível médio e a preparação para exercer profissões técnicas, sem deixar de lado questões como: (a) a formação integral do estudante, (b) o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, (c) o trabalho assumido como princípio educativo, tendo como proposta político-pedagógica o trabalho integrado com a ciência, a tecnologia e a cultura; (d) a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem; (e) a importância de superar a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular por meio de práticas pedagógicas que incluam a

⁹Tais Diretrizes estão em conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos, 36-A, 36-B e 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da LDB (1996).

interdisciplinaridade; (f) o reconhecimento das diversas formas de produção tanto dos processos de trabalho quanto das culturas que os subjazem (BRASIL, 2012, Art. 6º, incisos de I a XII).

Além disso, está prevista autonomia por parte da instituição educacional: (a) na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico; (b) na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses da comunidade e possibilidades de cada instituição educacional, desde que respeitem os respectivos projetos político-pedagógicos (Art. 6º, incisos de XIII a XVII). Como já havíamos salientado, tal autonomia faz com que a instituição – ou, neste caso, os próprios campi que a compõe – tenha relativa flexibilidade, o que termina gerando diferenças práticas no ensino em sala de aula.

Quanto à organização curricular proposta pelas DCN-EPT-EM, o documento destaca que deve haver pertinência, coerência, coesão e consistência de conteúdos que se articulem desde o ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo. Além disso,

os conhecimentos e as habilidades nas áreas de **linguagens e códigos**, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como **elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão** (BRASIL, 2012, Art. 13º, inciso III - grifo nosso)

No entanto, as DCN-EPT-EM não definem ou direcionam a forma como os conteúdos de cada disciplina devem ser trabalhados. Entretanto, deixam claro em seu Art. 8º, § 1º (BRASIL, 2012), que a Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio deve atender às diretrizes específicas elaboradas naquele documento, bem como atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o que inclui, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Além dessas Diretrizes, a EPT de nível médio também deve seguir as DCN-EB e as diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em meio a tais Políticas Públicas Educativas, as instituições de ensino tecnológico não têm, no entanto, orientações claras sobre o papel das línguas adicionais nesse contexto. As DCN-EB não tecem qualquer reflexão acerca do ensino de línguas (considerando-se, também, as línguas adicionais), à exceção dos casos das comunidades indígenas, quilombolas ou de alunos com necessidades especiais. Tal fato pode nos levar a diferentes interpretações.

Embora possamos inferir, conforme mencionamos, que o professor pode buscar orientação quanto ao ensino de línguas adicionais em documentos como os PCNEM e as OCEM, cabe destacar que esses documentos tratam apenas vagamente da relação entre ensino de línguas adicionais e formação para o mundo do trabalho. Assim, se bem a relação entre ensino e trabalho está visivelmente bem articulada nas DCN-EPT-EM e nas DCN-EB, as questões acerca do ensino e aprendizagem de línguas, em geral, e de línguas adicionais, especificamente, não têm neles aparente espaço em termos de Políticas Linguístico-educativas.

No entanto, ao definir cada uma das modalidades (integrado, concomitante e subsequente), tais documentos delineiam, de certa forma, algumas especificidades que incidem indiretamente no ensino de língua espanhola. É o que mostraremos no tópico seguinte.

Reflexões e relações possíveis entre os documentos norteadores da EPT e os cursos tecnológicos em análise

Apesar de os IFs terem como propósito atender a diferentes níveis de ensino (Ensino Médio, Superior e Pós-graduação), as publicações oficiais mais recentes a respeito da EPT (DCN-EPT-EM e DCN-EB) restringem-se aos cursos de nível médio em sua forma articulada (integrada ou concomitante) e subsequente. Além disso, entre os desafios do Ensino Médio apresentados pelas DCN-EB está a questão da profissionalização, uma vez que esta permite diversificar a formação dos estudantes e dá uma perspectiva mais imediata de acesso ao trabalho.

