

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GRACIELE NISSOLA CASAGRANDE

A DESCONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL:
AValiação dos Impactos da Revogação da Lei Nº 11.161/2005 na
Carreira dos Docentes de Língua Espanhola da Rede Estadual
Catarinense

CHAPECÓ

2023

GRACIELE NISSOLA CASAGRANDE

**A DESCONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL:
AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DA REVOGAÇÃO DA LEI Nº 11.161/2005 NA
CARREIRA DOS DOCENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA DA REDE ESTADUAL
CATARINENSE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Chapecó, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Cristofoli

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Casagrande, Graciéle Nissola

A desconstrução da política nacional: Avaliação dos impactos da revogação da Lei nº 11.161/2005 na carreira dos docentes de língua espanhola da rede estadual catarinense / Graciéle Nissola Casagrande. -- 2023. 131 f.:il.

Orientadora: Dra. Maria Silvia Cristofoli

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2023.

1. políticas educacionais. 2. educação básica. 3. carreira docente. 4. língua espanhola. I. Cristofoli, Maria Silvia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GRACIÉLE NISSOLA CASAGRANDE

**A DESCONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL:
AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DA REVOGAÇÃO DA LEI Nº 11.161/2005 NA
CARREIRA DOS DOCENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA DA REDE ESTADUAL
CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 30/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA SILVIA CRISTOFOLI**
Data: 18/09/2023 19:34:50-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ELENA MARIA BILLIG MELLO**
Data: 18/09/2023 11:11:11-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Elena Maria Billig Mello – UNIPAMPA
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA SIMONE HOPNER PIEROZAN**
Data: 18/09/2023 13:50:09-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Sandra Simone Höpner Pioresan – UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDECIR DOS SANTOS**
Data: 18/09/2023 11:32:23-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Claudécir dos Santos – UFFS
Membro Interno

Dedico este trabalho a todos que acreditam no potencial educativo da escola pública para formação humana, principalmente aos professores.

AGRADECIMENTO

Antes de mais nada, é preciso agradecer a quem me propiciou viver este momento, então... Obrigada meu Deus por tudo e por tanto!!!

Chegar ao Mestrado sempre foi um sonho distante. Que só se tornou possível pelo incentivo de uma pessoa que chegou trazendo luz à minha vida, Maiara Elis Lunkes. Obrigada amiga por acreditar que eu tinha condições, por me instigar a sair da minha zona de conforto e por me mostrar que é possível! E por falar em amigas, preciso citar a minha “best”, Luciane Paula Santori Barbieri, que há duas décadas compartilha comigo a vida profissional e pessoal. Minha irmã de alma e coração. Aline, o que seria de mim sem você? Obrigada por iluminar meu caminho por tantas vezes, nesses quase 20 anos de amizade. Outra que compõe o time de super amigas é a Suelen Sgarbossa Lotti, o riso fácil do grupo, aquela piadista que é parceira e não deixa a peteca cair. Para fechar o agradecimento aos amigos, menciono alguém que me faz muita falta, que o COVID roubou da vida terrena, mas tenho a certeza de que o Airton Machado Teixeira, mesmo lá de cima, me guarda, abre caminhos e torce por mim.

Não posso deixar de mencionar o agradecimento à minha orientadora, Dra. Maria Silvia Cristofoli, que acreditou no meu projeto, me acompanhou na caminhada da produção acadêmica e tornou este sonho uma realidade.

Ingressar no mestrado me trouxe outros presentes especiais. Assim, não posso deixar de agradecer a Rozilene Bellaver que me acolheu em sua casa neste período, e tornou-se uma grande companheira, compartilhando não apenas as alegrias. A Bruna Mendonça... pessoa de gargalhada fácil, aquela que a alma escolhe para aproximar... Os demais colegas, Elaine, Adriana, Franciele, Bruna Ott, Jaqueline, Sandra, e aqueles não tão próximos, obrigada por viverem esta experiência comigo. Cada um do seu jeitinho deixa lembranças deste momento de muito aprendizado.

Aos professores, agradeço pela paciência, pelo empenho e dedicação. Cada um deixou sua marca, de alguma forma. Uns foram apenas uma passagem durante a caminhada, outros estão para sempre unidos pela literatura... Não é mesmo Camila Caracelli Scherma???

À instituição, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, cabe uma menção de agradecimento que vem associada a um elogio: excelente infraestrutura, organização, acervo, atendimento dos profissionais... e aqui destaco a presteza do Secretário do curso, César Capitanio, sempre atencioso e ágil nas devolutivas.

Aqui também agradeço a Secretaria Estadual de Educação - SED, que é minha entidade mantenedora nestas mais de duas décadas de regência de classe, especialmente por me conceder o afastamento remunerado para cursar com qualidade e sanidade (dentro do possível) o mestrado. Não posso esquecer de agradecer ao programa de bolsas UNIEDU, cuja contemplação tornou possível muitas idas e vindas até a universidade. Minha escola EEB Vidal Ramos Júnior, por me apoiar neste momento de afastamento.

Ao escritor e amigo Paulo Sá Brito, gratidão eterna pela correção ortográfica deste texto. Você é, sem dúvida, uma linda surpresa da vida.

E por fim, mas não menos importante, preciso agradecer aos meus familiares, meu esposo André, minha filha Ana Laura e meu filho Guilherme. Todo esforço é por vocês! Lembrem-se disso. Obrigada por compreenderem as ausências, a grande demanda de leitura e escrita e por me apoiarem incondicionalmente na realização deste sonho. A vocês, dedico este título!

Aos demais familiares, pai, mãe, irmãos, sogros, aos amigos, aos vizinhos... obrigada pelo auxílio, por serem presença quando eu era ausência e por, de uma forma ou de outra, contribuírem para que eu conseguisse chegar até aqui.

Não é de hoje que me considero uma pessoa afortunada, agora me dou conta de que “nunca foi sorte... sempre foi Deus”.

A todos vocês, o meu sincero muito obrigada!

Qualquer ser humano sonha, pelo menos por um momento, em escrever seu nome na história, em última instância, em não morrer, em ser lembrado depois que passou. O professor, educador, tem essa chance (Codo; Vasques-Menezes, 2006, p. 41).

RESUMO

As perspectivas linguísticas nacionais adotadas para Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) possibilitavam aos educandos a formação escolar plural e democrática, uma vez que concediam à escola e aos alunos a autonomia de escolha do idioma ofertado e estudado. Esse contexto linguístico nacional foi alterado a partir da publicação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) que dita novos rumos para a língua estrangeira nacionalmente. Assim, este trabalho, produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação PPGE, do Mestrado em Educação da UFFS – Campus Chapecó, vinculado à Linha de Políticas Educacionais, tece algumas apresentações, discussões e reflexões a partir de diferentes aspectos que permearam a língua espanhola, ao longo dos anos no contexto da educação básica, a nível nacional e estadual, sob a ótica das políticas educacionais, considerando, especialmente, os impactos da reforma educacional e sua repercussão no trabalho docente. Neste sentido, delineamos a seguinte questão de pesquisa: Em que medida a revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) afeta a Carreira dos Docentes de língua espanhola da Educação Básica nas escolas da rede estadual de Santa Catarina? Com uma abordagem prioritariamente qualitativa, esse estudo ampara-se nas pesquisas documental e empírica, destacando como *corpus* documental a LDB (Brasil, 1996), as DCN (Brasil, 2010a) e a BNCC (Brasil, 2018a) na esfera federal e, em nível estadual, o CBTCem (Santa Catarina, 2019) e os dados do Censo Escolar; e *corpus* empírico, os dados produzidos a partir das vozes dos 21 partícipes de pesquisa. Conclui-se, com base nas análises, que está em curso um movimento de desconstrução nacional de uma política implementada à luz da LDB (Brasil, 1996) e, conseqüentemente, a retomada de uma política monolíngue. Em âmbito estadual, mantêm-se a política multilíngue de forma parcial e como consequência desta desconstrução a carreira dos professores de língua espanhola é impactada, resultando na precarização do trabalho destes docentes.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação básica; carreira docente; língua espanhola.

RESUMEN

Las perspectivas lingüísticas nacionales adoptadas para la Educación Básica a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996) permitieron a los estudiantes tener una educación escolar plural y democrática, ya que otorgaron a la escuela y a los estudiantes la autonomía de elegir el idioma ofrecido y estudiado. Este contexto lingüístico nacional fue cambiado tras la publicación de la Ley nº 13.415 (Brasil, 2017), que dicta nuevos rumbos para la lengua extranjera a nivel nacional. Así, este trabajo, producido en el ámbito del Programa de Postgrado PPGE, de la Maestría en Educación de la UFFS - Campus Chapecó, vinculado a la Línea de Políticas Educativas, teje algunas presentaciones, discusiones y reflexiones desde distintos aspectos que permearon la lengua española, a lo largo de los años en el contexto de la educación básica, a nivel nacional y estatal, desde la perspectiva de las políticas educativas, llevando en consideración especialmente los impactos de la reforma educativa y su incidencia en el trabajo docente. En ese sentido, esbozamos la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la derogación de la Ley nº 11.161 (Brasil, 2005) afecta la Carrera de Profesores de Educación Básica de lengua española en las escuelas de la red estatal de Santa Catarina? Con un enfoque principalmente cualitativo, este estudio se sustenta en investigaciones documentales y empíricas, destacando la LDB (Brasil, 1996), la DCN (Brasil, 2010a) y la BNCC (Brasil, 2018a) como *corpus* documental a nivel federal y, a nivel estatal, el CBTCem (Santa Catarina, 2019) y datos del Censo Escolar; y *corpus* empírico, los datos producidos a partir de las voces de los 21 participantes de la investigación. Se conclui, con base en los análisis, que hay un movimiento en curso de deconstrucción nacional de una política implementada a la luz de la LDB (Brasil, 1996) y, en consecuencia, la reanudación de una política monolingüe. A nivel estatal se mantiene parcialmente la política multilingüe y como resultado de esta deconstrucción se impacta la carrera de los docentes de lengua española, resultando en la precarización del trabajo de estos docentes.

Palabras-clave: políticas educativas; educación básica; carrera docente; lengua española.

ABSTRACT

The national linguistic prospects adopted for the Basic Education based on the law of Directives and Bases of National Education (Brasil,1996) provided the students with a plural and democratic educational formation, since it granted to schools and students autonomy to choose the language offered and studied. This linguistic context has been changed as of the publication of the law Lei nº 13.415/2017 which establishes new guidelines nationally for the foreign language. Thus, the present work, made under the Post-Graduation Program PPGE, from the Master's Degree in Education from UFFS – Campus Chapecó, connected to the Educational Policies Line, shows presentations, discussions and reflections out of different aspects that permeated the Spanish language, in the course of the years within the Basic Education context, at national and state level, from the perspective of educational policies, considering, especially, the impacts of the educational reform and how it affects the teaching work. In this regard, we posed the following research question: to what extent does the repeal of the law nº 11.161 (Brasil, 2005) affect the Career of the Spanish language teachers at Basic Education in the schools of the State of Santa Catarina Education Network? With a primarily qualitative approach, the present study is based on documentary and empirical research, highlighting as a documentary corpus the LDB (Brasil, 1996), the DCN (Brasil, 2010a) and the BNCC (Brasil, 2018a) at the federal level and, at state level, the CBTCem (Santa Catarina, 2019) and the School Census data; and the empirical corpus, the data produced from the voices of the 21 participants of the research. Based upon the analysis, an ongoing movement of national deconstruction of a policy implemented in the light of LDB (Brasil, 1996) is pointed out and, consequently, the resumption of a monolingual policy. At the state level, the multilingual policy in a partial way is maintained and as a consequence of this deconstruction, the Career of the Spanish language teachers is affected, resulting in the precariousness of the work of these teachers.

Keywords: educational policies; basic education; teaching career; spanish language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da presença da língua espanhola na América do Sul.....	33
Figura 2 - Disciplinas e áreas de atuação ofertadas no concurso público SED-SC/2001	35
Figura 3 - Resultado da consulta pública da Medida Provisória 746/2016	40
Figura 4 - Percurso previsto para pesquisa	48
Figura 5 - Percurso real da pesquisa	49
Figura 6 - Análise por triangulação de métodos	61
Figura 7 - Delimitação temporal e trajetória da pesquisa documental.....	67
Figura 8 - Organização curricular do NEM no território catarinense	75
Figura 9 - Mapa das mesorregiões catarinenses.....	78
Figura 10 - Distribuição das 36 CRE no estado de SC	79
Figura 11 - Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de SC em 2007	80
Figura 12 - Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de SC 2018	81
Figura 13 - Evolução do Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de ensino catarinense 2007 - 2018.....	82
Figura 14 - Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de SC 2021	83
Figura 15 - Evolução do Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de ensino catarinense 2007 - 2018 - 2021	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos partícipes	63
Gráfico 2 - Idade dos partícipes	64
Gráfico 3 - Graduação dos partícipes	64
Gráfico 4 - Formação em espanhol ou outra área	65
Gráfico 5 - Escolarização dos partícipes	65
Gráfico 6 - Tempo de atuação com a língua espanhola na rede estadual	66
Gráfico 7 - Comparação das matrículas da Educação Básica <i>versus</i> matrículas da língua espanhola da rede estadual catarinense	87
Gráfico 8 - Impacto da revogação da Lei do Espanhol.....	95
Gráfico 9 - Exclusão da língua espanhola no EF	97
Gráfico 10 - Oferta da língua espanhola no EF.....	98
Gráfico 11 - Professores que lecionaram outros componentes curriculares	100
Gráfico 12 - Sentimento dos professores, quanto à permanência da língua espanhola no currículo.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas relacionadas à pesquisa	23
Quadro 2 - Sentidos empregados no uso do termo política.....	26
Quadro 3 - Definição de políticas públicas.....	29
Quadro 4 - Codificação dos partícipes da coleta de dados via questionário.....	54
Quadro 5 - Detalhes que o pesquisador deve atentar.....	56
Quadro 6 - Datas de encaminhamento de <i>e-mail</i> às CRE.....	57
Quadro 7 - Codificação dos partícipes da coleta de dados via entrevistas	58
Quadro 8 - Estrutura do processo da pesquisa empírica	93
Quadro 9 - Categorias de análise e Unidades de registro.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Oferta da língua espanhola em SC.....	80
Tabela 2 - Professores de língua espanhola atuando na Educação Básica estadual.....	85
Tabela 3 - Matrículas em língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de SC	86
Tabela 4 - Matrículas da Educação Básica da rede estadual catarinense	86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
APEESC	Associação Catarinense dos Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CBTCem	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
COVID	Coronavírus
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Comitê da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED	Secretaria Estadual de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNOESC	Universidade do Oeste do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS, A LÍNGUA ESPANHOLA E A CARREIRA DOCENTE.....	22
2.1	ESTADO DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: 2006 A 2022	22
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS	26
2.3	AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA E A CARREIRA DOCENTE.....	41
3	DO CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO AO PERFIL DOS PARTICÍPES DA PESQUISA.....	48
3.1	VÍNCULO, PERCURSOS, ABORDAGEM E CONDIÇÕES ÉTICAS	48
3.2	PESQUISA DOCUMENTAL E CATEGORIA DE ANÁLISE.....	51
3.3	PESQUISA EMPÍRICA, SUJEITOS E LOCUS DE PESQUISA, INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	53
3.4	TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	61
3.5	PERFIL DOS PARTICÍPES	62
3.5.1	Entrevistados	62
3.5.1.1	<i>Partícipe E1</i>	<i>62</i>
3.5.1.2	<i>Partícipes E2 e E3.....</i>	<i>62</i>
3.5.2	Respondentes do Questionário.....	63
4	O TRATAMENTO DADO À LÍNGUA ESPANHOLA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O PANORAMA DO IDIOMA A PARTIR DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SC	67
4.1	O TRATAMENTO DADO À LÍNGUA ESPANHOLA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	67
4.2	PANORAMA DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL CATARINENSE.....	77
4.3	AVALIAÇÃO DO DIRECIONAMENTO LEGAL DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA E DA REVOGAÇÃO DA LEI Nº 11.161/2005.....	88
5	O QUE MANIFESTAM AS VOZES	93

5.1	AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DA REVOGAÇÃO DA LEI Nº 11.161/2005 NA CARREIRA DOS DOCENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	94
5.2	SEM LEI NEM REI, ME VI ARREMESSADO: VOZES DOS ATORES	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SED.....	121
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APEESC.....	122
	APÊNDICE C – TCLE - ENTREVISTA.....	123
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO ONLINE PARA PROFESSORES	125
	APÊNDICE E – TCLE - QUESTIONÁRIO.....	127
	APÊNDICE F - QUADRO COM A COMPOSIÇÃO DOS MUNICÍPIOS POR MESORREGIÃO	130

1 INTRODUÇÃO

Escolher uma carreira é uma das decisões mais importantes da nossa vida, pois desta opção dependerá nosso futuro profissional. Desta forma, é preciso pensar, conhecer-se e selecionar o caminho com cautela. Ao decidir pela atuação no magistério, coadunado com a afirmação de Cortella (2016, p. 121) “[...] gostar é um passo imprescindível para o desempenho da tarefa pedagógica, mas não se esgota nisso; para além do gosto, há necessidade de, também, qualificar-se para um exercício socialmente competente da profissão docente [...]”.

A educação foi a minha escolha. Permitam-me leitores, nesta introdução, utilizar o verbo em primeira pessoa, justamente para marcar minha trajetória profissional. Minha caminhada começa na formação superior, com quatro anos de preparação para ingressar no mercado de trabalho, no curso de Letras Português/Espanhol da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, *campus* Joaçaba, com deslocamento diário da cidade de Concórdia a Joaçaba, uma vez que na época, 1999, o município de Concórdia não dispunha de cursos de graduação nesta área. Para muitos, a formação educacional termina aqui, ao final da graduação. Não para mim. Terminada a graduação, concluí uma especialização em Metodologia do Ensino e comecei a prestar provas de concurso público, a fim de ingressar na carreira do magistério. Aprovada e efetivada no ano 2004, continuo até hoje, passados quase vinte anos, atuando como servidora de carreira pública, ministrando aulas de espanhol, disciplina na qual me efetivei para atuar no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), na Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior de Concórdia, Santa Catarina (SC).

Enquanto professora, me constituí profissionalmente ao longo dos anos, com dedicação, estudo (haja vista que no início da carreira, não havia material didático para as aulas, o que demandava muito empenho no planejamento e na elaboração do material didático) formação continuada, projetos, pesquisas. E auxiliei, enquanto professora, na constituição de muitos outros que nesses quase vinte anos foram meus alunos.

Você leitor, deve estar se perguntando: qual o propósito desta apresentação inicial? Ela serve para demonstrar que foram longos anos que me qualificaram e me tornaram a profissional com a qualidade que tenho hoje. No entanto, o que motiva este diálogo é a incerteza que se apresenta na Educação Básica na atualidade. As reformas educacionais implementadas a partir da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) de 16 de fevereiro de 2017, que altera a estrutura (currículo) e funcionamento (carga horária) da Educação Básica no Brasil, estão desenhando novos rumos

para a educação e deixando um rastro de dúvidas e de insegurança quanto a alguns componentes curriculares (antigamente chamados de disciplinas), a exemplo, a língua espanhola.

Esse fantasma da não obrigatoriedade da oferta do espanhol, a partir da revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) de 05 de agosto de 2005 que dispunha sobre a obrigatoriedade de oferta do espanhol pelas escolas de EM, facultando sua oferta no EF, assombra em muitos aspectos (permanência do componente na matriz curricular, alteração do número de aulas, material didático, etc.), visto que, ao escolher uma carreira profissional, nos qualificamos ao longo dos anos para exercê-la com a qualidade que a educação merece, em especial, a educação da escola pública, que é uma bandeira que de longa data defendo. Ao extinguir uma disciplina do currículo, extingue-se também um profissional que dedicou grande parte de sua vida a aprendê-la e ensiná-la aos seus alunos.

Com base nas colocações, fica evidente minha relação com o objeto de estudo, pois como afirma Vieira (2007, p. 56, grifo nosso) “muitos de nós, inclusive, lidamos com *objetos de estudo e objetos de ensino*”, cuja afinidade, conforme Severino (1996, p. 113-114), é imprescindível para realização da pesquisa:

[...] a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados pelo próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa bem como sua realização necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade. Ressalte-se que o caráter pessoal do trabalho do pesquisador tem uma dimensão social, o que confere o seu sentido político.

Por ter escolhido a língua espanhola para me qualificar profissionalmente, hoje estou aqui, apresentando esta discussão junto ao campo acadêmico por meio deste trabalho, no sentido de valorizar esta língua e cultura tão presentes em minha vida e na sociedade brasileira.

Diante do exposto, apresenta-se a *questão norteadora* da pesquisa: Em que medida a revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) afeta a carreira dos docentes de língua espanhola da educação básica nas escolas da rede estadual de ensino de SC?

Assim, esta pesquisa tem início a partir deste contexto, trazendo o tema à luz do debate, com *objetivo geral de*: Analisar os impactos da não obrigatoriedade da língua espanhola na educação básica e suas consequências à carreira dos docentes da rede estadual de SC. Apresenta ainda, como *objetivos específicos*: (a) Analisar os documentos oficiais nas duas últimas décadas que regulamentam as línguas estrangeiras, com foco na língua espanhola; (b) Mapear o cenário catarinense das duas últimas décadas em relação à oferta da língua espanhola na educação

básica da rede estadual de ensino; (c) Analisar os impactos na carreira docente, decorrentes das mudanças das políticas de língua estrangeira para a educação básica; e (d) Identificar elementos, a partir da fala dos *atores chave*, que permitam a análise de implicações e impactos gerados pela revogação da Lei que propunha a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola.

Com base nestes objetivos e a partir da evolução desta produção de pesquisa e análise, foi possível compor um panorama do cenário catarinense, em se tratando da língua espanhola, de modo a, respaldada na análise documental e nos elementos resultantes da produção do material empírico, escutar a voz dos atores impactados neste processo.

Destaca-se, por fim, que o presente texto segue organizado da seguinte forma: *As políticas públicas, a língua espanhola e a carreira docente*, de modo a apresentar o Estado do Conhecimento produzido acerca do objeto de estudo, bem como os conceitos base acerca das políticas, das políticas públicas, políticas educacionais, políticas linguísticas e suas avaliações e, por fim, a incursão do termo carreira docente.

Do caminho metodológico trilhado ao perfil dos partícipes da pesquisa apresenta o percurso metodológico realizado, de modo a demonstrar o processo de construção da pesquisa seguindo os padrões metodológicos estabelecidos, a fim de atender os requisitos necessários à sustentação científica de uma produção acadêmica.

O tratamento dado à língua espanhola nos documentos oficiais e o panorama do idioma a partir dos dados do censo escolar da Educação Básica de SC apresenta a análise dos principais documentos e da legislação nacional que normatizam a oferta da língua estrangeira na Educação Básica, considerando a seguinte categoria de análise: a Avaliação do Direcionamento Legal da Implementação da Política Pública e da Revogação da Lei 11.161 (Brasil, 2005) e um panorama da língua espanhola nas escolas de Educação Básica da rede estadual de SC.

O que manifestam as vozes apresenta os resultados e discussões produzidos a partir da pesquisa empírica, organizados em duas categorias (a) Avaliação dos impactos da Política Pública na Carreira Docente; (b) Sem lei nem rei, me vi arremessado: Vozes dos atores;

E *Considerações Finais*, onde a pesquisadora reflete acerca dos achados revelados pela pesquisa, acusando as principais discussões apontadas na investigação, com destaque à denúncia emergente revelada a partir do levantamento dos dados documentais e empíricos no que se refere ao trabalho docente.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS, A LÍNGUA ESPANHOLA E A CARREIRA DOCENTE

Este capítulo, inicialmente, apresenta um Estado do Conhecimento da Língua Espanhola na Educação Básica com fundamento na produção acadêmica, disponível em Bases de Dados. Depois, avança à apresentação das discussões acerca das Políticas Públicas, das Políticas Educacionais e suas Avaliações, considerando os seguintes autores de referência: Mainardes (2009), Ball e Mainardes (2011), Muller e Surel (2004), Santos (2012), Tello (2013), Souza (2006), Rúa (1998) e Arretche (2001). Na perspectiva das Políticas Linguísticas, as discussões estão fundamentadas em Calvet (2002; 2007), Rajagopalan (2003) e Lagares (2018). Por fim, apresenta-se uma incursão sobre o termo “Carreira Docente” e seus frequentes usos na Educação Básica, tendo em vista a necessidade de identificar os impactos resultantes das políticas educacionais.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: 2006 A 2022

Esta seção destina-se à apresentação dos resultados de um levantamento realizado junto à *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (IBICT), produzidas de 2006 a 2022, abordando a temática da oferta da língua espanhola na Educação Básica. Esta tarefa é fundamental, pois, conforme Gil (2007), este levantamento preliminar,

[...] demonstra que é muito importante buscar esclarecer-se acerca dos principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordaram o assunto (Gil, 2007, p. 61).

Essa investigação pode ser considerada um estudo exploratório, uma vez que possibilita maior aproximação e maior familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo (Gil, 2007). A partir do levantamento preliminar, é possível mapear as publicações existentes, identificar se há estudos semelhantes acerca da temática, se há espaço para novas abordagens e principalmente, em caso de publicações já existentes, identificar possíveis lacunas que a realização da pesquisa possa contribuir.

O processo de consulta teve início no dia 11 de julho de 2022, pelo banco de dados da BDTD do IBICT. Foram selecionadas e observadas Teses e Dissertações a partir da utilização do seguinte descritor: Políticas Educacionais, resultando em 9.244 trabalhos. Afunilando a busca, foi acrescentado o descritor Educação Básica, que resultou em 2.238 trabalhos. Na sequência, usou-se o descritor Carreira Docente, onde verificou-se a ocorrência de 114 trabalhos. Refinando a busca, como quarto descritor utilizou-se Língua Espanhola, dado que é o termo que mais qualifica o objeto de estudo desta pesquisa. No entanto, por não restar nenhum trabalho no banco de dados, este descritor foi substituído por Espanhol, o que garantiu a identificação de uma única Tese como resultado final.

Diante disso, a pesquisadora leu os 114 trabalhos identificados a partir da utilização do terceiro descritor, considerando o título, as palavras-chave e, posteriormente, os resumos, de modo que a partir da leitura, averiguou-se que quatro publicações, provenientes desta base de dados, apresentavam relação com o objeto de estudo desta investigação (Quadro 1).

Quadro 1 - Produções acadêmicas relacionadas à pesquisa

Item	Título	Palavras-chave	Autor	Instituição	Modalidade	Fonte
01	O ESPANHOL EM SERGIPE: POLÍTICAS DECLARADAS, PRATICADAS E PERCEBIDAS	Política Linguística. ENEM. Língua Estrangeira. Espanhol.	Valéria Jane Siqueira Loureiro	Universidade Federal de Sergipe	Tese	IBICT
02	A IMPOSIÇÃO DO INGLÊS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA: NA CONTRAMÃO DO PLURILINGUISMO	Ensino de Línguas. História da Educação. Língua Inglesa. Políticas Linguísticas.	Ana Lúcia Simões Borges Fonseca	Universidade Federal de Sergipe	Tese	IBICT
03	GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PAULISTA: A CARREIRA DOCENTE E O NOVO ENSINO MÉDIO	Educação. Carreira docente. Ensino Médio. Profissão. Período Integral.	Ana Lara Casagrande	Universidade Estadual Paulista “Júlio da Costa Filho”	Tese	IBICT
04	POLÍTICAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Brasil e Argentina entre avanços, percalços	Política educacional. Educação básica. MERCOSUL. Língua estrangeira. Brasil. Argentina.	Maria Silvia Cristofoli	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese	IBICT

Fonte: Autora (2022)

Como segunda fonte de consulta, como dito anteriormente, foi utilizado o Portal de Periódicos da SCIELO. Foram empregados os mesmos descritores citados anteriormente e na mesma ordem. Nesse caso, as produções correspondem a publicações em periódicos, ou seja, artigos. Assim, na primeira busca foram encontrados 1.037 trabalhos. Com a inclusão do segundo descritor, obtiveram-se 126 trabalhos. Acrescentando o terceiro, restaram apenas seis trabalhos e, finalmente, com a adição do último descritor, não restou nenhuma publicação. Repetido o movimento anterior de leitura do título, palavras-chave e resumos dos trabalhos encontrados, considerando o uso do terceiro descritor, ou seja, seis trabalhos, alcançou-se como resultado a ausência de elementos nos artigos que permitissem suas inserções no presente estudo.

