



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**ROSEMEIRE OLIVEIRA NASCIMENTO**

**O ESPANHOL NO IF BAIANO:  
CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA TRAJETÓRIA ÚNICA**

Salvador  
2016

**ROSEMEIRE OLIVEIRA NASCIMENTO**

**O ESPANHOL NO IF BAIANO:  
CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA TRAJETÓRIA ÚNICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Paraquett.

Salvador  
2016

Nascimento O., Rosemeire  
O ESPANHOL NO IF BAIANO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA  
TRAJETÓRIA ÚNICA / Rosemeire Nascimento O.. -- Salvador, 2016.  
111 f. : il

Orientadora: Marcia Paraquett.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e  
Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de  
Letras, 2016.

1. Ensino/aprendizagem de Espanhol. 2. Instituto Federal de  
Educação. 3. Linguística Aplicada. 4. Interculturalidade. I.  
Paraquett, Marcia. II. Título.

**ROSEMEIRE OLIVEIRA NASCIMENTO**

**O ESPANHOL NO IF BAIANO:  
CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA TRAJETÓRIA ÚNICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 02 de junho de 2016.

Banca Examinadora

Marcia Paraquett (Orientadora)  
Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo - USP  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Suzane Lima Costa  
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Valquíria Lima da Silva  
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA

Salvador  
2016

*Dedico este trabalho a mainha e painho, Dona Mirian e Seu José Rufino, por me ensinarem a voar, na certeza de que sempre serão meu porto seguro.*

## AGRADECIMENTOS

Aos orixás, às forças espirituais, a todos os seres de luz, que me conduziram para o êxito da escrita desta dissertação.

Aos meus familiares: Meus pais, minha irmã Roseli, meu sobrinho Eduardo e minha prima-irmã Geisa, pela compreensão nos tantos momentos de ausência, nesse período de estudo.

À minha mãe espiritual, Anagilda, pelo cuidado e energia dispensados a mim, durante todo esse tempo.

A todos os meus amigos-amores, em especial, a Thaisa Brandão, por acreditar que sonho que se sonha junto torna-se realidade, a Josane Silva, pelo cuidado de irmã mais nova com maturidade de mais velha, a Gleidson, pela parceria em arvorar-se pelas madrugadas de estudo, nunca me deixando só, a Liz Sandra Souza, pelo zelo em estar sempre disposta a contribuir, a Maria José Brito, por assumir o cultivo em um terreno semeado de 'sentimentalidades', a Gleiciele Oliveira, pela postura firme na condução de NEABI, em minha ausência, a Sueli Chalegre, pelo olhar cuidadoso de sempre, a Carla Rosas, porque sem ela não conseguiria chegar a reta final deste percurso, a Verônica, por compartilhar as mesmas angústias neste momento, a Daniela Oliveira, a Claudia Borges, a José Carlos, a Karoline Santos, Washington Luís, Cesar Romero Guedes, Rosely Santos e Roseane, pelo permanente incentivo, colaboração e encorajamento.

A Maria Tomásia Guimarães da Silva Queiroz, tia Tuma, pela correção preciosa.

Aos meus amigos do Grupo Raça Salvador e achegados, pelos momentos ímpares de aprendizado vividos neste último ano, em especial, a Vicente, por suportar as agruras de uma companheira ausente, e, também, a Skilo, Biruta, Jorge, Kauany, Kauara, dona Joselita, Túlio, Monalisa, Nicuri, Nego, Pipoca, Sandra, Paulinha, Laís, Larissa, Virgínia, Natali, Gil e Fabi.

Aos meus alunos, por me apoiarem na realização deste sonho, mostrando-me, a todo momento, que a distância física não descontrói a relação de respeito e confiança estabelecida.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, pelo apoio à pesquisa.

Ao Instituto de Letras, em especial, a Ricardo, secretário do programa Língua e Cultura deste mestrado, pelo atendimento sempre sensível nos momentos mais tensos deste processo.

A todos os meus colegas do IF Baiano *campus* Catu, em especial, a Rita Borges, Ronaldo Chaves, Nilza Peneluc, Adriana Santos, Evandro Souza, por desatarem todos os nós burocráticos para meu afastamento.

Aos meus colegas, professores de Espanhol, pelos diálogos e contribuições à pesquisa: Daniela Chagas, Geovânio Nascimento, Lívia Tosta, Eliane Leite, Joseane Santana, Marise Guedes, Dayane Karla da Silva, Welton Rodrigues, Maria Elia e Cássia Teixeira.

Aos estudantes do Instituto, que brilharam esta pesquisa com suas reflexões.

A Suzane Costa, minha primeira orientadora neste percurso, por mostrar-me os caminhos pelos quais deveria seguir. Também, e principalmente, pela lindeza da pessoa que é.

Aos meus professores pela contribuição teórica na construção deste trabalho, em especial, a Marcia Paraquett, Suzane Costa, Tom Zé, Denize Scheyerl e Domingos Sávio Siqueira.

Aos meus colegas de turma, pelos vários momentos de resenha, tornando esse período mais leve, em especial, a Joziane Ferraz, Ludmila Coimbra e Aline Vilela, pelo carinho e cuidado.

À minha mãezinha, Marcia Paraquett, pelo valor imensurável que teve nesta caminhada. Pela paciência, dedicação, cuidado, carinho, sensatez, responsabilidade, sabedoria, ética, etc, etc etc. Tendo a certeza de que nada do que aqui eu escreva chega perto do valor que esta mulher teve na realização deste sonho.

Por fim, não quero deixar de agradecer a minha amiga Elizângela Brito e ao meu aluno Marco Vinícius, que hoje zelam por mim no Orun.

*“Não é possível refazer esse país,  
democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério,  
com adolescentes brincando de matar gente,  
ofendendo a vida, destruindo o sonho,  
inviabilizando o amor. Se a educação  
sozinha não transforma a sociedade, sem  
ela tão pouco a sociedade muda”.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Neste trabalho, reflito acerca das concepções de ensino/aprendizagem de Espanhol no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), a partir do tripé: documentos, docentes e discentes. Para tanto, traço um panorama histórico da constituição dos Institutos Federais na Bahia, bem como, caracterizo o tripé utilizado para composição desta pesquisa, além de problematizar os pressupostos do Ensino Médio Integrado. Meu intuito é (re)pensar esse ensino e discutir suas possíveis perspectivas, dentro deste contexto. As concepções sobre Etnografia Crítica embasam as escolhas metodológicas desta pesquisa, tendo em vista a utilização da autoetnografia, da triangulação de dados (documentos, docentes e discentes) e posterior análise qualitativa, como procedimento metodológico. Pauto a fundamentação teórica deste trabalho na Linguística Aplicada, a partir das concepções de Pennycook, Rajagopalan, Walsh, Silva, Paraquett, Mendes, Mota, Aguado e Laraia.

**Palavras-chaves:** Ensino/aprendizagem de Espanhol, Instituto Federal de Educação, Linguística Aplicada, Interculturalidade.

## RESUMEN

En este trabajo, reflejo sobre las concepciones de la enseñanza/aprendizaje de Español en el contexto del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Baiano (IF Baiano), a partir del trípode: Documentos, docentes y discentes. Para tanto, expongo un panorama histórico de la constitución de los Institutos Federales de Bahía, bien como, caracterizo el trípode utilizado para la composición de esta investigación, además de problematizar los presupuestos de la Enseñanza Media Integrada. Mi intento es (re)pensar esa enseñanza y discutir sus posibles perspectivas, dentro de este contexto. Las concepciones sobre Etnografía Crítica embazan las elecciones metodológicas de esta pesquisa, teniendo en cuenta la utilización de la autobiografía, de la triangulación de datos (documentos, docentes y discentes) y posterior análisis cualitativa, como procedimiento metodológico. Pauto la fundamentación teórica de este trabajo en la Lingüística Aplicada, a partir de las concepciones de Pennycook, Rajagopalan, Walsh, Silva, Paraquett, Mendes, Mota, Aguado y Laraia.

**Palabras-claves:** Enseñanza/aprendizaje de Español, Instituto Federal de Educación, Lingüística Aplicada, Interculturalidade.

## **ABSTRACT**

This work is an observation about the conceptions of teach/learning Spanish in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IF Baiano) based on the tripod: documents, students and teachers. Thereupon, I trace a historical overview of the constitution of the Federal Institutes in Bahia, as well as characterize the tripod used for composition of this research, in addition to questioning the assumptions of the Integrated High School system. I aim to (re)think the teaching and to discuss its possible perspectives, on that context. Conceptions of Critical Ethnography underlie the methodological choices of this research, in view of autobiography, data triangulation (documents, teachers and students) and further qualitative analysis as a methodological procedure. This work is guided by the fundamentals of applied Linguistics, considering the conceptions of Pennycook, Rajagopalan, Walsh, Silva, Paraquett, Mendes, Mota, Aguado e Laraia.

**Key-words:** teach/learning of Spanish, Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IF Baiano), Applied linguistics, Interculturalism

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 - Institutos Federais do Brasil .....	34
MAPA 2 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia .....	40
MAPA 3 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano .....	45
MAPA 4 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na Bahia.....	47
QUADRO 1 - Formação acadêmica dos docentes do IF Baiano .....	53
QUADRO 2 - Discentes participantes da pesquisa .....	57
QUADRO 3 - Oferta de espanhol por <i>campus</i> .....	59

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EMARC	Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
GT	Grupo de Trabalho
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Baiano	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
LE	Língua Espanhola
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC	Catálogo Nacional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

UESC      Universidade Estadual de Santa Cruz  
UNIJORGE      Universidade Jorge Amado  
UTFPR      Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
1.1	Das trajetórias e relação com o objeto de investigação .....	15
1.2	Das trajetórias teóricas iniciais .....	17
1.3	Das compreensões teórico-metodológicas .....	20
1.4	Dos arranjos da estrutura .....	22
<b>2</b>	<b>DOS PERCURSOS TRAÇADOS .....</b>	<b>25</b>
2.1	Do entrelaçar de histórias: Eu X Institutos Federais .....	25
2.2	Do cenário econômico-social .....	34
2.3	Dos descaminhos: IFBA .....	36
2.4	Dos caminhos: IFBAIANO .....	40
2.4.1	Das EMARC .....	40
2.4.2	Das EAF .....	41
2.4.3	Das similitudes: EMARC x EAF .....	42
2.5	Das diferenças e similitudes: IFBA x IFBAIANO .....	45
<b>3</b>	<b>DA COMPOSIÇÃO DA CENA .....</b>	<b>47</b>
3.1	Dos atores .....	47
3.1.1	Da escrita de mim (Uma autoetnografia) .....	47
3.1.2	Do corpo docente do IF Baiano .....	52
3.1.3	Dos discentes .....	56
3.1.4	Dos documentos .....	60
3.2	Do canal: O Fórum .....	60
<b>4</b>	<b>DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....</b>	<b>63</b>
4.1	Da dicotomia: trabalho manual <i>versus</i> formação intelectual .....	63
4.2	Das características do Médio Integrado .....	66
4.2.1	Da composição do Currículo Integrado .....	68
4.2.2	Dos pressupostos para a organização do Currículo Integrado .....	70
4.3	Da integração <i>versus</i> interdisciplinaridade .....	72
4.4	Do Desenho Curricular Integrado .....	74
4.5	Da perspectiva para formação integrada emancipatória .....	74

<b>5</b>	<b>DAS CONCEPÇÕES AOS TENSIONAMENTOS.....</b>	<b>77</b>
5.1	Das concepções documentais.....	77
5.2	Para além dos documentos.....	85
5.2.1	Das concepções dos educandos.....	86
5.2.2	Das concepções dos docentes.....	91
	<b>DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
	APÊNDICE A - CARTA ABERTA À COMUNIDADE DO IF BAIANO .....	104
	APÊNDICE B – PERGUNTAS MOTIVADORAS.....	106
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – DOCENTE .....	107
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – DISCENTE .....	109
	APÊNDICE E – TABELA DE LITERATURAS .....	111

## 1 DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Mar calmo não faz marinheiro forte,  
Mar calmo não leva a jangada pro mar,  
A vela precisa de vento forte marinheiro,  
Jangada vai onde o vento leva”.*  
Mestre de Capoeira Calango

Para início de conversa, começo demarcando meu lugar de fala, sou professora de Língua Espanhola (LE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), onde leciono há 7 (sete) anos, mas, para além disso, sou mulher, preta, residente na periferia de Salvador – Bahia, que potencializa esse título de mestre como uma atitude política, demarcado por momentos de tensão e conflitos, na tentativa de empoderar-me, emancipar-me e, sobretudo, servir de caminhos para o empoderamento e emancipação desse povo preto que possui características semelhantes às minhas.

Compartilho o refrão da canção do Mestre de Capoeira, Calango, a qual embala, embalou no final do percurso, a escrita dessa dissertação. Contudo, não objetivo trazer maiores explicações acerca das significativas nuances que me tocam, nesse momento, deixo para que, ao final da leitura deste capítulo, cada leitor desvele, metaforicamente, seus subjacentes significados.

### 1.1 Das trajetórias e relação com o objeto de investigação

Essa história se remonta a 2010, ano que me submeti, quase que simultaneamente, ao certame do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e do IF Baiano. Naquele momento, tive a possibilidade de começar a perceber as especificidades dessas Instituições. A primeira e mais salutar dentre elas, foi a constatação do direcionamento dado, pelas literaturas, ao ensino de Línguas Estrangeiras no contexto de ensino profissional. Talvez, não por coincidência, durante o processo de seleção, me deparei com o seguinte ponto: ‘A

abordagem instrumental e a escola tecnológica' na prova didática, em ambos os certames<sup>1</sup>.

Vários artigos acadêmicos e até alguns livros são facilmente encontrados, na rede de internet, sobre essa abordagem, em especial, sobre o ensino instrumental para a formação profissional<sup>2</sup>. No entanto, a abordagem instrumental ou Espanhol para Fins Específicos, não é o que tento contrapor, nesse estudo. Inclusive, acredito que não há um ensino de idiomas sem uma finalidade específica; todo ensino tem um objetivo, uma finalidade, no entanto, refuto a ideia que está arraigada na comunidade acadêmica dos IF: pensam o ensino de LE de maneira equivocada, quando avaliam que essa disciplina deve voltar-se somente para atender às demandas de leituras de manuais pertinentes à formação profissional do alunado, limitando, assim, as possibilidades de conhecimento que uma Língua Estrangeira pode propiciar.

Vários estudos sobre o ensino/aprendizagem de LE no contexto dos IF circulam, atualmente, na academia e a maioria deles sinaliza a perspectiva instrumentalizante para o ensino/aprendizagem de línguas. Na realidade os cursos subsequentes, cujo ensino de língua estrangeira, especialmente o Espanhol, compõe a grade curricular, essa abordagem de ensino, talvez, seja a mais coerente. Porém, para os cursos integrados ao Ensino Médio, cujo currículo, obrigatoriamente, tem que respeitar o preconizado na legislação nacional para esse nível de ensino, não há como não problematizar a apropriação da perspectiva instrumentalizante como a mais eficaz dentro dessa realidade.

Pensar no ensino/aprendizagem de LE modernas, dentro dessa realidade, é extremamente conflitivo uma vez que há, nitidamente, pelo menos duas vertentes de ensino. A primeira acredita que o ensino de Espanhol para a formação profissional deve ser instrumentalizante; e a segunda ressalta um ensino do Espanhol voltado para a formação cidadã, crítica do educando, como sinalizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Logo, esse conflito pode ensejar uma discussão plausível sobre o ensino/aprendizagem de E/LE, na tentativa de, *a priori*, analisar como esse ensino é

---

<sup>1</sup> Somente como nota de esclarecimento, é preciso pontuar que os Institutos Federais utilizam metodologia semelhantes para a realização de Concursos para docentes efetivos. Seguindo a estrutura de Prova Discursiva na primeira fase, Prova Didática na segunda fase e, por fim, análise de Currículum.

<sup>2</sup> Em anexo elenco um quadro de literaturas pertinentes ao ensino instrumental ou para Fins Específicos.

preconizado nos documentos oficiais, em âmbito nacional e nos IF, como está sendo conduzido pelos docentes, como é entendido pelos discentes e, em seguida, se a abordagem intercultural pode conduzir o ensino para o cumprimento do que é sinalizado nas OCEM, ou seja, a formação crítica e cidadã do educando.

A partir de então, surge meu interesse em estudar as abordagens de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, em especial Língua Espanhola, no contexto dos Institutos Federais (IF). Desde esse período, tenho realizado um levantamento das literaturas que abordam, especificamente, esse ensino, o que me leva a perceber a relevância atribuída por muitos autores à abordagem instrumental, nesse contexto. Entretanto, ressalto que antes de ingressar no IF Baiano, acreditava que essa, quiçá, fosse a abordagem de ensino mais adequada para essa realidade. Refutei essa concepção a partir do conhecimento que as experiências em sala de aula me traziam e, também, pelas reflexões entre meus pares, professores de LE dos IF, porém, mais fortemente, por começar a perceber em mim a composição de uma professora intercultural que se constitui a partir das concepções teóricas que trago em seguida.

## **1.2 Das trajetórias teóricas iniciais**

Aponto a concepção de ensino instrumental, entendida aqui como Espanhol para Fins Específicos - perspectiva pedagógica comum nos IF -, no que concerne ao ensino de línguas, como prática que objetiva a satisfação das necessidades comunicacionais específicas dos aprendizes, considerando os requisitos da situação meta e as características contextuais do grupo, no intento de capacitar rapidamente o aluno a ler e entender aquilo que é essencial para o desempenho de suas atividades profissionais (AGUIRRE, 2005).

Para essa pesquisa, como já mencionado, me aproprio da concepção da Linguística Aplicada Crítica (LAC), entendendo-a como ciência que se envolve “com linguagem e educação” (PENNYCOOK, 1998, p. 24), como o pressuposto teórico, base para o estudo da prática pedagógica que objetive o que é postulado nos documentos nacionais sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente, as OCEM.

Entendo que, na perspectiva da LAC, é preciso compreender a língua como *prática social* (RAJAGOPALAN, 2003), entendê-la como mais um elemento na

formação do cidadão e, portanto, o seu ensino deve ser pensado como uma ação histórica, como um “gesto político”, ou seja, “um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo”. É nesse passo que corroboro com Silva (2000), quando o autor aponta a necessidade de que o professor seja um canal para que o discente reconheça e/ou construa sua própria identidade a partir do múltiplo, já que a identidade e diferença são inseparáveis, pois a identidade depende da diferença, assim como, a diferença depende da identidade. Dessa forma, o professor precisa “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 132).

Acredito, portanto, que é necessário que o docente redimensione seu papel político e repense sua prática pedagógica passando, assim, a se embasar em uma prática intercultural que “colabore para que aprendizes sejam mais críticos diante dos discursos com os quais necessitam conviver no seu dia-a-dia” (PARAQUETT, 2008, p. 2973), além de “possibilitar que esses aprendizes se coloquem criticamente diante do que leem e compreendem, e que saibam valer-se da linguagem para suas necessidades e interesses na comunicação com seus pares” (PARAQUETT, 2008, p. 2976).

Nessa perspectiva, penso que os pressupostos da Interculturalidade são extremamente pertinentes para essa concepção de formação, tendo em vista que eles se pautam em relações complexas que procuram

desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia (WALSH, 2005, p. 6).

Dentro dessa perspectiva, surge a Pedagogia Intercultural, também pensada e defendida por Aguado (2003) como prática educativa que considera “las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación pedagógicas” e, para tanto, necessita ser uma “educación global”, uma “educación inclusiva”, uma “educación antirracista” e uma “educación multicultural”.

Para referenciar uma possível discussão sobre interculturalidade, percebo a necessidade de problematizar o conceito de cultura, que ainda hoje é um conceito complexo e inacabado, segundo Laraia (2004). Saliento, de forma objetiva, que cultura se relaciona ao “comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética” (LARAIA, 2004, p. 25) e que a cultura se compõe de forma híbrida no entrelaçamento de sua própria diversidade. Destarte, a construção da identidade cultural é um processo dialógico entre o *eu* e o *outro* e também entre culturas.

Por sua vez, Mendes (2007), a partir dos princípios da interculturalidade, afirma que é necessário que o professor adote no processo de ensino/aprendizagem “a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com outra cultura sem deixar de ser ele mesmo”. Nesse sentido, acredito que somente “um aprendiz que tenha referências quanto à sua identidade cultural poderá obter bons resultados no processo de aprendizagem” (PARAQUETT, 2010, p. 143). Cabe, portanto, ao professor aproximar-se de um “comprometimento com a transformação social, tornando-se um educador intelectual, um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos” (MOTA, 2010, p. 51).

É a partir das inquietações e teorias aqui apontadas, que essa pesquisa começa a constituir-se. Nesse cenário, me proponho a analisar como o ensino/aprendizagem do Espanhol está entendido no IF Baiano, se está pensado para a formação crítica do aprendiz ou para a formação ‘instrumentalizante’<sup>3</sup> a partir de três peças fundamentais: a primeira delas são os documentos que direcionam o ensino de LE, em especial aqueles que postulam sobre esse ensino no âmbito do IF; a segunda, os docentes de Espanhol da Instituição, sejam eles efetivos, temporários ou substitutos; e a terceira, os discentes, respeitando a proporcionalidade de professores. Oportunamente explico sobre os critérios para a eleição desses sujeitos.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender como o ensino/aprendizagem de Espanhol está articulado no IF Baiano, a partir do tripé: documentos, docentes e discentes. No intento de atingir esse objetivo geral, preciso analisar se esse ensino/aprendizagem segue a perspectiva instrumental, ou seja,

---

<sup>3</sup> Explico esta acepção no capítulo ‘Do ensino médio integrado’.

Espanhol para Fins Específicos ou se vale de uma abordagem intercultural. Não há como não salientar que essa análise se compõe a partir do olhar de uma Professora Intercultural que objetiva, também, compreender se a abordagem intercultural favorece a formação crítica do educando no contexto de ensino tecnológico no que se refere ao ensino/aprendizagem de espanhol.

### **1.3 Das compreensões teórico-metodológicas**

O reconhecimento desta Professora Intercultural, pontuado anteriormente, me levou ao caminho da Etnografia Crítica, entendida aqui, como uma metodologia que se refere “aos estudos engajados na crítica cultural, ao examinarem as questões políticas, sociais e econômicas mais amplas, focalizando aspectos relacionados às formas de opressão, conflito, disputas e poder”. (MAINARDES E MARCONDES, 2011, p. 427) O que converge com minha concepção de ensino/aprendizagem de LE como cultivo à sensibilidade cultural do educando, através de uma educação antirracista, antissexista, anti-homofóbica etc.

Para, além disso, e por perceber que essa pesquisa está situada em um terreno educacional extremamente fragilizado, não poderia, no meu entender, pautar metodologicamente essa investigação senão na Etnografia Crítica. Elementos como a subalternização dada à pesquisa envolvendo a prática docente, a negação de valor atribuída às vozes discentes, a irrelevância dada às discussões sobre ensino/aprendizagem de LE (disciplina estigmatizada pela comunidade acadêmica), além do contexto de ensino profissional desvalorizado, me levam a recorrer a essa metodologia.