Paradoxalmente, as DCN-EPT-EM afirmam que somente os cursos desenvolvidos nas formas articulada integrada (na mesma instituição) ou articulada concomitante (em instituições distintas, mas com projeto pedagógico unificado) “devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2012,

Art. 8º, § 1º), atendendo, portanto, às diretrizes dos demais documentos que regulam esse nível de ensino. Com isso, cria-se um esvaziamento parcial de diretrizes e orientações quanto aos cursos subsequentes, o que afeta o ensino das línguas adicionais nessa modalidade de ensino.

A respeito dos cursos subsequentes, as Diretrizes preveem, no máximo, o que está disposto no Art. 9º:

Na oferta de cursos na forma subsequente, **caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade**, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão. (BRASIL, 2012, Art. 9º – grifo nosso).

Essa organização do ensino profissional de nível médio e a forma como as diferentes modalidades em pauta neste estudo são abordadas nas DCN-EPT-EM e nas DCN-EB permite-nos fazer as seguintes inferências: (1) há clareza quanto às diretrizes que guiam os cursos técnicos de Ensino Médio integrado e concomitante, pois as DCN-EPT-EM indicam – em seu Art. 8º, § 1 – que o ensino pauta-se nos pressupostos da Educação Básica (incluindo os parâmetros e orientações previstos para o ensino de línguas adicionais); (2) os cursos da modalidade subsequente não encontram orientação nos PCNEM, nem nas OCEM, talvez porque são cursos destinados a estudantes que já concluíram o Ensino Médio.

Apesar desse paradoxo quanto às orientações curriculares para os cursos técnicos de nível médio (integrado e concomitante versus subsequente), tanto as DCN-EPT-EM quanto as DCN-EB corroboram a importância, independentemente da modalidade, de um ensino voltado para a formação cidadã do futuro trabalhador ou do trabalhador em busca de qualificação profissional continuada. Nesse sentido, há especial destaque à

- IV. identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;
- V. organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2012, Art. 22º)

Compreendemos, portanto, que embora os cursos subsequentes não estejam obrigados a seguir os parâmetros e orientações para o Ensino Médio (representados, por exemplo, pelos PCNEM e OCEM), isso não os exime de seu caráter formativo e comprometido com a formação do trabalhador dentro de uma perspectiva ética e cidadã. Somado a isso, o docente de língua espanhola ainda precisa considerar a realidade de ensino dessa língua em tais cursos, o que o leva à necessidade de ter um papel bastante ativo em virtude das Políticas linguístico-educativas que podem influenciar a elaboração de seu material didático e as suas ações didático-pedagógicas em sala de aula.

ESPECIFICIDADES E DEMANDAS QUANTO AO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO SOB ANÁLISE: ESTABELECENDO POLÍTICAS LINGUÍSTICAS-EDUCATIVAS PARA O NÍVEL MÉDIO DA EPT

Segundo tratamos de elucidar anteriormente, as relações político-linguísticas, incluídas as que se referem aos documentos analisados em virtude do ensino de língua espanhola nos cursos tecnológicos de nível médio, são sempre conflituosas. Isso quer dizer que, embora haja políticas de tipo top-down que regulem o ensino de línguas, seja com obrigatoriedades, seja com observâncias, a realidade da prática evidencia um *modus operandi* próprio, que se adequa a esse tipo de política, buscando adaptar as sugestões e as exigências à sua realidade e vice-versa.

Assim, a interpretação e o uso que é possível fazer das orientações que dizem respeito à EPT de nível médio podem variar amplamente, sem transgredir os limites legais propostos para uma educação que se pretende conciliadora de conhecimentos técnicos e de formação geral para a cidadania. No caso dos cursos das modalidades integrada e concomitante, de um lado, e dos cursos da modalidade subsequente, de outro, pode-se dizer que, ademais das conceptualizações que os diferem teoricamente em relação à modalidade de oferta, há uma série de outras divergências que implicam nos fazeres do professor em seu cotidiano na sala de aula.

Quanto aos campi em análise neste trabalho, por exemplo, podemos começar mencionando algumas das especificidades geradas pelas modalidades em questão, quer dizer, alguns aspectos que fazem da modalidade oferecida em um dos campi, um contexto singular diante daquela oferecida pelo outro campus. No que tange à carga horária, notamos que os cursos subsequentes do Campus POA dispõem de menos tempo de aula de língua espanhola (entre 72h e 80h, ofertadas em um único semestre ou em dois), se comparado aos cursos integrado e concomitante do Campus BG (por volta de 160h, num total de dois anos de curso).