Com base nos resultados provenientes desta busca, foi possível perceber, dentre as pesquisas concluídas entre os anos 2006 a 2022, a ausência de publicações que exploram as políticas educacionais voltadas à carreira dos docentes de língua espanhola. Assim, conforme Tello (2013), a investigação das produções acadêmicas constantes nos bancos de dados pesquisados torna possível identificar uma larga escala de produções com destaque às políticas educacionais, as quais apresentam diferentes objetos de estudo, vejamos:

El objeto de estudio de la política es lo político [...] los ángulos de análisis de la realidad socio-educacional le permiten al campo teórico de la política educacional la construcción desde diversos ejes que confluirán en su objeto, por ejemplo el Estado, la jurisprudencia, la micropolítica, el discurso político, los debates políticos, la gobernabilidad educacional, el derecho a la educación, entre otros (Tello, 2013, p. 53).

Sendo assim, o campo das políticas permite ao pesquisador uma gama de possibilidades. Reiterando as palavras de Tello (2013), as pesquisas em políticas educacionais podem explorar os mais diversos aspectos da educação, por exemplo: o financiamento, o currículo, a gestão, o planejamento, os órgãos reguladores. Para isso, basta uma inquietação, uma motivação para que surja um novo aspecto ou o aprofundamento em pesquisas já iniciadas, uma vez que a conclusão de uma pesquisa, não significa o esgotamento do tema, pelo contrário, serve como ponto de partida para novos olhares acerca do assunto, sob o viés de outras perspectivas e desdobramentos.

O anunciado por Tello (2013) foi encontrado também quando da busca realizada para a construção desse estado do conhecimento, posto que da leitura dos artigos, dissertações e teses, verificou-se que há em SC diversos trabalhos, especialmente oriundos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que enfocam a língua espanhola. Entretanto abordam os estudos

linguísticos, material didático, literatura e a tradução. Não foram encontrados trabalhos relacionando às políticas educacionais relativas à língua espanhola, muito menos articulando-as ao impacto das reformas educacionais à carreira docente de língua espanhola na educação básica catarinense.

De tal modo que foi possível verificar que há espaço junto ao meio acadêmico para construção deste trabalho, o qual, acredita-se, poder contribuir, a partir dos dados levantados, para a reflexão acerca das políticas educacionais adotadas na educação básica da rede estadual catarinense, promovendo um olhar crítico acerca do tratamento dado à língua espanhola pela BNCC, 2018, no que tange às políticas linguísticas nacionais.

Com base na leitura dos quatro trabalhos mencionados no Quadro 1 foi possível identificar nas produções de número 1 e 4 elementos que apresentam contribuições teóricas a este estudo, mas as de número 2 e 3, embora explorem a mesma temática, destoam das proposições desta pesquisa. Desta forma, dois foram selecionados para composição das fontes bibliográficas, em razão de que afluem aos interesses desta pesquisa, sendo eles: a Tese de Loureiro (2019), cuja escrita analisa as políticas declaradas, praticadas e percebidas em Sergipe, além da escolha das línguas estrangeiras por alunos de terceiro ano do EM do estado, comparando as características curriculares do inglês e espanhol sob o viés das políticas declaradas e praticadas, concluindo ao final que houve a implementação do espanhol, ainda que com carga horária inferior ao inglês e que o espanhol prevalece à língua inglesa para o acesso à educação superior; e a Tese de Cristofoli (2010), que analisa as políticas curriculares para o ensino de língua estrangeira sob a perspectiva histórica e territorial que se consolida a partir da criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) analisando a legislação para oferta das línguas do Mercosul apontando a inexistência de políticas articuladas ao comparar o sistema brasileiro ao argentino.

No processo de seleção das fontes, foi descartada a Tese produzida por Casagrande (2016), a qual investiga a carreira docente, mais especificamente na educação básica, a partir das alterações propostas pela educação integral decorrentes das reformas educacionais suscitadas pelo Novo Ensino Médio (NEM); A Tese elaborada por Fonseca (2018), que discute do ponto de vista das políticas educacionais o ensino das línguas e os impactos provocados pela obrigatoriedade do inglês a partir do 6º ano do EF e sua obrigatoriedade no EM, apontando como conclusão a necessidade da criação de políticas plurilíngues. Assim, ambas não integram a presente pesquisa por não dialogarem com a proposição investigativa.

Após a apresentação do Estado do Conhecimento, a discussão avança ao campo das políticas e suas dimensões correlacionadas, uma vez que o pesquisador de políticas precisa

ancorar sua argumentação a conceitos basilares, que são elementares à sua investigação. Sob esta ótica, a pesquisadora fundamentou suas leituras em autores essenciais à formulação desses conceitos, especialmente quanto às políticas educacionais e políticas públicas e políticas linguísticas, que são apresentadas na sequência do trabalho.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS

Esta seção tem como objetivo apresentar conceitos basilares ao campo da Política, das Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e Linguísticas estruturantes das discussões desencadeadas ao longo da investigação, de modo a constituir o arcabouço teórico, além de subsidiar as análises dos dados produzidos pela pesquisa.

No Brasil, as pesquisas no campo das políticas vêm se consolidando ao longo dos anos, com aumento expressivo de publicações, (Ball; Mainardes, 2011) especialmente influenciado pelos grupos de pesquisa, linhas de programas de Pós-Graduação, eventos específicos que discutem políticas sociais e educacionais, dentre outros espaços de debate, que fortalecem o campo e dão subsídios para ampliação das pesquisas existentes ou suscitam novas possibilidades para exploração da pesquisa de políticas.

Ao tratarmos da temática política nas pesquisas, precisamos inicialmente reconhecer o caráter polissêmico da palavra, para evitar uma interpretação equivocada do sentido empregado na pesquisa. Desta forma, a fim de delimitar as unidades de sentido da palavra política, utilizamos a conceituação de Muller e Surel (2004), que por meio do auxílio da língua inglesa, dispõe desta distinção de conceito e sentido, esclarece as possibilidades de uso e situa dentro de uma unidade o sentido a que se refere o emprego da palavra política em diferentes contextos, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Sentidos empregados no uso do termo política

Política	Sentido Empregado
<i>“polity”</i>	A esfera da política – fazendo distinção entre o mundo da política e a sociedade civil.
<i>“politics”</i>	A atividade política em geral – competição por cargos políticos, debates partidários, diferentes formas de mobilização.
<i>“policies”</i>	A ação pública – processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos.

Fonte: Autora (2022), a partir de Muller e Surel (2004, p. 13)

A partir da conceituação das possibilidades de uso do termo “política”, faz-se necessário esclarecer que, este trabalho se concentra na utilização do termo em inglês *policies*, visto que a pesquisa investiga os impactos (a repercussão) destas reformas educacionais, que afetam diretamente a carreira docente, provocados pela *ação pública*, ou seja, a ação do Estado, por meio da revogação ou nova redação de uma Lei. Dito de outra forma, enquanto pesquisador de políticas tem que, conforme indica Souza (2003), concentrar sua investigação naquilo que “o governo faz, ou deixa de fazer” (Souza, 2003, p. 15).

Por isso, ao analisarmos a ação do Estado, os autores Muller e Surel (2004) nos apresentam duas abordagens tradicionais: (a) abordagem estatal, na qual a sociedade é produzida pelo Estado, “cuja ação transcende os múltiplos interesses particulares da sociedade civil, para colaborar na definição de um interesse comum” (Muller; Surel, 2004, p. 35); e (b) abordagem pluralista, onde o Estado é produzido pela sociedade, “[...] o Estado é, pois, o produto da interação entre os grupos livremente formados, e constitui uma forma de ‘véu’ totalmente permeável aos interesses e à competição dos grupos que caracterizam as lógicas sociais” (Muller; Surel, 2004, p. 38).

A partir desta definição conceitual, pode-se afirmar que o local a que se destina à ação do Estado é a sociedade. O termo sociedade remete à constituição de um espaço coletivo, ou seja, público. Enquanto seres sociais no espaço público nos constituímos também como seres políticos. Neste contexto plural de relações entre mim e os outros, Savater (1998, p. 44) reforça a importância da interação social, para a constituição e ação humana, pois “ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito *entre* outros sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral”. Essa ideia é reafirmada por Ferraz (2011), o qual defende que só há sociedade quando temos a interação entre seus indivíduos.

Além disso, a política é um *constructo social* e também um *constructo de pesquisa* pois trata-se de um objeto de estudo que se constitui no trabalho do pesquisador e ao mesmo tempo, constitui-se na ação dos atores políticos frente a ação do Estado, que acaba por afetar a organização social (Muller; Surel, 2004). A perspectiva da política, enquanto constructo de pesquisa, exige por parte do pesquisador a análise consciente e criteriosa, considerando que a ação do Estado, ou a falta dela, pode resultar na produção de um objeto de estudo para o pesquisador (Muller; Surel, 2004).

Nesta perspectiva, Santos (2012) relaciona a política ao poder e afirma que,

O que há em comum entre todos esses vieses é a noção de que a política sempre está ligada ao exercício do poder em sociedade, seja em nível individual, quando se trata

das ações de comando, seja em nível coletivo, quando um grupo (ou toda cidade) exerce o controle das relações de poder em uma sociedade (Santos, 2012, p. 2).

Neste sentido de políticas em disputa, deve-se atentar à diferenciação entre as políticas públicas e as políticas de governo. Enquanto a primeira refere-se à ação do Estado por meio da implementação de programas e projetos que visam a diminuição das desigualdades e o bem estar coletivo, a segunda, reflete uma ação passageira e provisória, centrada nas decisões vinculadas ao período de exercício de poder de determinado agente, que durante sua vigência de mandato assume a representatividade do Estado.

Sendo assim, ao relacionar o exercício de poder às políticas, fica em evidência a potência da ação do Estado frente à elaboração e implementação das políticas públicas, o que por vezes induz a relacionar o “Poder Público como única instância de formulação de política” (Vieira, 2007, p. 57).

Em se tratando de Políticas Públicas enquanto área do conhecimento do campo acadêmico, as pesquisas e produções surgem inicialmente nos Estados Unidos, rompendo com a tradição europeia que, tradicionalmente, estava mais centralizada na análise sobre o Estado e suas instituições que na produção dos governos (Souza, 2006).

O analista das políticas públicas durante o processo de análise da ação do Estado enfrentará segundo Muller e Surel (2004, p. 19) grandes dificuldades, primeiramente,

[...] em tomar consciência do caráter *normativo* de todo programa de ação pública. Isto significa que toda política governamental se definirá antes de tudo, como um conjunto de fins a se atingir [...] a segunda dificuldade – coloca-se a saber *quem* define as normas da ação pública: é o governo, os partidos, os eleitores [...] Qualquer que seja a resposta, está claro, em todos os casos, que analisar a ação do Estado não consiste simplesmente em estudá-lo como aparelho político-administrativo. [...] terceira dificuldade, isto não quer dizer que, para que haja política pública, todas as medidas em questão devem ser reunidas num quadro normativo e cognitivo perfeitamente *coerente* [...] uma vez que quer se queira compreender os resultados da ação pública, é indispensável tomar-se consciência do *contraditório* de toda política (Muller; Surel, 2004, p. 19).

Mas afinal, em que consiste uma política pública? Segundo Souza (2006),

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública [...] No entanto, definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o locus onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos (Souza, 2006, p. 24-25).

Existem diversas definições para o termo política pública, desde a mais simples até a mais complexa, e todas elas apresentam-se intimamente atreladas ao Estado. Dentre as principais conceituações, destacamos algumas no Quadro 3:

Quadro 3 - Definição de políticas públicas

Autor	Conceito
Howlett; Ramesh (1995, p. 4)	“[...] tudo que o governo decide fazer ou não fazer”
Mény; Thoenig (1989, p. 130-131)	“[...] a política pública se apresenta como um programa de ação governamental num setor da sociedade ou num espaço geográfico: a saúde, a seguridade, os trabalhadores imigrados, a cidade de Paris, a Comunidade europeia, o oceano Pacífico etc.”
Souza (2006, p. 26)	“o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.
Shiroma; Moraes; Evangelista (2011, p. 7)	“[...] campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado. Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”.

Fonte: Autora (2022), baseado em Muller e Surel (2004), Souza (2006) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011)

Considerando as definições apresentadas no quadro 6, cabe indicar ao leitor que no contexto deste trabalho defende-se Política Pública como a ação do Estado, voltada a minimizar as desigualdades históricas constituídas socialmente. Assim, embora o mundo seja polifônico, plural e diverso, ou seja, o lugar de *todos, para todos*, segundo Arendt (2020, p. 70) “os que estão presentes ocupam nele diferentes posições”. Pois, estamos inseridos num modelo social e econômico no qual o lucro prevalece sobre o humano. Conforme Palú e Petry (2020, p. 2) “diante das inúmeras mudanças ocasionadas pelo neoliberalismo, pela globalização e pelo avanço do neoconservadorismo, se faz necessário e urgente refletir sobre as consequências desse processo para a humanidade”.

E frente a esta condição que revela profundas desigualdades, muitas delas históricas e que são maximizadas no contexto atual, nos mais diversos aspectos: étnicos, sociais, econômicos, de gênero, o que se verifica, em se tratando do objeto de estudo explorado por esta pesquisa, é o Estado *virando as costas* para uma realidade tanto no aspecto geopolítico, quanto na Carreira Docente, que existe e precisa ser respeitada. E é este contexto plural que abre campo para atuação efetiva do Estado, por intermédio das políticas públicas e, mais especificamente, das políticas públicas educacionais.

De acordo com Stremel e Mainardes (2016), no Brasil o termo política educacional é empregado de diversas formas pelos pesquisadores, como por exemplo: “campo da política educacional, campo acadêmico, campo de pesquisa em política educacional, campo de investigação”. Embora seja importante mencionar as diversas formas usadas para designar as políticas educacionais, o mais relevante é destacar historicamente a emergência das pesquisas em alguns países, em especial o Brasil, que em meados do século XX, nas universidades, passou a desenvolver estudos com pretensão científica. No decorrer do tempo, o campo das pesquisas em políticas educacionais foi sendo ampliado e se consolidando como um campo de pesquisa autônomo.

Na América Latina, em especial na Argentina, consolidaram-se as pesquisas em políticas educacionais comparatistas, que segundo Stremel e Mainardes (2016, p. 125) “são marcadas por uma visão fortemente centrada na legislação e na educação comparada”. A partir da década de 1990, as políticas educacionais se expandem a outros espaços acadêmicos, através dos cursos de Graduação, Pós-Graduação, linhas de pesquisa, grupos de pesquisa, publicações em periódicos e eventos, de modo a ampliar fortemente as pesquisas em políticas educacionais, inclusive promovendo o diálogo sobre a temática com outros países da América Latina, Europa e América do Norte.

Embora sejam verificáveis estas relações que discutem as políticas educacionais com outros países, Stremel e Mainardes (2016) apontam que o Brasil ainda precisa acessar estes conhecimentos, uma vez que há restrições que dificultam estes acessos, como por exemplo: a língua como obstáculo à compreensão, a falta de financiamento para pesquisas, o acesso às bibliografias estrangeiras, as condições para desenvolvimento da pesquisa, entre outros, são alguns dos empecilhos que dificultam o diálogo com diferentes estudos de políticas educacionais.

Ainda nesta perspectiva, Grisa (2022) afirma que,

[...] as políticas educacionais, como o nome já anuncia, são permeadas por dimensões políticas e ideológicas. Desde a concepção, passando pela execução e chegando a sua avaliação, as políticas públicas são atravessadas por interesses de diferentes grupos, por distintas visões de gestão do Estado e carregam em si projetos de sociedade em constante disputa (Grisa, 2022, p. 2).

Por outro lado, segundo Dourado (2013, p. 763) “o Estado brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais”. Essa afirmação pode ser confirmada a partir de um

olhar ao contexto histórico de construção das bases nacionais, desde o seu descobrimento até a consolidação dos direitos civis, no qual figuram fissuras abissais no que se refere ao tratamento humano, social e político.

Consequentemente, partindo desta configuração, o resultado é a constituição de uma nação, com muitos problemas que perduram até a atualidade, exigindo do Estado, enquanto agente propositor de políticas, ações que comecem por minimizar ou preferencialmente liquidar com estas demandas. Para Santos (2012, p. 4), o Estado “corresponde a uma estrutura que transcende os indivíduos e as coletividades. É impessoal e arbitra as regras e normas (convertidas muitas vezes em leis) estruturadoras da sociedade”.

Reitera-se que esta pesquisa, em especial, aborda as políticas educacionais a partir da oferta das línguas estrangeiras na educação básica, não com a pretensão de analisar o currículo, mas sim, com um olhar transversal a partir do currículo, focando na carreira docente, que é diretamente atingida pelas alterações propostas sob a ótica das políticas públicas na perspectiva nacional e estadual. Ou seja, a partir das análises dos impactos que esta ação do Estado gera na Carreira Docente.

De acordo com Souza (2003, p. 18), “já temos estudos importantes sobre políticas públicas nacionais e sobre políticas locais, mas sabemos ainda muito pouco sobre questões cruciais na esfera estadual”. Neste sentido, a pesquisa se apresenta como uma pequena contribuição na investigação das políticas educacionais, mais especificamente nas Políticas Linguísticas em âmbito estadual catarinense.

As políticas linguísticas normalmente são abordadas em trabalhos da linha de pesquisa da linguística. No entanto, considera-se relevante um olhar para a política da língua, especialmente para a opção de oferta da língua estrangeira no currículo da Educação Básica. Neste sentido, apresentam-se algumas reflexões acerca do *status* da língua, da hegemonia linguística, e da necessidade de diálogo junto aos beneficiários das políticas linguísticas, de modo a, de maneira assertiva e com respeito ao multilinguismo que prevalecia desde a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), dar continuidade à oferta eletiva das línguas para composição do currículo da Educação Básica. Neste sentido, esta seção apresenta a língua sob a perspectiva política.

A língua frequentemente nos é apresentada como um fenômeno social (Carboni; Maestri, 2003) da qual os seres humanos e consequentemente seres sociais, fazem uso para estabelecer a comunicação e relacionamento com seus pares. De acordo com Rajagopalan (2003, p. 33) “ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos, todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política”. Por não haver uma língua única entre os seres, abre-se então espaço para a disputa

política linguística, de maneira que ao observar o contexto social capitalista e dominador em que estamos inseridos, as culturas emergentes consolidadas acabam por impor uma hegemonia linguística às demais.

Começamos então apresentando de maneira conceitual o autor que fundamentará teoricamente nossa discussão, Calvet (2002), o qual define as políticas linguísticas como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (Calvet, 2002, p. 145). Com base neste conceito, enquanto *escolha consciente*, aquele que acessa uma língua estrangeira, dentro de uma política linguística, tem (ou pelo menos deveria ter), o direito de escolha de acordo com suas necessidades e seu interesse, o que não ocorre nas políticas linguísticas atuais adotadas para formação da Educação Básica.

Conforme evidenciava o texto original da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), a Educação Básica gozava de uma perspectiva plurilinguista, em função de que permitia à comunidade escolar a escolha da língua estrangeira a ser ofertada no currículo. No entanto, conforme aponta Calvet (2007),

Nas situações de plurilinguismo, os Estados são levados às vezes a promover uma ou outra língua até então dominada, ou ao contrário, retirar de uma língua um *status* que ela gozava, ou ainda fazer respeitar um equilíbrio entre todas as línguas, ou seja, administrar o *status* e as funções sociais das línguas em presença (Calvet, 2007, p. 117).

Esta citação permite perceber a poderosa influência do Estado sobre as políticas linguísticas, que compõem os documentos oficiais, evidenciando que é ele (Estado) que detém o poder de conceder o prestígio (*status*) de uma língua ou sua desvalorização frente às questões curriculares e conseqüentemente sociais.

Observando o contexto latino-americano, apresentado na Figura 1, em que estamos inseridos, é possível afirmar que estamos em meio ao multilinguismo territorial, visto que neste espaço geográfico se apresentam como línguas oficiais o espanhol em nove nações (Uruguai, Argentina, Chile, Paraguai, Bolívia, Equador, Colômbia, Peru, e Venezuela), o português em uma nação (Brasil), o inglês em uma nação (Guiana), o francês em uma nação (Guiana Francesa), o holandês em uma nação (Suriname) além de outras línguas, com destaque às indígenas, também oficiais.

Figura 1 - Mapa da presença da língua espanhola na América do Sul



Fonte: Autora (2022)

É neste contexto em que preponderam países que falam o espanhol como língua oficial, que se propõe uma discussão acerca da importância da oferta da língua espanhola na composição do currículo da educação básica catarinense.

O cenário que demonstra a relevância da língua espanhola se desenha no final dos anos 1980, início dos anos 1990, quando o mundo todo começa a sentir os efeitos da globalização. E na América do Sul, atrelado a isso, vive-se uma nova fase, visto que foi superado o período de atuação de governos militares e ditatoriais, passando-se a consolidar outro contexto, por meio da eleição democrática dos representantes do povo. Essa condição, vivenciada por diferentes, países abre espaço para novas alianças internacionais,

Assim, com mercados que se ampliavam numa perspectiva global e exigiam dos países mudanças significativas na organização econômica, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai se uniram para dar início à criação de um Mercado Comum. A partir dos anos 90 do século XX, embora apenas como um acordo comercial, o MERCOSUL passou a ser uma realidade, e os diferentes meios de comunicação foram os portavozes importantes para fazer chegar as notícias desse MERCOSUL tão real e tão abstrato ao mesmo tempo (Cristofoli, 2010, p. 18).

Este acordo possibilita novos caminhos para as negociações bilaterais entre os membros associados, oportunizando o livre comércio de produtos e serviços, facilitando a mobilidade entre as pessoas, de modo que a fronteira passa a assumir um novo significado, para além da delimitação territorial (Cristofoli, 2010). Para Sedycias (2005, p. 35) “com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência”.

A dimensão territorial do Mercosul tem maior relevância para as regiões de fronteira, onde em diversos casos o simples cruzar uma rua coloca cidadãos brasileiros em outro país e vice-versa. Nesses espaços, diariamente, povos e culturas se misturam, assim como a língua *estrangeira* para muitos, é rotina diária para outros. Este convívio intercultural extremamente próximo é verificado principalmente pelos povos do Sul do Brasil, onde historicamente as relações são muito fortes.

É graças a essa nova interação econômica, social e cultural entre os países, que as línguas oficiais do Mercosul (português e espanhol) passam a ser valorizadas, pois a partir deste evento o Brasil, em 2005, por meio da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), conhecida como a Lei do espanhol, sanciona a oferta obrigatória da língua espanhola como segunda língua no EM e oferta opcional no EF, enquanto os países do Mercosul, que têm a língua espanhola como idioma materno, passam a ofertar o português como segunda língua, o que fortalece ainda mais essas relações.

Este cenário promoveu diversas alterações no campo educacional, nos mais diversos níveis, isso porque as escolas que dispunham de EM, sejam elas públicas ou privadas, precisam por força da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) ofertar a disciplina de língua espanhola aos alunos. E por conta da adesão ao componente curricular, teve-se então uma nova demanda de profissionais habilitados, o que fez com que as universidades investissem na oferta de cursos de Graduação em Letras/Espanhol, para formação em nível superior de profissionais para atender a esta nova demanda.

Desta forma, os concursos públicos das redes municipais, estaduais e federais passaram a disponibilizar vagas para professor de espanhol. Exemplifica o exposto o edital SED SC, número 003/2001 (Santa Catarina, 2001), Figura 2, que dispunha de vaga para professor de espanhol com atuação nas áreas 2 e 3, que correspondem respectivamente ao EF (anos finais) e EM. A partir da visualização da Figura 2, é possível perceber que os professores de língua espanhola prestaram as provas de concurso público, e de acordo com a classificação regulamentada pelo edital, passaram a integrar o quadro efetivo dos profissionais, ou seja, passaram a ser servidores públicos de carreira no magistério. Essa lógica se manteve ao longo dos anos, promovendo a efetivação de professores de espanhol nas redes municipais, estaduais e federais, não apenas no estado de SC, mas no país como um todo.

Figura 2 - Disciplinas e áreas de atuação ofertadas no concurso público SED-SC/2001

2.2.1.1. Cargo de Professor, nível 07, referência A:

CRE	CÓDIGO	DISCIPLINA	ÁREA
01 a 26	1016	Matemática	2, 3
01 a 26	1020	Português	2, 3
01 a 26	1033	Geografia	2, 3
01 a 26	1047	História	2, 3
01 a 26	1050	Inglês	2, 3
01 a 26	1064	Espanhol	2, 3
01 a 26	1078	Alemão	2, 3
01 a 26	1081	Educação Religiosa	2
01 a 26	1095	Artes	1, 2, 3
01 a 26	1105	Educação Física	1, 2, 3
01 a 26	1119	Ciências	2
01 a 26	1122	Física	3
01 a 26	1136	Química	3
01 a 26	1140	Filosofia	3
01 a 26	1153	Biologia	3
01 a 26	1167	Sociologia	3
01 a 26	1170	Educação Especial – DA/DV/DM	5

Legenda: ÁREA 2 = 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental
 ÁREA 3 = Ensino Médio
 ÁREA 5 = Educação Especial
 DA = Deficiente Auditivo
 DV = Deficiente Visual
 DM = Deficiente Mental

Fonte: Santa Catarina (2001, n.p)

No entanto, este cenário foi alterado com a publicação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que dentre outras reformas na Educação Básica, revoga a Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), afetando fortemente a língua espanhola em nível nacional. A partir desta reforma, a única língua estrangeira que passa a ser ofertada no EF, a partir do 6º ano, é o inglês. Esta decisão arbitrária e verticalizada, surpreendeu os professores de modo geral, promovendo um certo *pânico*, visto que temia-se a mesma atitude (exclusão da língua espanhola) também para o EM.

Neste sentido, a desconstrução nacional da perspectiva multilíngue revela a ruptura provocada pela revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005). Para fins de construção de conceito acerca do multilinguismo valemo-nos das palavras de Menezes (2013, p. 30), para a qual, a política multilíngue “[...] se refere basicamente à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem e ao processo de motivação dos alunos para a aprendizagem de diferentes línguas”.

Em observância a este caráter multilíngue do continente americano, Forattini (1997) defende, em se tratando da divulgação das produções da ciência, que é preciso valorizar a cultura estabelecida sob uma ótica mais ampla, levando em consideração o pluralismo cultural no contexto de publicações científicas. Assim, no cenário Americano, segundo o autor, o ideal seria considerar três *línguas francas* para atingir aquelas finalidades, ou seja, o inglês, o português e o espanhol.

[...] as “línguas francas” da ciência são mutáveis. Porém, se isso é verdade, deve sê-lo dentro do contexto da evolução cultural do país, ou seja, da população que o povoa. Para tanto, há de se estimular as gerações futuras, no sentido de valorizar as conquistas culturais que foram feitas e chegar a outras (Forattini, 1997, p. 07).

Esta citação, embora proferida por um médico preocupado com a maximização da visibilidade das produções científicas, pode servir de exemplo a ser seguido em outras áreas do conhecimento, e por que não a educação? Não seria a língua espanhola um componente curricular capaz de contribuir para a formação integral do sujeito? Sob esta ótica, optar pela oferta de uma única língua estrangeira no currículo da educação básica acaba por restringir e não ampliar as possibilidades de formação intelectual, social e cultural dos alunos.

Assim, a escolha por uma língua em detrimento das demais, evidencia que na Educação Básica brasileira, os fatores ligados à seleção da língua estrangeira a compor o currículo escolar sofrem influências de agendas políticas, considerando que se fundamentam principalmente em questões de ordem econômica, deixando de lado os aspectos sociais, geográficos e culturais.

É nesta perspectiva que este trabalho caminha, não se trata de desqualificar a importância da língua inglesa, que recebeu tratamento hegemônico, sendo a única a compor o currículo da educação básica, no cenário mundial. Pelo contrário, é preciso reconhecer seu *status* consolidado historicamente como língua universal, o que é confirmado nas palavras de Sedycias (2005, p. 35) “[...] os indicadores atuais nos mostram que o inglês continuará ocupando o lugar privilegiado que conquistou já há algum tempo como principal idioma internacional de comunicação”. No entanto, esse caráter hegemônico não pode, ou pelo menos não deveria, promover uma repressão às demais línguas que também ocupam papéis importantes no cenário político, cultural e econômico mundial.