Assim sendo, preciso salientar sua crescente valorização em diversas áreas de pesquisa, pois, como dizem Mainardes e Marcondes:

[...] a etnografia crítica vem sendo reconhecida como um gênero de pesquisa relevante em diversas áreas, tais como: educação, linguagem, saúde, nutrição, sociologia do trabalho, entre outras, e tem sido empregada principalmente em estudos sobre processos de escolarização em diferentes classes sociais ou para grupo minoritários; estudos culturais; educação comparada; pesquisa sobre desigualdades sociais; contextos de reprodução, de opressão e/ou violência; possibilidade de empoderamento e de superação de situações e contextos de adversidade e de opressão; estudos sobre gênero, raça, sexualidade e minorias (2011, p. 426).

É por pensar o ensino/aprendizagem de LE como mecanismo de empoderamento social, cultural, intelectual, etc., que atenda às necessidades de classes socialmente oprimidas, realidade que se dá para a maioria dos alunos do IF Baiano, que me pauto na Etnografia Crítica. E é nesse passo que corroboro com alguns autores quando “argumentam que a metodologia da etnografia crítica possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa em educação”, visto que “destaca a necessidade do estabelecimento das relações com o sistema social mais amplo, desigualdades e formas de opressão dentro e fora do sistema educacional” (IBID, 2011, p. 425).

Para o desenvolvimento desse trabalho utilizo a abordagem qualitativa de análises de dados, entendendo que não poderia utilizar uma abordagem distinta visto que, como já mencionado, ela se pauta metodologicamente na Etnografia Crítica.

Na sequência, elenco os passos dados para a realização desse trabalho. A primeira etapa ocorre com a busca, organização e análise dos documentos de criação e estabelecimento dos IF Baiano, bem como dos documentos sobre ensino/aprendizagem de LE, especificamente, os documentos que balizam esse ensino/aprendizagem nos Cursos Integrados<sup>4</sup>. Meu intuito nesta etapa é mapear a realidade do ensino de Espanhol nos IF, em especial, no IF Baiano, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão desse contexto.

Num segundo momento, há a criação de um Fórum, em um grupo já existente no Facebook, onde integramos todos os professores de Espanhol efetivos, temporários e substitutos da Instituição. Nesse Fórum, é problematizada a concepção de ensino/aprendizagem de Espanhol no contexto institucional e, a partir dele, analiso qualitativamente essas discussões, buscando elementos que me levem a perceber como está pensado o ensino/aprendizagem de Espanhol por nós, docentes.

No terceiro momento, crio um grupo de discentes para também, através de uma discussão em um Fórum, refletir acerca de suas percepções sobre o ensino/aprendizagem de Espanhol no contexto de Formação Integrada. No capítulo ‘Dos atores da cena’, apresento, com mais especificidades, a composição deste grupo, inclusive os critérios de estabelecimento utilizados.

---

<sup>4</sup> O capítulo ‘Do Ensino Médio Integrado’ trata, exclusivamente, dessa modalidade.

Meu corpo, a todo tempo, entra nessa ciranda visto que, conscientemente, permeio essa investigação de 'histórias de mim', denotando a importância dessas narrativas particulares para a composição dessa pesquisa, bem como a relevância de sustentar um posicionamento político, a partir da escrita em 1ª pessoa do singular (Eu). Assim sendo, caracterizo essa investigação, metodologicamente também, como uma pesquisa autobiográfica.

Ademais, é nesse ensejo que intitulo esse trabalho de 'O ESPANHOL NO IF BAIANO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA TRAJETÓRIA ÚNICA', uma vez que, mesmo garantindo a ressonância de vozes (documentos, professores e alunos), todo o texto é permeado por narrativas únicas que desvelam os percursos de minha vida acadêmica e profissional. É um posicionamento que avalio de extrema relevância para a reverberação de vozes, situadas politicamente. É, de fato, o intento de ocupar os lugares até hoje negligenciados a essa população que, assim como eu, reconhece o processo de marginalização arquitetado por essa sociedade.

A construção dessa dissertação ocorre de maneira arriscada, posso caracterizá-la até de corajosa, por contrapor o que normatiza a academia. Para além da escrita em 1ª (primeira) pessoa do singular, a inclusão das vozes, geralmente subalternizadas, de professores e alunos e a inserção das minhas próprias narrativas acadêmicas e profissionais, preenchem essa pesquisa de contravenção acadêmica.

#### **1.4. Dos arranjos da estrutura**

O referido trabalho encontra-se dividido em 4 (quatro) capítulos, acrescidos das Considerações Inconclusivas.

Aqui, no capítulo introdutório, intitulado 'CONSIDERAÇÕES INICIAIS', apresento e descrevo as motivações da pesquisa e da estética de escrita, além da justificativa da proposta, bem como os principais elementos que a direcionaram, a saber: perguntas da pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos.

No segundo capítulo, 'DOS PERCURSOS TRAÇADOS', apresento um histórico do estabelecimento dos IF no Brasil, especificamente na Bahia, com um olhar especial para o IF Baiano. Para tanto, recorro principalmente à Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Recorro também a vários

decretos e artigos que mostram o desenvolvimento dessa história. No entanto, preencho essa narrativa histórica de pessoalidade, quando entrelaço essa história à minha, problematizando minhas próprias experiências nesse contexto.

No terceiro capítulo, 'DA COMPOSIÇÃO DA CENA', trago à baila as personagens que compõem esta história e como esse enredo se monta. Para tanto, realizo uma reflexão crítica acerca da formação acadêmica dos docentes envolvidos nessa pesquisa, dos documentos que direcionam o ensino de Língua Estrangeira nos IF, do reconhecimento de pertença dos alunos ao IF Baiano e, finalmente, do Fórum como canal de interlocução.

No quarto capítulo, 'DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO', aponto as principais diretrizes teóricas sobre as abordagens metodológicas para o ensino médio integrado, discutindo principalmente o conceito de Integração.

O quinto e derradeiro capítulo, se pauta em reflexões sobre as concepções do ensino/aprendizagem de Espanhol, a partir do entrelaçamento das vozes: documentos, docentes e discentes buscando, assim, elementos que indiquem como se entende o ensino dessa disciplina no Instituto. Cabe ressaltar que, no momento da defesa dessa dissertação, esse capítulo ainda não havia sido elaborado, em vista dos percalços encontrados durante o processo de liberação dessa investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Para elucidar a questão, trago a narrativa dos fatos que vivenciei para a liberação desse trabalho.

Em 07 de outubro de 2015, submeti meu projeto de pesquisa para avaliação do CEP, no entanto, por inabilidade, aguardei demoradamente alguma sinalização por e-mail, o que não ocorreu, me levando meses depois a buscar informação na própria Plataforma Brasil. Foi quando percebi que meu projeto havia sido recusado. Reestruturei a documentação apontada e reenviei para apreciação no dia 30 de março de 2016, mas foi negado outra vez. Por fim, em 18 de abril, submeti pela última vez e, felizmente, foi aceito pelo CEP da Escola de Enfermagem (EE) da UFBA para apreciação. Contudo, fui informada pelo secretário do CEP-EE via telefone que, provavelmente, meu processo somente entraria em pauta de reunião no dia 02 de junho de 2016, data em que ocorreu a defesa dessa dissertação.

Em decorrência desse processo, vários impedimentos surgiram ao longo da investigação como: impossibilidade de convidar, formalmente, os professores, de montar o Fórum dos docentes no Facebook, de contatar os alunos indicados pelos professores, de montar o Fórum dos alunos, de socializar as perguntas nos Fóruns,

enfim, impossibilidade da geração dos dados da investigação. Dada a situação, resolvi, com o aval de minha orientadora, me submeter à avaliação da banca examinadora, mesmo cientes da possibilidade de não aprovação ao pleito do título de mestre.

Por tudo que aqui foi relatado, afirmo a pertinência de ter iniciado esse capítulo com a canção do Mestre de Capoeira Calango, pois acredito em suas sábias palavras: “Mar calmo não faz marinheiro forte / Mar calmo não leva a jangada pro mar / A vela precisa de vento forte, marinheiro / Jangada vai onde o vento leva”. Assim, tive que saber colocar a jangada no mar, saber controlar a força do vento na vela e saber direcionar a jangada mesmo o meu mar estando revolto.

## 2 DOS PERCURSOS TRAÇADOS

*“Só eu sei  
As esquinas por que passei  
Só eu sei, só eu sei”.*  
Djavan

Nesse capítulo me proponho a traçar um histórico do estabelecimento dos IF no Brasil, especificamente na Bahia, com um olhar especial para o IF Baiano. Para tanto, recorro principalmente à Lei nº 11.892, além de aos vários decretos e artigos que contribuem para a institucionalização do IF Baiano no estado. Ressalto que essa narrativa histórica será marcada de pessoalidade, pois nas linhas que se seguem, entrelaço a história dos IF e a minha própria história como docente dessa instituição, dando destaque ao IF Baiano por ser meu lugar de atuação e, conseqüentemente, meu lugar de fala, já que entendo que não posso desconsiderar minhas experiências nesse contexto ao narrar as histórias, os eventos e as situações que serão problematizadas, a fim de situar meu leitor sobre o terreno que caminha durante a leitura desse estudo.

### 2.1 Do entrelaçar de histórias: *Eu versus* Institutos Federais

Essa história começa em 2010, com a abertura simultânea de concurso público para provimento de cargos de docentes nos dois Institutos existentes na Bahia – IFBA<sup>5</sup> e IF Baiano<sup>6</sup>. Até então, não sabia da existência de nenhuma das duas instituições, uma vez que esses nomes se haviam tornado usuais há pouco tempo, precisamente em 29 de dezembro de 2008, quando houve o estabelecimento da Lei nº 11.892 - Lei de criação dos IF, em o todo território nacional. Foi naquele momento que comecei a estudar sobre os Institutos, pois precisava entender em que contexto estava me propondo a trabalhar e compreendi que aquela realidade não era tão distante assim.

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis em <<https://www.pciconcursos.com.br/concurso/ifba-instituto-federal-deeducacao-ciencia-e-tecnologia-ba-148-vagas>> Acesso em: 20 de setembro de 2015.

<sup>6</sup> Dados disponíveis em <[http://www.ifbaiano.edu.br/concursos/aplicacoes/selecaodocente2010/edital/EDITAL\\_082010\\_ABERTURA\\_DOCENTE\\_IFBAIANO.pdf](http://www.ifbaiano.edu.br/concursos/aplicacoes/selecaodocente2010/edital/EDITAL_082010_ABERTURA_DOCENTE_IFBAIANO.pdf)> Acesso em: 20 de setembro de 2015.

Percebi então, que existe uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja formação se deu a partir das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909<sup>7</sup>, logo chamadas de Liceus Industriais em 1917; em 1942 passam a ser chamadas de Escolas Industriais e Técnicas<sup>8</sup> e, por fim, Escolas Técnicas Federais vinculadas, a princípio, ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e, logo após o, então, Ministério da Educação e Saúde Pública. Em concomitância, houve a formação das Escolas Agrotécnicas Federais, vinculadas ao Ministério da Agricultura a princípio, mas posteriormente, em 1967, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Na minha região (região metropolitana de Salvador - Bahia), eram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) as instituições federais de ensino de maior representação na comunidade. Descobri, nesses estudos, que a história dos CEFET se iniciou em 1978<sup>9</sup>, com a transformação das Escolas Federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, assegurando com essa mudança, também, a oferta da educação superior. Até 1998, várias Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFET, chegando a ser instituídas como a base do sistema nacional de educação tecnológica, momento em que o governo federal freou a construção de novas escolas e direcionou as já existentes para o oferecimento de cursos de nível superior. Essa história volta a mudar somente em 2004<sup>10</sup>, com o retorno da possibilidade de oferecimento de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Vale destacar que, naquele momento, o país passava por uma abrupta mudança política já que, em 2003, houve o estabelecimento do mandato do grupo político que fazia oposição ao então governo. O projeto de expansão da Rede Federal, em especial dos Institutos Federais, veio como 'carro-chefe' e passou a ser

---

<sup>7</sup> Decreto nº 7566 de 1909 disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)> Acesso em 20 de setembro de 2015.

<sup>8</sup> Decreto nº 4127 de 25 de fevereiro de 1942 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: 20 de setembro de 2015.

<sup>9</sup> Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm)> Acesso em: 25 de setembro de 2015.

<sup>10</sup> Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004 disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm)> Acesso em: 25 de setembro de 2015.

a ‘menina dos olhos’ daquela nova gestão. Mas, somente ao final de 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892, esse projeto começou a se tornar realidade. Cabe ressaltar nesse contexto que a proposta de expansão da referida Rede ocorreu de forma atabalhoada, tendo em vista que não se verificou as especificidades para as transformações e estabelecimentos do novo modelo institucional proposto, o que retomarei no capítulo específico sobre os IF da Bahia.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi constituída, a princípio pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e, a posteriori, em 2012, foi incluído o Colégio Pedro II, sendo todas essas instituições vinculadas ao Ministério da Educação.

Dentro dessa Rede o que mais me interessava, naquele momento de estudo, era entender o que são os IF. Observei no Art. 2º da referida Lei, que esses são instituições de educação superior, educação básica e educação profissional, o que me fez perceber uma das principais características desta Instituição: seu caráter pluricurricular, a meu ver uma especificidade salutar, visto que em uma única instituição há o oferecimento de níveis diferentes de ensino, o que revela grandes desafios e, conseqüentemente, grandes conquistas na adaptação a essa realidade. Mas, é imprescindível dizer que a alavanca principal dos IF é a oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino.

Seguindo essa história, quando realizei a inscrição para o certame supracitado, tive que escolher especificamente para qual *campus* estava submetendo minha inscrição. Recordo que para o IF Baiano havia vagas para os municípios de Catu e Itapetinga; enquanto para o IFBA havia disponibilidade nos municípios de Barreiras e Eunápolis<sup>11</sup>, todos no interior da Bahia. Mas esses somente eram alguns dentre os vários *campi* existentes na Bahia, o que me levou a perceber a robustez territorial dos IF no Estado. Dessa forma, precisei entender com clareza o caráter *multicampi* da Instituição, ou seja, a constituição institucional em

---

<sup>11</sup> Catu a 92 km, Itapetinga a 580 km, Barreiras 850 km e Eunápolis a 651 km de Salvador. Dados disponíveis em: <<http://br.distanciadas.com/>> Acesso em: 25 de setembro de 2015.

várias unidades, e entendi que não existe IF constituído por uma só unidade, sempre por várias, mas todas com as mesmas atribuições e prerrogativas, corroborando para o cumprimento de objetivos e metas do todo. O que não significa falta de autonomia de cada unidade, principalmente no que concerne à autonomia financeira, já que a proposta anual orçamentária é direcionada para cada *campus*, com exceção dos encargos sociais e benefícios de servidores.

Outra etapa que tive que cumprir foi a de buscar elementos que me levassem a compreender quais são as modalidades de ensino que os IF podem oferecer. Naquele momento, percebi que na formação básica existem o Integrado, o Concomitante e o Subsequente, além das especificidades do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O Integrado é a principal modalidade, incorporando a formação profissional tecnológica com a formação básica e que deve compor, pelo menos, 50% do total de cursos oferecidos. No Concomitante, há a possibilidade de matrícula específica para o Médio e para o Profissional, atualmente em desuso nos IF. Ainda há o PROEJA, que é a modalidade do Integrado para a formação de Jovens e Adultos. Outra modalidade oferecida é o Subsequente, cujos ingressantes já devem possuir a formação básica, buscando obter a formação profissional tecnológica. O que me interessa nesse estudo é a modalidade Integrada de ensino, por isso dediquei um capítulo para essa discussão.

No que diz respeito à formação superior, os IF também são responsáveis por várias modalidades de ensino, desde as graduações tecnológicas, passando pelas licenciaturas, bacharelados, até as pós-graduações *stricto-sensu* e *latu-sensu*, o que atribui aos IF a equiparação às Universidades Federais, pelo menos no que diz respeito à regulação, avaliação e supervisão da educação superior. Visto que, para ambos, há autonomia na criação e extinção de cursos regulados pelas mesmas leis, com a especificidade de que para os cursos de graduação tecnológica, esse processo segue o Catálogo Nacional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

É nesse contexto diversificado que os IF, a duras penas, têm se consolidado. Para muitos, apenas instituições de nível médio que oferecem, também, a formação profissional; para outros, poucos, apenas instituições de nível superior, iguais às universidades. A meu ver, esse caráter pluricurricular dos IF eleva-os a uma situação de complexidade que os diferencia da atuação das

universidades, visto que tivemos/temos que lidar com as especificidades de cada nível e modalidade de ensino, conciliando os interesses para alcançar o objetivo principal que é dar respostas imediatas às demandas das comunidades nas quais estão inseridos.

Durante esse percurso de estudo, precisei entender, de cor, os Art. 6º e 7º da Lei de criação dos IF, os quais trago na íntegra para, em seguida, realizar uma reflexão sobre as finalidades e objetivos desta instituição.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura (sic) física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, s/p, 2008).

Os Art. 6º e 7º são esclarecedores no que concernem às finalidades e objetivos dos IF. O inciso I do Art. 6º traz a abrangência das possibilidades de oferecimentos da oferta educativa dos IF, no que se refere a níveis e modalidades de ensino. Enfatiza, ainda, que a formação desse estudante deve estar voltada para uma qualificação cidadã, sem deixar de considerar a sua futura atuação profissional. Traz, também, a importância do desenvolvimento do espaço territorial no qual a instituição está inserida, que é reforçado no inciso II, quando aponta para a relevância do processo de pesquisa na educação profissional que busca, especialmente, responder às singularidades das demandas sociais da região.

O inciso III ressalta a integração e a verticalização curricular da educação básica com a educação profissional, além da educação superior no que diz respeito, sobretudo, à otimização de recursos. Mas, para além dessa questão de recursos humano, financeiro e de infraestrutura, cabe problematizar, inicialmente, já que

discutirei em capítulo específico, sobre a integração e verticalização trazida nesse inciso, visto que

[...] estas duas questões podem e devem ser tratadas também sob o ponto de vista do modelo pedagógico a ser construído. Ambas, a integração e a verticalização, impactam diretamente na escolha e na forma de organização dos componentes curriculares em cada projeto de curso. Se, por uma via, a integração permite a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos da formação profissional pretendida, podendo conduzir a estruturação da capacidade de realizar associações, analogias e conexões necessárias à transposição de saberes, a transversalidade permite à instituição, em coerência com a formação desejada nos diferentes níveis de ensino, uma organização intencional desses conhecimentos considerando a complexidade e a densidade científica e tecnológica a serem trabalhadas. Dessa forma, a verticalização pode vir a permitir a construção de um leque de alternativas de formação dentro de um determinado eixo tecnológico possibilitando ao educando o desenho do itinerário formativo que melhor corresponda às suas expectativas (SILVA, 2009, p.39).

O inciso IV retoma a relevância dos IF direcionar a oferta de cursos da educação profissional e tecnológica ao contexto no qual estão inseridos, especialmente, no que se refere às questões sociais e culturais, consolidando, fortalecendo-os e potencializando-as. Assim como, no inciso VIII aborda as questões culturais para que sejam estimuladas a partir de pesquisas aplicadas, bem como o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico no âmbito de atuação institucional.

Ainda sobre o estímulo à pesquisa, o inciso V destaca que os IF devem ser centros de excelência na promoção da educação das ciências, em especial, das ciências aplicadas, a fim de desenvolver o espírito crítico dos educandos pelo empirismo dos processos investigativos, o que me leva a conceber que esses processos devem ocorrer dentro de uma realidade concreta em busca de possíveis soluções para problemas reais da própria comunidade.

Os dois próximos incisos tratam, ainda com mais nitidez, do papel social dos IF. O primeiro preconiza que os IF devem ser centros de referência para capacitação e atualização docente das redes públicas, no que se refere ao ensino de ciências, o que acredito não ter sido alcançado ainda dentro dos Institutos, pelo menos no IF Baiano. Já o inciso VII aponta a importância dos programas de extensão que visam, basicamente, a aproximação da comunidade externa com os IF. Para finalizar, o

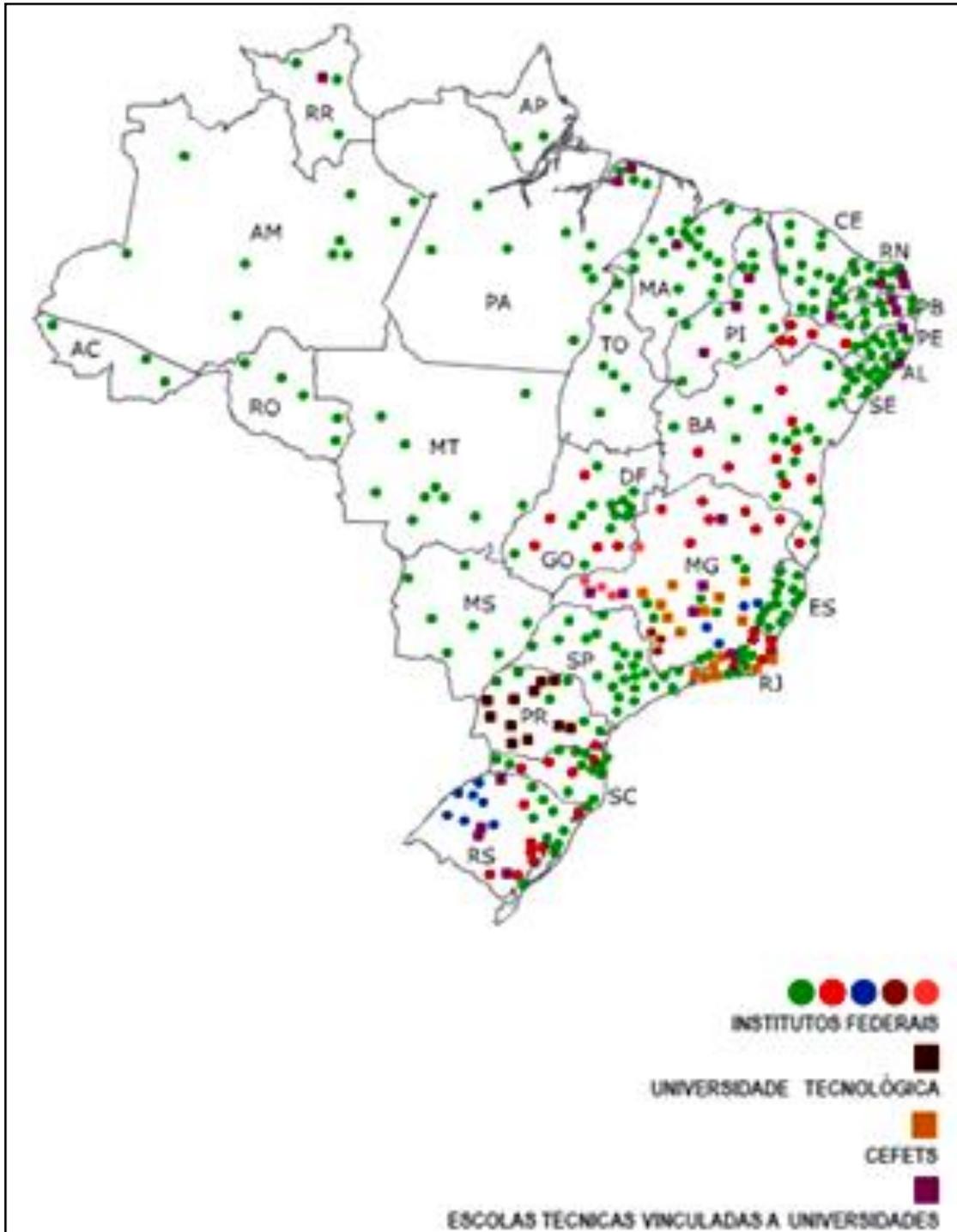
último inciso, o IX, que trata do desenvolvimento de estratégias para a preservação do meio ambiente.