Também observamos que a faixa etária dos alunos que frequentam os cursos nos diferentes campi é assimétrica: no Campus BG, os cursos integrados e concomitantes aqui avaliados, atendem a alunos adolescentes que têm entre 14 e 18 anos de idade. No Campus POA, os cursos subsequentes se destinam a alunos de um amplo espectro etário, podendo variar entre 17 e 65 anos. Essa característica, assim como a diferença de carga horária, exigirá dos professores formas díspares de planejamento de curso e definições metodológicas.

Podemos dizer, ainda, que a política educacional das DCN-EPT-EM se constitui de orientações semelhantes tanto para os cursos subsequentes, quanto para os cursos integrados e concomitantes. Porém, o foco na profissionalização do ensino é maior nos cursos subsequentes do Campus POA, uma vez que, ao terem concluído a Educação Básica, a busca dos ingressantes por tais cursos está bastante relacionada à qualificação ou aperfeiçoamento profissional. Já os cursos do Campus BG, sendo estes integrados ou concomitantes à formação profissional, estão inextricavelmente arrolados à Educação Básica. Essas questões terão, certamente, distintas implicações metodológicas, visto que existem objetivos finais particulares na preparação dos alunos de cada modalidade.

As decisões pedagógicas a respeito do ensino de língua espanhola – ou seja, as políticas linguístico-educativas que podem ser construídas pelos professores de espanhol nesses campi – acarretam escolhas não só de planejamento e metodologia, mas, em consequência disso, também referentes aos materiais didáticos a serem utilizados em cada contexto. Os cursos integrado e concomitante do Campus BG permitem, por exemplo, o uso de livros didáticos distribuídos por iniciativa do governo através do PNLD, já que esse material é elaborado visando a atender especificamente aos alunos do Ensino Médio regular. Por outro lado, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, que leve em conta a área tecnológica de formação dos alunos, esse material não é capaz de abranger as necessidades a serem desenvolvidas nas aulas de língua espanhola.

Pensando, então, na separação dos conhecimentos da Educação Básica e da Tecnológica que ocorre nos currículos dos cursos do Campus BG, os livros do PNLD podem (e de fato são) grandes aliados do professor de língua espanhola nas atividades de sala de aula, embora não atendam, de forma mais específica, a formação profissional prevista para a EPT em que estão inseridos os cursos integrados e concomitantes.

Já nos cursos subsequentes (Campus POA), levando-se em consideração que esta modalidade pressupõe conhecimentos prévios relativos à Educação Básica como parte do repertório dos alunos, utilizar os livros do PNLD não é adequado à realidade de tais cursos. Tal fato impõe ao professor de língua espanhola a tarefa de elaborar materiais didáticos voltados a atender às diferentes necessidades dos estudantes, de acordo com o perfil profissional esperado para cada um dos cursos subsequentes nos quais atua. Isso ocorre porque raramente há materiais disponíveis em plataformas institucionais do Governo Federal e/ou, até mesmo, no mercado editorial que se adaptem a finalidades tão específicas.

Às especificidades relacionadas a cada modalidade (articulada ou subsequente) correspondem certas demandas. Algumas delas poderiam ser relativas à organização curricular de qualquer escola ou nível de ensino, como as horas de aula de espanhol e a média de idade do público ao qual atendem. No entanto, devemos lembrar de uma característica central dos IFs: a verticalização do ensino. Ela é válida não só para os diferentes níveis de escolarização e consequentes oportunidades de estudo aos alunos (médio, superior e pós-graduação), como também é válida para a verticalização da atuação do professor que faz parte desse contexto institucional. Desse modo, ainda que nossos exemplos sejam provenientes de dois campi de uma mesma instituição, as diferentes modalidades, se oferecidas em um mesmo campus, possivelmente serão tarefa de um mesmo professor.