Segundo Calvet (2007), o *status* internacional de uma língua se consolida pela difusão de sua cultura ao exterior, como cita o autor, a França, que desde meados do século XX continua “seguinto a mesma política: difundir ao mesmo tempo a cultura, a ciência e a língua [...] é o país no mundo que mais envia professores ao exterior: sua política cultural externa é antes de tudo uma política de difusão da língua francesa” (Calvet, 2007, p. 132).

Ainda Calvet (2007), analisando o plurilinguismo da Suíça aponta que “[...] a maioria linguística (germanófono) não se comporta como uma maioria, não impõe sua língua às minorias. Essa ‘paz linguística’, garantida por um aparato jurídico preciso, constitui um modelo de política e planejamento que alguns países poderiam invejar” (Calvet, 2007, p. 130). Baseada nessa afirmação de *paz linguística* ressalta-se que essa postura poderia ser adotada pelo Estado brasileiro ao planejar suas reformas educacionais. Esta atitude de valorização respeitaria as

línguas e culturas num âmbito geral, impedindo um desgaste nas relações interculturais e, principalmente, evitando posicionar-se quanto ao que é melhor ou pior dentro da formação educacional básica.

Retratando o cenário europeu, no ano de 1994, ano em que a França se preparava para assumir a presidência da União Europeia, Calvet (2007) aponta o impasse quanto a escolha das línguas de trabalho da Comunidade Econômica Europeia, levando em consideração que não seria possível contemplar todas as línguas oficiais dos países que compunham a comunidade. Assim, a não seleção de um conjunto de línguas de trabalho concederia à língua inglesa o *status* de língua de trabalho. A lista de línguas de trabalho proposta pela França compreendia: o inglês, francês, alemão, espanhol e o italiano. Esta foi, evidentemente, uma escolha política, que levou em consideração as estatísticas referentes ao número de falantes destes idiomas apenas no “seio” da Europa.

O autor destaca ainda o esforço francês em evitar que a língua inglesa se torne a única língua de trabalho da Europa. Neste sentido, a França se divide em dois princípios linguísticos: (a) a gestão linguística da Europa; e (b) a defesa da língua francesa. Este é um esforço que luta contra a consolidação do monolinguismo como única língua de trabalho na Europa (Calvet, 2007).

Esta postura imposta pela Europa de fortalecimento de sua língua e valorização das línguas regionais contradiz completamente a postura adotada pelo Estado brasileiro na composição das línguas no currículo da Educação Básica, o qual na contramão do multilinguismo, opta pelo monolinguismo na formação educacional. Essa escolha do Estado brasileiro segue direcionamento contrário dos demais países, pois segundo Rajagopalan (2003) “[...] o multilinguismo está se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo” (Rajagopalan, 2003, p. 27).

Calvet (2007) aponta ainda algumas considerações acerca das políticas linguísticas, enfatizando que elas estão presentes no mundo todo, sempre acompanhadas de movimentos políticos, econômicos e sociais, sendo que a presença da língua reforça a emergência de nações e suas coesões ou o contrário, provoca a divisão de alguns países, o que remete a pensar na língua como instrumento de poder.

Uma nova reflexão é proposta por meio do seguinte questionamento: “o que é necessário então para que uma política linguística tenha todas as chances de dar certo?” (Calvet, 2007, p. 158). Segundo o autor, em se tratando da promoção de uma língua nacional, são apontados os seguintes requisitos: (a) que a língua seja falada pela maioria da população; (b) que seja aceitável como um símbolo nacional; (c) que seja equipada, que dê conta de atender

às funções a que se destina; e (d) que a política linguística seja explicada à população, e o principal, seja aceita por ela (Calvet, 2007).

Sob a mesma perspectiva, acredita-se que o questionamento se aplica à política linguística da Educação Básica brasileira, visto que se percebe como fundamental o constante diálogo entre os atores desta política, a fim de pensar os ajustes necessários para que, satisfeitos, os envolvidos promovam a consolidação desta política. Desta forma, pensar uma política linguística, consiste priorizar uma via de mão dupla no que se refere ao diálogo, pois se um poder determina uma política de forma arbitrária e hierárquica, é possível que esta política venha a fracassar. Aplica-se aqui uma possível explicação a este fracasso, nas palavras de Calvet (2007, p. 160) “esse princípio de evolução tendencial para um nível de ineficiência poderia ser um tipo de vingança das línguas, ou seja, dos falantes, sobre os que pretendem lhe impor uma evolução”.

É preciso escutar as vozes que muitas vezes são silenciadas ou ignoradas no processo de construção das políticas linguísticas. Para Lagares (2018),

Os agentes que tomam decisões sobre as línguas devem saber que os usuários precisam participar das discussões e de sua própria implementação, considerando que os debates sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem (Lagares, 2018, p. 33).

Com base nas discussões apresentadas até aqui, este trabalho procura demonstrar a importância da manutenção da oferta da língua espanhola na Educação Básica, a destacar principalmente a composição latino-americana de países que têm o espanhol como idioma oficial e que compartilham a divisão territorial brasileira, muitos dos quais, em fronteira seca, que nos possibilita colocar um pé em território estrangeiro e outro em território brasileiro; outro argumento que merece respeito é o acordo firmado entre os países que compõem o Mercosul 1994, que tem como línguas oficiais do acordo, o português e o espanhol; outro dado interessante é o que nos aponta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), pois conforme notícia assinada pela jornalista Thaís Borges e publicada no jornal *Correio 24 horas*, em 02/04/2022, a matéria “No hablamos español, just english”, apresentando o INEP como fonte, noticia o espanhol na atualidade como a opção de 60% dos jovens nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Estes são apenas alguns aspectos, que reforçam a importância da temática ser melhor analisada pelo Estado, do ponto de vista das políticas linguísticas. Conforme Calvet (2002, p.

146) “só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”. Arretche (2001) reforça esta ideia:

A despeito dos esforços de regulamentação da atividade dos implementadores, estes têm razoável margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos. Neste sentido, eles têm a prerrogativa, de fato, fazer *política*. É esta autonomia que, por sua vez, lhes permite atuar segundo seus próprios referenciais (Arretche, 2001, p. 48).

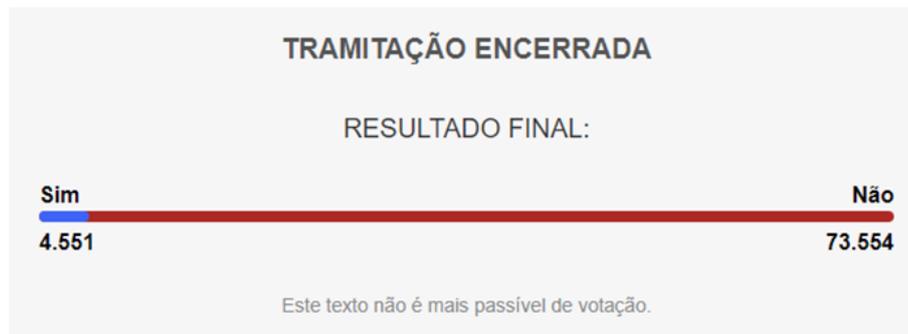
Esta citação nos permite afirmar que algumas políticas são pensadas e implementadas levando em consideração os “referenciais individuais” dos agentes implementadores, muitas vezes influenciados por outros fatores sejam eles internos ou externos, o que por vezes, devido à ausência de um debate que considere os interesses coletivos, pode resultar em divergências acerca da política implementada, como é o caso da reforma que determina a língua inglesa como única língua estrangeira para compor o currículo do ENEM.

O assunto foi abordado na consulta pública do Senado, com base na Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2006), sendo que a explicação da referida ementa esclarece o seguinte:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. *Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.* Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (Brasil, 2016, n.p).

A consulta pública, Figura 3, extraída do *site* do Congresso Federal, revela, conforme já mencionado, a não aprovação desta ampla proposta de reformas educacionais pela comunidade, que afetou fortemente a língua espanhola e conseqüentemente seus professores de carreira. Ainda assim sua proposição foi mantida, banindo a oferta da língua espanhola dos anos finais do EF e apresentando-a como preferencial na oferta da segunda língua estrangeira do EM, já que a língua base para compor o currículo oficial da educação básica nacional passou a ser o inglês.

Figura 3 - Resultado da consulta pública da Medida Provisória 746/2016



Fonte: Brasil, 20--.

Diante do fato, muitas discussões foram iniciadas em âmbito nacional, estadual e municipal, no intuito de reivindicar a permanência da oferta da língua espanhola como componente curricular da educação básica. Como exemplo desta mobilização, podemos citar o movimento #FICAESPANHOL, que segundo Segat e Schoffen (2021, p. 186), foi “criado no Rio Grande do Sul com o intuito de alertar a comunidade sobre as implicações da alteração da BNCC (2018) no ensino básico em relação à exclusão do espanhol do currículo”. Este movimento, para além do estado do Rio Grande do Sul, se irradiou por todo território nacional. Da mesma forma, as associações de professores de língua espanhola se movimentaram, com o objetivo de envolver a sociedade geral na discussão em defesa do idioma.

Esta reforma educacional, promovida pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), fez com que muitos professores de língua espanhola, motivados pela insegurança quanto à permanência do idioma no currículo da educação básica, iniciassem nova formação acadêmica, na língua inglesa ou em outras áreas, como por exemplo: a educação física, a pedagogia, artes, a fim de garantir um campo de atuação que não lhes forçasse a reduzir carga horária ou a trocar de unidade escolar, tendo em vista que neste período de 2017 se vislumbrava a redução do número de aulas, ou até mesmo a erradicação do componente curricular língua espanhola.

No entanto, conforme apontado na introdução desse texto, não é possível, *da noite para o dia*, assumir outro componente curricular, por vezes alheio à formação anterior deste professor e tornar-se um bom profissional. É preciso tempo, empenho e dedicação! E este tempo para adequação às reformas curriculares não foi concedido aos professores ministrantes do componente curricular língua espanhola, da rede estadual de ensino catarinense.

2.3 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA E A CARREIRA DOCENTE

Esta seção destina-se a discutir a avaliação de políticas, que é sem dúvida necessária e importante, no entanto pouco explorada no contexto brasileiro (Mainardes, 2009).

Ao analisar as Políticas Públicas, deve-se ter clareza de que diversos fatores, inclusive externos, compõem um conjunto de influências que interferem nos processos de formulação de políticas. Mainardes (2009, p. 4) destaca: “[...] influências globais/internacionais, agências multilaterais, arquiteturas políticas nacionais e locais, indivíduos, grupos, redes políticas entre outros”. Atento a este aspecto, deve-se considerar este *contexto de influências* (Ball; Mainardes, 2011), uma vez que, estas relações estão atreladas a certos interesses, que afetam diretamente a produção, implementação e os efeitos de determinadas políticas.

Ao avaliar políticas, faz-se necessário trilhar um caminho próprio, pois de acordo com Arretche (2001, p. 45) “avaliar segundo critérios alheios aos estabelecidos pelos formuladores implica necessariamente uma avaliação negativa, pois não é plausível esperar que um programa realize o que não estava em seu próprio horizonte de implementação”. Isso nos permite entender que o avaliador de políticas realiza análise de acordo com suas *lentes* acerca do processo, o que difere dos parâmetros de análise dos formuladores e implementadores dessa política, visto que se a análise fosse realizada com os mesmos balizadores dos implementadores, chegar-se-ia às mesmas interpretações. Nas palavras de Arretche (2001, p. 46), “[...] para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas [...] é sábio, é prudente e necessário admitir que a implementação *modifica* as políticas públicas”.

Há também outras interferências que fazem com que a mesma política seja implementada de diferentes maneiras nos estados da federação, em virtude de que um país com a dimensão geográfica do Brasil não possui características únicas e singulares que se refletem em todo território. Assim, “a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação” (Arretche, 2001, p. 51).

Desta forma, a avaliação de Políticas Públicas em uma perspectiva crítica deve, segundo Mainardes (2009), demandar um esforço no sentido de:

[...] articular o tema de pesquisa com o contexto político e socioeconômico mais amplo [...], bem como com o conjunto de políticas implementadas;- evitar análises voltadas à mera legitimação de políticas ou a sua justificação;- buscar explicitar possíveis processos de reprodução de desigualdades, de exclusão ou de inclusão “precária, instável ou marginal”;- assumir uma atitude contrária a qualquer

seletividade no processo de distribuição do conhecimento e o compromisso com a elevação do nível cultural das massas (Mainardes, 2009, p. 8).

Importa registrar que o direcionamento a ser dado a uma política pública vincula-se à sua avaliação. Esta, de acordo com Saraiva e Ferrarezi (2006), possui sete fases:

- 1) [...] *agenda* ou da inclusão de determinado pleito ou necessidade social na lista de prioridades do poder público;
- 2) [...] *elaboração*, que consiste na identificação e delimitação de um problema atual ou potencial da comunidade;
- 3) [...] *formulação*, inclui a seleção e especificação da alternativa mais conveniente;
- 4) [...] *implementação*, constituída pelo planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar uma política;
- 5) [...] *execução*, o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política;
- 6) [...] *acompanhamento*, processo sistêmico de supervisão da execução;
- 7) [...] *avaliação*, mensuração e análise *a posteriori*, dos efeitos produzidos na sociedade das políticas públicas (Saraiva; Ferrarezi, 2006, p. 33-35, grifo nosso).

Por sua vez, conforme Trevisan e Bellen (2008), o Comitê da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ressalta que o propósito da avaliação é determinar a pertinência e o alcance dos objetivos, da eficiência, da eficácia, dos impactos e da sustentabilidade. Em se tratando do Impacto, enquanto categoria de avaliação de política pública educacional, o presente trabalho objetiva, conforme argumentam Costa e Castanhar (2003), verificar não apenas se as atividades foram executadas, como também se os resultados finais esperados foram alcançados.

Nesta perspectiva, este trabalho se volta à análise dos possíveis impactos da política pública educacional e da política linguística à Carreira Docente, tendo em vista as alterações na matriz curricular da Educação Básica nacional promovidas pela revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), mais especificamente, à Carreira dos Docentes que atuam na educação básica da rede estadual de SC. Para contextualizar o termo, faz-se necessário apresentar algumas associações frequentes à palavra carreira, bem como distinguir alguns aspectos recorrentes na educação básica.

Assim, partimos pela abordagem do termo *início de carreira*, o qual corresponde aos primeiros anos de docência do professor, que constitui um período fundamental, segundo Guarnieri (2005, p. 9) “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”.

Superada a fase inicial de trabalho docente, exploramos a associação com o *professor de carreira*, que é o profissional qualificado, com formação específica, aprovado em concurso

público, ou seja, docente efetivo no funcionalismo público, que possui carga horária fixa (podendo ser reduzida ou ampliada de acordo com legislação), lotação em unidade de ensino, o que lhe garante o retorno à mesma escola nos anos subsequentes de trabalho, benefícios como triênios, licença prêmio, afastamentos, etc.

Em SC, na rede estadual de ensino existem duas formas de atuação na docência da educação básica: (a) contratação por Admissão em Caráter Temporário (ACT), por meio de processo seletivo; e (b) ingresso na carreira, através de aprovação e efetivação por concurso público.

Tendo em vista o foco desta pesquisa concentrar-se nos professores efetivos, este trabalho centralizar-se-á na discussão dos professores de carreira, atuantes na rede estadual, por meio da efetivação no cargo via concurso público.

Como terceira associação ao termo carreira, passamos a discutir documento que, dentre outros aspectos, visa assegurar a evolução valorativa ao profissional do magistério, que é o *plano de carreira*. Segundo Clementino e Vieira (2020), no Brasil a estruturação dos planos de carreira surge,

Influenciado por orientações internacionais sobre o tema da carreira docente, produzidas por organizações multilaterais, o Brasil construiu um conjunto de leis, decretos e resoluções visando regular a profissão docente e garantir direitos trabalhistas, sob a perspectiva da valorização profissional, objeto de luta e reivindicações da categoria dos trabalhadores da educação (Clementino; Vieira, 2020, p. 7).

A elaboração de planos de carreira pode ser considerada um atrativo ao trabalho e à permanência docente. Lima e Masson (2020) destacam os requisitos essenciais à carreira docente para garantir a atratividade:

1. Remuneração proporcional à formação com equiparação às demais profissões de formação equivalente; 2. Ascensão na carreira de acordo com o tempo de serviço e titulação; 3. Alcance do topo da carreira como uma possibilidade para todos e não restrito à minoria; 4. Progressão horizontal com interstícios não muito longos; 5. Valorização do professor de acordo com sua titulação desde o início da carreira; 6. Dispersão salarial; 7. Consideração do vencimento em relação ao custo de vida regional (Lima; Masson, 2020, p. 3).

Em SC, o plano de carreira assumiu a nomenclatura de *Estatuto do Magistério* e foi constituído pela Lei nº 6.844, (Santa Catarina, 1986) de 29 de julho de 1986. Desde sua implementação, diversas foram as alterações deste estatuto, com destaque à Lei Complementar nº 668, (Santa Catarina, 2015) de 28 de dezembro de 2015, a qual dispõe sobre o Quadro de Pessoal e estabelece outras providências, principalmente no que se refere à estrutura e

organização da carreira. Neste sentido, este é o documento que situa seus assistidos quanto aos critérios para ascensão funcional e promoção por meio do deslocamento de níveis e referências, assim estabelecidos no artigo 4

Os níveis constituem a linha de habilitação dos titulares dos cargos efetivos integrantes do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, conforme segue: I – nível I: correspondente à formação em nível médio, na modalidade normal; II – nível II: correspondente à formação em nível superior, em curso de graduação de licenciatura curta; III – nível III: correspondente à formação em nível superior em curso de licenciatura plena ou de graduação em Pedagogia; IV – nível IV: correspondente à formação em nível superior, em curso de pós-graduação (especialização) na área da educação, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; V – nível V: correspondente à formação em nível superior, em curso de pós-graduação (mestrado) na área da educação; e VI – nível VI: correspondente à formação em nível superior, em curso de pós-graduação (doutorado) na área da educação. [...] Art. 12. Promoção é a elevação do titular de cargo efetivo integrante do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, estável, à referência imediatamente superior do nível a que pertence. § 1º A promoção ocorrerá a cada 3 (três) anos, de uma referência para a imediatamente superior, no mês de aniversário natalício do servidor, a partir de 1º de janeiro de 2017, observados os critérios estabelecidos por esta Lei Complementar (Santa Catarina, 2015, p. 1-2).

Sob a ótica da construção da carreira educacional, estes são os passos contemplados no Estatuto do Magistério catarinense a serem trilhados pelos profissionais efetivos ao longo do exercício docente, o que segundo Codo e Gazzotti (2006) nem sempre é um atrativo à profissão.

O profissional que ingressa nesta carreira não tem muitos degraus à sua frente dentro da instituição, o que exclui mais uma forma de motivação importante para iniciar num emprego com estas condições e, principalmente, para permanecer nele ao longo dos anos. Em termos de carreira, o emprego do professor estadual também não oferece condições desejáveis ou compensadoras para o trabalhador (Codo; Gazzotti, 2006, p. 95).

Não há um modelo único para este documento, o que permite variações entre instituições públicas, mas no geral são planos constituídos pela gestão (municipal, estadual ou federal), que dentre outras funções, visam a valorização e melhoria de rendimento salarial aos profissionais da educação, além de estimularem a formação continuada e a melhoria na qualidade da educação consequentemente.

Enquanto entidade representativa da categoria, os sindicatos de docentes apresentam importante papel na constituição dos planos de carreira, em virtude de que, por diversas vezes travam lutas e atuam como mediadores nas questões relacionadas ao trabalho docente, conforme aponta Oliveira (2007) são responsáveis pela “[...] confrontação reivindicatória por melhores salários e condições de trabalho [...] na América Latina” (Oliveira, 2007, p. 365).

Ampliando a discussão em se tratando da carreira, cabe destacar a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que prevê a necessidade de implementação de plano de carreira, conforme artigo 206, inciso V, que trata da “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988, p. 126).

Outro documento que trata do assunto é a LDB (Brasil, 1996), Lei nº 9.394, que em seu Art. 67 dispõe,

Os sistemas de ensino proverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, p. 43).

Para atender ao disposto na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), e na LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), que corresponde ao Plano Nacional de Educação (PNE), reforça em sua meta 18 a necessidade de implementação de plano de carreira aos profissionais da educação, nos seguintes termos:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014, p. 22).

Observando os documentos mais recentes que enfocam a carreira docente, há que se apregoar a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019), de 20 de dezembro de 2019. O documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tendo relação intrínseca com a carreira docente e seus requisitos na contemporaneidade.

Assim, com base no artigo 4º da Resolução nº 2, cabe ao professor da Educação Básica, formação nas três dimensões fundamentais que se complementam na ação docente: “I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III - engajamento profissional” (Brasil, 2019, p. 2). Ao atender estas exigências, o profissional estará apto ao exercício da carreira docente junto à educação básica.

Reitera-se que a associação ao termo “carreira” enfatizada neste trabalho é em especial com destaque ao *professor de carreira* (aquele aprovado em concurso público e efetivado ao quadro do magistério da rede estadual), uma vez que o estudo procura verificar os impactos que este profissional sofre, a partir da revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), que desobriga a oferta da língua espanhola na Educação Básica, podendo acarretar obstáculos a este trabalhador.

Assim, saindo um pouco da incursão ao termo carreira, mas ainda na perspectiva de refletir sobre o professor de língua espanhola como um servidor de carreira que é impactado pelas reformas educacionais, o qual em meio à conjuntura vivenciada pela desconstrução das políticas para língua estrangeira na Educação Básica em âmbito nacional acaba se tornando um servidor sem expectativa de continuidade de atuação profissional, ou seja, um *sobrante* devido a constituição de um currículo base vigente na Educação Básica que o exclui. Esta situação evidencia consonância com o artigo publicado por Kuenzer (1999) que, ao discutir as reformas educacionais, aponta a “constituição da identidade do professor sobranceiro” (Kuenzer, 1999, p. 163), o que novamente se verifica nas reformas educacionais que estão em fase de implantação.

Este contexto, que torna o professor de espanhol mais um *sobranceiro*, acaba por indicar a precarização do trabalho a que está sujeito o professor de carreira da rede estadual catarinense, visto que mesmo sendo um profissional pertencente ao quadro efetivo de servidores, sofre os impactos de tais reformas. Nas palavras de Standing (2014, p. 36), “[...] aqueles que dependem de outros para serem alocados em tarefas sobre as quais têm pouco controle correm um risco maior de entrar para o precariado”.

Desta forma, este trabalho procura refletir no sentido de que, mesmo sendo o plano de carreira um documento que *assegura* aos professores de carreira e aos servidores do magistério em geral certa *proteção* no que se refere a *direitos e garantias* conquistados ao longo dos anos com muita luta e esforço, estamos (enquanto profissional de carreira me incluo nessa condição) sendo retirados de um *terreno seguro* (onde tinha-se a falsa ideia de que o Estatuto do Magistério é um documento de proteção e garantia de direitos) e sendo conduzidos a um *terreno pantanoso* (que desmonta essa falsa ideia de segurança que o Estatuto fornecia). Pois, de um lado há direitos legais que deveriam resguardar e proteger a carreira do trabalhador e, de outro, há um espaço de embates e disputas de poder, a meu ver fortemente influenciados pelo contexto e agenda neoliberal, que *arremessam* (e aqui me inspiro em Suassuna¹) os professores de carreira ministrantes de língua espanhola a um *terreno pantanoso*. Assim, se desestruturam

¹ Apenas para fins de esclarecimento, me inspiro no soneto A Infância, que compõe o livro: Sonetos Com Mote Alheio, publicado em 1980, por Ariano Suassuna (1927-2014). Disponível em: https://www.ebiografia.com/ariano_suassuna/. Acesso em: 17 jul. 2023.

políticas consolidadas sob o viés democrático e reconstróem novos contextos, onde permeiam decisões hegemônicas e arbitrárias, o que se evidencia nas palavras de Ball e Mainardes (2011, p. 157), “os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos são mais dominantes que outros”. E são justamente estes discursos dominantes, cujas decisões políticas se ancoram, que sufocam as *vozes* dos demais atores.

Este cenário de desconstrução de políticas linguísticas nacionais, que influenciam a Educação Básica e a sociedade num contexto geral é defendido por Szundi (2019),

Essa mudança [influenciada pela Lei nº 13.415/2017], além de trazer consequências deletérias para os cursos de formação de professores/as de outras línguas, ignora as práticas de uso das línguas(gens) de muitas regiões de fronteira, onde o domínio do espanhol desempenha papéis fundamentais nas (inter)ações locais (Szundi, 2019, p. 140).

Apresentada esta incursão ao termo carreira e reconhecendo que nem sempre os planos de carreira (no caso da rede estadual de SC, o Estatuto do Magistério) são capazes de assegurar plena garantia de direitos a todos os profissionais do magistério, a sequência deste escrito procura apresentar, com base na investigação ancorada na análise documental, os principais documentos que orientam a educação básica nacional, demonstrando as alterações no tratamento dado às línguas estrangeiras, da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) até a atualidade.

3 DO CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO AO PERFIL DOS PARTICÍPES DA PESQUISA

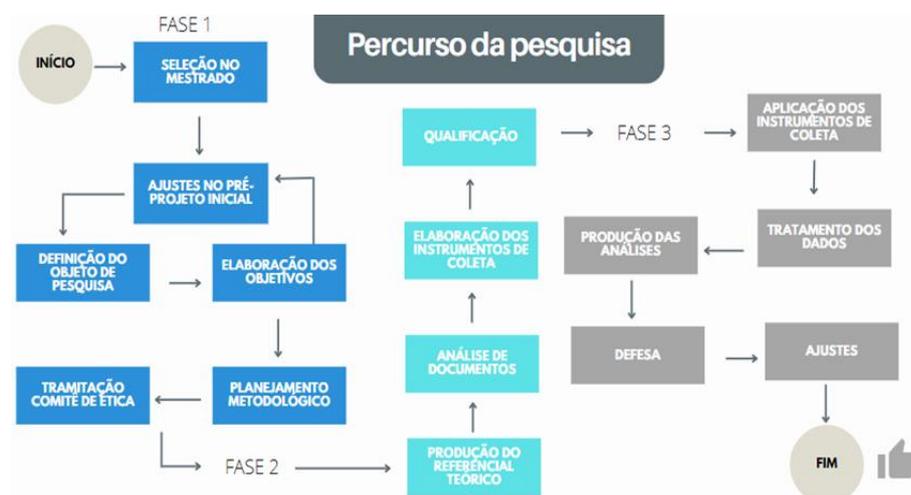
Para permitir ao leitor a compreensão dos aspectos metodológicos que caracterizam a realização da pesquisa e, por consequência, a construção desta Dissertação, este capítulo apresenta o vínculo, os percursos, a abordagem e os preceitos éticos. Na sequência avança à conceituação da Pesquisa Documental. Depois, caracteriza a Pesquisa Empírica realizada e apresenta os sujeitos, *o locus*, os instrumentos utilizados na coleta de dados e suas respectivas categorias de análise. Por fim, indica pressupostos da realização dos procedimentos de análise dos dados a partir da Triangulação de Métodos e o perfil dos partícipes.

3.1 VÍNCULO, PERCURSOS, ABORDAGEM E CONDIÇÕES ÉTICAS

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa acadêmico-científica, desenvolvida junto ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Pertence ao campo das políticas e está vinculado à Linha 1 - Políticas Educacionais do PPGE.

Com base no cronograma e planejamento das etapas da pesquisa, elaborou-se um percurso esperado para o andamento das atividades previstas alinhado ao projeto de pesquisa, ao longo dos dois anos de realização do curso de mestrado, verificado na Figura 4:

Figura 4 - Percurso previsto para pesquisa



Fonte: Autora (2022)

Enquanto pesquisa acadêmica, esta é resultado de diversas retomadas e adequações às especificidades do objeto de estudo e às pretensões de pesquisa, com base no olhar atento e nos apontamentos de melhoria sugeridos pela orientadora e pelos colegas do grupo de orientação coletiva. Neste sentido, cabe mencionar que algumas etapas do percurso não ocorreram conforme planejado. Desta forma, apresenta-se na sequência a trajetória real percorrida pela pesquisa, com destaque às três caixinhas em cor laranja, que pontuam as ações que não correspondem ao tempo inicialmente projetado para sua execução, uma vez que, tendo em vista que o atraso na tramitação do projeto junto ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP-UFFS) e o período de recesso, tanto da rede estadual de ensino, quanto ao recesso acadêmico da UFFS, contribuíram para estas alterações de cronograma, que estão evidenciadas na Figura 5:

Figura 5 - Percurso real da pesquisa



Fonte: Autora (2023)

Em se tratando das perspectivas epistemológicas, a pesquisa apresenta aproximação com a Teoria Crítica, visto que, reconhece a situação de *status quo* em que o ensino das línguas se encontra e tenta produzir uma mudança ou simplesmente suscitar uma discussão acerca da temática junto ao meio acadêmico. Assim, os objetivos da indagação crítica, conforme defende Esteban (2010, p. 69) “podem parecer utópicos, mas os pensadores [...] acreditam que a luta por alcançá-los tem um valor que, de alguma forma, pode conduzir a uma sociedade mais livre e justa que a atual”. No plano educacional, a Teoria Crítica segundo Esteban (2010, p. 70) “se preocupa com as condições sociais, culturais e econômicas que produzem certa seletividade no processo de ensino e organização do currículo”, o que se coaduna com a intencionalidade da pesquisa, que é justamente verificar os impactos da supremacia de uma língua em detrimento

de outras, que até a revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), eram possíveis dentro do currículo escolar da Educação Básica nacional.