Observadas as finalidades, lancei um olhar sobre os objetivos e observei que eles, como não poderia ser diferente, concernem com as finalidades expostas, acrescentando-lhes algumas especificidades. O inciso I do Art. 7º, aponta que os cursos integrados devem ter prioridade na oferta, enfatizando a Educação de Jovens e Adultos. O inciso II traz a necessidade da oferta de cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização em todos os níveis da educação para trabalhadores. O inciso III retoma a questão da pesquisa aplicada, voltada para as demandas sociais, assim como o inciso IV reitera a necessidade de desenvolvimento das atividades de extensão. O inciso V destaca a importância social na construção da emancipação do cidadão, que modifica o próprio entorno social, a partir do conhecimento formal adquirido nesse processo formativo.

O último, inciso V, trata da educação superior. Aponta cinco elementos para esse nível de ensino, que consistem nas graduações tecnológicas; licenciaturas, visando à formação de docentes para atuação na educação básica; bacharelado e engenharias; pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*, especialmente aqueles que contribuam para o processo de inovação tecnológica.

Após a exposição das finalidades e objetivos dos IF, utilizo analogamente o ornitorrinco, único animal mamífero ovíparo, além de carnívoro, cujas características o fazem distinguir-se de quaisquer outras espécies, como melhor representação dos IF. Faço essa analogia por perceber que as especificidades dos IF são tão peculiares a ele mesmo que não há como compará-lo a nenhuma outra instituição educacional, uma vez que abarca funções de escolas regulares de Ensino Médio, de universidades, de escolas técnicas, mesmo não sendo exclusivamente nenhuma delas, ademais de ser inerente a função de ensino, pesquisa e extensão.

Mapa 1<sup>12</sup>: Institutos Federais do Brasil



Fonte: Ministério da Educação

<sup>12</sup> Ilustração obtida no site do Ministério da Educação. Disponível em <<http://institutofederal.mec.gov.br/>> acessado em 15 de dezembro de 2015.

## 2.2 Do cenário econômico-social

No decorrer desses estudos, percebi que é intrínseco aos IF um caráter social muito forte, decorrente do estabelecimento do ensino profissional no país. Apesar dessa ‘educação profissional’ ter começado desde o processo de colonização, com a tentativa de escravização dos indígenas e a efetiva escravização de povos africanos oriundos da diáspora, retomo a essa história das primeiras décadas do Brasil Republicano, quando a formação para o trabalho foi usada como estratégia para contenção do que os governantes denominavam “desordem social”, como confirmam Oliveira e Santos:

Esta iniciativa destinava-se aos pobres e desafortunados, possuindo natureza assistencialista e compensatória, a fim de diminuir as mazelas da sociedade, apoiada na ideologia de proporcionar a dignidade aos pobres, através do trabalho artesanal. Aparentemente, o objetivo maior estava centrado na preparação profissional dos excluídos da sociedade, dos desvalidos e operários artífices. Entretanto, a ideia não era acabar com a pobreza, por uma questão de “amor ao próximo”, e sim, de manter controlado o nível de desocupados e vagabundos, promovendo mecanismos de disciplinamento dos setores populares [...] (OLIVEIRA E SANTOS, 2012, p.4).

Com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices essa estratégia fica ainda mais evidente, visto que aos ‘desfavorecidos da fortuna’ era necessário garantir meios para a sua sobrevivência, como consta no Decreto assinado pelo então Presidente, Nilo Peçanha. Assim, “não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices se associavam à qualificação de mão de obra e o controle social” (INSTITUTO FEDERAL, 2008, p.13), especificamente aos “filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos ‘nocivos’ à sociedade e à construção da Nação”. (IBIDEM, 2008)

Com o advento da atividade industrial no país, ocorrido entre 1930 a 1945, o eixo da economia nacional é deslocado, passando a imperar o capitalismo industrial em detrimento da atividade agroexportadora. É nesse momento que a relação entre Estado e Economia se solidifica. Consequentemente, a demanda pela mão de obra específica da área industrial ganha cada vez mais força, o que estimulou a

reformulação no sistema educacional no país, como apontam Oliveira e Santos (2012, p.6)

O ano de 1932, torna-se um marco para a História da Educação do país. O Manifesto dos Pioneiros é parte desse marco. Esse movimento realizado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros pensadores/educadores, com grande representação nacional, inicia um debate em torno dos problemas educacionais. Foi um movimento articulado com as mudanças estruturais, econômicas e sócio-políticas, pelas quais passavam a sociedade brasileira e influenciou, significativamente, a educação e a política educacional do governo, com repercussões na organização pedagógica e no desenvolvimento da educação profissional.

Entre 1956 a 1961 foram anos de estabelecimento da indústria automobilística, o que demandou investimentos maciços na infraestrutura, em especial, energia e mobilidade. No que concerne à educação, os investimentos foram para a formação profissional a fim de atingir as metas para o desenvolvimento do país. Foi nesse período, também, que as Escolas Industriais e Técnicas ganharam autonomia didática e de gestão financeira, sendo transformadas em autarquias e denominadas, a partir de então, Escolas Técnicas Federais.

Embora a criação dessas escolas profissionais fosse estratégica para a crescente industrialização, que ora se processava no país, e, diante da conseqüente demanda por operários para os novos postos de trabalho, a formação técnico-profissional continuava a ter uma essência assistencialista, voltando-se para as camadas pobres (LESSA, 2002; PEREIRA, 2003 *apud* OLIVEIRA E SANTOS, 2012, p.6).

As décadas seguintes são marcadas pela modernização da estrutura produtiva. Em 1971 foi elaborado o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE) que objetivava “a manutenção do alto nível do Produto Interno Bruto (PIB), o combate à inflação, o equilíbrio da balança comercial e uma melhor distribuição de renda” (INSTITUTO FEDERAL, 2008, P.15). Foi nesse momento que houve um alargamento nas áreas de formação profissional com a implantação dos Corredores de Transportes, do Programa Petroquímico e do Programa de Comunicações.

No que se refere à educação profissional, nesse mesmo período,

[...] os governos militares instituem uma reforma nos ensinos fundamental e médio, através da lei 5.692/71, com o intento de

profissionalizar todo o ensino médio, compulsoriamente, porém, essa tentativa não vingou, pois, (sic) as escolas da rede estadual não lograram a devida eficiência para a profissionalização demandada, tornando-se enfraquecidas, tanto na oferta da educação profissionalizante, quanto da propedêutica para a universidade (Manfredi, 2002; Morais, 1999). É neste momento que a rede federal ganha destaque, pois, graças à autonomia que já obtivera em 1959 consegue escapar do fracasso que atinge as demais escolas. Ganhou notoriedade e passou a ser vista como entidade de excelência no ensino, associado ao sinônimo de empregabilidade, tornando-se, assim, a primeira opção para os jovens que buscavam rápida inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA E SANTOS, 2012, p.10).

É nesse cenário que há uma mudança abrupta do público demandante desse ensino, já que os estudantes que possuíam o primeiro ciclo do ensino médio propedêutico buscavam o segundo ciclo dos ensinos profissionalizantes e, logo, passavam a desenvolver atividades intelectuais nas indústrias. Enquanto isso, os estudantes das classes desfavorecidas tinham acesso somente ao primeiro ciclo dos ensinos profissionalizantes e, conseqüentemente, ficavam estancados, exercendo atividades manuais. É esse cenário que, infelizmente, pode ser projetado atualmente, o contexto de grande parte dos IF, visto que os estudantes são oriundos, geralmente, das melhores escolas da rede privada da cidade/região, configurando o perfil elitizado de estudantes na Instituição. No entanto, com a implantação do sistema de cotas, vem havendo mudanças paulatinas nesse perfil, tendo em vista a abertura de acesso à população autodeclarada negra.

### **2.3 Dos descaminhos: IFBA**

A relação estabelecida entre mim e o IFBA nasce na oportunidade do certame para docente ocorrido em 2010, como apontei anteriormente, quando não logrei aprovação, por isso intitulo esse subcapítulo de 'descaminhos'. Naquela oportunidade, sabia somente que a Instituição era o antigo CEFET, famoso na região metropolitana de Salvador – Bahia pelo papel de formação profissional em atendimento às demandas do Polo Petroquímico, para àquelas pessoas que almejavam carreira na área industrial.

Contudo, pesquisando sobre a Instituição, percebi que essa história é anterior ao estabelecimento dos CEFET. De fato, está atrelada à criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, através do Decreto nº 7566 de 23 de setembro de

1909, com inauguração ocorrida em 02 de julho de 1910 no Pelourinho, mais precisamente, em um dos salões do Centro Operário da Bahia, oferecendo cursos de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. Nesse entremeio, mudou-se para uma sede própria no Largo dos Aflitos, cessão do Ministério da Guerra ao Ministério da Agricultura. Mas, foi em 02 de julho de 1923, exatamente no período do centenário da libertação da Bahia, que a Intendência Municipal cedeu o terreno para a construção do novo prédio, no Largo do Barbalho, onde atualmente funciona o *campus* Salvador. Sua inauguração somente ocorreu em novembro de 1926, três anos mais tarde.

Em 1937, por meio da Lei nº 378, a Instituição passou a ser chamada de Liceu Industrial de Salvador, período em que há uma expansão do ensino profissionalizante em todo o país, elevando o número de cursos oferecidos para 12 (doze). Essas mudanças não pararam de ocorrer, porém foi em 1941 que, de fato, houve uma remodelagem no ensino de todo o país, através da Reforma Capanema que trouxe uma série de leis orgânicas, cujos principais pontos foram:

[...] o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais agora depende de exames de admissão; os cursos são divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, com várias especialidades (OLIVEIRA E SANTOS, 2012, p. 8).

Em 1965, através da Lei nº 4.759, as Escolas Técnicas da União foram qualificadas de federais e tiveram seus nomes alterados, acrescentando-se à sua nomenclatura o nome do seu respectivo estado, o que levou a Escola Técnica de Salvador a chamar-se Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Uma década depois, em 1976, através da Lei nº 6.344, foi criado o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) com sede em Salvador, que logo depois, em 1978, foi transferido para Simões Filho por conta da sua infraestrutura não atender mais à quantidade de cursos oferecidos.

A partir dessas duas instituições, ETFBA e CENTEC, surge o CEFET-BA, criado em 1993, através da Lei 8.711 de 1993, vinculados ao Ministério da Educação com autonomia administrativa, patrimonial e financeira. Logo após, em 1994 e 1995,

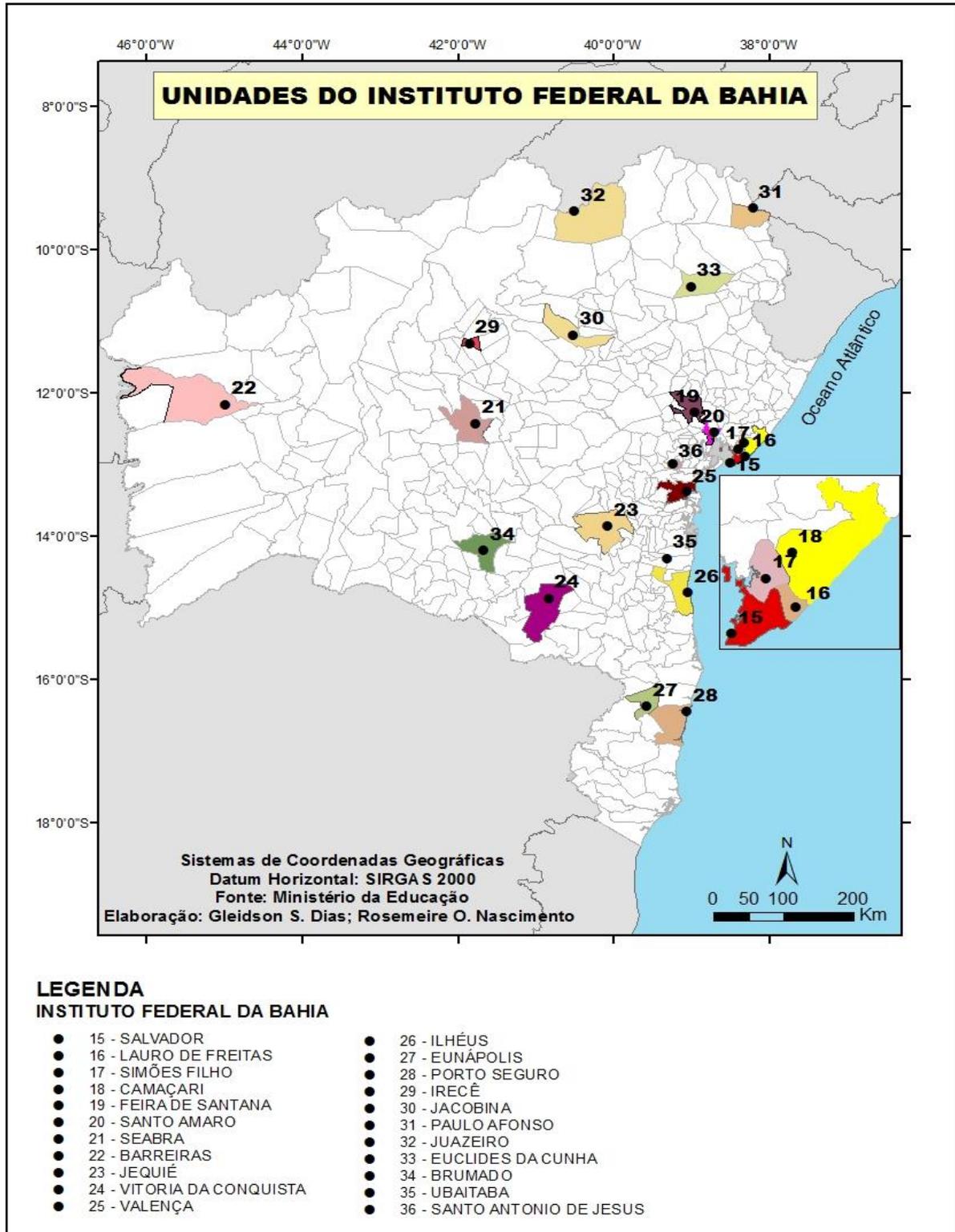
foram criadas as Unidades Descentralizadas de Barreiras, Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis.

Com tantas mudanças, finalmente, chegamos a 2008, quando os CEFET, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades passaram a compor a Rede Federal de Ensino Profissional. Nesse ensejo, o CEFET-BA passou a IFBA e, desde então, há um alargamento da sua atuação no interior do Estado. Atualmente, o Instituto possui 22 (vinte e dois) *campi*<sup>13</sup>, a saber: Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista, como indicado no mapa abaixo.

---

<sup>13</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.portal.ifba.edu.br/>> Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

**Mapa 2: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**



## 2.4 Dos caminhos: IF Baiano

Meus caminhos, felizmente, foram abertos para o IF Baiano quando também, em 2010, ocorreu o certame para docente da Instituição. Foi nessa oportunidade que descobri a existência de mais um IF na Bahia: o IF Baiano. Ambos estabelecidos como autarquias distintas, com a mesma representação dentro das comunidades nas quais estão inseridos e com a mesma autonomia financeira. No entanto, o IFBA com um histórico de atendimento às demandas industriais e o IF Baiano na perspectiva mais agrária, o que não inviabiliza, contudo, o oferecimento de cursos distintos desse histórico por nenhum dos dois Institutos.

Na oportunidade, prestei concurso para o *campus* Catu, mas como obtive a 2ª colocação e havia vaga não preenchida para o *campus* Itapetinga, fui imediatamente convocada para assumir o pleito. Quando ingressei no IF Baiano, *campus* Itapetinga, deparei-me com uma realidade completamente nova, pois a referência que tinha do *campus* Catu, como antiga Escola Agrotécnica, não era a realidade de Itapetinga, antiga Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC). É nesse ponto que trago os elementos históricos do processo de constituição das EMARC, bem como das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) no Estado da Bahia.

### 2.4.1 Das EMARC

Em 2010, quando ingressei como professora efetiva do IF Baiano, fui lotada no *campus* Itapetinga, antiga EMARC e, a partir de então, busquei entender como a mesma foi constituída. Para entender o que foi essa Escola, precisei recorrer à história da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), criada em 1957 na Bahia, Espírito Santo, Pará, Amazonas, Rondônia e Mato Grosso, numa época em que a economia cacaueira atravessava uma grave crise no país. Essa Comissão acumulou grandes conquistas no decorrer de sua história, devido ao seu modelo de atuação integrada, desenvolvendo atividades de pesquisa, extensão rural e ensino agrícola.

No que concerne à área educacional, a CEPLAC objetivava reverter o quadro educacional caótico vivenciado pelas populações subsidiadas pelo agronegócio nas regiões produtoras de cacau, a fim de formar recursos humanos

necessários para o seu desenvolvimento. Foi para atender a esse objetivo que, em 1965, houve a criação da primeira EMARC, no município de Uruçuca, localizado na região sul da Bahia. Instalada, a princípio, na antiga Escola de Capatazes, serviu como Centro de Treinamento de Mão-de-Obra e Formação de Nível Médio, atendendo às necessidades da agropecuária da região.

Desde sua criação até 1980, a EMARC – Uruçuca logrou grande visibilidade na comunidade, passando a ser reconhecida como um importante Centro de Ensino Profissionalizante Agropecuário e Industrial e de Formação Profissional Rural. Decorrente desse crescimento, o governo do Estado, o Conselho Deliberativo da CEPLAC e o Ministério da Agricultura firmaram, em 1980, um contrato de comodato, transferindo para a CEPLAC a responsabilidade pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares polivalentes já existentes, localizadas nos municípios de Valença, Itapetinga e Teixeira de Freitas.

No entanto, a grande transformação começa a ocorrer em 2008, quando essas escolas são incorporadas aos IF, sob a égide do Ministério da Educação, tornando-se, assim, instituições de educação com caráter pluricurricular, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica.

#### 2.4. 2 Das EAF

Em 2013, após três anos de experiência na Rede, fui removida para o *campus* Catu, onde leciono até hoje. A partir disso, comecei a desvendar uma história próxima, no entanto desconhecida, pois sabia da existência da EAF, mas não sobre a sua história. Coube-me, naquele momento, voltar a pesquisar.

Tomo aqui o estabelecimento do *campus* Catu para ilustrar essa história. Remeto-me a 1895, quando o Governo do Estado comprou a Fazenda Sant'Anna e implementou a Fazenda Modelo de Criação na tentativa de desenvolver a região depois do declínio da cana-de-açúcar. Somente em 1918, houve o processo de federalização dessa Fazenda e, com essa política, a Instituição se voltou para o fornecimento de técnicas pastoris para a comunidade. No entanto, foi em 1964, através dos esforços de José Ribeiro de Carvalho que, através do Decreto nº 53.66, a Fazenda foi reconhecida como Colégio Agrícola de Catu subordinado, na época, à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura

sendo, dois anos depois, em 1966, por meio do Decreto nº 58.340 designado Colégio Agrícola Navarro Ramos.

No ano seguinte, em 1967, o Colégio foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). No íterim de 1964 a 1969, a Escola passa por uma abrupta reforma na sua infraestrutura. Mais uma vez, a Instituição muda sua subordinação passando à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, no período de 1972 até 1981. Nessa ocasião, dois eventos importantes aconteceram: o primeiro foi a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Catu – Bahia Álvaro Navarro Ramos, através do Decreto nº 83.935; o segundo, a declaração do MEC, em 1980, através da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, efetivando a regularidade dos cursos oferecidos pela Instituição.

O ano de 1993 foi de grande relevância para essa história, pois foram criadas as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e, com isso, no Estado surgem mais três Instituições, a saber: Santa Inês, Senhor do Bomfim e Guanambi, através da Lei nº 8.670. Ainda naquele ano, por meio da Lei nº 8.731, as EAF passaram a entes autárquicos adquirindo autonomia jurídica e orçamentária, além de autonomia didática e disciplinar.

Logo depois, em 1997, em atendimento à Lei nº 9.394 e Decreto nº 2.208, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, houve uma reformulação dos projetos de cursos ofertados pela Instituição. Contudo, somente em 2005, em consonância com o Decreto nº 5154/05, a Escola implantou o Curso Técnico Integrado ao Médio na área agropecuária dando um novo enfoque para a Educação Tecnológica.

Em 2006, o Professor Sebastião Edson Moura assumiu a Direção Geral da EAF – Catu, através de eleição na comunidade escolar, cargo em que permaneceu até ser convidado para assumir o comando da reitoria do IF Baiano, em 2008, quando as EAF Catu, Santa Inês, Senhor do Bomfim e Guanambi foram transformadas em IF.

#### 2.4.3 Das similitudes: EMARC x EAF

No caso específico do IF Baiano, a transformação das Agrotécnicas e, posteriormente, das EMARC em IF, eclodiu sérios problemas estruturais existentes. Somente para exemplificar tais problemas, trago à baila as experiências específicas

do *campus* Itapetinga e Catu, por onde andei desde meu ingresso na Rede. Quando do meu ingresso no *campus* Itapetinga, a infraestrutura do campus era muito precária, desde a falta recorrente no fornecimento de energia elétrica e água, até a ausência de serviços de internet e telefonia, além da precariedade das salas de aula, salas administrativas e salas de atividades docentes. No campus Catu, onde ingressei em 2013, aparentemente houve uma melhoria na infraestrutura, mas ainda apresentando problemas com equipamentos obsoletos. No entanto, em 2015 houve a conclusão da construção de um novo pavilhão, o que melhorou consideravelmente a estrutura oferecida para parte da comunidade acadêmica, tendo em vista que somente uma parcela tem a possibilidade do uso efetivo desse novo pavilhão já que a instituição se divide entre os dois pavilhões.