Além disso, e isso é o que queremos destacar aqui, há outra demanda concernente ao labor do professor de línguas adicionais que advém das especificidades do contexto de ensino dos IFs: a formação profissional e tecnológica. Nesse sentido incidem, principalmente, questões metodológicas e de escolha/produção de material didático. Essas questões, em nosso entendimento, estão intrinsecamente relacionadas, visto que a qualquer material didático (escolhido ou produzido) subjaz uma concepção de língua, a qual, por mais purista ou híbrida que seja, incorrerá na adoção de uma ou outra metodologia. Ao pensarmos na relação

teoria-metodologia, portanto, estamos tratando também de políticas linguístico-educativas, da escolha ou produção de materiais didáticos que são próprias dos professores que lidam com essa complexa realidade.

Em consonância com o que expusemos, será uma demanda a ser atendida pelo professor de língua espanhola das formas integrada e concomitante de ensino a preocupação constante com a formação básica dos seus alunos, para além da sua conjugação com os saberes técnicos. Afinal, trata-se de alunos em fase de construção de identidade, de conscientização ética e de constituição política de si mesmos. Nesse sentido, os próprios livros de língua espanhola aprovados pelo PNLD têm procurado oferecer atividades de formação geral para os alunos. Isso não retira do professor, contudo, a habilidade de combinar esse material com outros, que atendam às necessidades profissionais dos cursos técnicos dos quais os alunos participam.

Reconhecemos, ainda, uma demanda bastante característica desse período educativo, que é a preparação para o ingresso no Ensino Superior. Segundo mencionamos, a própria verticalização do ensino inerente aos IFs é um argumento contundente para tal preparação. E, dado que o sistema educativo brasileiro permite que os estudantes possam variar as instituições nas quais inscrevem sua caminhada acadêmica e profissional, não se pode deixar de prepará-los para uma possível inserção no Ensino Superior. Se a educação é direito de todos os cidadãos, então é dever nosso, como professores do Ensino Médio, mediar os conhecimentos que permitam aos alunos continuarem sua trajetória formativa acadêmica e/ou profissional.

Os cursos da modalidade subsequente, por outro lado, apesar de visarem igualmente a uma formação que possibilite agir de forma consciente e crítica por meio do uso da linguagem, estão voltados principalmente a atender às demandas do campo profissional e tecnológico. Então, os encaminhamentos a respeito de metodologia do ensino e materiais didáticos serão, em grande parte, distintos aos do ensino na modalidade articulada.

Um dos caminhos possíveis para atender às diferentes demandas do ensino de línguas adicionais nos cursos subsequentes é utilizar os preceitos teórico-metodológicos do ensino de línguas para fins específicos (ELFE) (CÁCERES; LABELLA-SÁNCHEZ, 2017). Diante desse contexto, o professor tem papel ativo na organização e planejamento dos cursos, sendo responsável por montar o programa, realizar a pesquisa das reais necessidades profissionais do aluno, assumir e suprir a sua própria falta de conhecimento a respeito dos conteúdos e de termos técnicos ou específicos da área, escolher a metodologia mais adequada e pertinente para atender às necessidades e objetivos dos alunos, definir as habilidades que serão trabalhadas (leitura, fala, escrita, compreensão), confeccionar o seu próprio material com textos autênticos, variando os gêneros de texto, para atender aos diferentes propósitos sociocomunicativos e profissionais dos alunos (HUTCHINSON; WATERS, 1996, RAMOS, 2005).

Entretanto, em certa medida, as características das modalidades de ensino articulada (integrada e concomitante) e subsequente também apresentam prerrogativas comuns, fundamentalmente por se constituírem em modalidades pertencentes à EPT, o que às vezes não deixa entrever facilmente as discrepâncias entre elas.

Nesse sentido, conforme mencionamos, ambos prezam por propiciar aos alunos condições de aprendizagem verdadeiramente pautadas em princípios integralmente éticos e de perspectiva crítico-cidadã. Ao mesmo tempo, objetivam partilhar conhecimentos de maneira interdisciplinar, contextualizada e integradora, vinculada à formação profissional e tecnológica, que prepare o aluno para o mundo do trabalho.