A pesquisa segue uma abordagem prioritariamente qualitativa, que segundo Silva (2013, p. 2) visa a “compreensão explicativa do real, [...] considerando a relação entre o mundo real e o sujeito que dele se apropria”, assim, a pesquisa está intimamente ligada à rotina de trabalho do professor e sua relação com as reformas educacionais em implementação, cuja pesquisa investiga.

Ainda, “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (Godoy, 1995, p. 21). É a partir das possibilidades de dar voz aos impactados pela política, àqueles diretamente envolvidos no processo, que se alcançam os resultados almejados pela pesquisa.

Para realização de uma pesquisa científica, é elementar que algumas exigências acadêmicas sejam cumpridas, de modo a produzir a confiabilidade e cientificidade necessária ao seu reconhecimento. Neste sentido, é preciso certificar-se quanto aos procedimentos adotados, de modo que sejam válidos, assim como é fundamental a atenção e cuidados com questões relacionadas à ética na pesquisa.

De acordo com Mainardes (2022) o pesquisador precisa articular os princípios éticos à integridade acadêmica, que corresponde à pesquisa realizada com honestidade, confiança, justiça, respeito e responsabilidade. Afirmar ainda que estes preceitos são quebrados quando o pesquisador realiza plágio, recicla trabalhos já publicados, conluio, quando fabrica dados e principalmente, quando comete fraude em contratos, no sentido de pagar para que alguém realize seu trabalho de pesquisa. Mainardes (2022, n.p) finaliza enfatizando que, “a ética é um elemento estruturante da pesquisa”.

Com o intuito de atender a estas exigências, essa pesquisa foi submetida ao CEP da UFFS em 12 de setembro de 2022, sob registro número 63222722.7.00000.5564. Em 10 de outubro, após análise dos membros do CEP, foram sugeridas adequações. Resolvidas as pendências apontadas inicialmente pelo comitê, em 03 de novembro de 2022, foi recebida a devolutiva, a qual foi devidamente aprovada e registrada sob protocolo acima mencionado.

De acordo com Lüdke e André (1986),

A questão mais séria, aqui, é a manipulação dos sujeitos que podem vir a saber que estão sendo usados sem autorização, vindo a desenvolver uma atitude de resistência a qualquer tipo de pesquisa [...]. Esta questão da manipulação, portanto, é relevante não apenas por causa das implicações éticas mas também pela possibilidade de seu efeito

na objetividade das informações e, conseqüentemente, na validade dos estudos (Lüdke; André, 1986, p. 50).

A fim de atender às exigências acerca dos princípios éticos na pesquisa, todas as informações resultantes da coleta de dados empíricos, foi criteriosamente planejada e executada, haja vista que os sujeitos partícipes da pesquisa são seres humanos. Lüdke e André (1986) apontam: “outro problema ético é o que se relaciona com a garantia de sigilo das informações. Para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem de ser cumprida” (Lüdke; André, 1986, p. 50).

Com o propósito de assegurar o anonimato e evitar problemas relacionados aos princípios éticos, as informações obtidas quando da coleta de dados permanecerão armazenadas por um prazo de cinco anos, sob tutela da pesquisadora, em computador pessoal e posterior a este período, serão eliminadas. Seguindo os trâmites determinados pelo CEP, foram encaminhados aos responsáveis pelas instituições envolvidas no levantamento dos dados a Declaração de Ciência e Concordância, a qual foi devolvida, devidamente carimbada e assinada, autorizando a realização da coleta de dados. Com estes documentos em mãos e com a anuência do CEP, foi iniciada a aplicação dos instrumentos de coleta, sendo que o requisito elementar à participação na coleta era a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE E), o qual configura-se num instrumento que confere a necessária segurança em se tratando da pesquisa, do pesquisador e dos sujeitos, uma vez que tal documento deixa claro em todos os sentidos o propósito da investigação, sua finalidade, os riscos e benefícios inerentes ao processo, de modo a resguardar os requisitos indispensáveis aos preceitos éticos.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL E CATEGORIA DE ANÁLISE

A análise de documentos foi realizada por meio de pesquisa documental. Nesta análise, os documentos são matéria-prima, visto que eles representam a materialidade dos fatos históricos e ações do Estado. Segundo Cellard (2012), o ser humano possui uma capacidade de memorização limitada, e mesmo que fosse sua vontade memorizar todos os fatos que vivencia isso não seria possível. Desta forma, para preservar a memória das vivências humanas, o documento assume um papel de suma importância, consolidando-se ao pesquisador, não apenas das ciências sociais, como fonte preciosa de informações.

Para Cellard (2012), a noção de documento diz respeito a:

[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (Cellard, 2012, p. 296-297).

Apontando como vantagem a análise documental, Godoy (1995) destaca a estabilidade e longevidade na preservação das informações, uma vez que “[...] os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações nele contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo” (Godoy, 1995, p. 22). Desta forma, a profundidade das análises realizadas a partir dos documentos dependerá do ponto de vista do pesquisador e de sua capacidade de argumentação acerca da temática, ampliando os debates já promovidos ou suscitando novos posicionamentos.

Com destaque às vantagens Kelly (1984, p. 295 *apud* Cellard, 2012) indica o seguinte:

[...] trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (Kelly, 1984, p. 295 *apud* Cellard, 2012).

Ainda, do ponto de vista metodológico, assinalam-se alguns aspectos apontados por Cellard (2012) como desvantagens da análise documental: “o pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condições de fazer uma análise em profundidade de seu material” (Kelly, 1984, p. 296 *apud* Cellard, 2012). Com base nesta afirmação, cabe ao pesquisador selecionar cuidadosamente o *corpus* de sua pesquisa, atentando à seleção de textos pertinentes, avaliando sua credibilidade assim como sua representatividade.

Ao selecionar os documentos para compor o *corpus* da pesquisa (Godoy, 1995), o investigador leva em conta os propósitos da pesquisa, ideias ou hipóteses, de modo que faz-se necessário mencionar que este não é um processo aleatório, mas sim articulado à intenção da pesquisa. Neste sentido, a seleção de documentos foi pautada na sua relação com a normatização das línguas estrangeiras (língua espanhola) na Educação Básica nacional e a busca por estes escritos se deu por meio das plataformas oficiais, de domínio público da *internet*, como o *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC), *site* do Congresso Nacional,

site da Secretaria Estadual de Educação (SED), nos dados do Censo Escolar fornecidos pela SED, dentre outros.

Dito isto, esta pesquisa utiliza como fontes documentais textos escritos, considerados primários, sendo estes, leis que norteiam a Educação Básica nacional, a saber: LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), Lei nº 13.415 (Brasil, 2017); e estadual, os dados do Censo Escolar. Como documentos secundários, utilizamos os de âmbito nacional: DCN (Brasil, 2010), BNCC (Brasil, 2018a) e em âmbito catarinense, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) (Santa Catarina, 2021).

Cabe ressaltar que a pesquisa documental foi desenvolvida a partir da análise dos documentos anteriormente citados, de modo a elucidar, por meio deste *corpus*, o tratamento dado às línguas estrangeiras que compõem o currículo da Educação Básica, sob a ótica das políticas públicas de âmbito nacional e estadual. Para isso, em termos de avaliação da política pública, vigente de 2005 a 2017 e sua revogação, as análises pautaram-se na necessidade de apreender, *a priori*, elementos que pudessem responder à seguinte categoria: Avaliação do Direcionamento Legal da Implementação da Política Pública da Lei 11.161 (Brasil, 2005).

3.3 PESQUISA EMPÍRICA, SUJEITOS E LOCUS DE PESQUISA, INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Quando se planeja a pesquisa empírica, faz-se necessário estabelecer qual espaço e público se pretende alcançar para que se obtenham as informações esperadas. Assim, situado na região Sul do país, o estado de SC possui, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) uma população estimada de 7.338.473 pessoas, descendentes principalmente dos colonizadores europeus, com destaque aos alemães e italianos e em menor número, açorianos, poloneses, ucranianos, holandeses e japoneses, cuja mistura originou um mosaico étnico-cultural.

A área territorial do estado é de 95,7 mil km² e aproximadamente 531 km correspondem a extensão litorânea, que é banhada pelo Oceano Atlântico. Apresenta um dos melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, o que denota a qualidade de vida dos catarinenses. Possui deslumbrantes praias, que atraem anualmente turistas nacionais e internacionais, principalmente no período de veraneio.

É neste contexto que a SED atua, buscando garantir o acesso e permanência dos alunos na educação básica de qualidade, de acordo com o que preconiza a Constituição Federal (Brasil,

1988). A SED é o órgão central do Sistema Estadual de Educação catarinense e compreende toda extensão territorial catarinense, atuando por meio da ação dos coordenadores regionais de educação, que desempenham suas funções nas 36 Coordenadorias Estaduais de Educação (CRE), concatenando a educação básica nas 1.271 escolas, atendendo 539.197 alunos distribuídos em 25.773 turmas².

Embora o espaço geográfico catarinense, *locus* desta pesquisa, seja amplo, optou-se por não delimitar um percentual para amostragem, quando da coleta de dados empíricos. Desta forma, a pesquisa teve como amostra 100% da população em estudo, o que corresponde aos 118³ professores de carreira na língua espanhola da rede estadual de SC - conforme número apontado pela SED. No entanto, a adesão à pesquisa é voluntária, o que resultou na participação de um quantitativo inferior à população total apresentada. Ou seja, alcançou-se 21 professores participantes oriundos das seis mesorregiões do estado, que devido aos preceitos éticos já mencionados, deliberaram pela sua participação na pesquisa empírica.

Visando preservar a identidade dos partícipes e tomar o devido cuidado com base nos preceitos éticos, os dados provenientes da pesquisa empírica foram codificados. Esta atitude ética confere caráter essencial à credibilidade tanto no que se refere ao trabalho, quanto ao pesquisador, pois além de produzir confiabilidade, proporciona a cientificidade necessária à pesquisa. Salienta-se que as *vozes* presentes nas análises representam as falas autorais e fiéis dos participantes, tal e qual foram respondidas nas entrevistas e questionários. Para fins de identificação, sempre que essas *vozes* forem utilizadas no decorrer das análises, elas estarão dispostas em itálico.

O Quadro 4, apresentado a seguir, reproduz o código utilizado para representar o partícipe, segmento representado e instrumento de coleta.

Quadro 4 - Codificação dos partícipes da coleta de dados via questionário

Codificação	Segmento que representa	Instrumento de coleta
<i>P1</i> ao <i>P21</i>	Professores	Questionário

Fonte: Autora (2023)

² Informação extraída do site da SED. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/educacao-em-numeros>. Acesso em: 17 jul. 2023.

³ Tendo em vista a pesquisadora compor este total de 118 professores de carreira na língua espanhola de rede estadual de ensino de SC, excetua-se a mesma da contagem total de professores, passando a contar 117 profissionais para fins de análise.

Além disso, a coleta de dados se deu a partir da utilização de diferentes instrumentos, considerando, no entanto, que para Gil (2019, p. 90) “as pesquisas de cunho qualitativo, sobretudo naquelas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride [...]”. Da mesma forma, visando conhecer a realidade envolvendo o objeto de estudo, a pesquisa empírica assume papel essencial no levantamento das informações por meio da coleta de dados. Segundo Rudio (2015),

Chama-se de “coleta de dados” à fase do método de pesquisa, cujo objetivo é *obter informações* da realidade [...] De acordo com o tipo de informação que se deseja obter, há uma variedade de instrumentos que podem ser utilizados e maneiras diferentes de operá-los. Os instrumentos mais úteis à pesquisa são os que, além de assinalar a presença ou ausência de um fenômeno, são ainda capazes de quantificá-lo, dando-nos uma medida sobre o mesmo (Rudio, 2015, p. 111).

Salienta-se que a coleta de dados teve início em 22 de novembro de 2022, por meio da aplicação do questionário piloto. O teste piloto corresponde à aplicação do instrumento de pesquisa a um pequeno grupo de sujeitos, de modo a verificar se as questões planejadas atendem aos objetivos propostos pela pesquisa. Segundo Chizzotti (1998, p. 56), “os questionários são em geral testados: respondidos por alguns presumíveis informantes, para se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou das demais circunstâncias que podem prejudicar o instrumento”.

Esta verificação permite ao pesquisador a comprovação da eficiência ou necessidade de adequação ou replanejamento das questões. Isso implica empenho do pesquisador, de modo a tornar o instrumento o mais adequado possível à necessidade das informações produzidas pela coleta.

Neste sentido, salienta-se que esta pesquisa aplicou o teste piloto aos professores de carreira em língua espanhola, da rede estadual pertencentes à 6ª CRE, abrangendo os municípios de Alto Bela Vista, Concórdia, Ipirá, Irani, Perituba, Piratuba e Presidente Castelo Branco, perfazendo um total de cinco profissionais. A pesquisadora compõe este quadro e por não participar do grupo respondente têm-se então um total de quatro partícipes.

Os dados levantados a partir do teste piloto foram incorporados aos demais dados provenientes da pesquisa empírica, visto que tal aplicação atendeu às expectativas previamente definidas.

A coleta dos dados empíricos nas demais mesorregiões foi iniciada em 31 de janeiro de 2023, com encaminhamento do *link* do questionário e fechamento do acesso de participação no dia 21 de março de 2023.

Nessa perspectiva, cabe destacar que o questionário, segundo Chizzotti (1998),

Consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas emitemas que constituem o tema da pesquisa, como objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada (Chizzotti, 1998, p. 55).

Este instrumento (APÊNDICE D) foi disponibilizado a todos os professores de carreira da educação básica estadual catarinense, ministrantes de aulas do componente curricular língua espanhola, com adesão voluntária à pesquisa, sendo que a pesquisadora esteve atenta às questões sintetizadas, a partir dos escritos de Chizzotti (1998), e apresentadas no Quadro 5:

Quadro 5 - Detalhes que o pesquisador deve atentar

Envolvidos	Atenção e perceptibilidade nos seguintes aspectos
Pesquisador	Ter clareza das informações que busca, do objetivo da pesquisa e de cada uma das questões; ter critérios e planejamento para exaurir todos os aspectos dos dados que se quer obter, sem negligenciar os aspectos essenciais da pesquisa.
Informante	Compreender claramente as questões que lhe são propostas sem dúvidas de conteúdo com termos compatíveis com seu nível de informações, com sua condição e com suas reações pessoais.
Questionário	Conter uma estrutura lógica; que seja progressiva (parta do simples ao complexo); que seja precisa (uma questão por vez); e coerentemente articulado (as questões centrais eliminem as questões derivadas e que questões e subquestões componham um todo lógico ordenado - unidade das partes); Linguagem simples, usual e facilmente inteligível (evitando ambiguidades, dúvidas e incompreensões); Produzir respostas curtas rápidas e objetivas.

Fonte: Autora (2022), a partir de Chizzotti (1998, p. 55-56)

Neste sentido, considerando as orientações para planejamento do questionário, foram elaboradas as questões a fim de, com base nos objetivos propostos, atender às necessidades da presente pesquisa, para fins de levantamento das categorias de análise pré-estabelecidas e outras que pudessem emergir a partir da coleta dos dados.

Quanto à disponibilização, destaca-se que o *link* do questionário foi enviado via *e-mail* a cada uma das 36 CREs, explicando a pesquisa, sua finalidade e solicitando auxílio do coordenador quanto a divulgação junto às escolas de sua abrangência. Outra alternativa foi a da Coordenadoria disponibilizar os nomes e contatos dos professores de língua espanhola de carreira de sua regional, de modo que a pesquisadora contatasse os mesmos.

Salienta-se que apenas a uma CRE repassou à pesquisadora via *e-mail* a lista de professores de espanhol efetivos com seus respectivos contatos, o que possibilitou o diálogo e encaminhamento do *link* diretamente aos sujeitos de pesquisa, professor de carreira de língua espanhola. As demais 35 CREs encaminharam *link* da pesquisa às escolas de sua abrangência (acompanhado de um texto de apresentação produzido pela pesquisadora, a fim de mobilizar a participação dos professores), e as escolas, por sua vez, encaminharam o *link* via *e-mail* aos seus professores efetivos em língua espanhola.

Tendo em vista o período de transição do governo estadual em SC, decorrentes da eleição 2022 e posse da nova gestão em janeiro de 2023, foram estabelecidos diversos contatos via *e-mail* com as CRE, a fim de assegurar que o questionário da pesquisa chegasse de fato ao seu destino, ou seja, todos os professores de língua espanhola efetivos na rede estadual. O Quadro 6, explicita os diversos e-mails e datas de envio:

Quadro 6 - Datas de encaminhamento de <i>e-mail</i> às CRE Ordem de envio	Data envio	Destinatário
1º <i>e-mail</i>	31/01/2023	36 CRE
2º <i>e-mail</i>	12/02/2023	35 CRE
3º <i>e-mail</i>	23/02/2023	35 CRE
4º <i>e-mail</i>	07/03/2023	35 CRE

Fonte: Autora (2023)

Tendo em vista os objetivos propostos pela pesquisa, foram planejadas ainda duas entrevistas: uma com representante do setor de ensino da SED e outra com membro da associação representativa no estado, dos professores de espanhol, a fim de, a partir de sua aplicação, obter os elementos necessários ao alcance das respostas que atendessem às intenções propostas no projeto de pesquisa (APÊNDICES A e B). Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. Este instrumento corresponde a um diálogo oral, no qual o entrevistador realiza perguntas relacionadas ao seu objeto de estudo ao entrevistado, que possui uma relação direta com a temática abordada. E é neste contexto de interação que emergem os dados que vão sustentar as análises.

Em se tratando dos tipos de entrevista, Gil (2007) apresenta duas possibilidades: a entrevista parcialmente estruturada e a entrevista totalmente estruturada, sendo a primeira “quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” e a segunda, “quando se desenvolve a partir da relação fixa de perguntas” (Gil, 2007, p. 117). Salienta-se que nesta pesquisa optou-se pela entrevista parcialmente estruturada (Gil, 2007), também tratada por outros autores como entrevista com perguntas semiestruturadas, semi-abertas (Chizzotti, 1998) ou não totalmente estruturada (Lüdke; André, 1986). De acordo com Lüdke e André (1986),

[...] nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (Lüdke; André, 1986, p. 33-34).

Ainda em 2022, foi realizada a entrevista com o membro da entidade representativa dos professores no dia 08 de dezembro, às 8h30min. E a realização da entrevista com membros da SED ocorreu em 16 de fevereiro de 2023 às 16h, ambas sendo realizadas de maneira virtual, por meio da plataforma gratuita *Jitsi Meet*. Da mesma forma que realizado quando da identificação dos partícipes da pesquisa, professores de espanhol que responderam ao questionário, os que participaram por meio da realização de entrevistas foram, para fins de sigilo, codificados conforme Quadro 7:

Quadro 7 - Codificação dos partícipes da coleta de dados via entrevistas

Codificação	Segmento que representa	Instrumento de Coleta
<i>E1</i>	Entidade representativa dos professores de espanhol de Santa Catarina	Entrevista
<i>E2 e E3</i>	Servidores da SED	Entrevista

Fonte: Autora (2023)

Quanto à aplicação dos instrumentos de coleta de dados, cabe ressaltar que estes fizeram uso de um padrão relativamente recente e crescente a partir do ano de 2020. Tendo em vista o cenário pandêmico de Coronavírus (COVID-19), que se verificou mundialmente, novos meios de interação passaram a ser utilizados, de forma a evitar o contato físico entre as pessoas e, conseqüentemente, minimizar os riscos de proliferação da doença. Essa nova prática interativa,

por meio de plataformas digitais, pode ser apontada como um dos pouquíssimos legados positivos deste período, que de maneira geral foi trágico à humanidade, razão pela qual passou a ser incorporado por diversos segmentos na rotina de trabalho. Cabe ressaltar que estes recursos tecnológicos já estavam disponíveis nas plataformas digitais antes do período pandêmico relatado, porém sua popularização junto aos educadores só se massificou na prática pedagógica a partir da experiência pandêmica vivenciada, quando na ocasião o contato físico era evitado ao grau máximo.

O exposto justifica a escolha por esta forma de aplicação *online*. Assim, esta pesquisa realizou a aplicação do instrumento questionário a partir da plataforma *Google*, por meio do uso dos formulários, que permite o envio ao partícipe, bem como sua participação de modo *online*. Da mesma forma, as entrevistas foram realizadas a partir da plataforma gratuita *Jitsi* por meio do *Meet*, que permite a interação entre entrevistador e entrevistado através de uma chamada de vídeo, com a opção de gravação, o que facilita a transcrição dos dados posteriormente.

Por fim, Gil (2007) destaca que a coleta de dados costuma ser um processo longo, que requer diversos contatos, por vezes com as mesmas pessoas, sendo fundamental ao procedimento a cooperação da comunidade envolvida. Assim, Gil (2007) cita Katz, que sugere alguns procedimentos capazes de auxiliar no intento da coleta de dados, os quais foram respeitados ao longo do desenvolvimento do presente estudo, vejamos:

- a) *buscar apoio das lideranças locais*. Isto é especialmente importante quando se está lidando com uma estrutura hierárquica, como a de uma indústria, em que as pessoas situadas em níveis inferiores são sempre dependentes dos superiores e sentem-se inseguras com pesquisadores vindos de fora;
- b) *aliar-se a pessoas ou a grupos que tenham interesse na pesquisa*. Dessa forma, os interessados em algum tipo de reforma na comunidade ou os dirigentes de uma empresa que procuram informações sobre deficiências de seus empregados poderão receber muito bem os pesquisadores e oferecer-lhes apoio;
- c) *fornecer aos membros da comunidade as informações obtidas*. Manter as informações em segredo não é conveniente, já que pode provocar rumores e suposições nem sempre favoráveis, além de dificultar eventuais contatos futuros com a comunidade. O maior problema em relação a esse aspecto é que algumas revelações poderão prejudicar a pesquisa. Assim o mais conveniente costuma ser a apresentação da pesquisa em suas linhas gerais, fornecendo alguns exemplos de um ou outro item, sem descer a considerações profundas;
- d) *preservar a identidade dos respondentes*. A análise dos materiais obtidos não deve ser conduzida a ponto de possibilitar a identificação dos respondentes. Se as pessoas forem prevenidas de que a sua identidade será preservada, deverão de fato permanecer anônimas. Isso corresponde a uma importante obrigação moral dos pesquisadores (Gil, 2007, p. 132).

Essas dicas auxiliaram no levantamento e na coleta de dados, assim como na aprovação e validação dos dados provenientes da pesquisa empírica.

Como parte do processo de análise dos dados, produzidos via entrevistas e questionários, foram utilizados elementos da análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (1979, p. 42) consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (1979) descreve historicamente a análise de conteúdo enfatizando a diversificação qualitativa dos estudos empíricos que se ancoram a esta técnica de análise, denominada análise de conteúdo. Dessa forma,

Apelar para estes instrumentos é situar-se ao lado daqueles [...] que querem dizer não <à ilusão da transparência> dos factos sociais ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. [...] Esta atitude de <vigilância crítica>, exige o rodeio metodológico e o emprego de <técnicas de ruptura> e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise (Bardin, 1979, p. 28).

Sendo assim, de início importa atentar para a fase de pré-análise, ou seja, momento de organização dos dados para constituir o *corpus* da pesquisa. O *corpus* é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1979, p. 96). Nesse caso, o *corpus* foi constituído pelos registros escritos e orais [advindos das entrevistas e questionários]. Foram eles objetos de leitura flutuante, e da análise preliminar com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1979).

A etapa seguinte concentrou-se na “construção de indicadores precisos e seguros [...] de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 1979, p. 100).

Depois, realizou-se a fase de exploração de materiais. Foi nela que “os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1979, p. 101). Ou seja, emergiram as unidades de registro que foram caracterizadas por palavras e temas.

Em se tratando das categorias de análise, cabe salientar que estas podem ser estabelecidas *a priori* ou ainda emergir da coleta de dados. Neste sentido, dos dados coletados quando da realização da pesquisa empírica aponta-se como categoria estabelecida *a priori* (a) Avaliação dos impactos da Revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) na Carreira Docente. *A posteriori*, no entanto, emergiu uma segunda categoria de análise, qual seja: (b) Sem lei nem rei, me vi arremessado: Vozes dos atores.

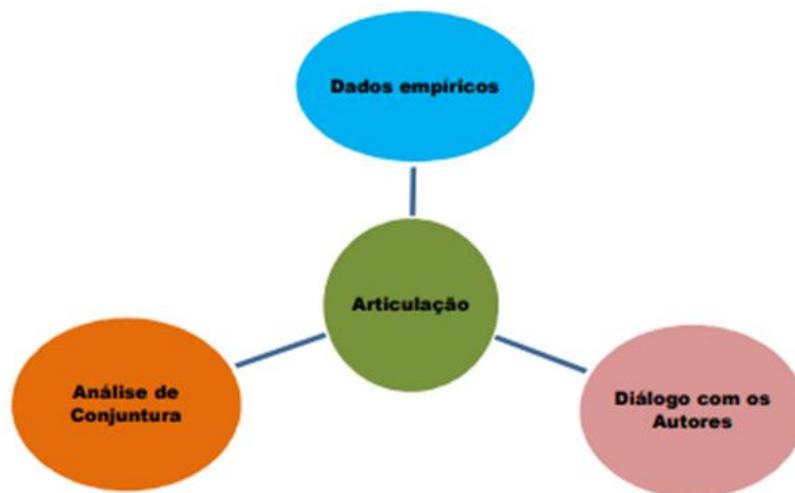
3.4 TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Ante o exposto, realizamos os procedimentos inspirados na análise de conteúdo de Bardin (1979) que originaram as informações para composição das categorias de análise, no que se refere ao tratamento dos dados obtidos a partir da pesquisa documental e empírica.

A opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões (Marcondes; Brisola, 2014, p. 206).

Este processo de construção pode ser melhor compreendido por meio da visualização da Figura 6 apresentada a seguir:

Figura 6 - Análise por triangulação de métodos



Fonte: Marcondes e Brisola (2014, p. 204)

Em consonância com a representação acima, os dados foram aglutinados de acordo com a temática, resultando em unidades de registro, que foram reunidos e distribuídos de acordo com as unidades temáticas exploradas nas quatro categorias de análise e respectivas Unidades de Registro.

Estas informações provenientes da pesquisa empírica (entrevistas e questionário) e da pesquisa documental foram articuladas aos conceitos explorados pelos autores de base no referencial teórico e à conjuntura analisada resultante da revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005). A partir desta triangulação foram produzidas as análises explorando os impactos, que

repercutem na carreira dos professores efetivos em língua espanhola, atuantes na educação básica da rede estadual de SC.

3.5 PERFIL DOS PARTICÍPES

O presente espaço será utilizado para apresentar ao leitor o perfil dos 24 partícipes desta pesquisa empírica. Eles foram responsáveis pelo fornecimento de dados quando da realização das entrevistas e da disponibilização do questionário *online*.

Nesse sentido, destaca-se, mais uma vez, que foram entrevistados três profissionais que, de alguma forma, relacionam-se com o objeto de estudo da presente. Um entrevistado representa a Associação Catarinense dos Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina (APEESC), coletivo de professores, enquanto os outros dois são servidores da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Os questionários *online* foram respondidos por 21 professores de carreira que atuam com Língua Espanhola nas escolas da rede estadual de ensino, no estado de SC.