Para além dos problemas estruturais, fica evidente que constituição das EMARC e das EAF ocorreu de forma distinta, como apontei anteriormente. No entanto, o processo histórico que estabelece essa via para o oferecimento de curso dentro do perfil agrário, confere a ambas uma imbricação salutar. O oferecimento de cursos voltados às questões das Ciências da Terra fez com que essas escolas adquirissem um perfil bem próximo, sendo o curso de Agropecuária o ‘carro chefe’ do Instituto.

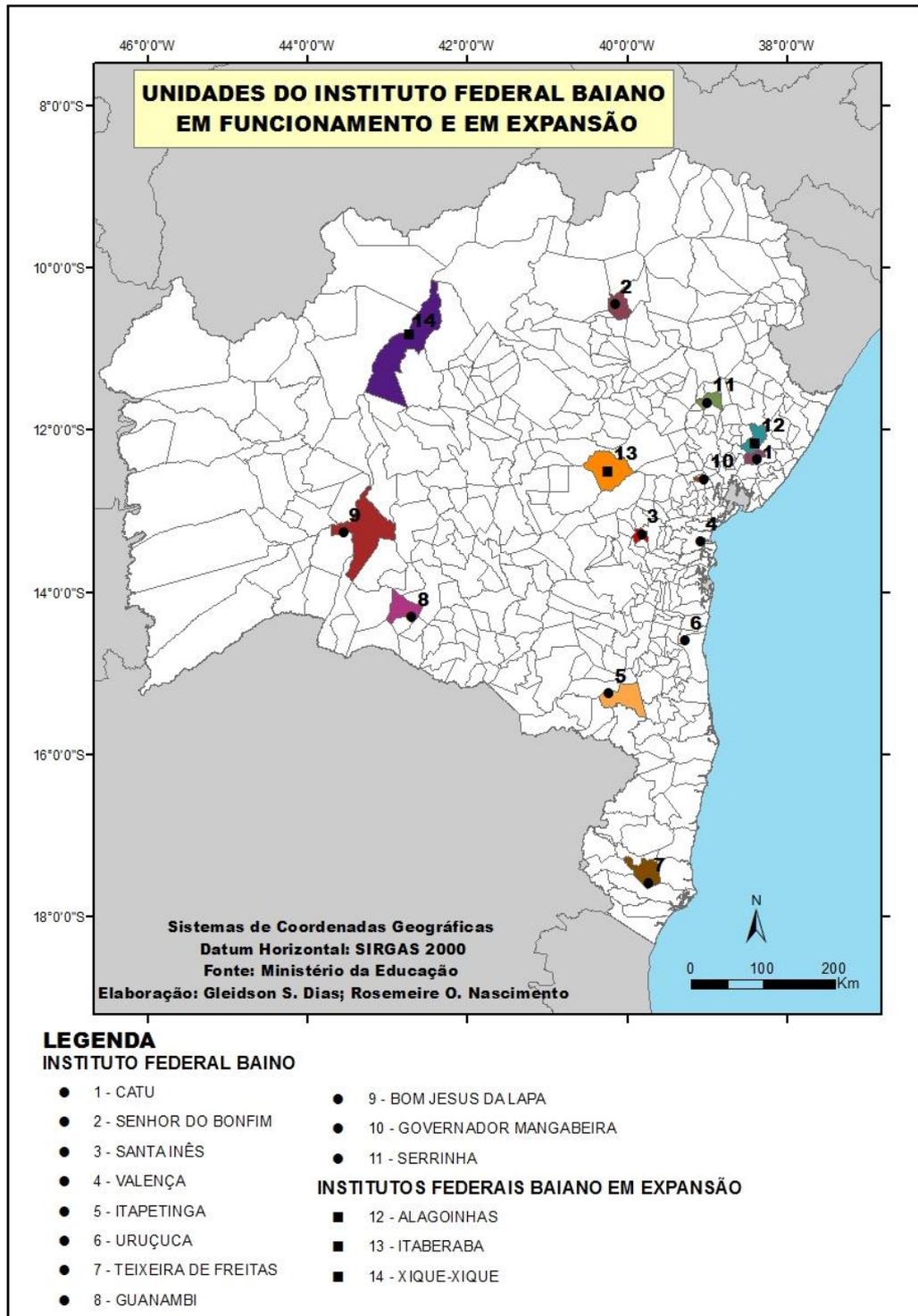
Para além da constituição histórica dessas instituições, ressalto outros elementos como pontos convergentes. São eles: o estabelecimento dos seus *campi* em regiões potencialmente agrárias; o atendimento às demandas da região na qual estão inseridas; a elevada formação acadêmica dos seus servidores, tanto técnico administrativo, quanto docente; a realidade da má infraestrutura de ambas<sup>14</sup>, que vem sendo satisfatoriamente melhorada.

Atualmente, o IF Baiano possui, além dos *campi* das antigas escolas EMARC e EAF, mais três novos *campi*: Governador Mangabeira, Bom Jesus da Lapa e Serrinha, como ilustrado no mapa abaixo. A instituição tem a perspectiva de abertura, ainda em 2016, dos *campus* Alagoinhas, Xique-Xique e Itaberaba, totalizando, dessa forma, 14 (catorze) *campi* ao final deste ano.

---

<sup>14</sup> Quando ingressei no *campus* Itapetinga, percebi que, apesar de estarmos em uma instituição nova, estávamos lotados em prédios com a infraestrutura antiga, herdada da antiga EMARC. Essa também foi uma constatação feita no *campus* Catu, que tem sua estrutura herdada da EAF.

**Mapa 3<sup>15</sup>: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**



<sup>15</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.portal.ifbaiano.edu.br/>> Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

## 2.5 Das diferenças e similitudes: IFBA x IF Baiano

A narrativa feita nos subcapítulos anteriores me faz entender que, apesar de serem instituições distintas, ou seja, autarquias diferentes, com gerências administrativas diferentes, lotadas em cidades diferentes (com exceção do município de Valença, que possui os dois IF), tanto *campus* do IF Baiano quanto do IFBA e a Reitoria de ambas estarem localizadas na capital do estado da Bahia – Salvador, o IF Baiano e o IFBA têm características que mais convergem do que os distanciam. Dentre elas, posso elencar: equidade no Plano de carreira dos seus servidores, que são hierarquicamente subordinados à mesma entidade – MEC, são orientados pelos mesmos documentos oficiais e têm os mesmos objetivos dentro da sua comunidade.

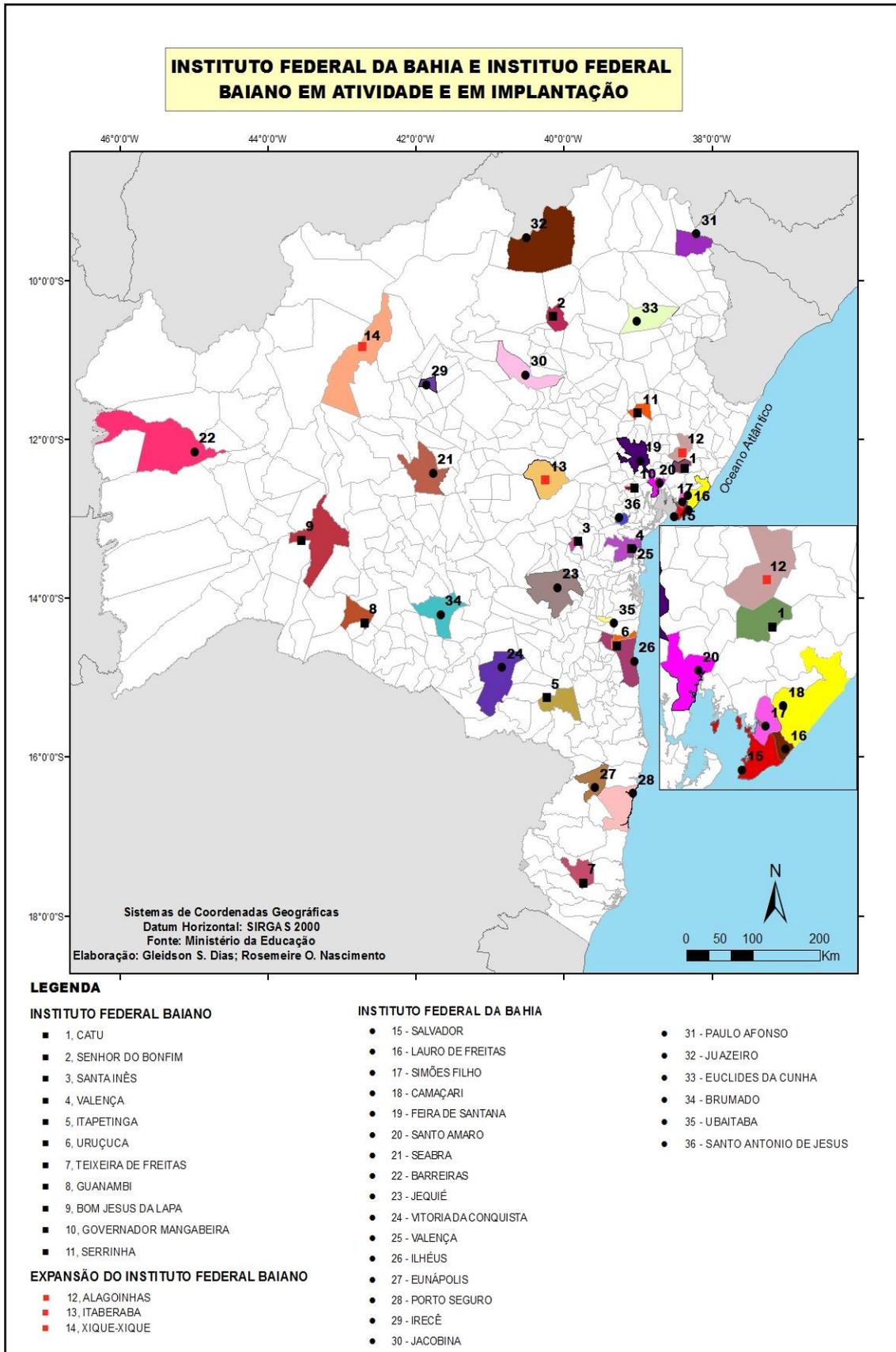
É nesse sentido que percebo que os dois IF da Bahia possuem perfis distintos, pautados nas suas respectivas histórias de formação, sendo o IFBA historicamente mais voltado para o atendimento às questões industriais e, o IF Baiano, às questões agrárias. No entanto, há similitudes inerentes pós-estabelecimento do novo modelo de instituição adotado que precisam ser tensionadas.

O caráter anacrônico das relações institucionais entre o que se concebe enquanto instituição de natureza inovadora e a prática institucional antiga de EMARC, EAF e/ou CEFET é um dos nossos principais ‘calcanhar de Aquiles’. O ranço institucional que estabelece práticas distanciadas da realidade atual por muitos dos servidores oriundos dessas antigas escolas, reforça o perfil anacrônico peculiar à ‘nova instituição’. Entretanto, o problema não concerne somente à prática dos servidores, tendo em vista que a estrutura, analogamente, de ornitorrinco da instituição, a coloca em uma constituição superior no tocante ao ensino, pesquisa e extensão oferecidos, majoritariamente, a alunos de ensino médio integrado. Não obstante, cabe tensionar: como o docente com carga-horária extensa consegue ainda conciliar atividades de pesquisa e extensão com esses educandos?<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Houve em 2016 novo estabelecimento de carga-horária docente pelo MEC. Disponível em: <[https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc\\_Extensao/portaria-17-setec\\_mec-atividades-docentes.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_Extensao/portaria-17-setec_mec-atividades-docentes.pdf)> Acesso em: 22 de novembro de 2016.

Mapa 4: Institutos Federais na Bahia: IFBA e IF Bahia



### 3 DA COMPOSIÇÃO DA CENA

Nesse capítulo trago à baila as personagens que compõem essa história e como esse enredo se montou. Para tanto, é preciso uma reflexão crítica acerca da formação acadêmica dos docentes envolvidos nessa pesquisa, dos documentos que direcionam o ensino de Língua Estrangeira nos IF, do reconhecimento de pertencimentos dos alunos ao IF Baiano e, finalmente, do Fórum como canal de interlocução.

#### 3.1 Dos atores

Documentos<sup>17</sup> que direcionam o ensino de Língua Estrangeira, corpo docente e corpo discente do IF Baiano formam o grupo de atores que se entrelaçam nessa ciranda<sup>18</sup>. Personagens de suma importância para que possamos entender como se constitui o ensino/aprendizagem de Espanhol nessa Instituição.

##### 3.1.1 Da escrita de mim (Uma autoetnografia)

*“Que a morte de tudo em que acredito  
não me tape os ouvidos e a boca  
porque metade de mim é o que eu grito  
mas a outra metade é silêncio”.*

Oswaldo Montenegro

Abordar sobre o corpo docente do IF Baiano é, também, colocar meu próprio corpo nessa ciranda. Corpo este que se vê totalmente pertencente a essa realidade que o circunda. E foi a partir do reconhecimento desse grau de pertença que resolvi conduzir a escrita desse texto dessa maneira: em 1ª pessoa do singular (eu), uma ‘escrita de mim’, demarcando meu lugar de fala, reafirmando meu posicionamento social enquanto mulher negra de periferia e, principalmente, porque não posso refletir acerca do meu contexto de trabalho desconsiderando minhas próprias experiências na docência.

---

<sup>17</sup> Transformo os documentos em seres animados, classificando-os como atores desse enredo, para garantir que o leitor entenda que eles possuem o mesmo grau de importância que os outros personagens.

<sup>18</sup> Nomeio ‘ciranda’ por entender o movimento circular desta performance, o que vem a calhar com a ideia de equilíbrio de vozes utilizadas para a realização deste trabalho.

Para começar, saliento a minha percepção de que o processo de escrita é a etapa mais particular e individual da pesquisa. É nessa fase que eu, professora-pesquisadora, almejo revelar minhas reflexões acerca do tema investigado e, sendo assim, essa escrita

[...] aparece regularmente associada a “meditações”, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presentes um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimilando-os, e assim se prepara para enfrentar o real (FOUCAULT, 2004, p. 147).

A escrita é, portanto, um ato de exposição das minhas meditações sobre o “mundo real”, ou seja, fora do meu “mundo particular”. “Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro”. (IBID. p. 156)

Esse exercício do pensar é sempre embebido de todas as minhas experiências e leituras atuais e de outrora, que se revelam a todo o momento, já que “[...] a prática de si implica a leitura, pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago” (IBID, p. 149). Nesse sentido, considero que minha prática de escrita origina-se, inevitavelmente, da teia de pensamentos que se dissipa dos arcabouços de outrora e se revela ressignificada.

A escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade díspar; ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso (IBID. p. 151).

Percebo, contudo, que a escrita se faz resultante de um longo processo de maturação do já dito com o ainda não-dito, porque nenhuma afirmação é tão única e verdadeira sem ser referenciada, seja para sua contraposição ou para sua corroboração. O meu intento é, de fato, a união - nem sempre cordial - aos pensamentos do outro, “visando a unificar cem elementos diversos tal como a adição faz, de números isolados, um número único” (IBID, p. 152).

É nesse sentido que vejo a autoetnografia como um caminho possível para a afirmação de minha voz, que é plural, no entanto, única; visto que minha escrita revela a história de minhas andanças, ora teóricas, ora práticas, entretanto, indissociáveis quando escritas. Por isso, “será possível conceber a diversidade de sujeitos a partir, também dessa intensidade de experimentações de mundo feito de

diversos lugares abertos às possibilidades variadas de preenchimento recíproco de práticas e teorias”. (HISSA, 2013, p. 77)

Peres (2011, p. 176) acrescenta, nesse sentido, que as autobiografias nas pesquisas de sala de aula

[...] permitem uma conjunção da história de sua vida com seu fazer pedagógico e, por consequência, a construção da autoria. Isso porque as narrativas autobiográficas, além de estarem inseridas num contexto social e histórico, podem viabilizar escolhas e opções que vão dando forma à construção pessoal e profissional do sujeito.

Ressalto que vários autores já defendem essa perspectiva, trazendo à baila sua importância, não somente para a formação do professor-pesquisador, mas para aqueles que, em contato com seu trabalho, identificam os porquês de determinadas eleições, o que revela, ainda a

[...] fecundidade do uso de histórias de vida, de narrativas autobiográficas como alternativas que possibilitam ver o indivíduo considerando a história e seu tempo, possibilitando uma conjunção da história de sua vida com a história da sociedade, esclarecendo assim as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (NUNES E CUNHA, s/d, s/p).

Nesse ensejo,

[...] assistimos nos anos 80 a uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizam a mudança de eixo de uma visão única para uma diversidade de concepções e a valorização da experiência de vida. Os docentes vão assim sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo, fundado numa práxis (IBID, s/p).

Dentro dessa perspectiva, Hissa (2013, p. 82) considera a indivisibilidade da teoria e prática como inevitável. “Prático e teórico em um único sujeito: de ciência e de arte; de ciência-saber. Sujeito do saber e sujeito do mundo, em um único sujeito. Prática e teoria em um único exercício de ciência ou de arte – ou de arte-ciência”. É essa conciliação entre os saberes teórico e prático que me garante ser professora-pesquisadora e perpetuar as meditações sobre minhas próprias angústias e inquietações de sala de aula, através da pesquisa e, conseqüentemente, escrita. Dessa forma, “será possível conceber a diversidade de sujeitos a partir, também, dessa intensidade de experimentações de mundo feito de diversos lugares abertos

às possibilidades variadas de preenchimento recíproco de práticas e teorias”. (IBID, p. 77)

Se defendo aqui a importância da autoetnografia na pesquisa, inevitavelmente, julgo necessária essa escrita em 1ª pessoa do singular, visto que, entender que sou múltipla e que a minha voz reverbera várias outras vozes que rechaço ou legítimo, não pressupõe que necessite me camuflar atrás de um ‘nós’, já que compreendo que meu ‘eu’ é, por essência, múltiplo. Nesse passo, “os estudos biográficos não sobrepõem o sujeito em detrimento do coletivo, mas ao evidenciar o sujeito e sua condição historicamente determinada, evocam a condição de seus pares e, portanto, de sua classe” (NUNES E CUNHA, s/d, s/p). Entendo ainda que, “[...] somente através de reflexão e do questionamento do professor sobre o seu ‘estar no mundo e na profissão’ é que se faz possível utilizar a história de vida como constructo indispensável para a recuperação de sua identidade e valorização profissional” (IBID, s/p).

Penso que a questão principal de refletir sobre minha prática docente, é o fato disso contribuir, infinitamente, com meu processo de formação, pois, na medida em que o penso sobre mim, muitos aspectos do vivido são resgatados e entrelaçados, valorizando minhas próprias histórias, minha prática, além de compreender minhas próprias representações, meu imaginário individual e coletivo. É nesse passo que corroboro com o pensamento de Peres (2011, p. 177), quando afirma que

[...] é possível pensar a formação do professor a partir do uso da narrativa de si como fomento de saberes e competências a serem construídos. Isso quer dizer, buscar, nas convergências das motivações, das imagens e dos trajetos vividos, os fomentadores de práticas e de saberes futuros.

Isso mostra a relevância da ‘escrita de si’, também, para a minha formação docente ou para minha autoformação continuada como professora-pesquisadora; assim como, para firmar minha percepção identitária.

Cesar (2011, p. 93) diz que para entender a autoria como práxis é necessário discutir alguns aspectos, dos quais destaco “a construção específica da autonomia nos movimentos minoritários como projeto político”, aspecto que se entrelaça, a meu ver, com a questão de *autorrepresentação* (SPIVAK, 2014) e pertencimento identitário. É nesse sentido que destaco no prefácio da obra “Pode o subalterno falar?”, a inferência de Almeida (2014, p. 16) à obra de Spivak, quando

traz que “a fala do subalterno é sempre intermediada pela voz de outrem” e que “esse argumento destaca, acima de tudo, a ilusão e a cumplicidade do intelectual que crê poder falar por esse outro(a)”. No entanto, “[...] não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar ‘contra’ a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido”. (IBID, 2014, p. 17)

Por isso, e por fim, trago um fragmento da canção “Metade”, de Oswaldo Montenegro, onde diz: “Que a morte de tudo em que acredito / não me tape os ouvidos e a boca / porque metade de mim é o que eu grito / mas a outra metade é silêncio”, o que me faz refletir sobre como o ser humano se compõe em suas identidades de forma tão híbrida, múltipla e permeável já que, se sou a junção de pelo menos duas metades, a do dito (metade de mim é o que eu grito) e a do não-dito (a outra metade é silêncio), posso inferir que sou tanto única, porque singular, tanto plural, porque coletiva (PERES, p. 178).

É por todo o exposto que preencho essa dissertação de autoetnografia e escrevo em 1ª (primeira) pessoa simplesmente por ser única em minha multiplicidade. Multiplicidade de leituras, de diálogos, de vivências, de histórias, de ideias... de vozes, que me constituem e me revelam em minhas singularidades, que mostram de onde venho e como me compreendo. Escrevo em 1ª (primeira) pessoa do singular, principalmente, para imprimir minha marca de gênero, de cor e de classe social, para revelar meu lugar de enunciação de mulher preta, professora-pesquisadora preta que foi/é subalternizada por essa sociedade racista, classista, elitista e machista em que vivemos.

Além de minha voz, não posso desconsiderar tantas outras vozes que compõem esse contexto. Para tanto, trago para essa ‘ciranda as vozes’ dos docentes e discentes, na tentativa de reunir todos os elementos que revelam suas concepções de ensino/aprendizagem de LE, no bojo da formação Integrada.

### 3.1.2 Do corpo docente do IF Baiano

Trago, nesse ponto, o perfil atual do corpo docente de espanhol do IF Baiano que se compõe entre temporários, substitutos e efetivos por 13 (treze) professores, através da tabela abaixo.