Para sistematizar as informações expostas nesta seção, apresentamos o Quadro 2, no qual destacamos as especificidades e demandas das modalidades de curso de Ensino Médio em estudo, além dos aspectos que possuem em comum, com o intuito de evidenciar que cada modalidade de ensino exigirá um olhar diferente por parte do professor de língua espanhola.

Quadro 2. Especificidades e demandas dos cursos articulados e subsequentes nos *campi* em análise.

	Modalidade de ensino dos cursos técnicos de nível médio sob análise	
	INTEGRADA E CONCOMITANTE	SUBSEQUENTE
Especificidades	Observar os parâmetros e orientações dos PCNEM (1999) e das OCEM (2006). Carga horária média de 160h (dividida em dois anos de estudos).	Não há indicação explícita de se considerar os parâmetros e orientações dos PCNEM (1999) e das OCEM (2006) para fins de organização, planejamento e avaliação nos cursos. Carga horária variável (entre 80h e 72h, divididos em um ou dois semestres).

	Público essencialmente adolescente. Acentuada divisão, na prática, entre os conhecimentos “técnicos” e os conhecimentos “básicos”. Possibilidade de usufruir dos livros distribuídos através do PNLD.	Público de ampla faixa etária (podendo variar de 17 a 65 anos). Foco na preparação para o trabalho. Impossibilidade de usufruir dos livros distribuídos através do PNLD, exigindo do professor a elaboração de material didático próprio.
Demandas	Por meio da língua, desenvolver temas concernentes à Educação Básica e formação geral. Oportunizar aos alunos a preparação para exames de ingresso ao Ensino Superior.	Preparar os estudantes para as suas futuras necessidades profissionais, por meio da oferta de cursos de ensino de língua espanhola para fins específicos. Proporcionar uma formação profissional que possibilite agir de forma consciente e crítica por meio do uso da linguagem.
Aspectos comuns	Ambos são regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), prevendo: <ul style="list-style-type: none"> • formação cidadã, integral e ética. • foco na formação profissional e tecnológica, por meio do desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências. • ensino que inclua princípios de interdisciplinaridade, de contextualização, de integração entre teoria e prática. 	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Podemos observar, a partir das informações do Quadro 2 que, embora tenhamos analisado cursos de um mesmo nível (Ensino Médio) e que tanto as modalidades articuladas (integrada e concomitante) quanto a subsequente sejam regidas pelos mesmos documentos (DCN-EPT-EM; DCN-EB), há diferentes especificidades e demandas entre essas modalidades. Essas características precisam ser observadas pelos professores de línguas adicionais que atuam na EPT, mais especificamente, nos IFs.

Atuar em cursos articulados ou em cursos subsequentes exige que o professor esteja atento às especificidades de cada modalidade, definindo planos de curso, selecionando material didático e organizando a sua prática pedagógica de acordo com as diferentes demandas apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, procuramos analisar as questões que tornam diferentes as especificidades e consequentes demandas do ensino e aprendizagem de língua espanhola em um mesmo nível de ensino (nível médio) de um Instituto Federal, considerando – para tanto – as características das duas modalidades analisadas (articulada e subsequente), bem como as políticas linguístico-educativas implicadas por um contexto educacional caracterizado pela verticalização do ensino.

Com base em um estudo mais acurado dos documentos oficiais que regem a EPT de nível médio (DCN-EPT-EM e DCN-EB), observamos que há um paradoxo no que tange às diretrizes para as formas articulada e subsequente. Por um lado, ambas as modalidades compartilham características mais gerais dentro dos objetivos educativos da EPT: formação cidadã, integral e ética; foco na formação profissional e tecnológica por meio do desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências; ensino interdisciplinar, contextualizado, integrando teoria e prática. Por outro, conforme apontamos na seção 3, só há diretrizes e orientações explícitas relativas ao ensino da língua espanhola para os cursos de modalidade articulada (integrados e concomitantes), uma vez que estes devem atender, também, às diretrizes e orientações direcionadas à Educação Básica (PCNEM e OCENM).