3.5.1 Entrevistados

3.5.1.1 Partícipe E1

O profissional, representante da entidade, graduou-se em 2007 no curso de Letras Espanhol, iniciou o mestrado no mesmo ano e em 2010 iniciou o doutorado, não tendo concluído. Já trabalhou com o idioma espanhol na educação básica, pública e privada, no Ensino Superior e em escolas de idiomas. Além da regência de classe, atua na elaboração de material em espanhol (livros didáticos) e trabalhos de tradução. Entrou para entidade em 2010 e permanece até os dias atuais, buscando unir forças para a difusão e melhoria da língua em SC.

3.5.1.2 Partícipes E2 e E3

O profissional E2 não mencionou sua idade, tampouco tempo de atuação na educação. Possui habilitação em duas áreas do conhecimento e duas especializações. Atuou em sala de

aula em todas as etapas da Educação Básica até 2008. A partir de 2009, passou a integrar a equipe da SED, participando ativamente das reformas do EM, que segundo suas palavras, foram “embriões para a nova política, que é a política do Novo Ensino Médio”.

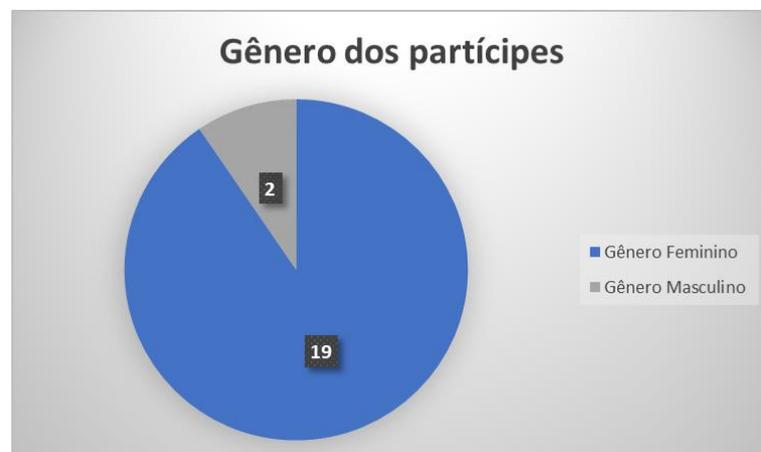
O profissional E3 não mencionou sua idade, tampouco tempo de atuação na educação. Possui habilitação na área de estudo desta pesquisa, é mestre e está cursando doutorado na área. Passou a integrar a equipe da SED em 2019, atuando ativamente junto a outros colegas de setor para implantação das 120 escolas piloto do NEM e pensando com base na experiência das escolas piloto, participou do movimento de inclusão do NEM em todas as escolas de EM da rede estadual de ensino no ano de 2022.

3.5.2 Respondentes do Questionário

Para composição deste perfil dos respondentes foram consideradas as respostas obtidas para seis perguntas integrantes do questionário, quais sejam: (a) gênero, (b) idade, (c) graduação, (d) formação, (e) escolarização e (f) tempo de atuação com a língua.

Em relação ao gênero, Gráfico 1, a análise dos dados coletados revela que 19 partícipes (90,47%) são do gênero feminino e 9,53%, são do gênero masculino, confirmando a maior representatividade feminina no que se refere à atuação dos professores de língua espanhola da rede estadual de SC.

Gráfico 1 - Gênero dos partícipes

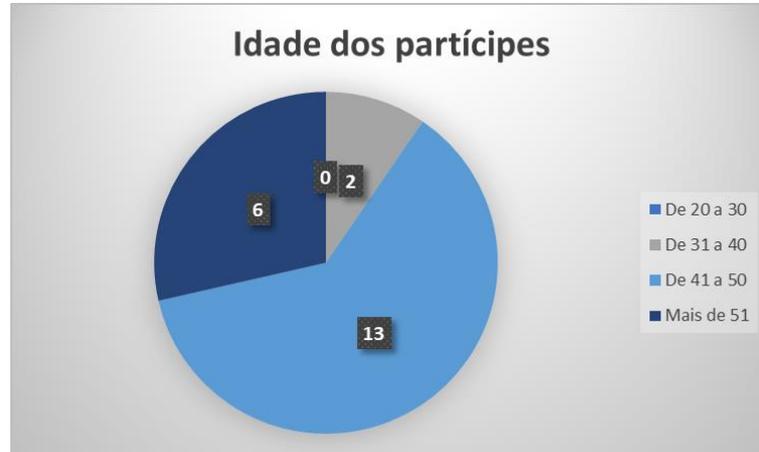


Fonte: Autora (2023)

Quando se trata da idade, nota-se que dois professores (9,52%) têm entre 31 e 40 anos. Outros 13 professores (61,90%) têm de 41 a 50 anos. E os outros seis (28,58%) possuem mais

de 50 anos, conforme Gráfico 2. Nota-se que a maioria destes profissionais está na faixa etária de 41 a 50 anos, o que denota se tratar de um grupo mais maduro e com um tempo de experiência significativo.

Gráfico 2 - Idade dos partícipes



Fonte: Autora (2023)

Do total de entrevistados, conforme Gráfico 3, 16, o que equivale a 76,19%, têm Graduação em Letras Português/Espanhol, o que lhes confere o direito de ministrar os dois componentes curriculares. Três, o que equivale a 14,29%, têm habilitação em Letras Espanhol, podendo ministrar apenas este componente, e, dois, o que equivale a 9,52%, têm formação em outra área. Ou seja, se efetivou em outro componente curricular e fez complementação em espanhol ou curso certificado em escola de idiomas, o que lhe abriu possibilidade para atuar neste componente curricular.

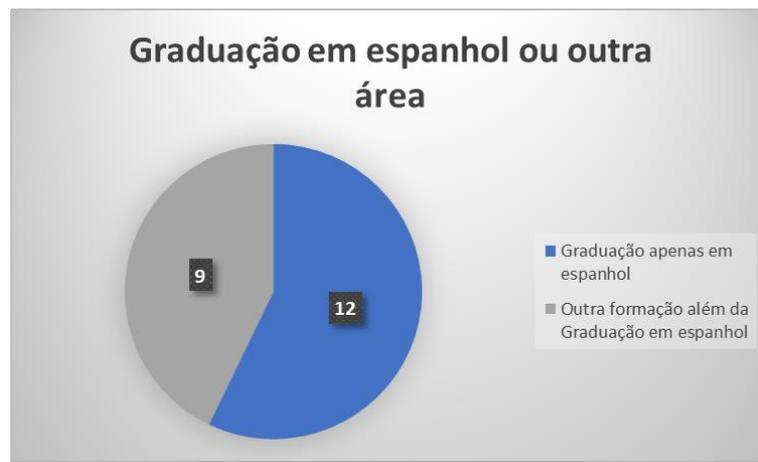
Gráfico 3 - Graduação dos partícipes



Fonte: Autora (2023)

No Gráfico 4, tem-se os dados que indicam outras formações realizadas pelos partícipes da pesquisa. Assim, 12 respondentes, 57,15%, possuem formação apenas no seu componente curricular, não buscando qualificar-se em outras áreas do conhecimento. Os outros nove respondentes, 42,85%, ampliaram sua área de formação, para além do componente espanhol, com destaque à formação em Pedagogia; Língua Portuguesa; Inglês; Educação Física; Geografia e Administração de Empresas.

Gráfico 4 - Formação em espanhol ou outra área



Fonte: Autora (2023)

No que se refere à continuidade do processo formativo, pode-se verificar, no Gráfico 5, que 16 ou seja, 76,19% dos respondentes possuem Especialização e cinco, ou seja, 23,81% dos respondentes conquistaram o título de Mestre.

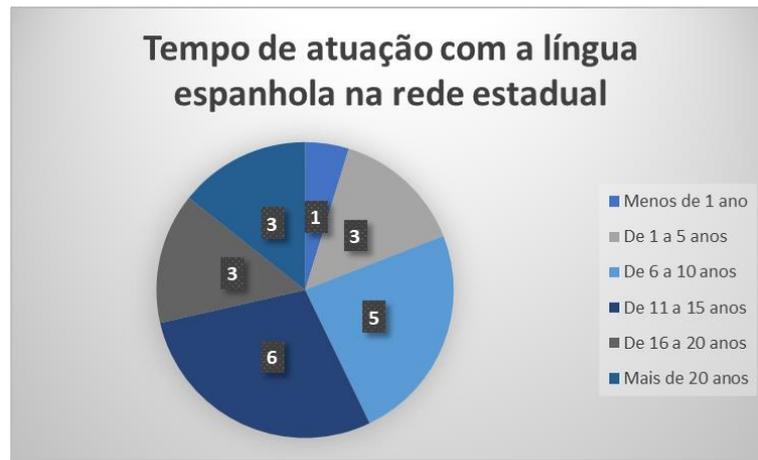
Gráfico 5 - Escolarização dos partícipes



Fonte: Autora (2023)

O Gráfico 6 apresenta os dados que evidenciam que o tempo de atuação com a língua na rede estadual é bastante heterogêneo. Um partícipe, 4,75%, trabalha há menos de um ano; três, o que equivale a 14,29%, trabalham de um a cinco anos; cinco, 23,80%, trabalham de seis a dez anos; seis partícipes, ou seja, 28,58% trabalham de onze a quinze anos; três, 14,29%, trabalham de dezesseis a vinte anos e outros três, 14,29%, superam os vinte anos de trabalho na educação básica da rede estadual.

Gráfico 6 - Tempo de atuação com a língua espanhola na rede estadual



Fonte: Autora (2023)

Em síntese, da análise dos dados apresentados, nos Gráficos de 1 a 6, pode-se asseverar que os partícipes desta pesquisa são na maioria do gênero feminino, com faixa etária entre 41 e 50 anos, formação inicial somente na área de atuação e, mais especificamente, em Curso de Graduação Licenciatura em Letras Português/Espanhol, com especialização e tempo de atuação com a língua, concentrado na faixa, de 6 a 15 anos. Finalizada a apresentação do perfil dos partícipes, este texto avança à apresentação das discussões que envolvem o desenvolvimento da pesquisa documental, quando da análise dos documentos legais e dos dados do censo referentes à oferta da língua espanhola na Educação Básica, em SC.

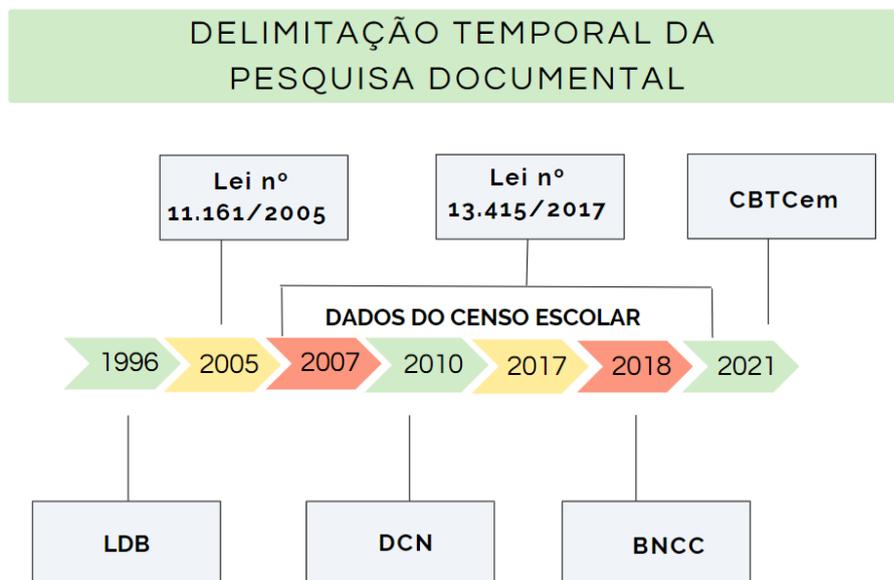
4 O TRATAMENTO DADO À LÍNGUA ESPANHOLA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O PANORAMA DO IDIOMA A PARTIR DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SC

Este capítulo tem por objetivo contextualizar, a partir da pesquisa documental, as alterações de oferta da língua espanhola na Educação Básica, respeitando o recorte temporal, com foco no apontamento das principais mudanças estruturais ocorridas, desde a implementação da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) até a contemporaneidade, e seus impactos diretos ou indiretos na carreira dos docentes da rede estadual de SC. Na sequência, apresenta-se o panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de SC, estruturado a partir dos dados do Censo Escolar (2007 a 2021).

4.1 O TRATAMENTO DADO À LÍNGUA ESPANHOLA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ao iniciar a análise dos documentos, identificamos que a Educação Básica Nacional não apresenta de maneira declarada uma política nacional para oferta das línguas estrangeiras. Para tanto, a fim de identificar as políticas praticadas nacionalmente foi necessário analisar de forma transversal os principais documentos norteadores da Educação Básica (FIGURA 7).

Figura 7 - Delimitação temporal e trajetória da pesquisa documental



Fonte: Autora (2022)

Os documentos da Figura 7 reúnem a composição do *corpus* documental utilizado nesta Dissertação, a fim de identificar as políticas linguísticas praticadas, com ênfase à língua espanhola, objeto deste trabalho.

Como documento inicial a ser analisado e respeitando o recorte temporal estabelecido partimos da LDB (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a qual apresenta em sua redação a obrigatoriedade da língua estrangeira, na parte diversificada, conforme artigo 26 § 5º “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série⁴, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996, p. 10).

Ao analisar sua redação é possível perceber que o documento permite à instituição de ensino a autonomia para escolher a língua estrangeira ofertada, obrigatoriamente a partir do 6º ano do EF, de acordo com os interesses da comunidade escolar, respeitando a possibilidade de oferta da instituição, uma vez que a escola precisa dispor de profissional habilitado e que esteja em condições de ministrar as aulas.

Para o EM, a LDB (Brasil, 1996), refere-se à oferta da Língua estrangeira, com a seguinte redação: artigo 36 § 3º “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar. E uma segunda, em caráter optativos, dentro das disponibilidades da instituição” (Brasil, 1996, p. 13). A partir da citação, percebe-se que assim como no EF a escola tem autonomia para, de acordo com sua demanda e possibilidades quanto a recursos humanos, determinar a composição das línguas estrangeiras ofertadas no EM.

Em observação a LDB (Brasil, 1996), é possível perceber o caráter essencialmente democrático que permeia a Educação Básica em meados dos anos 1990, em se tratando da oferta de línguas estrangeiras, visto que o documento em análise concede à comunidade escolar a liberdade para composição das línguas estrangeiras a serem ofertadas no currículo, de acordo com a disponibilidade de profissionais e demanda de interesse por parte da comunidade.

Neste sentido, em se tratando da oferta das línguas estrangeiras na Educação Básica, o poder de voz e decisão está compartilhado democraticamente com os atores diretamente envolvidos na composição do currículo, ou seja, a comunidade escolar, a qual de forma autônoma, respeitando as características regionais, os interesses e a capacidade de oferta, elege o idioma a ser estudado pelos alunos desta etapa de ensino.

⁴ O termo *série* foi alterado no EF pela Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), de 06 de fevereiro de 2006, a qual altera a duração do EF, bem como sua nomenclatura, a qual passa a ser nominada por *ano*.

A Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), assinada em 08 de agosto de 2005, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dispõe sobre o ensino de língua espanhola e foi comumente chamada de *a Lei do Espanhol*. No entanto, antes de iniciar sua apresentação e regulações, considera-se importante abordar o contexto histórico vivenciado pelo Brasil em torno dos anos 1990, que influenciado pelas relações comerciais com outros países, contribuiu para a criação desta lei.

Assim, conforme Cristofoli (2010, p. 18) “ao final dos anos 1980 e no alvorecer dos anos 1990, momento em que se vivenciavam mudanças significativas na economia mundial, a América Latina começava a sentir os efeitos da iminente globalização econômica”.

É neste cenário que um futuro promissor ao desenvolvimento econômico se desenha na América do Sul, por meio da criação do Mercosul. Por meio deste, uniram-se inicialmente os países vizinhos, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai através em um acordo comercial que facilitava as relações comerciais, formando “territórios que não teriam mais fronteiras que os separassem, livre comércio e livre mobilidade entre os países [...]” (Cristofoli, 2010, p. 18).

O acordo comercial não trouxe apenas alterações no campo econômico, em função de que outros setores foram influenciados por esta *onda* de mudanças, como por exemplo as línguas. Com essa *desterritorialização* física, as línguas oficiais do acordo, o português e o espanhol, ganham novos espaços para além dos documentos e reuniões do Mercosul. Com o aumento do fluxo de viajantes, uma das facilidades do acordo, ambas as línguas passam a despertar o interesse da população. Influenciada por essa demanda, há então a elaboração e aprovação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), que tornava obrigatória a oferta da língua espanhola no EM. Atrelado a este feito, conseqüentemente, devido à demanda de formação de professores de língua espanhola para atender ao disposto na Lei, muitas universidades passam a contemplar a oferta em nível superior de cursos de Graduação em Letras, Língua Espanhola.

A publicação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) confere a língua espanhola um novo *status* e sua oferta, sendo a mesma facultativa nas séries finais do EF e obrigatória pelas instituições de EM, com matrícula facultativa aos alunos, conforme redação da referida Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. § 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos (Brasil, 2005, p. 1).

A publicação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) consolida a oferta da língua espanhola em âmbito nacional, nas instituições públicas e privadas de ensino, especialmente as que ofertam

EM. Ademais, destaca a relevância da língua espanhola no contexto latino-americano, espaço geográfico onde prepondera como idioma oficial. Aqui, cabe ressaltar a autonomia concedida aos alunos, graças a força de Lei, torna-se obrigatória a oferta do idioma pelas escolas que dispõem de EM, no entanto, ao aluno, mantém-se o direito de escolha, em virtude que é ele quem decide qual idioma vai cursar.

Outro documento em análise, as DCN⁵, elaboradas a partir do parecer CNE/CEB nº 07 (Brasil, 2010a) aprovado em 07 de abril de 2010 (que Fixa DCN para o EF de 9 anos) e da Resolução CNB/CEB nº 4 (Brasil, 2010b), de 13 de julho de 2010 (Define DCN Gerais para a Educação Básica), reforça a ideia de autonomia do sistema e das instituições já identificadas na LDB nº 9.394 (Brasil, 1996). Assim as Novas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013), apresentadas em publicação do ano de 2013, na parte diversificada do currículo, reiteram a oferta de componentes curriculares que venham ao encontro dos interesses da comunidade e significação à formação dos educandos. Assim, conforme este documento, verifica-se:

Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. A língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei nº 11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (Brasil, 2013, p. 32-33).

O documento retoma o que preconiza a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) no que se refere à escolha da língua estrangeira moderna de acordo com as possibilidades da escola, em atendimento das demandas e interesses da comunidade escolar, cuja escolha dos eixos temáticos ocorrerá colegiadamente pelos sistemas de ensino ou pela unidade escolar. O que se evidencia nesta citação é justamente a participação das entidades democráticas, que correspondem ao colegiado das unidades escolares na tomada de decisão quanto à seleção do idioma a ser ofertado na parte diversificada do currículo.

A partir desta observação, é possível perceber a abertura dada às instituições, aqui compreendida como *autonomia* para escolher a língua estrangeira de acordo com as demandas

⁵ Reitera-se que as análises produzidas nesta Dissertação para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) são resultado do estudo do Parecer CNE/CEB nº 7 (Brasil, 2010a) aprovado em 07 de abril de 2010, da Resolução CNB/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010b) e das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em coletânea no ano 2013 (Brasil, 2013).

locais e regionais, isso implica perceber que a escola, democraticamente, pode ofertar como língua estrangeira o idioma que melhor atenda a demanda de interesse dos estudantes, a demanda do mercado de trabalho, a demanda com base nos aspectos de formação cultural da região, dentre outros aspectos, que evidenciam a autonomia e a gestão democrática, uma vez que permite-se aos atores envolvidos no processo educacional terem voz, de modo a instituir a formação escolar significativa e em atendimento aos interesses da comunidade.

A desconstrução desta Política Linguística Democrática, que permite a escolha da língua estrangeira a ser estudada na Educação Básica Nacional, ocorreu com a alteração em 2017 da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), por meio da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), de 16 de fevereiro de 2017. Assinada pelo então presidente Michel Temer⁶, promove várias modificações no campo da educação, a saber: Altera o artigo 26 da Lei nº 9394 de 1996 (Brasil, 1996); a Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); além de revogar a Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) e instituir a política de fomento à implementação de escolas de EM em tempo integral.

Esta dissertação se interessa em especial pelo aspecto da revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) e pela alteração do artigo 26 da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a qual passa a assumir a seguinte redação: “§ 5º no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2017, p. 1). A partir desta nova redação, verifica-se um inesperado desmonte da estrutura e organização curricular vigente, considerando que o processo democrático de escolha do componente curricular diversificado perde efeito e a única e exclusiva língua estrangeira moderna a ser ofertada no currículo dos anos finais do EF passa a ser a língua inglesa.

Esta decisão não fundamentada no diálogo entre os interessados, e muito menos no processo democrático e participativo, denota o início de um movimento de desconstrução da política linguística nacional adotada tanto no âmbito público quanto privado, bem como do aspecto plural e autônomo conforme evidenciado pelos documentos anteriormente analisados e retoma uma política linguística hegemônica, que prioriza o monolinguismo e que desconsidera o interesse social e coletivo.

Esta percepção também é inferida por Szundy (2019),

⁶ Michel Temer, vice-presidente na composição presidencial 2015-2018, assume a presidência em 31/08/2016, quando a então presidente Dilma Rousseff sofre impeachment.

Se antes, por questões geopolíticas, a língua inglesa já era a mais ofertada no ensino básico, agora a sua oferta se torna compulsória. Essa mudança autoritária da LDB, de um colonialismo evidente e realizada sem o devido debate com as comunidades escolares e acadêmicas e associações científicas, alija as comunidades locais de escolher ensinar a língua estrangeira moderna que mais atenda às contingências de determinada região (Szundy, 2019, p. 140).

Em meio a este novo cenário, o governo federal transfere a responsabilidade de implementação das reformas educacionais aos estados da federação, cabendo a estes a nova organização das políticas linguísticas a serem adotadas com base nas recentes alterações legais. Desta forma, conforme Medida Provisória nº 746⁷ (Brasil, 2016), o que se sugere aos estados é, preferencialmente, a manutenção da língua espanhola, como segunda língua estrangeira a ser estudada no currículo do EM.

Outro documento analisado nesta dissertação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, assume caráter de documento norteador do currículo da Educação Básica nacional e desmonta por completo a política linguística multilíngue nacional praticada até então, passando a consolidar a oferta única, exclusiva e arbitrária da língua inglesa no currículo base, justificando tal feito, conforme citação, “[...] o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos *ampliar horizontes de comunicação e intercâmbio cultural, científico e acadêmico* e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de *conhecimentos* e participação social” (Brasil, 2018a, p. 199).

Esta citação, do ponto de vista da pesquisadora, é uma afronta às demais línguas estrangeiras contemporâneas, visto que, não é apenas a língua inglesa que promove a ampliação dos horizontes da comunicação, do intercâmbio cultural, científico e acadêmicos, toda língua estrangeira é em si uma alternativa para promover estas características que a BNCC (Brasil, 2018a) atribui exclusivamente à língua inglesa.

Ainda, o documento apresenta o inglês como única língua franca⁸ da educação básica, “[...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da *função social e política do inglês* e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de *língua franca*” (Brasil, 2018a, p. 241).

⁷ A Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016) foi transformada em norma jurídica, originando a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

⁸ Segundo Eduardo Guimarães, coordenador da Enciclopédia das Línguas no Brasil (ELB), da UNICAMP, em informação disponível para consulta no site do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb), “a língua franca tem, assim como as demais línguas com que está em relação, a característica de ser a língua de intercurso para os falantes de línguas diferentes [...] Há uma diferença importante entre uma língua franca e uma língua oficial. A diferença está em que a língua oficial é dada como a língua do Estado de modo que todos que a ele estão ligados são obrigatoriamente falantes dela [...] A língua franca não tem essa obrigatoriedade. Ela, em verdade, funciona como garantia das relações entre falantes de línguas diversas, sem que tenham que abandonar suas línguas para estarem em relação.” Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/leiamais_lingua_franca.html. Acesso em: 18 abr. 2023.

Ao colacionar as versões da BNCC, Szundy (2019) identifica a mudança ao tratamento dado às línguas estrangeiras:

Ao compararmos a segunda versão da BNCC com aquela aprovada pelo CNE, a primeira mudança que nos chama atenção em relação à língua adicional é a mudança de nome do componente. Anteriormente nomeado como língua estrangeira moderna, na versão final da BNCC, o componente passa a se chamar língua inglesa. Essa mudança decorre da alteração, em 2017, do artigo 23, parágrafo 5º da LDB (BRASIL, 1996) (Szundy, 2019, p. 140).

Por meio desta percepção, é possível aferir que os interesses daqueles que controlam as políticas não refletem o pensamento e o interesse da coletividade. Neste sentido, este campo de disputa revela agentes com forças desiguais. As palavras de Szundy (2019) sugerem o neoliberalismo como sendo o agente poderoso e capaz de impor as decisões acerca da política adotada.

O status de inglês como língua franca na BNCC parece, portanto, estar a serviço do neoliberalismo – atende ao desenvolvimento de competências e habilidades para que o/a aluno/a se torne um/a empreendedor/a de si mesmo/a, de forma a habilitá-lo/a a participar desse mundo global sem questionar suas macro e micro estruturas, e como estas operam para manter um grande contingente da população mundial sem acesso às commodities dessa utópica aldeia global (Szundy, 2019, p. 140).

É notório que a adoção de alguns procedimentos no que se refere à implementação de políticas visa atender agendas externas, que por vezes omitem a verdadeira intencionalidade do conjunto de decisões adotadas pelos agentes implementadores, o que faz supor a existência de agendas escondidas por trás destas ações. No que se refere às alterações provocadas pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), espera-se que elas sejam transitórias, o que conforme Vieira (2007) é possível, dado que no Brasil,

Existem tendências históricas que vão se configurando e que independem da vontade dos gestores de ocasião [...] ao nos aproximarmos de um tema complexo como a análise da(s) política(s), é preciso especificar de que política(s) está se tratando para que não parem dúvidas a respeito dos elementos de ruptura ou de continuidade em jogo (Vieira, 2007, p. 57).

As palavras de Vieira (2007) nos levam a perceber que as políticas para línguas estrangeiras na Educação Básica nacional, correspondem à políticas transitórias, visto que são alteradas conforme a política de governo vigente, permitindo a descontinuidade dos processos adotados pela política anterior, o que acaba por impactar nos mais diversos setores da educação e conseqüentemente na Carreira Docente, objeto de estudo desta dissertação.

Nesta perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018a), apresenta contradições, devido a trazer em seu bojo o discurso de autonomia aos estudantes, o que na prática não se concretiza, uma vez que não flexibiliza, em se tratando da oferta de línguas estrangeiras, essa autonomia no que se refere à escolha da língua a ser estudada, conforme evidencia este trecho do documento: “[...] também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2018a, p. 62).

Nas palavras de Standing (2014, p. 222), “o que deveria preocupar a todos que acreditam nos valores democráticos e na liberdade é que, com a mercadorização das políticas, há um “desgaste” da democracia [...]”. Neste sentido, com a revogação da Lei nº11.161 (Brasil, 2005), fica evidente que, em se tratando das políticas linguísticas nacionais para educação básica, passamos de um estado democrático a um estado arbitrário, cujo discurso *pautado na autonomia* não condiz com a realidade vivenciada.

Saindo da perspectiva de análise de documentos norteadores da Educação Básica em âmbito nacional, dirige-se o olhar ao *locus* desta pesquisa, que é Educação Básica da rede estadual de ensino de SC. O documento precípua da educação básica catarinense é o CBTCem (Santa Catarina, 2021). Publicado no final do ano 2021, apresenta quatro cadernos (volumes), complementa o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), além de ser o documento que substitui a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) (Santa Catarina, 2014)⁹, vigente até então.

De acordo com a apresentação do Caderno 1 - Disposições Gerais (Santa Catarina, 2021), sua construção foi alicerçada na BNCC (Brasil, 2018a) e pensada de um modo que garantisse a participação democrática. Assim, estiveram alinhados à construção do documento: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme/SC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/SC), Federação Catarinense dos Municípios (Fecam/SC), Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), Secretaria de Estado de Educação (SED/SC), além de 300 profissionais da rede estadual de ensino, de diversas áreas, que participaram intensa e coletivamente do processo de construção do CBTCem.