**Quadro 1: Formação acadêmica dos docentes do IF Baiano**

<b>PROFESOR</b>	<b>C.H.<sup>19</sup></b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Docente 1	DE <sup>20</sup> Efetivo	Licenciatura em Letras com Espanhol	Universidade Estadual de Feira de Santana	2007
		Especialização em Metodologia de Ensino da Educação Superior	Faculdade São Tomaz de Aquino	2009
		Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas na Educação	Universidade do Estado da Bahia	Em curso
Docente 2	DE Efetivo	Licenciatura em Letras com Espanhol	Universidade Estadual de Feira de Santana	2007
		Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola	Centro Universitário Internacional	2008
		Especialização em Mídias e Educação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2015
		Mestrado em Língua e Cultura	Universidade Federal da Bahia	Em curso
Docente 3	40h Substituto	Licenciatura em Letras com Espanhol	Universidade Estadual de Feira de Santana	2007
		Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola	Centro Universitário Internacional	2008
		Especialização em Metodologia do Ensino Superior	Faculdade Batista Brasileira	2008
Docente 4	DE Efetivo	Licenciatura em Letras com Espanhol	Universidade Estadual de Feira de Santana	2006
		Especialista em Estudos Linguísticos	Universidade Estadual de Feira de Santana	2007
		Mestrado em Estudos de Linguagens	Universidade do Estado da Bahia	2012
		Doutorado em Letras pelo Programa de Língua e Cultura	Universidade Federal da Bahia	Em curso

<sup>19</sup> C.H: Carga-horária<sup>20</sup> DE: Dedicção Exclusiva

Docente 5	DE Efetivo	Licenciatura em Letras com Espanhol	Universidade Estadual de Feira de Santana	2005
		Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior	Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia	2007
		Especialização em Língua Espanhola	Universidade Estadual de Feira de Santana	2008
		Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana	2014
Docente 6	40h Temporário	Licenciatura em Letras Vernáculas	Universidade Estadual de Feira de Santana	2012
		Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola	Centro Universitário Internacional	2013
		Licenciatura em Letras com Espanhol	Universidade Estadual de Feira de Santana	2015
Docente 7	40h Efetivo	Graduação em Letras	Universidade Estadual de Santa Cruz	2011
		Especialização em Leitura e Produção Textual	Universidade Estadual de Santa Cruz	2013
		Mestrado profissional em Letras	Universidade Estadual de Santa Cruz	2015
Docente 8	DE Efetivo	Licenciatura em Letras com Língua Espanhola	Universidade Estadual de Feira de Santana	2009
		Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola	Centro Universitário Internacional	2013
Docente 9	40h Temporário	Licenciatura em Letras com Português e Espanhol	Universidade Estadual de Feira de Santana	2007
Docente 10	DE Efetivo	Licenciatura em Letras - Português, Espanhol e Literaturas	Centro Universitário Jorge Amado	2007

		Especialização em Estudos Linguísticos e Literários	Universidade Federal da Bahia	2009
		Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Em curso
Docente 11	DE Efetivo	Licenciatura em Letras e Artes	Universidade Estadual de Santa Cruz	1997
		Especialização em Leitura e Produção Textual	Universidade Estadual de Santa Cruz	2001
		Especialização em Língua Espanhola	Universidade Estadual de Feira de Santana	2001
		Mestrado Profissional em Educação	Universidade Estadual de Santa Cruz	2014
Docente 12	DE Efetivo	Licenciatura em Letras e Artes	Universidade Estadual de Santa Cruz	2008
		Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola	Faculdade de Tecnologia e Ciências	2010
		Mestrado em Letras: Linguagens e Representações	Universidade Estadual de Santa Cruz	2011
Docente 13	DE Efetivo	Licenciatura em Letras e Artes	Universidade Estadual de Santa Cruz	2004
		Especialização em Leitura, Interpretação e Produção de Texto	Faculdades do Sul	2007
		Especialização em Educação a Distância	Universidade do Estado da Bahia	2010
		Maestría en Educación	Universidad del Salvador	Em curso

Fonte: Plataforma Lattes

Antes de analisar os elementos da nossa formação acadêmica (digo nossa porque me insiro como mais uma atriz dessa película cinematográfica), se faz preciso problematizar uma questão: reconheço-me como professora de LE, mas o certame ao qual me submeti exigia que o candidato possuísse dupla habilitação para que pudesse lecionar Língua Portuguesa (LP) e LE. Assim foi e é para a maioria dos

professores que já estão no Instituto, bem como para os candidatos dos próximos certames. Sendo assim, os docentes de LE do IF Baiano são, em sua maioria, também docentes de LP. Percebo que essa questão traz o seguinte problema: aquele que cursou a dupla habilitação (Português/Espanhol) na Licenciatura acaba se alinhando, durante esse caminho, a uma língua específica, seja LP ou LE, o que faz com que o professor tenha uma afinidade maior, conseqüentemente, um interesse maior por uma das línguas, nunca pelas duas. Decorrente disso, há professores de LE no Instituto que não têm interesse em lecionar a disciplina LE, pois suas inclinações estão para o ensino de LP. Analiso essa questão como um grave problema para o ensino de LE no IF Baiano, pois acabamos perdendo a força coletiva que poderíamos exercer na cobrança das demandas necessárias para a boa qualidade do ensino de LE dentro do Instituto.

Creio que, para uma boa análise da percepção dos docentes sobre o ensino/aprendizagem de LE, é necessário um olhar ampliado sobre suas formações acadêmicas. Do quadro de 13 (treze) docentes do IF Baiano, atualmente, 9 (nove) foram licenciados pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), 4 (quatro) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e, apenas 1 (um) pela Universidade Jorge Amado (UNIJORGE). Somente 1 (um) docente não possui Especialização. Os demais, geralmente, possuem mais de uma sendo 8 (oito) obtidas em instituições particulares e 9 (nove) em instituições públicas. Em nível de Mestrado e Doutorado 9 (nove) dos docentes apresentam o título de mestre ou estão em formação e 1 (um) está em doutoramento. A partir desse cenário, noto que a formação acadêmica dos professores de Espanhol do IF Baiano está em ascensão, visto que a maior parte deles é ou está em processo de mestrado ou doutoramento, o que revela um excelente nível de formação acadêmica do quadro docente de espanhol da Instituição.

Um novo certame está ocorrendo no momento de produção dessa pesquisa, e, no que concerne à contratação de professores efetivos de Espanhol, tem-se os seguintes números: 4 (quatro) vagas para Língua Estrangeira/Espanhol e 6 (seis) para Língua Portuguesa/Espanhol<sup>21</sup>. No Fórum dos professores de Espanhol do IF Baiano, dialogamos sobre a distribuição dessas vagas e chegamos ao seguinte panorama: as 4 (quatro) vagas para Língua Estrangeira/Espanhol serão para os

---

<sup>21</sup> Dados obtidos na página <http://www.funrio.org.br/> acessada em 13 de janeiro de 2016.

novos *campi* – municípios de Serrinha, Itaberaba, Xique-Xique e Alagoinhas com um deslocamento de Serrinha para Santa Inês, garantido através do processo de remoção interna. As outras 6 (seis) vagas vão para o município de Bom Jesus da Lapa, com o deslocamento do docente garantido através de edital de remoção interna para os municípios de Teixeira de Freitas, Valença e Santa Inês, ampliando-se o quadro docente desses *campi*. Por fim, serão removidos para os municípios de Guanambi e Senhor do Bonfim, onde há a necessidade de contratação de professores efetivos, pois os atuais são temporários.

### 3.1.3 Dos discentes

A discussão sobre o ensino/aprendizagem de Espanhol no contexto do IF Baiano não poderia subalternizar<sup>22</sup> a voz dos estudantes, por isso entendo que a representação discente é de extrema importância no mapeamento desta realidade. Abaixo, trago a ilustração desses dados para melhor organização e análise.

**Quadro 2: Discentes participantes da pesquisa**

<b>CAMPUS</b>	<b>PARTICIPANTE</b>	<b>CURSO</b>
Bom Jesus da Lapa	Sem participação	---
Catu	Discente 1	Química
	Discente 2	Alimentos
Governador Mangabeira	Sem participação	---
Guanambi	Discente 3	Agroindústria
	Discente 4	Agropecuária
Itapetinga	Discente 5	Agropecuária
	Discente 6	Meio ambiente
Santa Inês	Discente 7	Agropecuária
	Discente 8	Alimentos ou Zootecnia
Senhor do Bonfim	Sem participação	---
Teixeira de Freitas	Discente 9	Agropecuária ou Florestas
Uruçuca	Discente 10	Informática

<sup>22</sup> Utilizo aqui as concepções de Spivak, em 'Pode o subalterno falar?'

	Discente 11	Guia de Turismo
Valença	Discente 12	Agoecologia ou Agropecuária

Fonte: Própria

Para a composição desse grupo, houve a indicação de um discente pelo professor de LE de cada *campus*, seguindo apenas dois critérios estabelecidos: a maior idade e, para aqueles *campi* que indicaram dois, que contemplassem cursos distintos. Além disso, os *campi* que possuem mais de um professor, cada professor indicou um aluno. Ressalto, novamente, que minha análise esteve atrelada ao Ensino Médio Integrado, por isso os alunos indicados foram dessa modalidade e, para aqueles *campi* que não oferecem essa modalidade de ensino, não houve indicação.

Dessa forma, a composição desse grupo ficou da seguinte maneira: não houve a indicação de nenhum discente para Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira, pois não ofereciam no momento da pesquisa o Ensino Médio Integrado, bem como para o *campus* Senhor do Bonfim, por não existir o docente da área no momento da pesquisa. Para Catu, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês e Uruçuca houve a indicação de 2 (dois) discentes, enquanto para Teixeira de Freitas e Valença a indicação foi de apenas 1 (um) discente, totalizando um grupo de 12 (doze) discentes. Vale informar que os *campi* Catu, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês e Uruçuca tiveram a representação de 2 (dois) discentes para garantir a equidade no número de vozes entre esse grupo e o grupo de docentes. Esses *campi* foram contemplados com duas representações discentes por terem vários cursos do Ensino Médio Integrado, o que me permitiu uma cartografia mais ampla, também relacionada aos diferentes cursos do IF Baiano.

Por dois motivos todos os discentes envolvidos na pesquisa foram oriundos do 2º ou 3º ano do Ensino Médio Integrado. O primeiro é por acreditar que, ao final do curso, o seu perfil já tenha se afirmado enquanto profissional da área técnica e, o segundo é o estabelecimento da percepção sobre o ensino de LE no contexto também profissional. Esses dois motivos me levam a mensurar o grau de reconhecimento de pertencimento desses alunos e, conseqüentemente, o entendimento do que é a formação proposta para esse contexto de ensino.

Nesse passo, é preciso caracterizar o contexto do ensino/aprendizagem no IF Baiano, especialmente, o de LE. Atualmente, os cursos de Ensino Médio Integrado têm a duração de 3 (três) anos com ensino integral, o que força a permanência dos estudantes por longos períodos na Instituição. Como consequência disso, a maioria dos *campi* oferece alojamento interno para seus discentes e isso favorece o reconhecimento de pertencimento característico dos egressos da Instituição. No que se refere ao oferecimento do ensino de LE há uma panaceia geral quando comparamos a realidade de um *campus* para o outro, abaixo segue tabela para melhor elucidação.

**Quadro 3: Oferta de Espanhol por *campus***

<b>CAMPUS</b>	<b>CURSO</b>	<b>OFERTA</b>	<b>CARGA-HORÁRIA</b>
Bom Jesus da Lapa – projeção de oferecimento	Agricultura	2º e 3º anos – Matrícula optativa	1 (uma) aula semanal
	Agroecologia	2º e 3º anos – Matrícula optativa	1 (uma) aula semanal
	Informática	2º e 3º anos – Matrícula optativa	1 (uma) aula semanal
Catu	Química	1º e 2º anos – Matrícula optativa 3º ano - Escolha entre Espanhol e inglês	1 (uma) aula semanal 1 (uma) aula semanal
	Alimentos	1º e 2º anos – Matrícula optativa 3º ano - Escolha entre Espanhol e inglês	1 (uma) aula semanal 1 (uma) aula semanal
	Agropecuária	3º ano – Matrícula obrigatória	2 (duas) aulas semanais
Governador Mangabeira -Projeção de oferecimento	Agroindústria	2º e 3º anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Informática	2º e 3º anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
Guanambi	Agroindústria	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	1 (uma) aula semanal

	Agropecuária	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	1 (uma) aula semanal
Itapetinga	Agropecuária	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Meio ambiente	1º e 2º anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
Santa Inês	Agropecuária	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	2 (duas) aulas semanais
	Alimentos	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	2 (duas) aulas semanais
	Zootecnia	Todos os anos - Escolha entre Espanhol e inglês	2 (duas) aulas semanais
Senhor do Bomfim	Agropecuária	Não oferece	Não oferece
Teixeira de Freitas	Agropecuária	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Florestas	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Administração	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
Uruçuca	Informática	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
	Guia de Turismo	Todos os anos – Matrícula optativa	2 (duas) aulas semanais
Valença	Agroecologia	Todos os anos – Matrícula obrigatória	1 (uma) aula semanal
	Agropecuária	Todos os anos – Matrícula obrigatória	1 (uma) aula semanal

Fonte: Própria

Na sequência, siga a caracterização dos atores da cena, elencando no subcapítulo que segue os documentos que direcionam o ensino/aprendizagem de LE em uma percepção geral e específica.

### 3.1.4 Dos documentos

Trago os documentos como mais um ator dessa trama, transformando-os em seres animados, não de forma ingênua, mas por acreditar que não poderia encaixá-los em outro lugar senão nesse, já que se enquadram no mesmo nível de relevância que os demais atores dessa cena.

Os documentos trazidos à baila são aqueles que direcionam o ensino de Línguas Estrangeiras no país, em especial, o ensino de Língua Espanhola. A saber:

- A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 atualizada até março de 2011 – A Educação na Constituição Federal;
- Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020;
- Parâmetros Curriculares Nacionais; e
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Reveladas as características dos atores da cena, se faz necessária a caracterização de um novo elemento, o canal. Num contexto cinematográfico, entende-se o canal como o meio de interlocução entre a película e o espectador. Nessa pesquisa, o canal de interlocução utilizado foi o Fórum no Facebook, constituído a partir de uma demanda real de trabalho dos docentes da Instituição. São esses elementos que trago a seguir.

### 3.2 Do canal: O Fórum

Compreendo o Fórum de discussão como um espaço virtual de interação entre pessoas que se propõem a dialogar sobre determinado tema de relevância para o grupo. Ferreira (2015) sistematiza as concepções de Barreto (2005), quando diz que o Fórum de discussão

[...] se constitui como um gênero de discurso que exige que os participantes deem o turno uns aos outros para que também possam expressar-se, e admite interrupções na fala para ressaltar, complementar, retificar, retomar, concordar, discordar etc. No caso

de uma pesquisa acadêmica, esse gênero ganha características próprias. Uma elaboração mais complexa, já que se trata de um encontro entre participantes orientado por um roteiro previamente organizado e relacionado a um objetivo específico de investigação (FERREIRA, 2015, p.168-169).

Quando reflito sobre esse espaço, o vejo como um espaço de troca, onde os partícipes têm a oportunidade de problematizar questões inerentes às suas próprias concepções e práticas, bem como redimensionar as experiências e competências de seus semelhantes. Assim, corroboro a ideia de Ferreira,

[...] que nos leva a identificar a dinâmica do Fórum com um “encontro sobre o trabalho” é que se pretende que nenhum dos participantes adote uma postura do “ignorante” que vem aprender, mas se reconhece e reconhece o outro como produtores de saber [...] (FERREIRA, 2015, p. 157 *apud* SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 312).

Assim,

[...] se todo discurso é atravessado por outros discursos, o fórum de discussão pode ser compreendido como um espaço em que múltiplos dizeres são postos em cena, pertencentes a diferentes formações discursivas, que ora se conciliam, ora entram em disputa, numa rede em que a interpretação nunca é definitiva e única (IBID, 2015, p. 157).

Por todo o dito, entra nessa ciranda o Fórum, principal canal de diálogo existente entre nós, professores de LE do IF Baiano. Destarte, resumo como se deu sua formação ressaltando sua importância para o grupo de docentes de LE da Instituição.

Rememoro, para tanto, o ano 2013 quando comecei a lecionar no *campus* Catu e logo fui convidada para participar de um Grupo de Trabalho (GT) para a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), a partir das adequações das ementas de LE no âmbito do Instituto. No entanto, preciso ressaltar que esse convite não foi sem motivação, julgo que, certamente, tenha ocorrido pela publicização de uma Carta Aberta (Apêndice A) sobre a insatisfação dos rumos que queriam dar ao ensino de LE na Instituição, que socializei com toda a comunidade acadêmica.

Essa carta foi entregue à Pró-reitora de Ensino da época, não por coincidência, a mesma servidora que me convocou para participar do supracitado GT. Foi a partir da constituição desse GT que surgiu o grupo de professores de LE do IF Baiano no Facebook, posto que a proposta era a reorganização de ementas enviadas por todos os professores de LE da Instituição, e cabiam a mim somente os arranjos necessários para o fomento do documento. Contudo, para a disciplina não havia nenhuma ementa enviada, tendo eu que realizar uma proposta à Pró-reitoria de Ensino, individualmente, situação que julguei de extrema delicadeza. No entanto, como possuía o contato da maioria dos professores de LE no Facebook, criei um grupo fechado para discutirmos em conjunto, o que deu muito certo. A partir dessa demanda várias outras foram surgindo e, até hoje, o grupo serve para dialogarmos sobre os problemas específicos de cada *campus*, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de LE.

## 4 DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

*“Eles queriam um mundo só de azul  
 Eles queriam, e como eles queriam  
 Eles queriam que fôssemos apenas objeto sexual  
 Objeto profissional  
 Eles queriam, e como eles queriam  
 [...]
 E nós crescemos, nos espalhamos  
 E aqui vamos nós, caminhando  
 Em cada esquina, em cada praça, nos becos da cidade”.*  
 Edson Gosmes

Dedico, integralmente, esse capítulo para importantes exposições acerca do Ensino Médio Integrado, por ser essa a modalidade de ensino que dá suporte a esse trabalho. Para tanto, problematizo suas características, a fim de garantir reflexões pertinentes no capítulo de teoria/análise.

### 4.1 Da dicotomia: trabalho manual *versus* formação intelectual

O processo histórico, evidenciado no capítulo ‘Dos percursos traçados’ traz de forma contundente o caráter assistencialista da formação profissional no Brasil, marca, inclusive, do processo de escravismo que passamos, mas também, da discriminação do trabalho manual que, tradicionalmente, foi/é delegada às classes desafortunadas. Cabe pensar que esse dualismo existente na esfera social reflète, inevitavelmente, no acesso à educação. E, quando penso sobre a educação profissional de modo mais específico, não posso me furtar a recorrer às Leis Orgânicas do Ensino de 1942, já referenciadas nesse trabalho, que reestruturam a educação do país, corroborando essa dualidade quando vinculam a formação propedêutica ao acesso à universidade e subalternizam a formação profissional à produção.

É essa questão que abordo no subcapítulo “Do cenário econômico-social”, onde problematizo os percursos de acesso à formação profissional vinculada a um assistencialismo emergente, por um contexto social da época, em contraposição à

uma formação propedêutica vinculada ao desenvolvimento da intelectualidade. Penso que essa articulação reverbera ainda hoje, basta que se observe o sistema de trabalho para que se perceba de que maneira a hierarquia do mundo laboral está montada. É nesse sentido que, Ciavatta (2010, p. 88) diz que a formação profissional no país, é “uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional”, permitida aos desfavorecidos da pirâmide social “versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” sempre admitido à classe de prestígio social-financeiro.

Assim é traçado o panorama do ensino profissional no Brasil. Contudo, a proposta de integração entre o profissional e o propedêutico, parece desmontar essa lógica de estruturação. Nesse passo, a estruturação de um ensino que promova a articulação entre as demandas da formação geral e profissional é salutar dentro desse panorama histórico. Mas, de fato, o que é e no que consiste essa integração? O que é integrar?

Para refletir sobre o Ensino Integrado, sobre a ação de integrar, trago o conceito do referido verbo, obtido no dicionário Priberam *on line*.

### Imagem 2<sup>23</sup>: Conceito do vocábulo *Integrar*

integrar | v. tr. | v. tr. e pron.

**in·te·grar** - Conjugar  
(latim *integro*, -are)  
*verbo transitivo*

1. Tornar inteiro ou cabal. = COMPLETAR
2. Possuir em sua constituição ou formação (ex.: *a orquestra integra jovens de várias nacionalidades*).
3. [Matemática] Determinar a integral de.

*verbo transitivo e pronominal*

4. Tornar(-se) parte de um conjunto ou de um grupo. = INCLUIR, INCORPORAR
5. Adaptar(-se), combinar(-se).

Palavras relacionadas: [integrado](#), [integração](#), [ab integro](#), [res integra](#), [integrativo](#), [reintegrar](#), [inserir](#).

Fonte: Dicionário *online* Priberam

Destaco todas as acepções, pois atribuem ao vocábulo significações convergentes ao conferir-lhes sentido de unidade. Essas definições que comungam com o que expõem os organizadores da obra, na apresentação do livro ‘Ensino

<sup>23</sup> Imagem disponível em <<https://www.priberam.pt/DLPO/integrar>> acesso em 14 de fevereiro de 2016.

Médio Integrado', quando especificam o significado do termo integrar para esse contexto entendendo, portanto, que se trata de um termo que se remete ao "sentido de completude, de compreensão das partes no seu sentido de unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos" (CIAVATTA, 2010, p. 84) e, ademais,

[...] no caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula 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. Significa que se busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, FRIGOTTO E RAMOS, 2010, p. 17).

É nesse sentido que entendo que a conceituação trazida pelos autores desvincula o estabelecimento da dualidade, até então, existente entre o ensino técnico e o propedêutico através de um ensino que integra a formação para o trabalho, mas não sobrepõe a formação de cidadãos críticos para quaisquer demandas sociais. Nesse passo, coaduno com Ciavatta (2010) quando ela aponta que o cerne da formação do Integrado está para além de uma formação reducionista, pensada somente para o contexto laboral, já que

[...] a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completar para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2010, p. 85).

A autora ainda ressalta que

[...] a origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional

dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (IBID, 2010, p. 87).

Essa busca configura a quebra de várias dicotomias existentes na nossa sociedade, desde o âmbito social-econômico, passando pelas questões laborais até o cenário educacional, projetando o estabelecimento de uma sociedade mais equânime e justa. No entanto, além de problematizar a constituição dessa modalidade de ensino, julgo pertinente evidenciar suas características.

#### **4.2 Das características do Ensino Médio Integrado**

Minhas primeiras experiências com o Ensino Médio Integrado ocorreram quando ainda era lotada no *campus* Itapetinga, onde tive a oportunidade de ministrar aulas para o curso de Agropecuária. No entanto, em Catu, esse contexto se ampliou, pois passei a conhecer também a realidade dos cursos de Química e Alimentos. Essas experiências me fizeram perceber as peculiaridades atreladas a cada curso, contudo, corroboraram para que refletisse que a formação integrada está para além de uma formação específica profissionalizante.

A partir dessas experiências, percebi que é imprescindível refletir que a

[...] educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital (CIAVATTA, FRIGOTTO E RAMOS, 2010, p. 15).

Assim sendo, entendo que o ensino/aprendizagem de LE nesse contexto, não pode se reduzir a uma formação instrumentalizante<sup>24</sup>, mas deve estar para o desenvolvimento da intelectualidade crítica do educando já que, nessa modalidade, o ensino deve pautar-se na construção de “alicerces dos pensamentos e da

---

<sup>24</sup> Utilizo aqui a acepção das OCEM, na perspectiva de que “o termo ‘instrumental’ não se refere ao ensino instrumental de línguas, mas ao papel meramente tecnicista que, em certas ocasiões, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras adquire. Assim, o que se pretende é contrapor a noção de língua como ‘ferramenta’, ou simples instrumento de comunicação, à de meio pelo qual é possível e desejável ampliar a formação do indivíduo” (BRASIL, 2006, p.131).

produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular”, visto que “ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno” (CIAVATTA, 2010, p. 94).