Ao não haver diretrizes claras em termos de planejamento, definição de objetivo, escolha ou elaboração de material didático para os cursos subsequentes, fica a cargo de cada docente tomar decisões teórico-metodológicas na tentativa de atender às necessidades de formação acadêmica e/ou profissional dos alunos nos cursos nos quais atua. Assim, nosso posicionamento em relação aos cursos subsequentes é que o ensino de línguas para fins específicos parece ser o viés teórico-metodológico mais adequado para planejar os cursos e produzir materiais didáticos adequados para esse contexto de ensino.

Já em relação aos cursos articulados, julgamos adequado priorizar o ensino de língua espanhola como um ponto de partida para alcançar objetivos não necessariamente linguísticos, senão a reflexão e a compreensão de conhecimentos próprios para a transição paulatina da juventude ao mundo adulto, estes, sim, disponibilizados fundamentalmente em língua espanhola.

Estudar e compreender essas questões, relacionando-as à realidade do cotidiano laboral de um professor da EPT, é fundamental para irmos – de forma mais consciente – ao encontro das necessidades dos estudantes. Isso exige do professor de línguas adicionais na EPT clareza quanto ao significado e às exigências prático-metodológicas advindas da verticalização do ensino; constante reflexão sobre sua prática e seu papel em tal contexto; conhecimento dos documentos oficiais para identificar mais claramente as especificidades das modalidades atendidas por ele; tentativa de atender às demandas geradas a partir dessas especificidades.

Todas essas questões deveriam levar o professor a considerar as implicações de tais demandas para planejar seus cursos e tomar decisões metodológicas que incluem a produção e/ou adoção de materiais didáticos, o que faz desse professor um importante agente político-linguístico dentro da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. 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**, DF. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 18 jul. 2017.

CÁCERES, G. H. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 53, p. 103-129, 2014.

CÁCERES, G. H.; LABELLA-SÁNCHEZ, N. Experiências de ensino de espanhol por meio de gêneros de texto nas modalidades subsequentes e integradas no IFRS. In: FERREIRA JÚNIOR, A. F. S. (Org.). **Ensino de espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas**. Pontes: Campinas, 2017. P. 365-377.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Cursos**. Bento Gonçalves, 2017a. Disponível em: <http://www.bento.ifrs.edu.br/site/>. Acesso em: 1 jun. 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Sobre o Campus Porto Alegre**. Porto Alegre, 2017b. Disponível em:

<http://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=320>. Acesso em: 5 jun. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Cursos**. Porto Alegre, 2017c. Disponível em: <http://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_ifrs&view=contato&categoria=cursos&Itemid=111>. Acesso em: 14 jul. 2017.

KAPLAN, R. B; BALDAUF JR, R. B. **Language Planning: from practice to theory**. Bristol, USA: Multilingual Matters, 1997.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (eds.) **Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers**. New York: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: DE OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Org.) **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 109-123.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para a análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MINIBIOGRAFIA



Glenda Heller Cáceres (glenda.caceres@bento.ifrs.edu.br)

Doutora em Linguística Aplicada (2017) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É mestre em Estudos da Linguagem - Linguística Aplicada (2012) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação em Letras - Habilitação Espanhol e Literaturas (2006), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e aperfeiçoamento em Ensino de Espanhol como Língua Segunda e Estrangeira (2008), pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Atualmente trabalha, com Dedicção Exclusiva, como professora de Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Línguas, sociedades e contextos educacionais. Suas áreas de interesse são: políticas linguísticas; educação linguística; ensino e aprendizagem de línguas adicionais; mobilidade estudantil e regionalização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1499770341762048>



Natalia Labella-Sánchez (natalia.labella@ufrgs.br)

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2002), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2007) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Atuou em diferentes contextos educacionais: ensino básico (ensino fundamental e médio regular, educação para jovens e adultos); no ensino superior e no ensino técnico. Atualmente trabalha com ensino língua espanhola, didática e formação de professores na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase nos seguintes temas: ensino de língua espanhola, gêneros de texto, capacidades de linguagem, produção de material didático, sequências didáticas e ensino de línguas para fins específicos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/346751405876748>