⁹ Este documento orientava a educação em seu aspecto geral, assim como, todas as línguas estrangeiras ofertadas na educação básica catarinense e na seção Língua Estrangeira, trazia em seu título: “Língua Estrangeira: a multiplicidade de vozes”. Apenas observando o título, já é possível perceber o tratamento democrático às LE, o que é comprovado nas linhas iniciais desta seção: “A discussão aqui contemplada não pretende centralizar-se no ensino de uma língua estrangeira específica. Posteriormente, as escolas poderão elaborar seus projetos pedagógicos optando pela língua estrangeira mais adequada aos seus propósitos e necessidades, considerada a comunidade que atendem” (Santa Catarina, 2014, p. 92)

Esta construção coletiva teve início em abril de 2019, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), pautada no estudo dos principais documentos de referência e sua primeira versão denominada “Marco Zero”, quando submetida à consulta pública, recebeu 2.120 contribuições válidas, das mais diversas áreas do conhecimento.

A seleção dos partícipes para construção do documento ocorreu por edital, dispondo de vagas para professores, gestores e profissionais das CRE. Os encontros iniciaram de forma Presencial, porém, devido à pandemia mundial de COVID, foram finalizados de forma *online*.

Feita a apresentação deste documento recente e que passa a nortear os processos educacionais da rede estadual de SC, passa-se agora a analisar a forma como o CBTCEM (Santa Catarina, 2021) apresenta a língua estrangeira, com olhar mais apurado acerca do tratamento dado à língua espanhola.

A primeira menção do documento quanto à língua espanhola, aparece no capítulo que descreve a parte flexível do Currículo *Itinerários Formativos*. A parte flexível advém da Portaria nº 1.432 (Brasil, 2018b), a qual estabelece os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, para atender à Resolução MEC/CNE/CEB nº 3 (Brasil, 2018c) e à Lei 13.415 (Brasil, 2017). Assim, “para as escolas da Rede Estadual de Ensino de SC, os Itinerários Formativos compreendem uma organização composta por Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento” (Santa Catarina, 2021, p. 51). A Figura 8 demonstra como estão organizados os Itinerários Formativos no NEM do CBTCEM, vejamos:

Figura 8 - Organização curricular do NEM no território catarinense



Fonte: Santa Catarina (2021, p. 51)

A língua estrangeira volta a ser abordada no Caderno 1 – Disposições Gerais (Santa Catarina, 2021) com a escrita de um único parágrafo, que apresenta a língua inglesa como a

língua a ser ofertada em todos os anos do EM e a possibilidade de oferta de uma segunda língua estrangeira:

No estado de Santa Catarina, além do componente Língua Inglesa, oferecido na formação geral básica em todos os anos do ensino médio, a Parte Flexível do Currículo conta com a oferta de uma segunda língua estrangeira. Esta oferta tem por objetivo ampliar o atendimento de línguas estrangeiras na escola, valorizando a diversidade local, de forma que a escolha pelo componente a ser ofertado se ampare na realidade do contexto da unidade escolar. Tem-se por intuito, portanto, “valorizar a diversidade étnico-cultural que constitui a sociedade catarinense considerando o processo de escuta e a disponibilidade de profissionais para as diferentes opções de língua estrangeira (espanhol, alemão, italiano, francês, Libras e outros)” (Santa Catarina, 2021, p. 88).

Ao analisar os elementos que indicam a oferta da segunda língua neste documento, o pesquisador se depara com a completa ausência de informações, pois a citação apresentada é a única menção à segunda língua. Esta redação causa certa *frustração*, especialmente ao professor, que espera por meio da leitura alguma orientação, diretriz, informação que o auxilie no que se refere ao seu trabalho enquanto docente. A ausência de informações referentes ao componente curricular abre campo para alguns questionamentos e interpretações, como por exemplo: a língua estrangeira será ofertada com carga horária semestral ou anual? O registro do desempenho do aluno será descritivo ou numérico?

Neste sentido, pode-se asseverar que faltou, por parte dos organizadores do documento, maior atenção ao componente curricular, de forma a orientar os professores que ministram o componente curricular língua espanhola, para que seu trabalho fosse minimamente subsidiado por estas orientações.

Estas dúvidas elementares quanto à estrutura e funcionamento do componente curricular no EM da rede estadual foram sanadas no ano 2022, por meio da publicação do Ofício Circular nº 187 (Santa Catarina, 2022), publicado em 26 de abril de 2022, o qual orienta a comunidade escolar quanto à organização do componente curricular segunda língua:

1. O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira será ofertado anualmente.
2. A avaliação será com resultado expresso de forma numérica, de um (1) a dez (10), com fração de 0,5 e trimestral a cada final de ciclo avaliativo, visando a relação teórico/prática sobre as vivências, os avanços e as dificuldades.
3. A promoção do estudante, ao final do ano letivo, se dará com base no valor numérico apresentado na média anual igual ou superior a seis (6) (Santa Catarina, 2022, p. 2).

A partir do recebimento deste ofício por parte das escolas, da divulgação do seu conteúdo e ciência por parte dos professores, foi possível compreender a organização de trabalho, mesmo com o ano letivo em andamento. Pois as aulas no ano letivo em questão (2022)

iniciaram no dia 07 de fevereiro e o ofício com estas orientações foi disponibilizado pela escola da qual a pesquisadora faz parte, apenas no início do mês de maio do corrente ano. Neste sentido, pode-se afirmar que por cerca de três meses, os professores atuaram regendo as turmas sem o necessário conhecimento acerca da organização elementar do componente curricular, em meio às mudanças do NEM.

Ao comparar a atual Proposta Curricular ao CBTCem (Santa Catarina, 2021), no que se refere ao texto destinado à língua estrangeira, é notório o retrocesso em termos de organização e no nível de detalhamento que apresenta o CBTCem (Santa Catarina, 2021). Enquanto a Proposta Curricular já no ano 2001 justificava a presença do componente pautada em pressupostos teóricos, metodológicos e linguísticos, abordando inclusive competências e habilidades linguísticas e socioculturais, o CBTCem (Santa Catarina, 2021) se limita a apontar as opções de oferta de língua estrangeira e a escolha a partir da escuta da comunidade.

Não há no documento atual, CBTCem (Santa Catarina, 2021), nenhuma diretriz, competência, habilidade ou sequer conceitos mínimos que o componente curricular deva abordar. Esta ausência, embora represente uma possibilidade de autonomia para que o professor coloque o currículo em movimento e desenvolva seu trabalho, por outro lado pode gerar insegurança e dificultar a atuação docente, ante a ausência de programa de formação continuada específica para o componente curricular, e o acesso discente ao material curricular, uma vez que a língua espanhola não é mais contemplada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

4.2 PANORAMA DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL CATARINENSE

Esta seção tem por finalidade apresentar um mapeamento da oferta da língua espanhola na Educação Básica em SC, a partir dos dados extraídos do Censo Escolar. As informações referentes aos 295 municípios que integram o estado foram fornecidas pela Gerência de Estatísticas e Avaliação da SED e correspondem ao Censo Escolar realizado anualmente pelas escolas. A data inicial para composição desta estruturação é 2007, visto que os dados anteriores a este período não estão armazenados no sistema da SED e, portanto, não foram disponibilizados. Assim, partimos do ano 2007, com data posterior para composição das informações 2018 e finalmente 2021.

Para fins de esclarecimento, explico o motivo desta seleção de datas: (a) 2007 – é o ano de início das informações do Censo Escolar disponibilizadas e armazenadas pela SED; (b) 2018 – é o ano subsequente à revogação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que passa a impactar na oferta da língua espanhola, sobretudo nas séries finais do EF, cuja oferta obrigatória passa a ser o inglês; e (c) 2021 – em razão de que é o último e mais recente dado do Censo disponível, quando do repasse das informações pela SED, que ocorreu em 2022.

Além da verificação dos municípios com oferta da língua espanhola no currículo da educação básica estadual, o levantamento apurou o total de matrículas da educação básica (EF e EM) na língua espanhola, bem como o número de professores de língua espanhola atuando nesta etapa de ensino nas escolas estaduais catarinenses em todos os municípios do estado. Com base nestas informações foi possível calcular a média de alunos atendidos por professor em cada uma das seis mesorregiões do estado.

Inicialmente foram levantados os dados por CRE. No entanto, por serem 36 CRE, obteve-se um total de cento e oito (108) gráficos oriundos do número de municípios, matrículas e professores. O excessivo volume de informações motivou a síntese dos resultados. Assim, buscou-se como alternativa agrupar as informações por mesorregiões, a fim de concentrar a totalidade dos dados em conglomerados maiores, para facilitar seu acesso e visualização.

Para organização dos dados por regiões, utilizamos a divisão por mesorregiões estabelecida pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo de Santa Catarina (CAU), Figura 9.

Figura 9 - Mapa das mesorregiões catarinenses



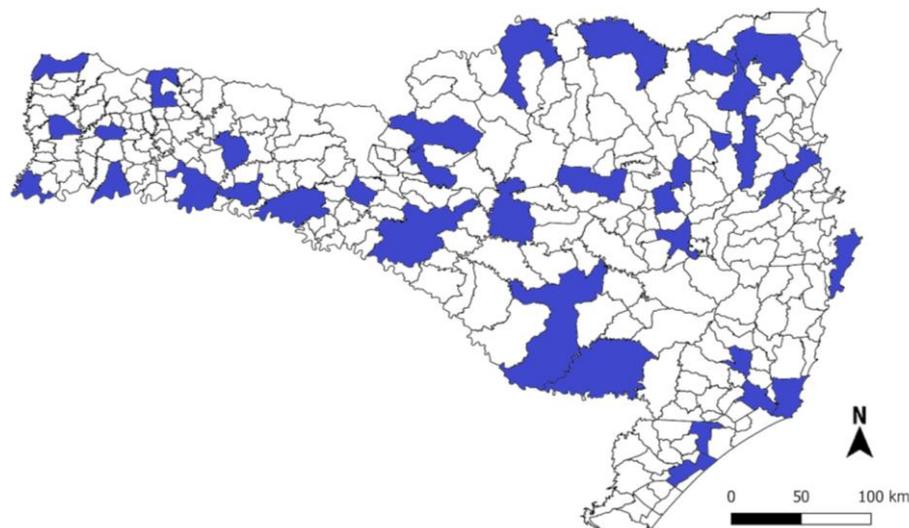
Fonte: Autora (2022)

O CAU estabelece a seguinte divisão: 1) Mesorregião Oeste Catarinense (M1); 2) Mesorregião Norte Catarinense (M2); 3) Mesorregião Serrana (M3); 4) Mesorregião do Vale do Itajaí (M4); 5) Mesorregião Sul (M5) e 6) Mesorregião da Grande Florianópolis (M6),

As seis mesorregiões identificadas no mapa anterior compreendem as seguintes Coordenadorias Regionais de Educação (CRE): CRE Araranguá, CRE Blumenau, CRE Braço do Norte, CRE Brusque, CRE Caçador, CRE Campos Novos, CRE Canoinhas, CRE Chapecó, CRE Concórdia, CRE Criciúma, CRE Curitibanos, CRE Dionísio Cerqueira, CRE Florianópolis, CRE Ibirama, CRE Itajaí, CRE Itapiranga, CRE Ituporanga, CRE Jaraguá do Sul, CRE Joaçaba, CRE Joinville, CRE Lages, CRE Laguna, CRE Mafra, CRE Maravilha, CRE Palmitos, CRE Rio do Sul, CRE São Bento do Sul, CRE São Joaquim, CRE São Miguel do Oeste, CRE Seara, CRE Taió, CRE Timbó, CRE Tubarão, CRE Videira, CRE Xanxerê. Totalizando 36 Coordenadorias Regionais de Educação, que abrangem os 295 municípios do estado e estão distribuídas no estado conforme Figura 10:

Figura 10 - Distribuição das 36 CRE no estado de SC

SANTA CATARINA - MUNICÍPIOS



Suporte Geográfico
Elaborado a partir de base cartográfica do IBGE

Fonte: Autora (2023)

Com base nos dados do Censo Escolar analisados a partir das seis mesorregiões de SC, conforme Tabela 1, é possível observar a evolução territorial ante a presença da língua espanhola nos currículos da educação básica da rede estadual de ensino de SC:

Tabela 1 - Oferta da língua espanhola em SC

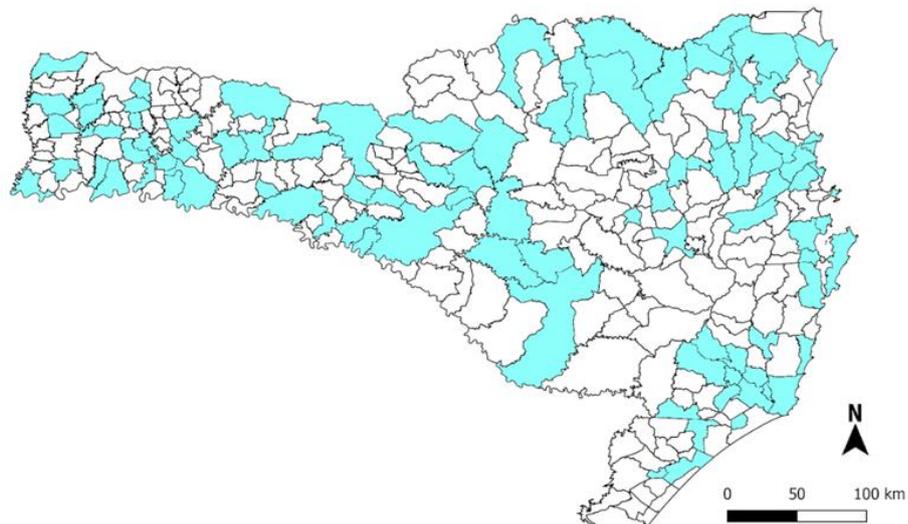
Mesorregião	Cidades com oferta de língua espanhola no currículo das escolas da rede estadual de Santa Catarina			
	Número Municípios	2007	2018	2021
M1	118	38	49	55
M2	26	12	8	9
M3	30	7	12	12
M4	54	17	25	22
M5	46	17	12	13
M6	21	6	10	10
Total	295	97	116	121

Fonte: Autora (2023)

Os dados demonstram que no ano 2007, a língua espanhola estava presente no currículo da Educação Básica da rede estadual de 97 municípios do estado, ou seja, 32,88% do território catarinense, com destaque maior à presença da língua espanhola na região de fronteira, Oeste do Estado (M1). Para melhor visualização desta informação foi produzido um mapa, Figura 11.

Figura 11 - Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de SC em 2007

SANTA CATARINA - MUNICÍPIOS



Suporte Geográfico
Elaborado a partir de base cartográfica do IBGE

Fonte: Autora (2022)

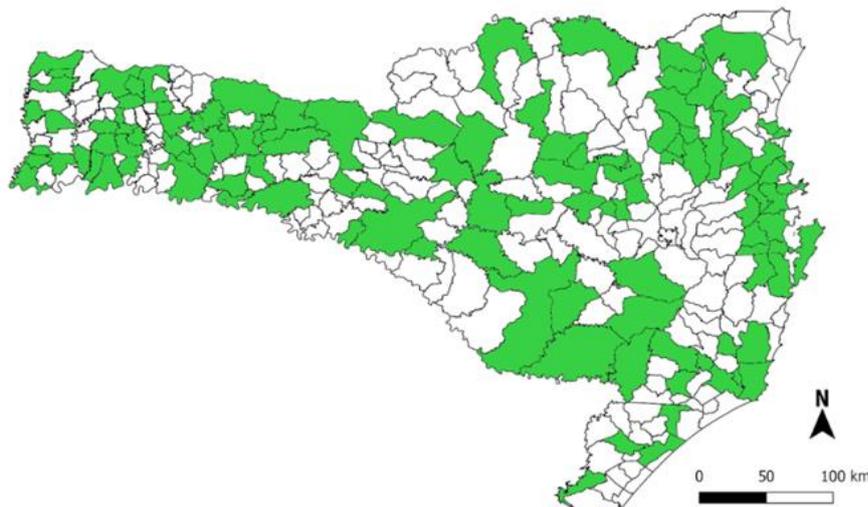
No mapa da Figura 11 há destaca aos municípios cujas escolas da rede estadual ofertavam a língua espanhola na educação básica da rede estadual no ano 2007:

Levando em consideração a presença da língua espanhola, em 2007, nestes 97 municípios, distribuídos em todas as mesorregiões do estado, é possível identificar que os dados anunciam uma política linguística emergente na Educação Básica da rede estadual, que se configura principalmente a partir da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece, em seu artigo 26 § 5º que: “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série¹⁰, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996, p. 10).

No ano 2018, 11 anos após a primeira análise, é possível perceber a ampliação territorial da língua espanhola, que passa de 97 para 116 municípios, o que indica um crescimento de 6,44%, conforme evidencia a Figura 12:

Figura 12 - Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de SC 2018

SANTA CATARINA - MUNICÍPIOS



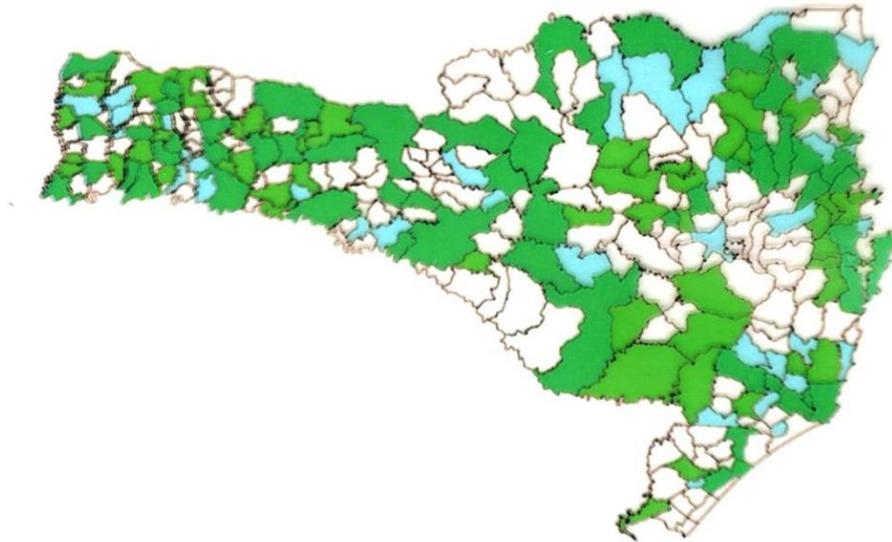
Suporte Geográfico
Elaborado a partir de base cartográfica do IBGE
Fonte: Autora (2022)

A sobreposição¹¹ das imagens, Figura 13, revela a alteração geográfica da presença da língua espanhola nos currículos da educação básica da rede estadual catarinense.

¹⁰ O termo *série* foi alterado no Ensino Fundamental pela Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), de 06 de fevereiro de 2006, a qual altera a duração do E. F, bem como sua nomenclatura, a qual passa a ser nominada por *ano*.

¹¹ As imagens da sobreposição (que resultaram nas figuras 13 e 15) foram produzidas a partir de impressão dos mapas em lâminas plásticas e posteriormente escaneadas para geração da imagem por sobreposição.

Figura 13 - Evolução do Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de ensino catarinense 2007 - 2018



Fonte: Autora (2023)

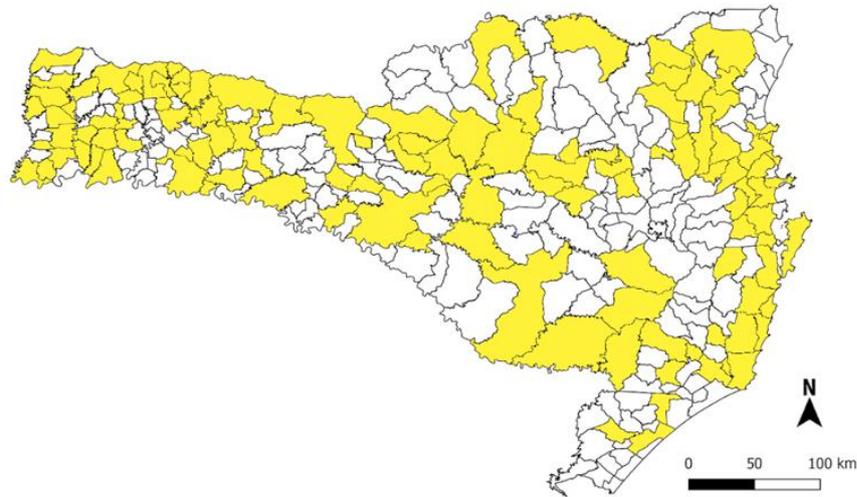
Embora os dados indiquem um crescimento lento, em termos de evolução na implementação da Língua Espanhola na Educação Básica em território catarinense, posto que em 2018 a sua oferta atingia apenas 39,32% dos municípios, faz-se necessário enfatizar a importância de se reconhecer sua relevância e abrangência. Quanto à relevância, destaca-se a condição de fronteira com país de fala hispana, que conforme Cristofoli (2010), suscita, por conta dessa mobilidade que a fronteira promove, a presença de uma *nacionalidade portátil*, na medida em que as pessoas se deslocam por diferentes lugares.

Em termos de abrangência, se considerarmos que, primeiro, a língua espanhola corresponde a uma das cinco opções do currículo e, por isso, divide espaço com: francês, alemão, italiano e inglês, e, segundo, que ela está presente em mais de 39% dos municípios, compreende-se como significativa e em evolução crescente, embora lenta, como dito anteriormente, a presença da língua espanhola na rede estadual de SC.

Em 2021, Figura 14, novamente se verifica um crescimento, de 1,69%, da área territorial catarinense que oferta a língua espanhola em seu currículo, de modo que o quantitativo passa a ser de 121 municípios contemplados, o que corresponde a abrangência de 41,01% do território catarinense.

Figura 14 - Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de SC 2021

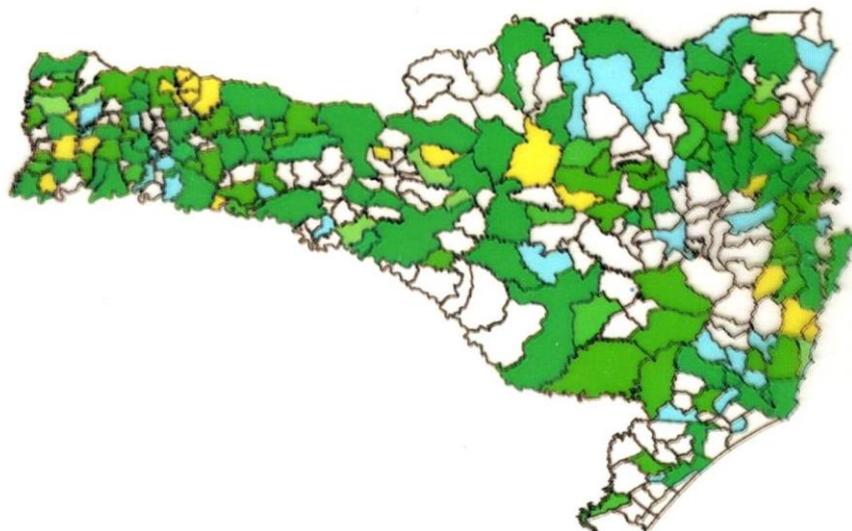
SANTA CATARINA - MUNICÍPIOS



Fonte: Autora (2022)

Ao sobrepor as imagens produzidas referentes aos anos de 2007, 2018 e 2021, Figura 15, é possível identificar visualmente esta ampliação progressiva de municípios, com escolas pertencentes à rede estadual de ensino, que passaram a ofertar em seu currículo da Educação Básica a Língua Espanhola. A região Oeste do estado faz fronteira com a Argentina e, conseqüentemente, é a mesorregião em que a língua espanhola prepondera no currículo da educação básica da rede estadual em se tratando da territorialidade.

Figura 15 - Evolução do Panorama da língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de ensino catarinense 2007 - 2018 - 2021



Fonte: Autora (2023)

Da análise das Figuras 13 e 15 cabe destacar que de 1997 a 2007 a implementação da língua espanhola na Educação Básica catarinense alcança 32,88% dos municípios. Dez anos depois, em 2018, tem-se um aumento de 6,44% no número de municípios que ofertam a língua e três anos depois, em 2021, um aumento na oferta em mais 1,69% dos municípios. Assim, ao considerar todo o recorte temporal tem-se ao longo de 24 anos a implementação de língua espanhola em 41,01% dos municípios catarinenses. Ou seja, embora o ritmo acelerado da implantação inicial não tenha se mantido percebe-se que sua abrangência é significativa já que num curto período de tempo, últimos 14 anos, há um aumento considerável da territorialidade da língua espanhola no âmbito estadual, 8,13%, se considerada a disputa de espaço com as outras quatro línguas que podem ser ofertadas no currículo. Tal reflexão se pauta numa regra simples que, a nosso ver, merece ser registrada, qual seja: 100% dos municípios dispõem da possibilidade de oferta de cinco idiomas, ou seja, para cada idioma hipoteticamente tem-se a possibilidade de alcance de 20% de abrangência territorial. No entanto, a língua espanhola já ocupava, em 2021, 41,01% do território, ou seja, mais do que duas frações.

À luz do contexto atual, diante da implementação do NEM, a tendência que se verifica para a língua espanhola, em âmbito estadual, é de uma ampliação territorial ainda maior, isso pois, atendendo ao que preconiza a BNCC (Brasil, 2018a), tem-se como língua estrangeira obrigatória o inglês e também como segunda língua estrangeira.

No estado de Santa Catarina, além do componente Língua Inglesa, oferecido na formação geral básica em todos os anos do ensino médio, a Parte Flexível do Currículo conta com a oferta de uma segunda língua estrangeira. Esta oferta tem por objetivo ampliar o atendimento de línguas estrangeiras na escola, valorizando a diversidade local, de forma que a escolha pelo componente a ser ofertado se ampare na realidade do contexto da unidade escolar [...] considerando o processo de escuta e a disponibilidade de profissionais para as diferentes opções de língua estrangeira (espanhol, alemão, italiano, francês, Libras e outros” (Santa Catarina, 2021, p. 88).

Ampliando o olhar acerca da língua espanhola na rede estadual de SC, observa-se a seguir os números referentes às informações do quantitativo de professores de espanhol da Educação Básica da rede estadual, Tabela 2, por mesorregião do estado ao longo do período apurado.

Tabela 2 - Professores de língua espanhola atuando na Educação Básica estadual

Mesorregião	Número Municípios	Número de professores de língua espanhola nas escolas de educação básica da rede estadual de Santa Catarina		
		2007	2018	2021
M1	118	110	224	233
M2	26	42	27	27
M3	30	26	41	63
M4	54	130	130	166
M5	46	41	37	51
M6	21	42	101	120
Total	295	391	560	660

Fonte: Autora (2023)

Observando os dados da Tabela 2 organizados por mesorregião, é possível perceber, ao analisar o número inicial, intermediário e final de profissionais, que ministram a língua espanhola na educação básica da rede estadual catarinense o seguinte: Nas mesorregiões M1 (Oeste), M3 (Serrana) e M6 (Grande Florianópolis) um aumento no quadro de professores. A M2 (Norte) apresentou inicialmente uma queda e posteriormente, estabilização do número de professores. A M5 (Sul) apresentou queda e posteriormente um aumento no número de professores. Por fim, a M4 (Vale do Itajaí) apresentou inicialmente um número estável de professores, atuando com a língua espanhola, com aumento no último período.

Ao observarmos a totalidade dos dados, é oportuno destacar que se verifica aumento progressivo do número de professores de espanhol, ao longo dos anos, atuando na Educação Básica da rede estadual catarinense, o que acompanha os dados observados no aumento da territorialização da língua espanhola, uma vez que com o aumento da demanda, conseqüentemente, faz-se necessário o aumento dos profissionais para atendê-la. Nesta perspectiva, o cenário catarinense contrasta com o nacional, uma vez que, em âmbito nacional se retoma uma Política monolíngue para a Educação Básica e em âmbito estadual se mantém, no EM, a Política de Estado plurilíngue adotada a partir da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996).

Na sequência, Tabela 3 e Gráfico 7, apresentam-se as informações provenientes das matrículas na língua espanhola da educação básica da rede estadual catarinense.