Portanto, o processo de formação do Integrado

[...] não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (RAMOS, 2010, p. 125).

Não é, sobretudo, uma questão de privilegiar a formação profissional em detrimento da formação geral do educando, pelo contrário,

[...] quando se fala em formação integrada ou no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em quaisquer das suas formas de oferta, o que se quer dizer com essa concepção, é que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados (BRASIL, 2013, p. 228).

Destarte, uma formação que se volte somente para a profissionalização do educando não cumpre o principal objetivo do Integrado, pois a formação desse sujeito social que compreenda sua realidade é elemento primário para essa modalidade de ensino. No entanto, para que se alcance esse objetivo, não basta apenas que o professor compreenda tais características, pois a estrutura institucional precisa propiciar a formação nessa perspectiva. Para tanto, as escolas precisam ser

[...] capazes de construir organicamente seu próprio projeto político-pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam a própria história. Que reconstituam e preservem sua memória, [...] reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança (CIAVATTA, 2010, p.98).

Confluindo com o que traz a autora, acredito que pensar a estrutura institucional é pensar na reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda às reais características da instituição, a partir do reconhecimento de suas identidades que, por sua vez, requer um mergulho profundo nas memórias preservadas.

Nesse mesmo compasso, a discussão sobre currículo se faz pertinente, pois entendo que é ele um dos elementos que direcionam a prática docente.

#### 4.2.1 Da composição do Currículo Integrado

Utilizo aqui a definição de currículo de Moreira e Candau (2006, p. 22) quando afirmam que currículo são “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais”, associadas a uma articulação de “vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (IBID, 2016, p 22). É ainda, “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais” (p.27). Em síntese, concebo o currículo como é, portanto, um elemento salutar no processo de (re)construções identitárias do (a) estudante.

Como elencado em linhas anteriores, não há como fomentar o PPP da instituição sem o reconhecimento de sua própria identidade. O que se dá, a princípio, através da apropriação da história da instituição por toda a comunidade acadêmica. Para tanto, é preciso discutir quais os caminhos para os arranjos de um Projeto que atenda às demandas do Integrado, a partir das especificidades da instituição. Desta mesma forma, penso que seja o processo de composição de um Currículo Integrado, dialogando com o que diz Ciavatta (2010), quando expõe que

[...] é preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização de conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que o ambiente de trabalho pode (sic) proporcionar (CIAVATTA, 2010, p. 100).

A partir do que traz a autora, devo considerar que a elaboração de um Currículo Integrado requer reflexões e participação de a comunidade acadêmica, no intuito de garantir uma articulação necessária para uma efetiva integração entre conhecimentos gerais e específicos.

No entanto, o centro da questão, a meu ver, é que ainda temos muito que caminhar nesse sentido, pois há uma crença estrutural no IF Baiano que diferencia o Médio Propedêutico da Formação Técnica, distanciando-os. Além disso, outro elemento complicador que percebo é a crença de que, para que essa integração ocorra, os professores do Propedêutico precisam se mover para articular uma integração de suas disciplinas com a área técnica, o que avalio de forma negativa uma vez que parto do princípio de que essa delimitação não deveria existir, mas existindo o descolamento para a efetivação dessa integração deve ocorrer de ambos os lados, simultaneamente, não somente dos docentes do Médio Integrado.

Esse último elemento converge com o que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) no que se referem ao “embate entre pessoas concretas” na exposição de que

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, 2013, p.24).

Portanto, “a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem [devem ser] de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender” (IBID p. 228). Por todo o exposto, saliento que a

organização e estabelecimento do chamado ‘currículo integrado’ requerem reflexões profundas por parte de toda a comunidade acadêmica, mas para além dessas reflexões, é preciso que seus membros se ponham dispostos a deslocamentos, no que se refere a suas próprias concepções de mundo, galgando uma singularidade a partir da multiplicidade de vozes e contextos existentes.

#### 4.2.2 Dos pressupostos para a organização do Currículo Integrado

Ciavatta, Frigotto e Ramos (2010) apontam que a organização do Currículo Integrado pressupõe elementos essenciais determinantes para uma construção consistente e pertinente à realidade da instituição. Destaco aqui alguns deles, os quais implicam reflexões pertinentes à realidade do IF Baiano.

1. Sujeito como ser histórico-social concreto;
2. Visar à formação humana;
3. Trabalho como princípio educativo; e
4. Unidade dos conhecimentos gerais e conhecimentos específicos.

Pensar o alunado como ‘sujeito histórico social concreto’ é percebê-lo como sujeito historicamente constituído, é respeitá-lo em suas múltiplas identidades, é ressaltar suas vivências, sua voz, seu corpo. A partir desse reconhecimento e respeito é que se busca que ele seja apto a transformar a sociedade em que vive.

Em convergência com o pressuposto 2 – a formação humana – as OCEM (2006), no que se referem aos Conhecimentos de Língua Estrangeira - Espanhol, trazem a constituição do estudante “como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (p. 133), como o papel crucial do ensino/aprendizagem do ensino de LE. Assim, a formação crítica do educando que se constitui por meio das múltiplas realidades às quais são inseridos, a partir das experiências como estudante de LE, pressupõe o desenvolvimento do respeito às diferenças culturais existentes entre sua cultura e essas novas culturas, e a reconstituição de suas próprias identidades como principal mote para o ensino/aprendizagem de LE.

A observância e reflexão do pressuposto 3 – trabalho como princípio educativo – sugere um Currículo Integrado que propicie a compreensão de

fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, favorecendo uma formação que atenda às demandas do mercado laboral, mas, e principalmente, que favoreça a formação do cidadão crítico, atento às potencialidades e dificuldades do seu contexto de atuação laboral.

O pressuposto 4 – Unidade dos conhecimentos gerais e conhecimentos específicos – é o ponto crucial da integração curricular, pois requer deslocamentos de toda comunidade acadêmica, do núcleo gestor ao corpo docente da instituição. Tomo como ilustração as reformulações dos PPC do Médio Integrado do IF Baiano, cujo processo acompanhei até o meu afastamento para esse estudo.

Como já foi pontuado nesse trabalho, o curso Médio Integrado em Agropecuária é o carro chefe do Instituto. Em dado momento, fui convidada a compor o GT de reformulação do PPC desse curso, especificamente para a reformulação da área geral – formação propedêutica. Naquele momento, a proposta era que essa reformulação atendesse a todos os cursos do Instituto, pelo menos no que se referia aos conhecimentos gerais. No entanto, os encaminhamentos dados por esse GT não se efetivaram, devido a mudanças de gestão institucional que ocorreram na ocasião.

No percurso dessa pesquisa, foram retomados os GT de reformulação de todos os cursos Médio Integrado, através de nova composição, da qual fazem parte somente os coordenadores de cursos que, por sua vez, apresentam as propostas oriundas dos seus respectivos *campi*, a partir das discussões realizadas entre docentes e núcleos pedagógicos.

Entretanto, a dualidade existente entre conhecimento geral e específico persiste na Instituição, visto que ainda é uma utopia o fomento do Currículo Integrado que pressuponha a organização desses conhecimentos (geral e específico), de forma que se projete a unidade, através de disciplinas e projetos. “Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas, também, no interior de cada disciplina” (RAMOS, 2010, p. 121).

Nesse ensejo, cabe revelar os pontos frágeis na composição desse debate: o principal deles penso que seja a falta de entendimento das características e especificidades do Médio Integrado; em seguida, a estrutura estabelecida para a distribuição da carga-horária já que, essa estrutura estabelece quantitativo definido para a área específica e para a área geral; a imposição, pelos docentes, de

interesses específicos em contraposição ao interesse global, principalmente, no que se refere à carga-horária de disciplina, também é um ponto conflituoso; e, por fim, mas não menos importante, o método de organização utilizado para o fomento desses novos PPC.

Se essas reformulações caminhassem para a articulação de uma integração real, com atividades planejadas de maneira efetiva para o Ensino Integrado e não com atividades pensadas para duas formações distintas, meramente justapostas, haveria a promoção do fomento de um currículo onde os conteúdos estariam devidamente relacionados e contextualizados uns com outros.

Todos os elementos acima elencados dificultam o estabelecimento de uma proposta satisfatória, pois suas fragilidades desvirtuam o princípio de unidade intrínseco à estruturação do Currículo Médio Integrado.

### **4.3 Da integração versus interdisciplinaridade**

Ramos (2010, p. 113) reflete sobre a concepção de Currículo Integrado como “tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção”. Faz-se pertinente, nesse ponto, uma reflexão acerca da compreensão do termo ‘interdisciplinaridade’ para que se compreenda qual a relação entre esse termo com ‘integração’. A própria autora diz que

[...] o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos de conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (RAMOS, 2010, p. 113 -114).

Percebo, portanto, que há uma linha tênue na diferenciação desses termos. Contudo, em consonância com as reflexões da supracitada autora, o eixo central que os diferencia é que, enquanto a interdisciplinaridade está para a negação da compartimentalização disciplinar, sem que isso afete sua unidade, herança de uma

estrutura positivista e cartesiana, a integração, por sua vez, busca a inter-relação a partir dessa unidade.

Para uma melhor compreensão da ambivalência dos termos, trago à baila a concepção das DCNEB (2013, p.28) sobre interdisciplinaridade, cuja definição é uma “abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento”. Nesse passo,

[...] a interdisciplinaridade, portanto, deve ir além da justaposição de componentes curriculares, abrindo-se para a possibilidade de relacioná-los em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, para dar conta do desenvolvimento de saberes que os conduzem ao desenvolvimento do perfil profissional de conclusão planejado para o curso (BRASIL, 2006, p. 245).

Não obstante, a integração, especialmente no viés profissional, por sua vez objetiva “propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos” (IBID, 2006, p.188), orientando a definição de toda proposta curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos elementos que compõem o ensino/aprendizagem nessa perspectiva. No entanto, no que se refere à integração da base comum com a profissionalização, as DCNEB

[...] acrescentam que a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado (BRASIL, 2006, p. 190).

Contudo, se faz importante também a adoção de metodologias que privilegiem essa integração. “É necessário, nesse sentido, adotar metodologias que permitam diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho”, propiciando, assim, “a integração entre os conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos” (IBID, p.246). O processo de ensino/aprendizagem precisa organizar-se de maneira que “os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar / compreender” (RAMOS, 2010, p.116), reafirmando assim o real caráter da acepção “integrar”.

#### 4.4 Do Desenho Curricular Integrado

Para pontuar, sucintamente, sobre a proposta de Desenho Curricular Integrado, considero as reflexões de Ramos (2010), no que tange à observância de alguns movimentos pertinentes, onde destaco os fundamentos elencados por ela, na tentativa de contribuir com os descolamentos necessários na (re)construção de um efetivo Currículo Integrado.

A *problematização de fenômenos* é o primeiro fundamento que lanço nessa ciranda, utilizando aqui a definição da autora quando conceitua fenômenos como “situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos” (BRASIL, 2010, p.122). Nesse ponto, o Desenho Curricular não pode se furtar em considerar essas problematizações recorrendo, por vezes, a fundamentos teóricos. Em seguida, a *Explicitação de teorias e conceitos fundamentais* se revela como segundo fundamento. É necessária, a princípio, dentro do campo das ciências, a localização do objeto estudado a fim de compreendê-lo em suas múltiplas perspectivas.

*Situar os conceitos como conhecimento de formação geral e específica* é o terceiro fundamento, o que, segundo a autora, é referenciar-se na base científica de conceitos restritos a partir da apropriação tecnológica, social e cultural. Por fim, a *organização dos componentes curriculares e das práticas pedagógicas* consiste na redefinição dos processos de ensino, visando a corresponder ao pressuposto do real em sua multiplicidade, fundamentos que irão contribuir, segundo a autora, para a pertinência do Desenho Curricular Integrado.

#### 4.5 Da perspectiva para formação integrada emancipatória

O processo educativo emancipatório é, a meu ver, o principal mecanismo para mudanças consistentes na sociedade, partindo do princípio de que a educação emancipatória é um processo “pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada” (Ramos, 2010, p. 124).

No entanto, esse processo educativo emancipador exige posturas “humanizadoras” (IBID, 2010) que requerem a quebra de vários paradigmas instaurados historicamente no bojo social. Pressupõe, portanto, a projeção de uma

sociedade que discuta, reflita e atue diante dos problemas sociais, que busque a superação do dualismo de classes e, principalmente, que as instâncias responsáveis pela educação rompam com a redução da formação profissional à simples preparação para o mercado de trabalho.

Ademais dessas questões, é preciso a real obediência das leis de articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional, considerando o tripé básico para a efetiva formação de cidadãos críticos e atuantes socialmente, a saber, a garantia de acesso, permanência e êxito. Para tanto, a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica por essa educação emancipadora é imprescindível, o que leva à problematização de elementos como a articulação entre escola com os alunos e seus familiares propiciando, assim, a democracia participativa. Mas, também, é preciso o resgate da escola como lugar de memória, na (re)construção e (re)conhecimento identitário da instituição, além da garantia de orçamento e o intento para novos investimentos.

Estes são pressupostos que supõem a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no país [...]. Supõem investimentos intelectuais, morais e financeiros, a administração inteligente de todo o processo e o envolvimento de alunos e professores em um horizonte comum. Deslindar a realidade do possível na formação integrada supõe o desafio de experimentação, da avaliação e da pesquisa de acompanhamentos dos sucessos e dos limites de cada experiência (CIAVATTA, 2010, p. 102).

Os desafios são muitos, mas o sucesso para estabelecimento dessa educação integrada, emancipadora que começamos a vislumbrar, requer envolvimento e compromisso de todas as instâncias sociais, mas requer ainda mais, a anulação do paradigma assistencialista que acompanha a formação profissional. Como canta Edson Gomes na música 'Sangue Azul', "*eles queriam que fôssemos apenas objeto profissional*", mas "*nós crescemos, nos espalhamos. E aqui vamos nós, caminhando. Em cada esquina, em cada praça, nos becos da cidade*", para que um dia, o que começamos a vislumbrar se torne real.

## 5 DAS CONCEPÇÕES AOS TENSIONAMENTOS

*“Se avexe não  
Que a burrinha da felicidade  
Nunca se atrasa  
Se avexe não  
Amanhã ela para na porta  
Da sua casa*

*Se avexe não  
Toda caminhada começa  
No primeiro passo  
A natureza não tem pressa  
Segue seu compasso  
Inexoravelmente chega lá”  
Flávio José*

Após um longo período de hibernação retomo as análises de dados da pesquisa, na expectativa de fechar um ciclo tenso e intenso de felicidades acadêmicas. Sou embalada nesse momento pelos cantos e encantos dos festejos juninos e, ao ouvir “Natureza das coisas” de Flávio José, sou reanimada a, em meio a um turbilhão de eventos, retomar essa escrita que tanto prazer me causa. Assim sendo, sem aperreio, sem me avexar, sigo nesse instante tranquila, na certeza de que a natureza não tem pressa, segue o seu compasso, inexoravelmente, chego lá.

### 5.1 Das concepções documentais

Lancei olhar sobre os principais documentos que julgo direcionar as questões educacionais no Brasil, no intuito de buscar elementos propulsores a reflexões sobre o direcionamento para a formação crítica ou instrumentalizante dos educando. A estratégia utilizada foi mapear todas as menções do texto sobre cidadania, cultura, instrumentalidade e seus respectivos correspondentes e apresentá-las em seus aspectos mais relevantes, ao meu olhar, com a utilização da caixa de texto e do recurso ‘**negrito**’. Sendo assim, entrou na ciranda a Constituição

da República Federativa do Brasil de 1988<sup>25</sup>, a Lei nº 9.394 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 - LDB<sup>26</sup>, o Plano Nacional de Educação 2011 a 2020 (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCN).

Para iniciar a análise, trago para a roda a Constituição Federal quando aponta, em seu artigo 205, que a

**“educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”** (BRASIL, 2017, p.160).

Destaco prontamente a responsabilidade pela formação dos educandos para o exercício da cidadania, sendo responsabilidade não tão somente da família, mas também do Estado, o que pode ser traduzido pelas instituições escolares como também responsáveis por essa formação.

Esse ponto da Constituição corrobora com a LDB, logo no primeiro artigo do título I, Da educação, quando diz que a

**“educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”** (BRASIL, 2015, p. 9).

Em destaque, novamente, a responsabilidade das instituições escolares na formação crítica, para além dos demais contextos formativos.

Ainda na LDB, no que concerne aos princípios e fins da educação nacional, em seu artigo 3º do título II, Dos princípios e fins da educação nacional, aponta, entre alguns de seus princípios, que o ensino deve considerar a

---

<sup>25</sup> Utilizo a versão mais atual da Constituição Federal de 2017, atualizada até a Emenda Constitucional n. 96/2017.

<sup>26</sup> É necessário destacar que a LDB encontra-se em vias de modificações. No entanto, para o fechamento desta pesquisa, meu olhar fixou-se nas atualizações da LDB de 2015.

“**liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**” (IBID, 2015, p. 9).

O que evidencia, logo no início do documento, a relevância dos aspectos culturais como princípios fundamentais da educação nacional. Esse aspecto também é colocado em destaque quando se refere aos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em seu artigo 26 da seção I do capítulo I no título V, ao apontar que a base nacional comum deve contemplar

“uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, **da cultura**, da economia e dos educandos” (IBID, 2015, p. 19).

O que caracteriza novamente a relevância pela consideração dos aspectos culturais ao qual estamos inseridos.

A LDB destaca, ainda, em seu parágrafo 2º do artigo 26 das já referidas localizações, que o

“ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover **o desenvolvimento cultural** dos alunos” (IBID, 2015, p.19).

Dessa vez, é colocada a questão cultural como caminho para a preservação e desenvolvimento dos aspectos culturais regionalizados, considerando todos os níveis da educação básica em destaque, no componente curricular, artes.

No que concerne ao processo do nosso povo, a LDB, em seu 4º parágrafo, ainda do artigo 26, aponta que

“o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das **diferentes culturas e etnias** para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (IBID, 2015, p. 20).

O que é corroborado, posteriormente, com as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que se referem à inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' e 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena', como destaca o artigo 26-A do supracitado artigo.

“Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da **história e cultura afro-brasileira e indígena**” (IBID, 2015, p. 20).

Nesse ponto, precisamos destacar a importância atribuída aos aspectos culturais afro-brasileiros e indígenas, em detrimento ao europeu por ser, este último, reiteradamente trabalhando nas escolas. Para tanto,

“**os conteúdos** referentes à **história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros** serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas **áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras**” (IBID, 2015, p. 21),

como aponta o parágrafo 2º do artigo 26 A da LDB, (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) com a delimitação de algumas disciplinas, não excluído a possibilidade de serem questões tratadas em outros componentes curriculares.

De maneira mais específica, o parágrafo 1º do artigo, ainda do artigo 26 A, diz que

“o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da **história e da cultura** que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da **história da África e dos africanos**, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, **a cultura negra e indígena brasileira** e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (IBID, 2015, p.21).

Uma tentativa de resgatar e resguardar as questões históricas e culturais das contribuições desses povos para a formação do povo brasileiro.

Por fim, com relação aos conteúdos, o artigo 27, seção I, capítulo II, aponta que os conteúdos curriculares da educação básica devem observar, ainda, a

“difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos **direitos e deveres dos cidadãos**, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (IBID, 2015, p. 21).

Pontua o estudo dos deveres e direitos de todos os cidadãos elencados na já expressa constituição federal, negligenciados pelas instituições de ensino.

Adentrando as questões específicas da construção curricular do ensino médio o inciso I do artigo 36, destaca a seguinte diretriz pertinente, também, aos aspectos culturais quando aponta que a educação tecnológica básica deve destacar,

“a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de **transformação da sociedade e da cultura**; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e **exercício da cidadania**” (IBID, 2015, p. 25).

o que, por sua vez, atrela o trabalho com as questões culturais ao processo de estabelecimento da cidadania.

Já o artigo 22 do capítulo II, confere à formação para a cidadania um elemento de desenvolvimento no mercado de trabalho ao apontar que

“a educação básica tem por finalidades **desenvolver o educando**, assegurar-lhe a formação comum indispensável **para o exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (IBID, 2015, p.17).

Para além, traz que, em específico, para o Ensino Médio, no artigo 35 da seção IV, que

**“a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (IBID, 2015, p.24)

é uma das finalidades inerentes a esse período de estudo.

A última referência às palavras cidadania e cultura ocorre no artigo 36, onde dispõe sobre a diretriz para o ensino médio, pondo destaque à

“compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de **transformação da sociedade e da cultura**; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e **exercício da cidadania**” (IBID, 2015, p. 25),

o que resgata o princípio da efetiva formação para cidadania e da compreensão do processo histórico e cultural da nossa formação enquanto povo brasileiro.

Volto meu olhar para o PNE 2011 – 2020 e percebo que logo no início do texto ficam estabelecidas as premissas que direcionam a elaboração do plano, a qual destaco a,

**“f) Respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais”** (BRASIL, s/d, p.1).

Essa premissa demonstra a preocupação com o respeito à diversidade cultural que se deve ter no fomento do documento.

Logo em seguida, reforça essa ideia quando aponta que as políticas educacionais devem valorizar a diversidade dos sujeitos no que tange o respeito às culturas.

**“É nesse sentido que as atuais políticas educacionais** buscam considerar e valorizar a **diversidade dos sujeitos** promovendo o acesso à educação independentemente de sua idade, **com respeito a suas culturas** e modos de vida e suas especificidades em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade” (IBID, s/d, p. 66).

E diz ainda que,

“neste contexto, aponta-se verdadeiramente para uma perspectiva de formação de um trabalhador capaz de se tornar um **agente político, capaz** de compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; **de pensar e agir** em prol das **transformações** políticas, econômicas, **culturais** e sociais imprescindíveis para a construção de um país menos desigual e mais justo” (IBID, s/d, p. 70-71).

Dessa maneira, o PNE 2011 – 2020 valoriza o respeito à diversidade cultural e aponta que, através dessa perspectiva, há de se lograr uma formação de cidadãos com interversões críticas em qualquer contexto que estejam, seja no mundo laboral ou até mesmo no mundo político.

Os PCN são o documento que entra na baila a seguir e a primeira aparição da palavra cultural está marcada para o estabelecimento da referência curricular comum, mas que considere as marcas culturais diversas do país.

“É nesse sentido que o estabelecimento de uma **referência curricular comum** para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o **respeito à diversidade** que é **marca cultural do País**, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional” (BRASIL, 1997, p.28).

Retoma em seguida a responsabilidade de formação para além do desenvolvimento intelectual, garantindo um amadurecimento crítico sobre a realidade, sendo capaz de intervir criticamente na sociedade quando traz que a

“**formação escolar** deve propiciar o **desenvolvimento de capacidades**, de modo a favorecer a compreensão e a **intervenção** nos **fenômenos** sociais e **culturais**, assim como possibilitar aos alunos **usufruir das manifestações culturais** nacionais e universais” (IBID, 1997, p.33).

Ademais,

“no contexto da proposta dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** se concebe a **educação escolar** como uma prática que tem a possibilidade de **criar condições** para que todos os alunos **desenvolvam suas capacidades** e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de **compreensão da realidade** e de **participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas** e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o **exercício da cidadania** na construção de uma sociedade democrática e não excludente” (IBID, 1997, p. 33).

O que me leva a considerar que os PCN se estruturam com base em uma concepção de formação emancipadora, pensada nas fundamentações da pedagogia freiriana.

Ainda com relação à formação de cidadãos críticos, o documento aponta que

“a **escola**, na perspectiva de **construção de cidadania**, precisa assumir a **valorização da cultura** de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, **propiciando** às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos **conhecimentos socialmente relevantes da cultura** brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade” (IBID, 1997, p. 34).

E por fim,

“é nesse **universo [escolar]** que o aluno vivencia **situações diversificadas** que favorecem o aprendizado, para **dialogar de maneira competente** com a comunidade, **aprender a respeitar e a ser respeitado**, a ouvir e a ser ouvido, a **reivindicar direitos e a cumprir obrigações**, a **participar** ativamente da **vida científica, cultural, social e política do País e do mundo**” (IBID, 1997, p. 36).

Dessa forma, o documento elenca que é no ambiente escolar que a constituição de cidadãos críticos que saibam se posicionar ativamente frente às

demandas sociais, políticas, econômicas e sociais, ocorre muito fortemente e, sendo assim, há a responsabilidade dessas instituições em garantir o que é preconizado em tal documento, além dos outros já elencados acima.

## 5.2 Para além dos documentos

A minha intenção em colocar os três atores na cena (documentos, discentes e docentes) foi a de analisar, em contexto mais amplo, como é pensada a disciplina LE. O ingresso dos discentes e docentes foi para que essa análise não ficasse, somente, no que preconizam os documentos, mas, principalmente, como se realiza esse ensino/aprendizagem. Sendo assim, após a leitura dos principais documentos gerais sobre o ensino/aprendizagem, entraram na baila as concepções dos discentes. Cabe lembrar que houve uma proporcionalidade do número de discentes na pesquisa, tendo em vista o quantitativo de professores de espanhol da instituição e que esses discentes seguiram a proporcionalidade de quantidade de docentes por campus, para que houvesse um equilíbrio de vozes.

### 5.2.1 Das concepções dos educandos

A análise que se segue foi gerada a partir de dois questionamentos que impulsionaram a discussão em um fórum fechado, com acesso somente entre os discentes envolvidos nesta pesquisa. Foram duas perguntas, das quais, a primeira elenco a seguir com as tensões e reflexões sobre as concepções dos educandos.

**1. Você, como discente de um Curso Integrado do IF Baiano, acredita que é importante estudar espanhol? Por quê?**

**Discente 1:** Sim, pois o espanhol é uma língua maravilhosa e merece lugar de destaque no nosso país, além do que essa língua vem sendo uma das mais faladas em todo o mundo e seria **importante aprendê-la por conta das exigências do nosso mercado de trabalho**, tanto em nosso país quanto internacionalmente.

**Rose Oliveira** E os **aspectos culturais**, você acha relevante estudar? Ou pensar que o mais importante seja o espanhol para o mercado de trabalho?

**Discente 1:** Acho ambos muito importantes, pois muitas pessoas preferem **estudar o espanhol por amor a essa língua** e se interessa em saber tudo que a cerca, incluindo seus aspectos culturais. Já o espanhol para **mercado de trabalho** seria muito importante também, por conta da diversidade de países que utilizam essa língua e que possuem grandes oportunidades de emprego e assim o aluno obtendo um bom **domínio da língua** abriria muitas **portas para encontrar um ótimo trabalho**

Relembro que João Sedycias (2005) reflete sobre as premissas para a aprendizagem de línguas estrangeiras no artigo “Por que os brasileiros devem aprender espanhol?”, sugerindo que temos duas premissas básicas para tal, as quais seriam o enriquecimento pessoal e o enriquecimento profissional. Quando o autor discute sobre o enriquecimento profissional aponta que para os educandos essa é a premissa mais relevante. O que é corroborado nos meus 12 anos de prática docente onde os alunos, inicialmente, não conseguem dissociar a aprendizagem do espanhol ao mercado de trabalho. E é nesse sentido que essa questão vem à tona justamente na resposta inicial do Fórum discente quando o educando aponta que é importante o estudo da língua por conta das exigências do mercado de trabalho. Mesmo quando pergunto sobre as questões culturais, o educando salienta que algumas pessoas buscam essa possibilidade no ensino/aprendizagem do espanhol como elemento atrelado às subjetividades do indivíduo, como os sentimentos que nos afastam e nos aproximam de algo. O que sugere, ao meu olhar, que a abordagem das questões culturais no estudo de LE se limita ao lúdico, ao emocional.

A questão de mercado de trabalho também foi posta pelo segundo/a discente, no entanto, este traz a perspectiva da integração possível entre as pessoas através da língua. Aspecto salutar para justificar a aprendizagem da língua, tendo em vista a relevância dos possíveis processos interpessoais que passam a existir com a aprendizagem desse novo idioma.

**Discente 3:** Sim, pelo intuito de estar aprendendo uma nova língua é muito válido. Sem falar dos benefícios em estar se **familiarizando com outras culturas** que é de tamanha gratificação.

As questões culturais adentram à discussão através da resposta do discente 3, no momento em que aponta a relevância da familiarização com outras culturas através do conhecimento da língua. Isso mostra o quanto a prática docente e os diálogos em sala de aula, mesmo dentro de um contexto profissionalizante, modificam as concepções básicas dos educandos sobre o ensino/aprendizagem da LE.

**Discente 4:** Sim, de extrema importância, é a oportunidade de aprender uma nova língua e buscar outros ramos que não seja o inglês que sempre fomos obrigados a estudar!

**Rose Oliveira:** Julga importante, por quê? Pelo aspecto do mercado de trabalho? Por que facilitará na tua **área de formação**, pelos **aspectos culturais**...?

**Discente 4:** Por tudo, uma língua a mais abrirá as portas para diversos caminhos, como **trabalho**, **estudo** ou até mesmo o **lazer**.

Contudo, o/a discente 4 limita as questões culturais aos aspectos de lazer. O que não se distancia muito do que já nos trouxe um dos discentes, quando apontou as questões afetivas relacionadas ao idioma. A questão da afetividade e da ludicidade não devem ser os únicos caminhos para o interesse e busca da compreensão dessa língua. A formação crítica e cidadã que subjaz a interação interpessoal entre os indivíduos que se aventuram no ensino/aprendizagem de LE precisa estar à frente nessas justificativas.

**Discente 5:** Sem dúvidas. A importância de se aprender o espanhol é irrefutável e animadora. O seu conhecimento abre possibilidades de **integração**, **sociabilização** e oportunidades dentro de um **mundo** que julgamos **globalizado**.

**Rose Oliveira:** Você entende integração como respeito à diversidade cultural dos países de língua espanhola?

**Discente 5:** Sim. Para integrar-se é preciso ser conhecedor das **diversidades** e sobremaneira encará-las com **respeito** e ética. Com certeza, além de ser uma língua extremamente encantadora, nos surpreende cada dia mais. Palavras que ao olhar são óbvias, na verdade são totalmente contraditórias. É espetacular.

As concepções do/a discente 5 apontam novamente para a questão de interação e de respeito à diversidade trazida pelo/a docente 2. O que fortalece o ensino/aprendizagem de espanhol focado numa perspectiva intercultural como apontada na fundamentação teórica desta dissertação.

**Discente 6:** Sim, de suma **importância** pois é uma das línguas mais faladas em alguns continentes, e o fato de se aprender uma nova língua é algo muito enriquecedor, pois abre um leque de opções e **oportunidades**, principalmente no que diz respeito a oportunidades de **emprego**, principalmente no exterior.

Por fim, com relação às justificativas que mensurem a importância do estudo da LE no contexto dos IF, o/a discente 6 retoma a ideia de acessibilidade ao mundo do trabalho, corroborando com a maioria dos seus colegas na limitação do ensino/aprendizagem de LE como mero instrumento de ascensão laboral. Entretanto, é animador constatar que partes dos alunos conseguem caminhar para além dessas concepções, tendo em vista que o ensino/aprendizagem de espanhol é visto de forma bem positiva no nosso mercado de trabalho atual, mas que também é fundamental na construção das relações interpessoais com respeito à diversidade humana.

Apresento a segunda questão em seguida e, logo abaixo, os tensionamentos das concepções dos educandos frente ao que se deve estudar nas aulas de espanhol.

## **2. O que você acha que é importante estudar nas suas aulas de espanhol e como deveria ser esse ensino?**

**Discente 1:** Acho muito importante ser estudada nas aulas de espanhol, a questão de **como é o espanhol de cada país**, pois em certos países algumas formas de **pronúncia** ou **significado** de palavras, variam muito de acordo com cada cultura e acho que isso seria importante ser abordado em sala de aula para não sofrer dificuldades posteriores. Esse ensino deveria ser feito com atividades, vídeos onde são perceptíveis essas mudanças e uma boa explicação do nosso professor quanto a isso.

**Rose Oliveira: Variação linguística** é o que chama mais tua atenção, então?

**Discente 1:** Não muito, porém é uma coisa que acredito que seja muito importante, principalmente pra **pessoas** que pretendem aprender essa língua para **viver em outro país**.

O primeiro tensionamento com relação às concepções dos educandos referente à 'o que se estudar e como?' é posta pelo/a discente 1 que acredita ser primordial o ensino das variações linguísticas em sala de aula, no entanto o mesmo afirma que esse é um ponto importante para aqueles que buscam o ensino/aprendizagem da LE para viver em um país hispanofalante. Percebo que nesse caso há uma dissociação efetiva do contexto de ensino que estamos analisando, o espanhol no contexto dos IF.

**Discente 2:** Principalmente a **cultura** e o enredo histórico. Assim, podendo despertar o maior interesse em relação à participação do conhecimento de uma nova língua. Podendo também estar influenciando em diversos **projetos de interculturalidade**.

Em contraponto ao/a discente 1, o/a discente 2 traz que se devem estudar as questões culturais, principalmente através de projetos de interculturalidade. Essa concepção revela como as percepções do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras vêm mudando, tendo em vista que por muitos anos se concebia esse ensino/aprendizagem limitado às questões estruturantes da língua ou, de forma mais pontual, à decodificação de um manual, quando atrelado ao ensino/aprendizagem instrumental de uma língua.

**Discente 3:** Acho muito importante o estudo do básico, daquilo que poderíamos encontrar lá fora, e também da **questão da oralidade**, que é bem interessante, tornando a aula bem mais dinâmica, em vez daquelas aulas maçantes de gramática!

O/a discente 3 aponta como prioridade o ensino da compreensão e expressão oral, desconsiderando que dentro do contexto dos IF, geralmente, as turmas de espanhol são turmas regulares da instituição, sendo composta por 35 a 40 alunos, sem considerar também a carga-horária semanal dispensada para a disciplina, inviabilizando, portanto, o trabalho dessa competência e habilidade.

**Discente 4:** Além de aulas primeiras sobre os **aspectos gramaticais** da língua escrita é essencial aulas de **conversação** e familiaridade com a língua falada, respeitando as **peculiaridades** do espanhol, dito e escrito, em cada **país** que o adota. É interessante também, o ensino dos **aspectos cultural** e histórico envolvidos. Tudo é conveniente e vantajoso.

A concepção do/a discente 4 perpassa por várias questões, desde as mais estruturais como o ensino/aprendizagem de gramática, passando pelas questões de compreensão e expressão oral e variação linguística, até chegar aos aspectos culturais do efetivo trabalho com a língua.

**Discente 5:** O estudo da língua espanhola, assim como a inglesa, é uma disciplina essencial para o desenvolvimento do aluno, além de aprendermos **regras gramaticais**, também conhecemos um pouco da sua **cultura**, suas histórias. Quebra toda aquela "limitação" nas escolas. Nos traz uma visão ampla sobre o mundo!

**Rose Oliveira** Você acredita que o mais importante é o ensino dessas regras ou os aspectos culturais?

**Discente 5:** Ambos. Os dois nos proporcionam amplo conhecimento...

A concepção do/a discente 4 é retomada pelo/a discente 5 quando este aponta a relevância do ensino/aprendizagem das regras gramaticais, mas que também, se devem considerar os aspectos culturais para este ensino.

**Discente 6:** O estudo da **gramática** bem como suas **variações linguísticas** e a aplicabilidade na **conversação** são de suma importância, seria excelente se esse aprendizado fosse aplicado em vivências cotidianas, como estabelecer diálogos em sala de aula utilizando o espanhol, apresentação de trabalhos, leitura de textos. Acredito que o aprendizado de uma nova língua requer bastante prática.

Por fim, no que concernem às concepções ‘do que e como?’ deve ocorrer o ensino/aprendizagem de LE no contexto do IF, o/a discente 6 resgata o que muitos de seus colegas elencaram acima, privilegiando o ensino da gramática, das variações linguísticas e da compreensão e expressão oral. Contudo, salienta que este ensino/aprendizagem precisa se efetivar através das práticas pedagógicas que consideram as vivências cotidianas dos educandos.

### 5.2.2 Das concepções docentes

Para a análise das concepções docentes utilizei a mesma estratégia do fórum fechado com perguntas motivadoras e acesso somente entre os docentes envolvidos nessa pesquisa. Foram duas perguntas das quais a primeira elenco a seguir com as tensões e reflexões sobre as concepções dos professores.

**1. Que diferença existe, ou deveria existir, entre o ensino/aprendizagem de espanhol nos Cursos Integrados dos IF e o ensino/aprendizagem de espanhol nas escolas que oferecem somente o Ensino Médio?**

**Docente 1:** Pela **ementa** da disciplina **não** consigo enxergar **diferenças** entre o ensino/aprendizagem.

O/A docente 1 aponta que, a partir das ementas propostas, não há diferenças entre o ensino/aprendizagem de espanhol entre os cursos Integrados dos IF e das escolas regulares do Ensino Médio.

**Docente 2:** Ao meu ver, **não há diferença**. O conhecimento de Língua Espanhola de um aluno de IF Baiano no primeiro ano de contato com o idioma é o mesmo que o de outro iniciante de outra escola. No entanto, penso que o ensino de LE poderia dialogar um pouco mais com as **competências e habilidades do ensino/aprendizagem de LE**.

Para o/a docente 2 também não há diferenças, mas enfatiza que é necessário o enfoque em uma prática pedagógica que privilegie as competências e habilidades da LE.

**Docente 3:** Acredito que a diferença esteja justamente na **concepção de ensino** do professor. Aqui no *campus* trabalhamos muitos projetos voltados para as **questões culturais** da língua estrangeira, não deixando de mão o **espanhol para fins específicos** voltado para o ensino médio que oferece apenas o espanhol, acredito que mais voltado para vestibulares e ENEM.

**Rose Oliveira:** Docente 3, o 'o ensino médio que oferece apenas o espanhol, acredito que mais voltado para vestibulares e ENEM' que você se refere é a formação geral fora do contexto do IF?

**Docente 3:** Sim

Para o/a docente 3 a diferença entre o ensino/aprendizagem de LE está marcada pelas concepções de ensino de cada profissional. No entanto, em sua prática pedagógica ele/ela privilegia as questões culturais, através de projetos. Salaria, ainda, que o espanhol para fins específicos é uma realidade que toca mais as escolas de Ensino Médio, tendo em vista os trabalhos voltados para vestibulares e ENEM.

**Docente 4:** Não consigo perceber **diferença** significativa entre o ensino/aprendizagem do espanhol nos cursos integrados do IF e das escolas que ensinam apenas o ensino médio. Acredito que haja apenas algumas **particularidades**. Como por exemplo, a adequação de textos voltados para o curso dos alunos.

**Rose oliveira:** o que você acredita que deva prevalecer, então? O espanhol para fins específicos, pensando na realidade do curso, o trabalho voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa ou o desenvolvimento de uma postura intercultural do educando?

**Docente 4:** **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural** do educando. No entanto, acredito que uma coisa não exclui a outra.

O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural é o que o/a docente 4 traz em suas concepções, ademais de não perceber diferença significativa entre o ensino/aprendizagem dos dois contextos de ensino. Para ele/ela há que se adequar às questões de textos mais voltados para a realidade do curso do alunado.

**Docente 5: Não há diferença** do ensino IF para o Ensino Médio, mesmo o If ofertando uma formação técnica. No caso aqui do campus, por exemplo, pouquíssimos alunos tiveram algum contato com o espanhol nas escolas. Eles vivenciam a língua pelo contato com latinos que visitam a região. Como afirmou a docente 4, há algumas particularidades, mas nada que cheguem à oposição entre If e Médio.

**Docente 5:** Aqui também focamos um pouco para o ENEM, vestibulares, já que a grande maioria objetiva o ensino superior.

O/A docente 5 julga não haver diferenças entre os contextos de ensino. No entanto, sua prática pedagógica perpassa pelo ensino instrumental de leitura para vestibular e ENEM.

**Docente 6: Nenhuma diferença.** A língua é o lugar próprio da interação e os **recortes** que se faz dela para este e para aquele **fim específico reduz a língua a uma ferramenta.**

A concepção do/a docente 6 é categórica quando diz que não há diferenças entre os contextos de ensino apontados e que se há recortes para o trabalho com a língua, a reduzimos tão somente a uma ferramenta.

**Docente 7: Não há muita diferença** quando pensamos que a língua é universal e está arraigada ao **processo intercultural**, por mais que realizamos um planejamento com textos e atividades mais voltadas para a formação técnica do/a discente, **a língua é viva e não pode ser pensada como instrumento.**

A derradeira concepção docente aponta também, assim como todos/as, para a não diferença existente entre o contexto do ensino de LE dentro dos contextos estabelecidos. Sinaliza, ainda, que mesmo que no contexto dos IF sejam possíveis

atividades planejadas com foco na formação técnica do educando, não há como instrumentalizar o ensino/aprendizagem da língua, tendo em vista seu caráter de elemento vivo.

Apresento a segunda questão em seguida e, logo abaixo, os tensionamentos frente às concepções dos/as docentes sobre o que se deve estudar nas aulas de espanhol.

## 2. Qual sua concepção para o ensino/aprendizagem de espanhol nos IF?

**Docente 1:** Em relação aos cursos técnicos do IF pede-se que propiciemos aos alunos **compreensão/entendimento/leitura** de temas/assuntos da área em diversas mídias. O que de certa forma é um processo de ensino/aprendizagem deficitário, pois deixamos de desenvolver as outras habilidades do ensino de línguas.

**Rose Oliveira:** Mas o que você acredita ser importante? Um trabalho mais “tecnicista” de leitura e compreensão de textos técnicos ou uma formação que desenvolva as competências/habilidades?

**Docente 1:** A formação que **desenvolva as competências/habilidades**, pois assim ele será capaz também de ler e compreender qualquer texto.

Para o/a docente 1, mesmo sendo estabelecido pelas ementas do curso um ensino que privilegia o desenvolvimento da competência leitora através do espanhol instrumental, ele/ela acredita que o desenvolvimento de todas as competências e habilidades são indispensáveis para o efetivo ensino/aprendizagem da LE.

**Docente 2:** **Tento trabalhar as quatro habilidades**, mas não é fácil. Eles chegam ansiosos para saber falar espanhol, mas a ementa foca no desenvolvimento, sobretudo, da leitura. Incluo em minhas aulas um momento de fala, às vezes “preparada” com a escrita prévia. **Não creio que o instrumental seja a solução.** Acredito num ensino instrumental quando o curso requer tal conhecimento, como por exemplo os cursos subsequentes. E o ensino que desenvolva as competências, no máximo dá conta dessa “instrumentalização”. Talvez não tão direcionada à leitura técnica, mas é algo que, se eles necessitarem ler ou ouvir algo em espanhol poderão compreender e escrever

O/A docente 2 salienta a prática pedagógica que busca o desenvolvimento das competências/habilidades da língua, rechaçando prontamente a viabilidade do espanhol instrumental no contexto de ensino/aprendizagem nos IF.

**Docente 3:** Minha concepção está voltada para o ensino/aprendizagem voltado para as **questões culturais, identitárias e interculturais** da língua materna como a estrangeira.

**Docente 4:** O ensino/aprendizagem do espanhol deve ser voltado para o desenvolvimento da **competência comunicativa intercultural do aprendiz.**

É ponderada pelos/as docentes 3 e 4 a concepção de ensino/aprendizagem baseada nas questões culturais, identitárias e interculturais dentro do contexto dos IF, o que corrobora, a meu ver, com o que preconizam os documentos supracitados em seções anteriores.

**Docente 5:** O ensino/aprendizagem do espanhol do integrado deve estar atento à realidade da comunidade de cada IF, não perdendo de vista as **questões culturais e identitárias.** Eu costumo inserir o espanhol em projetos interdisciplinares justamente para tentar essa aproximação.

Pensar nas questões específicas do contexto do educando sem desconsiderar a perspectiva intercultural de ensino/aprendizagem é a concepção do/a docente 5, corroborando parte do que apontam as/os docentes 3 e 4.

**Docente 6:** Acredito que deva ser um ensino/aprendizagem que envolva a realidade do aluno e do seu curso, **entretanto noções básicas, sociolinguística, históricas e interculturais da língua** não devem ser deixadas de lado.

**Rose Oliveira:** Então para você o trabalho mais intenso deve ser, focando o espanhol instrumental de leitura e compreensão de textos para vestibulares e ENEM, sem desconsiderar a realidade dos educandos e os aspectos culturais da língua?

Já o/a docente 6 afirma que a consideração deve ser feita no que tange o ensino das estruturas da língua, através de uma perspectiva instrumental do ensino/aprendizagem do idioma, no entanto, não pode desconsiderar os aspectos culturais da mesma.

**Docente 7:** Concordo com a docente 2. **Só o instrumental em leitura e interpretação não seriam suficientes.** Confesso que a falta de recursos, como uma caixa de som, dificulta desenvolver uma boa atividade de compreensão auditiva, mas dá para desenvolver competências, mesmo com as salas superlotadas.

O instrumental pautado em leitura e interpretação de textos seria insuficiente para o/a docente 7. Todavia, aponta que a falta de recursos audiovisuais desfavorecem uma prática pedagógica que desenvolva algumas competências específicas do educando.

**Docente 8:** Minha concepção é de um processo de ensinar aprender indissociável da **interculturalidade** da língua, entretanto, por tratar-se de uma **formação integrada** a uma **formação técnica**, torna-se necessário uma problemática para essa formação, com textos e dinâmicas mais próximas a ela.