Tabela 3 - Matrículas em língua espanhola na Educação Básica da rede estadual de SC

Mesorregião		Número de matrículas na língua espanhola nas escolas de educação básica da rede estadual de Santa Catarina		
		2007	2018	2021
	Número Municípios			
M1	118	13.892	12.625	11.245
M2	26	4.950	4.325	5.161
M3	30	2.314	3.690	3.656
M4	54	7.966	9.380	8.564
M5	46	5.337	3.673	3.597
M6	21	12.691	7.735	7.852
Total	295	47.150	41.428	40.075

Fonte: Autora (2023)

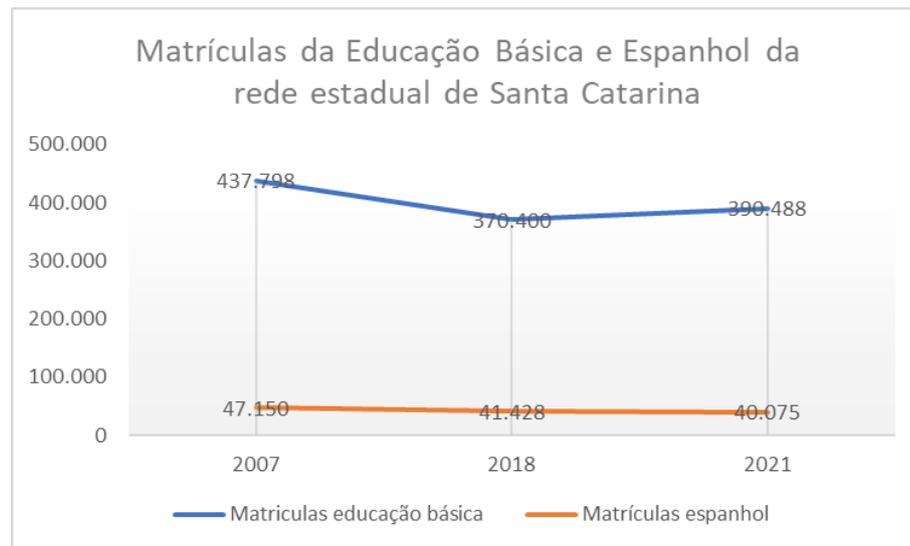
Ao observar os dados relativos às matrículas da língua espanhola da rede estadual na educação básica catarinense, é possível identificar diferentes realidades em cada região. Enquanto as M1 (Oeste) e M5 (Sul) apresentam uma queda contínua, as M2 (Norte) e M6 (Grande Florianópolis) apresentam queda em 2018 e aumento em 2021. Já as M3 (Serrana) e M4 (Vale do Itajaí) apresentaram aumento nas matrículas em 2018 e queda quando comparadas ao ano de 2021. Tal situação será analisada, de forma mais detalhada, após a apresentação dos dados referentes ao número de matrículas, Tabela 4 e Gráfico 7.

Tabela 4 - Matrículas da Educação Básica da rede estadual catarinense

Etapa de Ensino	Número de Matrículas da Educação Básica da rede estadual de Santa Catarina		
	2007	2018	2021
Ensino Fundamental	243.644	180.016	180.978
Ensino Médio Propedêutico	194.154	190.384	209.501
Total	437.798	370.400	390.488

Fonte: Autora (2023), com dados da “Educação na palma da mão” (Santa Catarina, 20--)

Gráfico 7 - Comparação das matrículas da Educação Básica *versus* matrículas da língua espanhola da rede estadual catarinense



Fonte: Autora (2023), com dados da “Educação na palma da mão” (Santa Catarina, 20--)

Como dito anteriormente, os dados apresentados nas Figuras 3 e 4 e no Gráfico 7 permitem analisar o cenário geral de matrículas, no estado de SC, e de forma específica, em âmbito da língua espanhola. Tecer considerações acerca dessa questão, considerando os dados apresentados nas duas Tabelas, faz-se necessário para compreender que a queda no número de matrícula na língua espanhola não se apresenta como um fenômeno isolado, posto que, de forma geral, as matrículas também entram em declínio, especialmente, no período de 2007 a 2018. Atrelado a isso, faz-se necessário pontuar que embora o aumento das matrículas, em âmbito geral, não seja constatado quando da análise específica dos dados da língua espanhola há que se considerar que, hipoteticamente, o aumento de 20.088 matrículas, de 2018 a 2021, não impacta de forma significativa os dados da língua espanhola, pois ela perdeu, no mesmo período, apenas 1.353 matrículas e que, poderia ter perdido, se dividirmos as 20.088 matrículas entre as cinco possibilidades de oferta da língua, até 4.017 matrículas.

Por fim, em observância aos números apresentados nesta seção, cabe destacar que a exclusão da língua espanhola do currículo do EF em âmbito nacional e, da mesma forma, em âmbito estadual, prospectou-se a diminuição da presença do componente de língua espanhola na matriz curricular. Ocorre, no entanto, que existe, a nosso ver, uma contradição entre a perspectiva de futuro para língua espanhola no cenário nacional, a partir da revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), e a realidade que se apresenta na Educação Básica da rede estadual de SC, posto que, este último, fez um rearranjo curricular, com base na Medida Provisória 746 (Brasil, 2016), que resultou na oferta obrigatória de uma segunda língua nos Itinerários

Formativos do NEM, com sugestão de que a opção seja pela língua espanhola. Isso implica perceber que o estado de SC optou pela manutenção da política linguística plurilingue como política de Estado, no contexto do NEM. Assim sendo, esse movimento de rearranjo curricular, na rede estadual de ensino do estado de SC, e inserção da língua espanhola possibilita, de certa forma, a manutenção, no EM, de uma política linguística praticada desde a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), e, da mesma forma, do quadro docente efetivo, ante a demanda de profissionais para trabalhar com o componente curricular. Resta saber, no entanto, em se tratando do futuro do idioma, na Educação Básica, se essa manutenção no EM e exclusão no EF perdurará e, da mesma forma, se diante dessa instabilidade, gerada pelos ajustes já realizados, haverá novos profissionais fazendo formação para atuar neste componente.

4.3 AVALIAÇÃO DO DIRECIONAMENTO LEGAL DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA E DA REVOGAÇÃO DA LEI Nº 11.161/2005

Esta categoria tem por objetivo avaliar a implementação da política do ensino de línguas estrangeiras para Educação Básica, com base na análise documental e dos dados do Censo Escolar a partir das etapas para implementação das Políticas Públicas, sugeridas por Saraiva e Ferrarezi (2006). Ademais, compreendendo a oferta da língua espanhola enquanto política consolidada nacionalmente, analisa-se o direcionamento legal da revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), visto que ao revogar esta Lei interrompe-se uma política estabelecida na Educação Básica nacional desde a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), o que acaba por impactar a Carreira Docente.

Partindo da análise dos documentos que compõem o *corpus* documental desta dissertação, foi possível perceber que a Educação Básica nacional não possui um programa específico para o ensino de línguas estrangeiras, o que não significa a ausência desta política. Isso implica dizer que, para que seja possível identificar as políticas linguísticas da Educação Básica nacional, faz-se necessário partir da análise da legislação que orienta e normatiza este nível de ensino para, a partir desta, identificar a presença das políticas públicas para língua estrangeira.

Em se tratando da composição das línguas estrangeiras para a Educação Básica, segundo Loureiro (2019), no Brasil esta oferta vive oscilando acerca de quais línguas devem ser escolhidas para serem ensinadas. Isso se deve ao fato de que, muitas vezes conforme Arretche (2001) o ambiente onde as políticas são implementadas é permeado por uma contínua mutação,

o que denota que a descontinuidade das políticas praticadas anteriormente pode advir da implementação de uma política de governo. Assim, considerando o Estado como gestor da educação nacional, esta ruptura é passível de ocorrer quanto à oferta das línguas estrangeiras no currículo, pois,

A gestão da língua refere-se à política declarada, que é definida como os esforços observáveis e explícitos realizados por alguém[...] ou um governo que temou afirmar ter autoridade de modificar as práticas [...] de um dado domínio social [...] e funcionam como Lei (Loureiro, 2019, p. 36).

Analisando o contexto da oferta de língua espanhola à luz da revogação da Lei 11.161 (Brasil, 2005) sob o viés das políticas públicas, foi possível percebê-la como uma política implementada enquanto visão sequenciada do processo, uma vez que, conforme as fases discutidas por Saraiva e Ferrarezi (2006), apresenta: (a) agenda; (b) elaboração; (c) formulação; (d) implementação; (e) execução; (f) acompanhamento; e (g) avaliação.

As fases de implementação da política podem ser percebidas na análise da língua espanhola, em razão de que considerando a nova dinâmica socioeconômica promovida a partir do Mercosul, além da fronteira e proximidade com países hispanos, como afirma Sedycias (2005), aprender espanhol deixou de ser um luxo, passando a ser uma necessidade. Assim, verificam-se interesses, demandas e influências oriundas do contexto Latino-Americano, para que a língua espanhola fosse inserida na *agenda* da Educação Básica.

Na sequência, abordando a *elaboração* e *formulação* enquanto fases de implementação da política, considera-se que a língua espanhola constituiu estas fases, visto que é apresentada como idioma de escolha possível para compor a Educação Básica nacional, pela LDB nº 9.94 (Brasil, 1996) e se consolida através da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) estabelece,

Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 1o O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. § 2o É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8 a séries. Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos (Brasil, 2005, p. 1).

Para além da legislação, a língua espanhola passa a contemplar outros documentos, como por exemplo as novas DCN (Brasil, 2013).

Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente

o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. A língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei nº 11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (Brasil, 2013, p. 32-33).

Essa construção legal delimita a forma de oferta, do idioma, de modo que seja possível avançar à próxima fase de implementação da política.

Como fase seguinte, tem-se a *implementação*, que trata do aparelhamento necessário à execução da política. Desta forma, a implementação da língua espanhola na Educação Básica é justificada, em função de que, os editais para preenchimento de vagas em concursos públicos passam a ofertar vagas para professores de língua espanhola. Quanto à oferta de vagas em SC, foram verificadas vagas para professores de língua espanhola nos dois últimos concursos ocorridos nos anos 2012 e 2017¹².

A *execução e acompanhamento* da língua espanhola enquanto política linguística da Educação Básica podem ser verificados uma vez que, enquanto componente da base curricular, ocorre sua inserção junto ao PNLD, de modo que as escolas que ofertam a língua espanhola passam a receber livros didáticos, tanto para o EF quanto EM.

Por fim, analisando a *avaliação* como última instância do processo de implementação da política, considera-se que os dados do Censo Escolar constituem instrumento que permite avaliar o processo de execução da política, uma vez que, tomando como exemplo a quantidade de municípios de SC que ofertam a língua espanhola na Educação Básica da rede estadual, temos no ano 2007, 97 municípios; no ano 2018, 116 municípios; e no ano 2021, 121 municípios. Esta evolução da ampliação territorial do idioma no espaço catarinense, além de permitir a avaliação da política, leva a identificar a consolidação desta política implementada ao longo dos anos na Educação Básica.

Ainda problematizando a *avaliação*, a meu ver, enquanto analista desta política, considero que esta última fase da implementação não respeitou o processo democrático constituído para seleção das línguas estrangeiras da Educação Básica nacional desde a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), o que gerou a partir da publicação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) a desconstrução das políticas linguísticas nacionalmente adotadas. Isto, segundo Arretche (2001)

¹² Informação extraída da homepage da SED. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/6584-ingresso-magisterio>. Acesso em 17 jul. 2023.

pode acontecer, uma vez que os recursos, as prioridades e a influência dos agentes encarregados da implementação podem mudar ao longo do tempo, denotando a existência de políticas de governo, que nem sempre perduram ou se mantêm.

Sob esta perspectiva, é possível afirmar que a publicação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) embora viável nas palavras da Arretche (2001), denota a ruptura da política de línguas estrangeiras para Educação Básica em âmbito nacional, caracterizando-a como uma política de governo e não uma política de Estado. Neste sentido, enquanto avaliador de política, faz-se necessário “ter em mente que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por *contínua mutação*” (Arretche, 2001, p. 54, grifo nosso). No entanto, espera-se que os agentes responsáveis pela implementação das políticas públicas tenham o cuidado e a responsabilidade necessários para fazer alterações viáveis, especialmente fundamentadas em processos avaliativos coerentes, de forma a assegurar a manutenção, reformulação e ampliação daquelas que se configuram como direito conquistado.

Em se tratando das alterações promovidas pela revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) importa dizer que elas produziram efeitos legais que influenciaram a redação de outros documentos, a exemplo pode-se citar a BNCC (Brasil, 2018a), o CBTCem (Santa Catarina, 2021) e até mesmo a LDB (Brasil, 1996). Essas alterações, de modo geral, repercutiram negativamente junto ao coletivo de professores, demonstrando o descontentamento da classe trabalhadora no que se refere às alterações provocadas por esta reforma educacional. Ademais deste grupo, tais reformas tampouco agradaram a sociedade em geral, conforme a Figura 3, proveniente da Consulta Pública, constante Capítulo I, mas mesmo assim, as mudanças foram efetivadas. O que, conforme discutem Ball e Mainardes (2011), Vieira (2007), Rua (1998), Grisa (2022) e Souza (2006), revela que no campo das políticas há *correlação de forças* que nem sempre convergem aos mesmos propósitos e objetivos.

De acordo com Rua (1998, p. 232) “a política consiste num conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos [...]”. Nesta perspectiva, a autora afirma que as “políticas públicas envolvem, portanto, atividade política” (Rua, 1998, p. 232).

Nas palavras de Rua (1998), evidencia-se que muitas vezes as decisões no campo das políticas são tomadas com base no caráter imperativo do poder e não no campo da democracia. Isso é reafirmado por Arretche (2001, p. 46): “[...] os objetivos e estratégias de um programa expressam [...] decisões e as preferências de uma autoridade central (em qualquer nível que esta autoridade esteja inserida) [...] e supõem um agente que tomou decisões e executores encarregados de implementá-las”. Isso nos leva a perceber que essa ideia de *poder* tende a

“tomar o Poder Público como instância de formulação de política” (Vieira, 2007, p. 57). No entanto, faz-se necessário considerar que no campo das políticas, diversos atores, advindos de diferentes esferas assumem papéis importantes nas arenas de discussão, mas infelizmente, conforme já anunciava Arendt (2020), os que estão no mundo ocupam diferentes posições e, conseqüentemente, em vista disso, exercem diferentes influências de poder.

Embora o objetivo deste texto não tenha como propósito revelar a quem ou a que interesses essas reformas na educação nacional atendem, torna-se evidente, dado o desprezo ao processo democrático assegurado pelo texto da LDB nº 9.493 (Brasil, 1996) na efetivação das alterações, resultantes da revogação da Lei 11.161 (Brasil, 2005), que fatores externos desconhecidos pela pesquisadora, possivelmente, as *agendas escondidas*, mencionadas por Ventura (2023), influenciaram e ainda influenciam fortemente a composição do currículo escolar, o qual nesta investigação não é o foco, no entanto é analisado de maneira transversal, para que se torne possível avaliar os impactos à carreira docente.

Neste sentido, nem sempre a adoção de uma política pública em âmbito nacional respeita a polifonia de vozes que envolvem os interessados. Muitas vezes este espaço de discussão é permeado por decisões políticas, ou até mesmo decisões de governo, estabelecidas a partir de interesses manifestados com maior ou menor força por meio de relações de poder, não permitindo o amplo debate e o respeito às vozes que compõem as arenas de discussão.

Saindo do espaço de debate nacional e buscando olhar a situação a partir do *locus* catarinense, tem-se que reconhecer que, contrapondo a perspectiva nacional, o Estado de SC, por sua vez, embora pudesse aderir ao movimento de ruptura, optou pela não implementação integral dos preceitos da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, destaca-se que realizou a exclusão da oferta da língua espanhola no EF, ao mesmo tempo que a manteve como segunda língua obrigatória, no NEM.

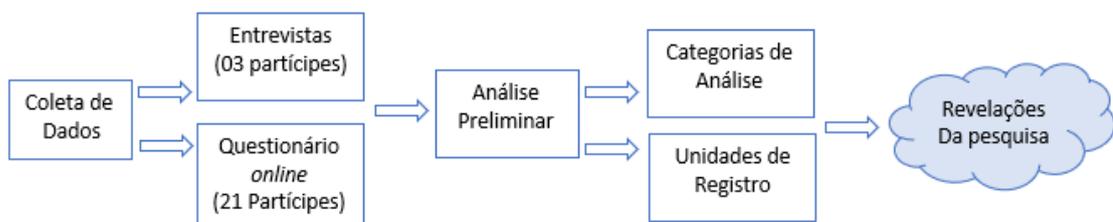
Nesse caso, pode-se afirmar que SC tratou a política linguística, exclusivamente, no EM, como política de Estado e não como política de governo. Registra-se, no entanto, que a implementação, no estado de SC, mesmo que parcial, dos preceitos da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), gerou, especialmente, entre os profissionais que atuam com língua espanhola, impactos que serão devidamente discutidos no próximo capítulo.

5 O QUE MANIFESTAM AS VOZES

Este capítulo apresenta as análises realizadas a partir das vozes dos partícipes da pesquisa. Estas vozes foram produzidas com base na coleta de dados empíricos e analisadas à luz dos autores e do contexto da língua espanhola na Educação Básica, tanto em âmbito nacional quanto na rede estadual de ensino de SC e considerando ainda os pressupostos da Análise de Conteúdo, de Bardin (1979).

Assim, de forma resumida, o Quadro 8 apresenta a estrutura do processo de desenvolvimento da pesquisa empírica. Registra-se, no entanto, como dito anteriormente, as Categorias de Análise emergiram em momentos distintos do processo, posto que uma delas, Avaliação dos Impactos da Revogação da Lei 11.161 (Brasil, 2005) na Carreira dos Docentes de Língua Espanhola, se constituiu *a priori* e a outra, Sem Lei nem Rei, me vi Arremessado: Vozes dos atores, após a análise preliminar dos dados empíricos coletados.

Quadro 8 - Estrutura do processo da pesquisa empírica



Fonte: Autora (2023)

Ante o exposto, destaca-se também que quando realizou-se a análise preliminar a partir das duas Categorias, foi possível identificar as Unidades de Registro, devidamente apresentadas no Quadro 9. Sobre elas, é necessário esclarecer ao leitor que as vinculadas à primeira Categoria de Análise representam o coletivo, ou seja, os impactos da revogação da Lei 11.161 (Brasil, 2005), gerados à classe docente, mais especificamente, relacionados com questões de ordem administrativa.

No entanto, as Unidades de Registro vinculadas à segunda Categoria de Análise expressam anseios individuais, externalizados pelos partícipes da pesquisa, e, por isso, se articulam com as questões de ordem pessoal/afetiva.

Quadro 9 - Categorias de análise e Unidades de registro

Categorias de análise	Unidades de registro
<p>1. Avaliação dos impactos da revogação da Lei nº 11.161/2005 na Carreira dos Docentes de língua espanhola.</p> <p>(COLETIVO = ADMINISTRATIVO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Retirada do material didático do PNLD; •Redução de Carga Horária (CH) docente (exclusão das 3 aulas semanais no EF e redução das 2 aulas semanais do EM para 2, 1 ou 0 no NEM); •Ausência de avaliação da Política; •Impossibilidade de alteração definitiva de CH e de Remoção docente; •Redirecionamento da atuação docente para outro componente curricular ou outro nível de ensino; •Retirada do componente do currículo base na Educação Básica; •Inclusão do componente no Itinerário Formativo no NEM; •Ausência de dispositivo legal que trate da língua espanhola; •Ausência de formação continuada; •Esvaziamento dos cursos de formação inicial.
<p>2. Sem lei nem rei, me vi arremessado: Vozes dos atores.</p> <p>(INDIVIDUAL = PESSOAL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Precarização, diante da necessidade de atuação em várias escolas, para completar a CH, o que demanda nova organização profissional; •Imposição, quando se exclui o processo democrático de escolha pela língua a ser estudada, obrigando o aluno a estudar as duas; •Frustração, em relação à ausência da necessidade de aperfeiçoamento e do reconhecimento profissional; •Insegurança, devido à não consideração da oferta da língua espanhola como uma Política de Estado; •Reivindicação, para que o estado dê importância para língua espanhola, considerando as especificidades de região de fronteira e os profissionais de carreira existentes; •Mal-estar, devido aos efeitos emocionais gerados pelo contexto de revogação da Lei.

Fonte: Autora (2023)

A partir de agora, nas seções 5.1 e 5.2, o leitor encontrará de forma detalhada as reflexões provenientes das duas Categorias de Análise e das várias Unidades de Registro, indicadas no Quadro 9.

5.1 AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DA REVOGAÇÃO DA LEI Nº 11.161/2005 NA CARREIRA DOS DOCENTES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Esta categoria analítica destaca elementos acerca da avaliação da revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) que, de maneira transversal, atinge os docentes de língua espanhola da educação básica nacional e em se tratando da rede estadual catarinense a situação averiguada não foi diferente, pois embora o Estado mantenha a Política Linguística no NEM a repercussão do cenário nacional impactou a atuação e a carreira dos docentes.

Para tanto, cabe destacar que a análise dos dados produzidos, pela pesquisa empírica, com a participação de 21 professores de carreira da rede estadual da educação básica catarinense, buscou saber, inicialmente, o seguinte: *Do seu ponto de vista, a revogação da Lei do Espanhol [em contexto nacional] impactou na sua carreira docente?*

Gráfico 8 - Impacto da revogação da Lei do Espanhol



Fonte: Autora (2023)

O Gráfico 8 indica que dos 21 partícipes, 15, ou seja, 71,42% afirmaram ter sofrido impactos em decorrência da revogação da Lei. Os outros seis, que representam 28,58%, relatam não terem sido impactados na carreira docente em decorrência da revogação da Lei do Espanhol.

Muitos foram os aspectos apontados pelos partícipes, que impactaram a carreira dos docentes de espanhol da rede estadual de SC, desta forma destaca-se: P1 “[...]tive que migrar para o ensino médio”. Esta afirmação reflete a necessidade de adaptação profissional, oriunda da exclusão da língua espanhola da matriz curricular do EF. Mesmo sendo um profissional de carreira, com *garantias consolidadas* e previstas no Estatuto do Magistério da educação estadual, estas não são suficientes para continuidade do trabalho no qual este profissional se efetivou.

Outros aspectos que se evidenciam nas falas, referem-se à falta de dispositivo legal, ao impacto formativo, tendo em vista o direcionamento para atuar noutra disciplina, ou ainda, a denúncia do investimento realizado em termos de formação inicial e continuada, vejamos

P2 “Não me sinto segura, não há nenhum documento oficial que assegure o ensino de Língua Espanhola a nível de Estado ou na BNCC. O documento do nosso território assegura o ensino de uma segunda língua para turmas do NEM, a qual pode ser qualquer uma”.

P9: “[...]estava me aperfeiçoando e acabou que estou sem trabalhar o que planejava”;

P8: “Poderia atuar nas duas habilitações, espanhol e português, mas devido a exclusão da língua espanhola, me direcionei somente para área de língua portuguesa”.

P10: “[...]tudo que sofremos para estudar e custear os estudos está sendo adormecido e desmotivando-nos a continuar com o gosto pela profissão que escolhemos”;

Estas afirmações feitas pelos professores demonstram a desvalorização da carreira e refletem as palavras de Batista e Codo (2006),

Quantos não foram pegos de surpresa pela desvalorização de suas competências conseguidas com duro esforço realizado durante a melhor parte da vida. Quantos sentem que foram enganados, ou que se enganaram. Diz o velho tango fazendo referência ao século XX: “da lo mismo un chorro (ladrão) que un gran profesor”¹³ (Batista; Codo, 2006, p. 74).

Por outro lado, tais elementos se evidenciaram também quando da análise da entrevista realizada com o representante da entidade coletiva da classe dos professores de espanhol de SC, APEESC,

E1: “[...]eu fiquei bastante triste de ver muitos colegas de espanhol, por exemplo a gente aqui na UFSC a gente tem licenciatura única, a gente só é formado pra dar espanhol, mas quem tem a dupla formação, se joga... vai no português. Nem tenta nada no espanhol. Eu vi muitos colegas meus formados né só espanhol, que foram buscar uma segunda formação no português pra ter uma outra opção. Então, é... a maioria abandona a opção do espanhol e vai pra outro lado”.

Na esteira do exposto, a reforma educacional, fez com que muitos profissionais mudassem seu ramo de atuação ou migrassem para outros componentes curriculares, uma vez que a língua espanhola foi afetada pela revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005). Essa baixa demanda de formação para a carreira em língua espanhola também foi evidenciada na entrevista com E3, representante da SED, no momento em que o entrevistado relatava a dificuldade em contratar professores para ministrar o componente curricular língua espanhola em certas regiões do estado:

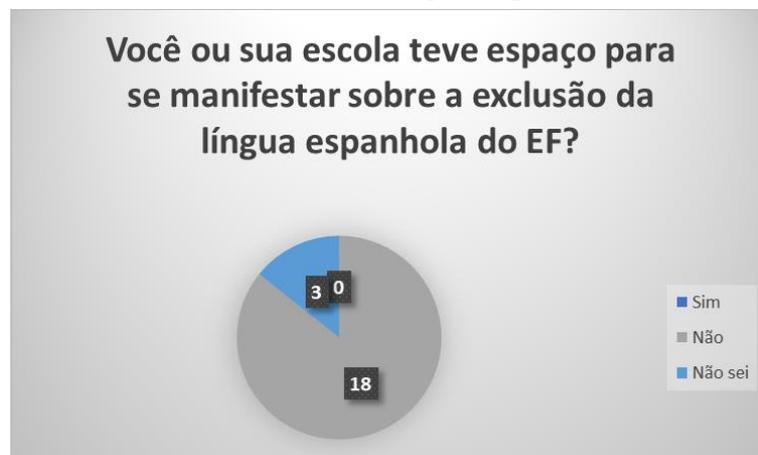
E3: “[...] percebeu-se dificuldade enorme em algumas regiões, de encontrar professores habilitados ou se habilitando [...] é claro que muitos motivados pela questão da legislação, que não há mais um movimento em prol de uma ou outra língua, os que já estavam habilitados (professores) saíram do mercado, ou optaram por não pegar espanhol... e ficar só com a língua portuguesa”.

¹³ Dá na mesma um ladrão e um grande professor (Tradução nossa).

Os professores de carreira da rede estadual da educação básica catarinense foram questionados sobre terem sido consultados para se manifestar quanto à exclusão da língua espanhola no EF, vejamos: *Com relação à oferta exclusiva do inglês, em algum momento, você ou sua escola foram consultados, ou tiveram espaço para se manifestar quanto à exclusão da língua espanhola do EF?*

Da análise dos dados, do Gráfico 9, percebe-se que das 21 participações, apenas três, o que corresponde a 14,28% dos partícipes não souberam se houve esse contato, este diálogo. Os demais, 18 entrevistados, 85,72%, afirmaram que não tiveram espaço para se manifestar, tampouco foram convidados a se manifestar sobre a exclusão da língua espanhola.

Gráfico 9 - Exclusão da língua espanhola no EF



Fonte: Autora (2023)

As respostas revelam o quão arbitrária foi a condução do processo de exclusão da Língua Espanhola do currículo do EF, posto que os professores, que atuam em sala de aula e são os principais responsáveis pela execução da Política Linguística, não foram ouvidos durante a reorganização legal que resultou na revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) e, por consequência, naquilo que é vivenciado na atualidade: a desconstrução, o desmonte das políticas multilíngues que estavam em vigência em período anterior.

Isso se evidencia nas palavras de Lagares (2018), quando o mesmo afirma que por vezes a língua “tem seu lugar numa relação subalterna com a língua legítima, como algo tolerado que enriquece a nação, mas que não deve ocupar os mesmos espaços do idioma oficial” (Lagares, 2018, p. 52). Essas políticas se mantêm distantes daqueles que atuam em sala de aula, costumam ser pensadas por pessoas que desconhecem o “chão da escola” e suas reais necessidades, tampouco buscam ouvir as vozes que emanam desta vivência. Assim, como

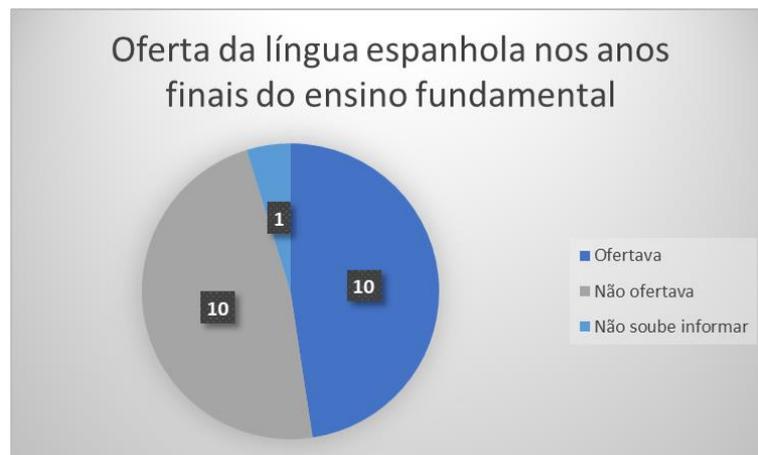
resultado das reformas educacionais, têm-se uma reformulação de políticas que não atendem aos interesses dos envolvidos no processo e, conseqüentemente, há impactos que atingem fortemente o trabalho dos professores, que muitas vezes não é o foco da reforma, no entanto, este coletivo profissional acaba sendo prejudicado de forma colateral a partir da nova organização dos currículos escolares.