Mais uma vez a abordagem intercultural é posta em voga. Para o/a docente 8 é indissociável a dinâmica de aproximação da realidade do curso através de textos diversos, considerando a abordagem intercultural.

Essa última tensão trazida pelo/a docente se atrela ao que foi percebido no percurso dessa investigação. Para tanto, no capítulo seguinte, trago algumas reflexões oriundas dos tensionamentos aqui propostos, além de outras questões que submergem no decorrer desta pesquisa e desta escrita.

## DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui colocadas são fruto não só das concepções oriundas dos documentos, docentes e discentes, mas também das experiências advindas dos 7 (sete) anos de docência no IF Baiano como professora de LE.

Atrevo-me a afirmar, considerando os tensionamentos dos dados, as experiências advindas do processo de formação desse mestrado e as experiências vividas durante estes 7 (sete) anos que o ensino/aprendizagem de LE, nesse contexto, volta-se primordialmente para a formação crítica do educando, sem deixar de considerar as especificidades da formação profissional.

Preciso destacar que no início dessa investigação concebia uma dicotomia no ensino de LE no contexto do Ensino Médio Integrado. Dicotomia essa que se resume à pergunta: Como conceber um ensino voltado para a formação emancipadora do educando, considerando a sua formação técnica?

Esse questionamento deveria/deve ser feito por todos os servidores dos IF, principalmente, pelo corpo docente e profissionais diretamente ligados às atividades pedagógicas. No entanto, o que percebo para além das análises dos dados é um discurso recorrente de privilégios para o ensino tecnicista. E quando digo tecnicista, utilizo a concepção reduzida de uma educação voltada para a instrumentalização de técnicos, munindo-os de conteúdo, a fim de instrumentalizá-los para uma atuação mecânica e acrítica no mercado de trabalho.

Para que se compreenda de maneira mais efetiva, cabe-me pontuar que mesmo existindo, documentalmente, os direcionamentos para o Ensino Integrado, há na instituição, desde a elaboração de Plano Pedagógico de Curso até as práticas docentes, uma separação notória de eixos/grupos distintos: a área técnica e a propedêutica. De forma prática, há a área técnica que se percebe autossuficiente e a área do currículo básico que tenta uma integralização, mas que acaba recaído na interdisciplinaridade. E, como já posto nesse texto, interdisciplinaridade não é integralização de currículo e prática docente.

No caso específico do ensino/aprendizagem de LE, os documentos direcionam o ensino/aprendizagem para a formação crítica e emancipadora, para um ensino que não desconsidere as relações culturais existentes entre os povos, com respeito às diferenças, em suma, uma formação para a diversidade.

Os discentes, mesmo ainda atrelados à concepção de ensino/aprendizagem de línguas, forte e historicamente perpetuada pelo ensino da Língua Inglesa, já conseguem perceber novas possibilidades que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode trazer, seja nas relações interpessoais, no turismo, no acesso a outras culturas, bem como no respeito à diversidade.

A fluidez das concepções dos docentes participantes do fórum de pesquisa me faz refletir que a formação embasada nos princípios da Linguística Aplicada, Linguística Aplicada Crítica e na Pedagogia Freiriana, direcionam nossa prática docente para o que concebe uma abordagem Intercultural, sem desconsiderar as especificidades da formação técnica desse alunado. No entanto, mesmo tendo essas concepções pertinentes à prática docente que busca a formação crítica e libertadora, ainda recaímos em questões outras que inviabilizam o efetivo resultado do trabalho desenvolvido na instituição.

Princípio essa discussão apontando a fragilidade da estrutura de oferecimento da disciplina que, na nossa realidade, se caracteriza de forma desastrosa tendo em vista que cada *campus* segue uma estrutura de oferecimento: alguns, com matrícula obrigatória; outros, facultativa; uns, com 1 (uma) hora/aula semanalmente; outros, com 2 (duas), configurando a falta de unidade desse oferecimento.

Continuo atrevido-me a dizer que a quantidade de alunos por turma, geralmente entre 35 (trinta e cinco) a 40 (quarenta) alunos, configura outro fator de fragilidade para o andamento adequado desse ensino/aprendizagem da disciplina. A questão infraestrutural requer também um olhar mais sensível pela gestão, tendo em vista as especificidades do ensino de Língua Estrangeira na observância da acústica adequada do ambiente e a disponibilização de aparato audiovisual, por exemplo.

A carga-horária do professor é ponto que também necessita ser discutido, pois como a maioria dos *campi* apresenta a possibilidade de somente 1 (uma) hora/aula semanalmente, isso demanda do professor responsabilidade por um número maior de turmas, o que prejudica substancialmente o desenvolvimento do trabalho docente. Ademais, a dupla habilitação exigida nos certames fragiliza o reconhecimento do perfil do professor que, em alguns casos, se identifica mais com o ensino de LP do que com o de LE.

O último elemento delicado que trago à baila é a fragilidade na concepção do Ensino Médio Integrado por parte da maioria dos profissionais que atuam na

Instituição. As discussões sobre as acepções: *integração*, *interdisciplinaridade* e *instrumentalidade* levantadas nesse trabalho, levam-me a perceber que falta em meus pares a compreensão sobre os pressupostos da integração, requerida por esta modalidade de ensino.

Tendo em vista o que acima foi exposto, infiro que nós, professores de espanhol, estamos caminhando para o entendimento da integralização exigida por esse contexto de ensino e que os princípios da LAC e da Interculturalidade estão sendo motrizes para a nossa prática docente. Por fim, mas não na tentativa de esgotar essa discussão, ressalto que esse olhar sobre o ensino/aprendizagem de LE nos IF tem muito de minhas andanças pelos caminhos e descaminhos dessa trajetória única.

## REFERÊNCIAS

AGUADO ONDINA, M.T. **Pedagogia intercultural**. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. La enseñanza del español con fines profesionales. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e SANTOS GARGALLO, Isabel. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005.

BARRETO, T.A. **Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos: uma atividade de trabalho do professor do ensino básico?** Dissertação (Mestrado em Linguística) – UERJ, Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL. **Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União n. 151, em 8 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159).

\_\_\_\_\_. **Lei 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.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio de 1998**. PCN-EM/98. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sistema Educacional da CEPLAC**. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Ilhéus, 2008. Disponível em: <[http://www.ceplac.gov.br/paginas/publicacoes/paginas/historia\\_do\\_cacau/cartilhas/SISTEMA%20EMARC%20DE%20ENSINO%20AGR%C3%8DCOLA%20-%201965-2008.pdf](http://www.ceplac.gov.br/paginas/publicacoes/paginas/historia_do_cacau/cartilhas/SISTEMA%20EMARC%20DE%20ENSINO%20AGR%C3%8DCOLA%20-%201965-2008.pdf)> Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos de línguas estrangeiras e conhecimentos de língua estrangeira – Espanhol**. MEC/SEF, 2006.

CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de Abril: a construção da autoria entre Pataxó de Coroa Vermelha**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ClAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: ClAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Charlene Cidrini. **O trabalho (in)visível do professor da escola básica no estágio supervisionado de espanhol: interfaces entre estudos discursivos e do trabalho.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: ClAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.

GOES, Cássio. **Escola Agrotécnica Federal de Catu-BA Histórico.** Disponível em: <<http://acervocatuense.blogspot.com.br/p/as-origens-da-escola-agrotecnica.html>> Acesso em: 23 set. 2015.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entre notas: compreensões de pesquisa.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Instituto Federal Baiano. **Campus Uruçuca: histórico.** Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/urucuca/historico/>> Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_ **Campus Catu: histórico.** Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/historico/>> Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_ **Campus Senhor do Bonfim: histórico.** Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/historico/>> Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_ **Campus Santa Inês: histórico.** Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/historico/>> Acesso em: 23 set. 2015.

\_\_\_\_\_ **Campus Senhor do Bonfim: histórico.** Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/historico/>> Acesso em: 23 set. 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LESSA, J. S. **CEFET- BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica.** Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M.L.O. e SILVA, K.A.da (Orgs). Linguística Aplicada: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007, p.119-140.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. **Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Educ. Real. V.36, n.2, p. 425-446, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p.

MOTA, Kátia Maria Santos. **Incluindo diferenças, resgatando o coletivo** – novas perspectivas no ensino de línguas estrangeiras. In: Mota, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras. Salvador: EDUFBA, 2004, p.35-62.

NUNES, C. M. F.; CUNHA, M. A. de A. **A “escrita de si” como estratégia de formação continuada para docentes**. Revista Espaço Acadêmico, n. 50, jul. 2005. Disponível em: [http://www.espacoacademico.com.br/050/50pc\\_cunhanunes.htm](http://www.espacoacademico.com.br/050/50pc_cunhanunes.htm). Acesso em: 07 abr. 2014.

OLIVEIRA, Alcione Silva de Oliveira e; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. **Cem Anos de IFBA: as mudanças no perfil dos estudantes**. In: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades Niterói-RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONINTER/GT13%20Hist%F3ria,%20linguagem%20e%20produ%20do%20conhecimento/CEM%20ANOS%20DE%20IFBA%20AS%20MUDAN%20C7AS%20NO%20PERFIL%20DOS%20ESTUDANTES%20-%20Trabalho%20completo.pdf> Acesso em 23 set. 2015.

PARAQUETT, M. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. In: BARROS, C.S. de e GOETTENAUER, E.M.C. (Coord.). Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12314&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=811). Acesso em: 05 nov. 2013.

PARAQUETT, M. **Em defesa de uma abordagem própria à realidade brasileira**. In: V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, 2008, Belo Horizonte. V Congresso Brasileiro de Hispanistas UFMG I Congresso Internacional de Associação Brasileira de Hispanistas. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas%20\\_2502-3078/Em%20defesa%20de.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Em%20defesa%20de.pdf). Acesso em: 05 nov. 2013.

PARAQUETT, M. **Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras**. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Org.) Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. Salvador: EDUFBA, 2004, p.193-220.

PENNYCOOK, Alastair. **A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica.** In: SIGNORINI, M.; CAVALCANTI, C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local.** Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades. Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si.** Porto Alegre: Revista Educação, v. 34, n. 2, p. 173-179, 2011.

RAJAGOPALAN, K. **Linguística Aplicada: perspectivas para uma Pedagogia Crítica.** In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições.* São Paulo: Cortez, 2010.

SEDYCIAS, João. **Por que os brasileiros devem aprender espanhol?** In: SEDYCIAS, João (Org.) *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença.* Petrópolis: Vozes, [2000] 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WASLH, C. **La Interculturalidad en la Educación.** Ministerio de Educación de la República de Peru. 2005. Disponível em: [http://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_intercultuintercu.pdf](http://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_intercultuintercu.pdf). Acesso em: 06 dez. 2013.

## APÊNDICE A - CARTA ABERTA À COMUNIDADE DO IF BAIANO

Início minha fala situando-me e identificando-me enquanto profissional. Sou Rosemeire Oliveira Nascimento, professora de Língua Portuguesa e Espanhola, deste Instituto, atualmente, lotada no *campus* Itapetinga; militante em defesa da implantação do Espanhol em nosso estado, desde 2005; fui assessora de pesquisa da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia – APEEBA, no biênio 2009-2010; hoje, sou sócia efetiva dessa Associação.

Esta carta surge de uma inquietação decorrente dos rumos que estão sendo dados à mudança curricular dos cursos integrados do nosso Instituto, no que tange ao ensino de Línguas Estrangeiras. Até onde tenho ciência, a proposta atual é a de que haja a oferta de dois idiomas (Inglês e Espanhol) para que o alunado eleja qual disciplina quer cursar. Sou contrária ao fomento dessa proposta por julgá-la ineficiente. Primeiro ponto a ser analisado é o fato de que se o aluno tem o direito de escolher qual disciplina cursar, a tendência inevitável será a escolha pela língua de Cervantes, justificada no mito da facilidade do Espanhol ou o desinteresse pela Língua Inglesa, decorrente do já sabido processo de ensino-aprendizagem desta língua em nosso país.

Outro ponto, talvez ainda mais importante, é a questão jurídica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, em seu Art. 3º, parágrafo III diz que, para o Nível Médio, é necessária a inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Já a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, define, em seu Art. 1º, que “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”, em um prazo de 5 anos, a contar da sua publicação. Por fim, a Resolução do Conselho Estadual de Educação, Nº 173, de 27 de setembro de 2011, aponta, em seu Art. 1º, que a “instituição de ensino deverá oferecer no mínimo duas línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, sendo uma delas a Língua Espanhola”.

O que se faz, portanto, como reflexão das supracitadas normas, é uma verdadeira panaceia, visto que não há um entendimento específico de como tratar a questão do ensino de línguas estrangeiras no nosso Estado. O viés que julgo mais

acertado é o de que a LDB de 1996 referencia o ensino de apenas uma Língua Estrangeira moderna qualquer; já a Lei 11.161 inclui ao Ensino Médio, em específico, a LE; neste sentido, a Resolução do CEE agrega as duas normas quando diz que há a obrigatoriedade do oferecimento de duas línguas estrangeiras, entretanto, não explicita que cabe ao aluno a eleição do idioma que quer cursar. Cabe, portanto, a conclusão de que a língua estrangeira que historicamente, se consolidou no ensino do nosso país, o Inglês, e que faz parte do currículo do Ensino Médio por quase todo o território nacional, é de matrícula obrigatória para o aluno, e deve assim permanecer. Entretanto, o Espanhol entra como o único idioma que, nacionalmente, todas as instituições de nível médio devem oferecer, porém, é facultado ao aluno a matrícula nessa disciplina.

Há, além de tudo que já foi exposto, o direcionamento de que para a língua estrangeira seja, somente, dispensada 1 hora/aula. Isso quer dizer, na minha situação, 50 minutos de desenvolvimento de atividades. Minha primeira ponderação, neste sentido, é que não haverá aproveitamento satisfatório no ensino-aprendizagem; a segunda é que teremos que dar conta de uma ementa extensa, se fomentada de maneira completa, em 40 horas de curso, o que representa a metade da carga-horária atual; e por fim, a terceira não pretendo percorrer o mesmo caminho das outras línguas estrangeiras que já foram ou vêm sendo ensinadas no nosso país; pelo contrário, creio no ensino do Espanhol como uma disciplina inovadora, diferenciada, que desperta o interesse do alunado sem grandes esforços do docente, como é o caso do *campus* Itapetinga que, atualmente, tem somente um aluno, dentre todo o ensino médio, sem cursar o componente curricular.

Neste sentido, não podemos aprovar o novo currículo do Ensino Médio desta Instituição da maneira que está posto, pois, infringiremos as leis de nosso país. Devemos, no entanto, pensar em um currículo verdadeiramente integrado, sem massacrar as disciplinas do ensino médio, principalmente, aquelas que, ao longo de todo o processo, foram consideradas sem valor pela sociedade, como é o caso das Línguas Estrangeiras.

## **APÊNDICE B – PERGUNTAS MOTIVADORES PARA OS FÓRUNS**

### **Perguntas motivadoras para o Fórum de docentes.**

1. Que diferença existe, ou deveria existir, entre o ensino/aprendizagem de espanhol nos Cursos Integrados dos IFs e o ensino/aprendizagem de espanhol nas escolas que oferecem somente o Ensino Médio?
2. Qual sua concepção para o ensino/aprendizagem de espanhol nos Cursos Integrados dos IFs?

### **Perguntas motivadoras para o Fórum de discentes.**

1. Você, como discente de um Curso Integrado do IF Baiano, acredita que é importante estudar espanhol? Por quê?
2. O que você acha que é importante estudar nas suas aulas de espanhol e como deveria ser esse ensino?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - DOCENTE

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO IF BAIANO: PARA ALÉM DA DE UMA PERSPECTIVA INSTRUMENTALIZANTE” que será desenvolvida pela professora Rosemeire Oliveira Nascimento e orientada pela Profa. Dra. Márcia Paraquett.

Esta pesquisa se justifica pela discussão plausível sobre o ensino/aprendizagem de Espanhol nos Institutos Federais cujo objetivo principal é compreender como esse ensino está articulado.

Como procedimento de coleta de dados haverá a criação de um Fórum em um grupo já existente no Facebook, onde integramos todos os professores de espanhol do IF Baiano. Nesse Fórum será problematizada a concepção de ensino/aprendizagem de espanhol no contexto institucional e, a partir dele, refletirei sobre essas discussões, buscando elementos que me levem a perceber como está pensado o ensino/aprendizagem de espanhol por nós docentes. O Fórum ficará aberto durante uma semana, após esse período, será fechado, não havendo mais a possibilidade de interlocução no mesmo sobre esta pesquisa. Os dados serão retirados do ambiente virtual e armazenados em um pendrive que será guardado no escaninho da professora pesquisadora no Instituto Federal Baiano *campus* Catu período de 5 (cinco) anos.

Aqueles que sentirem algum desconforto durante a participação no Fórum terá o seu direito de não mais participar resguardado, bem como terá o direito de pleitear indenização caso julgue pertinente. Bem como, têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo sendo que esta decisão não acarretará penalização por parte da pesquisadora.

A pesquisa não prevê em seu orçamento despesas oriundas da coleta de dados através do Fórum, como pagamentos ou gratificações. No entanto, aquele participante que tenha tido despesas com acesso à internet, ou quaisquer outras, para a contribuição nos mesmos, podem solicitar ressarcimentos dessas despesas à pesquisadora, haja vista sua responsabilidade inerente a todo processo de investigação.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes. Mas, aqueles que se sentirem constrangidos, angustiados ou quaisquer outras sensações de caráter emocional, podem se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A pesquisadora compromete-se a realizar a pesquisa para que obtenhamos o máximo de benefícios na construção permanente da identidade dos professores de Espanhol do IF Baiano, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica em sala de aula, conseqüentemente, contribuindo com o ensino de espanhol no IF Baiano.

O(a) participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pela pesquisadora pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Garante-se, nesta pesquisa, o sigilo para a seguridade da privacidade quanto aos dados confidenciais, como dados pessoais e identificação dos participantes.

A pesquisadora, Rosemeire Oliveira Nascimento, pode ser contatada a qualquer momento no endereço: Rua Europa, nº 217, Imbassaí, Dias d'Ávila –BA, pelos telefones: (71) 99235-5113 e (71) 3625-4858, e ainda, pelo email: roseolliv@hotmail.com. Ou o(a) participante pode ainda procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, na Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435, Canela, Salvador, Bahia ou pelo telefone: (71) 3283-7615.

A assinatura deste documento, dará consentimento da sua contribuição, como participante dessa pesquisa, autorizando a publicação dos resultados.

Em caso de aceite, este termo será emitido em duas vias, rubricado em todas as páginas e assinado pelo(a) participante de pesquisa e pela professora pesquisadora.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

## **APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - DISCENTE**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “O ENSINO/APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO IF BAIANO: PARA ALÉM DA DE UMA PERSPECTIVA INSTRUMENTALIZANTE” que será desenvolvida pela professora Rosemeire Oliveira Nascimento e orientada pela Profa. Dra. Márcia Paraquett.

Esta pesquisa se justifica pela discussão plausível sobre o ensino/aprendizagem de Espanhol nos Institutos Federais cujo objetivo principal é compreender como esse ensino está articulado.

Como procedimento de coleta de dados haverá a criação de um Fórum em um grupo fechado no Facebook, onde sua composição se dará a partir da indicação de discentes maiores de idade pelos professores de espanhol do IF Baiano. Nesse Fórum será problematizada a concepção de ensino/aprendizagem de espanhol no contexto institucional e, a partir dele, refletirei sobre essas discussões, buscando elementos que me levem a perceber como está pensado o ensino/aprendizagem de pelos discentes. O Fórum ficará aberto durante uma semana, após esse período, será fechado, não havendo mais a possibilidade de interlocução no mesmo sobre esta pesquisa. Os dados serão retirados do ambiente virtual e armazenados em um pendrive que será guardado no escaninho da professora pesquisadora no Instituto Federal Baiano *campus* Catu período de 5 (cinco) anos.

Aqueles que sentirem algum desconforto durante a participação no Fórum terá o seu direito de não mais participar resguardado, bem como terá o direito de pleitear indenização caso julgue pertinente. Bem como, têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo sendo que esta decisão não acarretará penalização por parte da pesquisadora.

A pesquisa não prevê em seu orçamento despesas oriundas da coleta de dados através do Fórum, como pagamentos ou gratificações. No entanto, aquele participante que tenha tido despesas com acesso à internet, ou quaisquer outras, para a contribuição nos mesmos, podem solicitar ressarcimentos dessas despesas à pesquisadora, haja vista sua responsabilidade inerente a todo processo de investigação.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes. Mas, aqueles que se sentirem constrangidos, angustiados ou quaisquer outras sensações de caráter emocional, podem se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A pesquisadora compromete-se a realizar a pesquisa para que obtenhamos o máximo de benefícios na construção permanente da qualidade do ensino/aprendizagem de Espanhol no IF Baiano.

O(a) participante da pesquisa receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pela pesquisadora pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Garante-se, nesta pesquisa, o sigilo para a seguridade da privacidade quanto aos dados confidenciais, como dados pessoais e identificação dos participantes.

A pesquisadora, Rosemeire Oliveira Nascimento, pode ser contatada a qualquer momento no endereço: Rua Europa, nº 217, Imbassaí, Dias d'Ávila –BA, pelos telefones: (71) 99235-5113 e (71) 3625-4858, e ainda, pelo email: roseolliv@hotmail.com. Ou o(a) participante pode ainda procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, na Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435, Canela, Salvador, Bahia ou pelo telefone: (71) 3283-7615.

A assinatura deste documento, dará consentimento da sua contribuição, como participante dessa pesquisa, autorizando a publicação dos resultados.

Em caso de aceite, este termo será emitido em duas vias, rubricado em todas as páginas e assinado pelo(a) participante de pesquisa e pela professora pesquisadora.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura do(a) participante

### APÊNDICE D – TABELA DE LITERATURAS

OBRA	AUTOR	ANO
Ensino de língua estrangeira e ensino médio (integrado): sob a mira(gem) da formação omnilateral e politécnica.	BEZERRA, Daniella de Souza e JOVANOVIC, Vojislav Aleksandar.	2014
O ensino da língua espanhola para alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Alagoas, Campus Satuba: aprendizagem específica para fins profissionais e acadêmicos.	OLIVEIRA, Cristiano Lessa de e SILVA, Murillo José Martins.	2012
Español instrumental: más allá de la lectura.	GALVÁN, Claudia Bruno e ALONSO, Maria Cibele González Pellizzari.	2009
Espanhol Instrumental.	FREITAS, Luciana Maria Almeida de.	2005
La enseñanza del español con fines profesionales.	AGUIRRE BELTRÁN, Blanca.	2005
<i>Espanhol para o Turismo: o trabalho dos agentes de viagens.</i>	FREITAS, L.M.A.	2004
O que é espanhol Instrumental?	SEDYCIAS, João.	s/d