Além disso, a ausência de participação docente no processo de tomada de decisão que resultou na revogação da Lei denota a falta do cumprimento integral, por parte dos gestores, das fases de avaliação das Políticas Públicas, que segundo Saraiva e Ferrarezi (2006) implica na realização da avaliação da Política.

Na sequência apresenta-se os dados coletados para identificar, junto aos 21 partícipes da presente pesquisa, aspectos acerca do seguinte: *Antes da revogação da Lei nº 11.161/2005 sua escola ofertava aulas de língua espanhola ao EF?*

Segundo os respondentes, Gráfico 10, 10 unidades escolares, ou seja, 47,62% ofertavam a língua espanhola no EF, sete delas na mesorregião Oeste, uma na mesorregião do Vale do Itajaí e duas na mesorregião da Grande Florianópolis. Outros 10 respondentes, 47,62%, afirmaram que suas escolas não ofertavam a língua espanhola e um, 4,76%, não soube informar.

Gráfico 10 - Oferta da língua espanhola no EF



Fonte: Autora (2023)

Com base nas informações obtidas, pode-se verificar que o impacto da revogação da Lei nº11.161 (Brasil, 2005) não foi percebido de igual maneira entre todos os professores atuantes na língua espanhola da educação básica, posto que as 10 escolas que não ofertavam o idioma, no EF, não sentiram as perdas resultantes da exclusão do idioma. No entanto, as 10 escolas que ofertavam o espanhol, no EF, até a revogação da referida Lei, foram, sem dúvida, impactadas.

Não soube informar, representa a resposta de um partícipe que não fazia parte do quadro docente da escola no momento da revogação da Lei.

Verificou-se, conforme Gráfico 11, que em relação à *Questão 9: Caso tenha havido diminuição de aulas, para complementar sua carga horária, foi necessário lecionar outro componente curricular?* Os partícipes indicaram o seguinte: 10 professores, 47,62%, não precisaram ministrar outro componente curricular, mantendo-se apenas com a língua espanhola para composição de sua carga horária. Já outros 11 respondentes, 52,38%, relataram ter ministrado outros componentes além da língua espanhola. Dentre os componentes ministrados, apontaram: Língua portuguesa e Literatura, Língua Inglesa, Projeto de Vida¹⁴, Educação Infantil e Geografia. Dos dados apresentados não é possível inferir se a atuação em outros componentes se deve à revogação da Lei, ou ainda, à segunda formação que os partícipes possuem e que pode ser verificada quando da análise do Gráfico 4.

De toda forma, tal situação reflete um impacto na carreira docente, pois muitas vezes não se trata de uma opção do professor essa migração de atuação para outro componente curricular, mas sim uma necessidade imposta pela estrutura e organização da SED, visto que o não cumprimento da carga horária mínima de trabalho pode resultar na redução da CH, o que denota a precarização do trabalho docente. Desta forma, o professor sujeita-se a lecionar outros componentes curriculares, mesmo com o comprometimento da qualidade no serviço prestado, a fim de garantir sua carga horária e manutenção salarial.

Em relação a este aspecto, os representantes da SED mencionam outras possibilidades de atuação docente, para além do componente curricular da língua espanhola, vejamos:

E3: “Assim, nós atuamos diretamente no ensino, então essas questões de ordem pessoal, é mais voltado pro RH. Normalmente, o professor que é habilitado para uma língua estrangeira também é habilitado para língua portuguesa, a grande maioria. Geralmente é direcionado porque a habilitação dele permite, é o acordo de carteira, como a gente sempre diz [...]”.

E2: “[...] é eu desconheço do EF, mas ali, dá pra acrescentar a questão ali das trilhas, das de linguagens... tem outras possibilidades de assumir: projeto de vida, quem é que pode assumir projeto de vida, é professor de qualquer área do conhecimento, qualquer componente, com licenciatura. Ele pode assumir os componentes integradores, que são: os componentes eletivos, que também habilita qualquer área, qualquer componente, ciência e tecnologia, também. Mas isso no EM, nós não temos a experiência do EF. Mas, se a escola oferta os dois, por que o que nós orientamos: primeiro a escola faz uma escuta interna, para ofertar o componente eletivo, as trilhas e a própria segunda língua, ela vai fazer uma escuta interna e ver a demanda de

¹⁴ O componente *Projeto de Vida* foi inserido ao currículo do EM catarinense a partir da implementação do NEM. “Este componente tem por objetivo oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (Santa Catarina, 2021, p. 63).

professores que ela tem. Ver as possibilidades de oferta. Então se ela tiver professor de espanhol, ou arte no quadro, ela vai atentar pra escuta, que é a escuta dos estudantes, ela vai priorizar esses componentes que dialogam com este professor”.

Ante o exposto, importa registrar que a atuação em outro componente curricular, ou ainda, em outro nível de ensino, por parte do professor, implica na reformulação do trabalho docente, para que se possa reger uma classe com a mínima qualidade esperada à função, o que significa investimento em qualificação, disponibilidade de materiais didáticos e tempo para estudo, planejamento e execução do trabalho. Condições que nem sempre estão postas.

Tal situação se faz evidente na fala dos partícipes de pesquisa quando indicam, por exemplo, que

P2 “[...] não temos incentivo à formação de profissionais, tanto para professores novos ou já atuantes. Não temos material didático”.

P3 “O estado não distribui material para o professor, ficando a este toda a responsabilidade de produzir seu material”.

P20 “É dada pouca importância ao componente curricular. Uma das dificuldades é a questão de material didático não oferecido”.

Ademais, essa situação de falta de material e sobrecarga de trabalho, se vê reiterada nas palavras de Oliveira (2004), referindo-se à carreira docente: “[...] por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções” (Oliveira, 2004, p. 1140).

Gráfico 11 - Professores que lecionaram outros componentes curriculares



Fonte: Autora (2023)

Ainda em se tratando da problematização da migração de atuação, para outro componente curricular ou nível de ensino, faz-se necessário refletir acerca do que denunciam Fernandes e Silva (2012, p. 60) posto que “a emergência de uma nova divisão técnica do trabalho na escola está, de fato, fortemente associada à precarização da situação no mercado de trabalho do docente da educação básica no Brasil”. Standing (2014, p. 85) referindo-se ao setor público, aponta a influência neoliberal como contribuinte à precarização do trabalho, “o setor público [...] está sendo rapidamente transformado numa zona de flexibilidade em que o precariado pode crescer”.

Neste sentido, essa percepção de precarização do trabalho docente, como elemento constituído de forma coletiva - administrativa, discutida pelos autores Standing (2014), Oliveira (2004) e Fernandes e Silva (2012), se fez evidenciar, uma vez que os impactos revelados nesta pesquisa, em relação à redução de carga horária, falta de material didático, atuação em outro componente ou nível de ensino, ausência de formação na área, esvaziamento dos cursos de formação inicial, ausência de oferta de formação continuada, não participação dos interessados na avaliação da política, corroboram para a desconstrução da carreira dos docentes do componente curricular de língua espanhola da rede estadual de SC. No entanto, os apontamentos oriundos das vozes dos atores cujas perdas são de cunho individual - pessoal serão problematizadas a seguir, quando da análise da segunda categoria *Sem lei, nem rei me vi arremessado: Vozes dos atores*.

5.2 SEM LEI NEM REI, ME VI ARREMESSADO¹⁵: VOZES DOS ATORES

Esta última, mas não menos importante categoria de análise, *Sem lei nem rei, me vi arremessado - vozes dos atores*, também emergiu da análise dos dados coletados, denotando revelações não esperadas inicialmente pela pesquisadora. Isto porque, quando do início de uma pesquisa, surgem expectativas que podem ou não se confirmar e o espaço de fala dos atores, além de confirmar algumas expectativas iniciais, quanto aos impactos da revogação da Lei do Espanhol na carreira dos docentes da Rede Estadual de SC, revela outras perdas.

Assim sendo, o ingresso no magistério, por vezes, se torna opção, diante de algumas vantagens asseguradas pelos planos de carreira, pois diferentemente dos professores que atuam

¹⁵ Reitero, conforme já anunciado anteriormente, que o título desta Categoria de Análise foi inspirada no soneto A Infância de Ariano Suassuna. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/ariano-suassuna-a-infancia/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

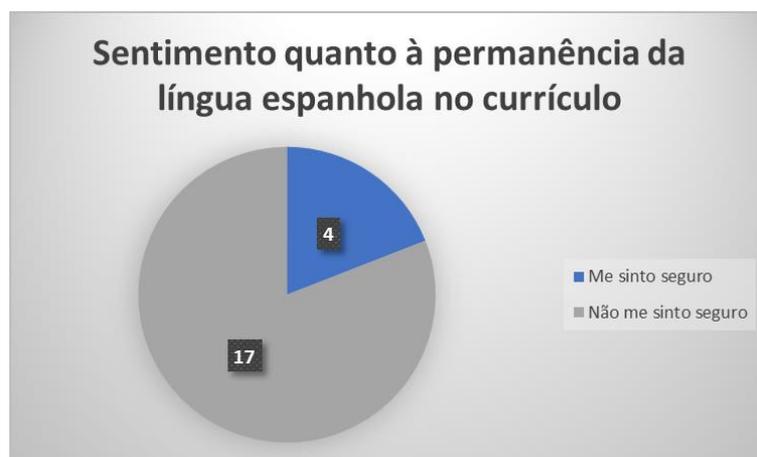
com Admissão em Caráter Temporário (ACT), os efetivos têm assegurada a permanência na mesma unidade escolar, por meio da lotação, a manutenção da carga horária, progressão vertical e horizontal, que quando conquistadas costumam constituir melhoria salarial, dentre outras vantagens.

No entanto, tantas são as alterações na ordem do trabalho, que os planos de carreira já não são suficientes para proteger direitos que pareciam consolidados. Assim, paira sobre muitos profissionais um clima de insegurança e incerteza quanto ao seu futuro, especialmente no que se refere à carreira dos professores de língua espanhola da rede estadual de SC.

De acordo com Standing (2014), em se tratando da precarização do trabalho, “o precariado vive com ansiedade – insegurança crônica associada não só à oscilação a beira do limite [...] mas também com um medo de perder o que possui” (Standing, 2014, p. 42). Sob esta ótica de perder algo que lhe era assegurado e protegido por meio do Estatuto do Magistério, os partícipes foram convidados a responder a seguinte questão: *Você se sente seguro quanto à permanência da língua espanhola no currículo da educação básica catarinense?*

As respostas, da maioria dos profissionais, Gráfico 12, denotam insegurança quanto ao futuro profissional na carreira da língua espanhola.

Gráfico 12 - Sentimento dos professores, quanto à permanência da língua espanhola no currículo



Fonte: Autora (2023)

Dos 21 partícipes, apenas quatro, 19,04% disseram estar seguros quanto a continuidade de oferta da língua espanhola na educação básica da rede estadual argumentando que:

P8 “A língua espanhola é fundamental para nossos educandos, uma vez que pertencemos ao Mercosul e somos rodeados por países que falam esse idioma”;

P17 “Agora com o NEM, pude voltar a lecionar a língua espanhola que antes havia e a escola simplesmente retirou da grade curricular. No entanto com o NEM, tive a oportunidade de lecionar novamente, pois a cidade recebe muitos turistas hispanos na região e como a segunda língua entrou a opção do espanhol...”

Por outro lado, 17 respondentes, 80,96%, apresentam posicionamento divergente, uma vez que sentem-se inseguros, diante do contexto vivido, como é possível perceber a partir dos excertos a seguir:

P1 “Percebo que estão tanto nas unidades municipais quanto estaduais retirando a disciplina de língua espanhola do currículo da educação básica. Mesmo que no estado esteja sendo ofertado uma segunda língua para o NEM, estamos perdendo...”

P10 “Sinto um pouco de medo que um dia possa ser excluído o espanhol de vez [...] Pois na escola onde trabalho não estão mais ofertando o espanhol no ensino fundamental a 4 anos já, somente o inglês”.

A fala desses partícipes revela a impotência dos professores, no que se refere à participação e debate, frente a organização das políticas linguísticas para educação básica, posto que as autoridades responsáveis centram suas análises nas questões administrativas e, por vezes, desconsideram que além do impacto à rotina profissional, há que se considerar o impacto emocional provocado, por exemplo, pela revogação de uma lei, pois Codo e Gazzotti (2006),

Todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho. Mas, no caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito (Codo; Gazzotti, 2006, p. 50).

Dando sequência às análises, de um lado, sob a ótica de um representante da SED, quanto a oferta da língua espanhola, na parte diversificada do NEM, é possível perceber um posicionamento que indica aprovação dos representantes da instituição no que se refere ao ganho para a formação dos alunos, pois, segundo eles, a partir da implementação do NEM, é superada a oferta de apenas uma língua estrangeira e ocorre a efetivação da matrícula dos alunos em duas línguas estrangeiras. Nesse caso, prioritariamente, tem-se a indicação da língua espanhola como segunda língua estrangeira, o que amplia a formação em línguas na educação básica catarinense. Como pode ser verificado na fala a seguir:

E2 “[...]os alunos escolhiam uma língua estrangeira, espanhol, alemão, italiano, francês ou inglês, duas aulas semanais... então era uma língua [...] no NEM, o que a lei trouxe, a obrigatoriedade da língua inglesa a partir do 6º ano do EF e a oferta de uma segunda língua optativa, mas a critério de cada território. Santa Catarina, ela trabalhou com a parte flexível a parte diversificada dos itinerários, a oferta em todas

as matrizes, em todas as turmas de uma segunda língua estrangeira. Então o estudante faz na formação geral básica a língua inglesa e na parte flexível ele faz mais uma língua [...] então toda escola tem duas línguas hoje, todas elas, 100% das escolas.

De outro lado, para o outro entrevistado (E3) esta opção de oferta da segunda língua pela SED se faz com base na formação étnico-cultural do estado de SC e considerando o potencial de recursos humanos, sendo eles contratados (ACTs) ou efetivos.

E3 “[...] a possibilidade de oferta da rede estadual era de uma segunda língua e a critério das características étnico-culturais de cada região, enfim, por isso dessa diversidade, havia possibilidade do inglês ou espanhol ou italiano ou alemão porque são as matrizes étnicas do estado, na formação da população [...] A BNCC [...] trouxe a obrigatoriedade do inglês, então o estado como já tinha essa experiência de oferta e pra considerar também o potencial de recursos humanos que já tinha, professores contratados e também efetivos, que como a lei permitia na parte diversificada, foi pensada na possibilidade de oferta de uma segunda língua estrangeira, para além da obrigatória que era o inglês. Então, a grande maioria optou por espanhol, e aí, já na sequência o alemão, italiano e francês como possibilidades de 4 línguas diferentes além do espanhol.

Percebe-se que faltou, por parte da SED, a acuidade no que se refere ao tratamento dado às línguas estrangeiras principalmente no EF, onde o impacto no currículo causou maiores prejuízos à carreira docente a partir da revogação da Lei do espanhol. Os professores de língua estrangeira da rede estadual catarinense que atuavam com esta etapa de ensino, o EF, foram os mais impactados de forma colateral, pelos efeitos da revogação. É possível perceber que não houve por parte do estado de SC nenhuma tentativa de manutenção dos demais idiomas ofertados anteriormente à revogação da Lei, no EF. Os esforços da rede estadual foram concentrados apenas na oferta de um segundo idioma no NEM, de forma a, repete-se, aproveitar o potencial de recursos humanos já disponível. Tal situação remete a consideração de algo já mencionado no presente texto referente ao fato de que os objetivos dos gestores se direcionam unicamente a organização ou reorganização de questões burocráticas.

Neste sentido, a coleta de dados reitera que realmente a expectativa inicial da pesquisa se confirma, posto que as perdas na carreira docente catarinense em termos burocráticos-administrativos se apresentam da seguinte forma:

P4 “precisei de uma nova organização profissional, passei a lecionar em várias escolas, dificultando a continuidade do trabalho Pedagógico”;

P5 “Sempre que se têm alterações de currículo, direta ou indiretamente interfere na vida de todos os professores”;

P12 “Na verdade, a implantação do NEM reduziu as aulas de LEE no EF, segmento no qual atuo”;

P20 “Tenho que trabalhar outras disciplinas”;

As vozes recorrentes dos entrevistados também revelaram o descaso da SED na atualidade, quanto ao tratamento dado aos professores de forma individual - pessoal, em meio às reformas decorrentes da implementação do NEM, o que pode ser ratificado nos excertos a seguir:

P10 “Acredito que o Estado não se tem preocupado muito com a língua espanhola, pois a uns 15 a 20 anos atrás éramos bem tratados como professores da área... Até fazíamos cursos (com excelentes profissionais), viagens em congressos... Que atualmente não se tem mais...”.

P16 “Falta de capacitação e valorização dos professores”.

Como é possível perceber, estes profissionais se sentem como se estivessem sendo deixados de lado, especialmente pela gestão estadual, pois estão sem receber a devida orientação, capacitação e valorização necessárias ao pleno exercício da profissão docente, o que reforça a precarização do trabalho e, da mesma forma, evidencia um mal-estar docente resultante das frustrações vividas ao longo do processo de revogação.

Cabe ressaltar que os entrevistados, representantes da SED, estão cientes desta lacuna, especialmente em termos de precarização do trabalho que se faz, nesse caso, pela ausência de material didático e de formação inicial e continuada, pois ao indicarem *Qual a perspectiva da SED para o espanhol a médio e longo prazo?*, apontam o seguinte:

E2 “ Eu vejo que tem... nós vemos né E1, com boas perspectivas. Inclusive chegou um termo de parceria, nós estávamos aguardando a transição, a gerente até que assumiu agora defende essas parcerias com os consulados, com as embaixadas... como eu te falei né, está faltando formação continuada para esses professores de segunda língua estrangeira, não só para o espanhol, pra todos ali envolvidos, né, nas demais línguas, tanto pro inglês também né. E tá faltando material pedagógico. Nós sentimos que os professores estão carentes nestes pontos, tá. Então, agora estamos neste momento de transição, mas o que foi levantado no ano passado, que o foco deste ano seria a segunda língua estrangeira”.

E3 “A nossa perspectiva é de que haja manutenção e que se reforce cada vez mais. Tomara que as universidades olhem pra isso também, voltem a ofertar formação inicial, tenham essa busca de novo pela licenciatura e prova disso é essa necessidade da construção desse material que é o que está faltando de língua estrangeira, sobretudo essas quatro línguas ofertadas no currículo. E... como não há obrigatoriedade, o espanhol saiu do PNLD também né. Enquanto era ampla oferta, ele tinha material garantido as escolas recebiam material na língua espanhola [...] Essa é uma dificuldade que a gente enfrenta enquanto secretaria, por não ter material didático disponível, uma vez que a secretaria não produz material, sendo agregado ao PNLD, vai na onda do MEC.

As falas acima apresentadas denotam claramente o direcionamento das preocupações dos gestores com os aspectos coletivos - administrativos da revogação, posto que em nenhum momento indicam elementos que poderiam remeter a uma preocupação relacionada ao individual - pessoal que se apresenta, nas falas dos professores, pelo mal-estar advindo da reforma.

Dando continuidade à análise das falas dos professores partícipes desta pesquisa, importa mencionar que elas revelaram alguns elementos desconhecidos pela pesquisadora, em relação às implicações da revogação da Lei quanto à *remoção e ampliação de carga horária* por parte dos professores de carreira da rede estadual.

Apenas para fins de esclarecimento, o profissional de carreira ao efetivar-se na rede estadual recebe lotação em uma unidade escolar. Sendo lotado, lhe é assegurado o direito de permanência, ano após ano, na mesma escola. Em caso de mudança de endereço, ou até mesmo a pedido do servidor, ele poderá solicitar *remoção* para outra unidade escolar, a qual poderá ou não ser autorizada pela SED. Segundo o Estatuto do Magistério “*Remoção é o deslocamento voluntário do membro do magistério de sua lotação para outra unidade educacional*” (Santa Catarina, 1986, n.p, grifo nosso).

Da mesma forma, o profissional de carreira, poderá, desde que haja interesse e disponibilidade na unidade escolar, solicitar *ampliação de carga horária*, podendo chegar ao limite de 40 horas semanais no mesmo cargo, conforme dispõe o Estatuto do Magistério catarinense “Para atender às necessidades específicas da unidade escolar, o titular do cargo de Professor poderá ter sua *jornada de trabalho* alterada até completar 40 (quarenta) horas semanais” (Santa Catarina, 1986, n.p, grifo nosso).

Ambos os benefícios são assegurados aos servidores de carreira da rede estadual de SC e estão resguardados pelo Estatuto do Magistério. Ocorre que os dados empíricos revelaram as seguintes situações:

P2 “[...] a revogação da Lei do espanhol impactou diretamente na minha carreira, não consigo remoção para uma escola mais próxima de casa”.

P5 “Como nossa escola só trabalha com ensino médio, o espanhol possui 2 aulas nos três anos de ensino médio, a carga horária é maior que as demais aulas da BNCC, mas é projeto, então não consigo alterar minha carga horária efetiva definitiva, e também por ser um componente eletivo, pode sair da grade dependendo da escola”.

Estes dois relatos, provenientes de diferentes servidores, causaram certo estranhamento à pesquisadora, que desconhecia o fato. Uma vez que, sendo servidor do quadro efetivo da rede estadual, acreditava estar “protegida” pelo documento regulador e estruturante, ou seja, pelo

Estatuto do Magistério da rede estadual. O que não se configura como verdade, infelizmente, porque no caso específico da língua espanhola a negação desses direitos está sendo condicionada, pela gestão, a uma interpretação que trata a língua espanhola como projeto e não como componente curricular. Registra-se, em nenhum momento, o Estatuto de Magistério da rede estadual faz tal distinção e, além disso, ele regula a vida funcional do docente e não a composição curricular do sistema.

Se mantida essa interpretação tem-se outro aspecto da precarização docente, pois conforme Azevedo (2012, p. 139) “os docentes da educação básica [...] não detém o controle completo de suas ações, sofrendo com o peso das reincidentes políticas públicas de inspiração neoliberal”. Frente a este dilema da precarização do trabalho docente, cabe ao professor uma escolha: Desistir ou lutar?

Desistir, refere-se principalmente ao fato de o professor de carreira aceitar a situação que se impõe. Abandonar a luta pela manutenção da língua espanhola no currículo base e dar início ao plano B, ou seja, buscar nova formação para atuar em outros componentes curriculares para, assim, continuar operando profissionalmente junto à educação básica.

Contrariando a ideia de Soratto e Olivier-Heckler (2006, p. 111) que defendem “o trabalho visto não como mera necessidade para sobrevivência, concreto, objetivo [...] mas sim, como uma atividade humana nobre e muito especial [...] que transforma a natureza e permanece no tempo e no espaço”, muitos professores deixaram de lado a utopia da educação e atuaram instintivamente na mera necessidade de manutenção do trabalho para sobrevivência como evidenciado na categoria de análise *Avaliação dos Impactos da Revogação da Lei 11.161/2005 na carreira docente*.

Quanto ao *lutar*, refere-se ao grupo de professores com potencial, enquanto classe coletiva, que se engaja às entidades ou instituições representativas na busca por apoio à sua causa. Neste sentido, enquanto luta pela permanência da oferta da língua espanhola na educação básica, pode-se destacar a participação sindical, a participação em associações de professores, a participação em movimentos como o #FICAESPANHOL, dentre outros, que apesar de não terem atingido o objetivo, pois não garantiram a reinserção do idioma no currículo da educação básica nacional, serviram para dar visibilidade e publicizar a luta, de modo a mobilizar outros espaços e agregar outros atores à causa.

Exemplo do efeito positivo desta luta é a tramitação do PL 3036 (Brasil, 2021a) de autoria do senador Flávio Arns (PODEMOS-PR), que propõe alterar a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), *tornando obrigatória a oferta do espanhol no EF e EM*, e do PL 3059 (Brasil, 2021b) de autoria do senador Humberto Costa (PT-CE) que propõe alteração na Lei nº 9.394 (Brasil,

1996), para *dispor sobre a obrigatoriedade da língua espanhola*. Ambas motivadas pelo forte apelo popular da sociedade civil e das demais entidades representativas, que propunham a permanência da oferta da língua espanhola inserida no currículo da educação básica nacional.

Dados levantados na pesquisa revelam a ciência por parte dos professores da necessidade de busca enquanto classe, enquanto coletividade, em prol do apoio nos mais diversos segmentos para a permanência da língua espanhola na educação básica. Como destaca o PI “*Creio que precisamos nos unir e lutar para que a língua espanhola retorne para a educação básica*”.

De acordo com Melo e Augusto (2012),

Somente quando se identifica como trabalhador coletivo o trabalhador docente pode perceber que o conhecimento é apenas uma das ferramentas ou instrumentos necessários ao seu trabalho. Como resultado, as formas de organização e resistência desses trabalhadores, seus respectivos métodos de atuação sindical e os conteúdos dessa atuação adquirem papel relevante no contexto social mais amplo, no qual se realiza o trabalho docente (Melo; Augusto, 2012, p. 300).

Desta forma, por meio do enfrentamento coletivo, do diálogo com as mais diversas esferas do campo das políticas, da participação em espaços que promovam a discussão acerca das políticas linguísticas nacionais e da reivindicação pela valorização da língua espanhola no contexto latino-americano, será possível retirar a língua espanhola deste terreno pantanoso que a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) a colocou e reinseri-la ao currículo base em âmbito nacional, espaço do qual nunca deveria ter saído.

Por fim, o título da presente seção, inspirado no soneto “A Infância” de Ariano Suassuna, reflete um pouco do sentimento demonstrado por muitos partícipes da pesquisa empírica, que se constituem como profissionais de carreira, que ministram o componente curricular língua espanhola nas escolas de educação básica da rede estadual de SC, ao refletir sobre os impactos provocados à sua carreira posto que ao vivenciar a precarização, frustração, insegurança, imposição, reivindicação e mal-estar sentiram-se sem rei nem lei: arremessados pela revogação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais, enquanto pesquisadora, retomo o percurso trilhado ao longo da construção deste escrito. Desta forma, é possível pontuar os principais aspectos apontados pela investigação com base nas leituras, compreensão de conceitos, coleta de dados, análises e reflexões, que culminaram nesta dissertação.

Enquanto pesquisa que integra o campo das políticas, é preciso estar ciente de que, neste espaço de disputas, não existe neutralidade. Nesta perspectiva, em meio a este campo, novas políticas educacionais são introduzidas, especialmente a partir da publicação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), que revoga a oferta da língua espanhola no currículo escolar, alterando significativamente a estrutura e organização da Educação Básica nacional, motivação inicial para esta pesquisa.

No contexto geográfico latino-americano, faz-se necessário destacar a importância da língua espanhola. Consolidada a partir do acordo do Mercosul, assinado em 1991, a língua está muito presente na atualidade, no que se refere às relações de negócios, comércio e turismo, ademais é claro das produções acadêmicas, que valem-se do idioma para ampliar o intercâmbio intelectual e servem como meio de divulgação dos resultados produzidos, para além do espaço acadêmico nacional.

Em meio a esta conjuntura apresentada, a língua espanhola se solidificou na Educação Básica nacional por meio da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), ampliando ano após ano sua adesão por parte dos alunos, o que se verificou na análise dos dados do Censo Escolar catarinense. Prova disso, é o aumento considerável na opção da língua espanhola na prova do ENEM, sendo o idioma de Cervantes a opção de cerca de 60% dos candidatos que prestam a prova do ENEM.

Com base na análise dos documentos delimitados neste escrito, verificou-se que as políticas linguísticas praticadas na Educação Básica foram alteradas pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) em âmbito nacional, indicando que está em curso um movimento de desconstrução nacional de uma política democrática e multilíngue praticada nacionalmente e implementada à luz da LBD nº 9.394 (Brasil, 1996). Neste sentido, a pesquisa releva o desmonte das políticas linguísticas nacionais em prol da retomada da política monolíngue, que se configura a partir da publicação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), a qual prioriza única e exclusivamente a oferta da língua inglesa no currículo base da Educação Básica nacional.

Espera-se que o leitor compreenda que não se trata de travar uma batalha entre qual língua é melhor ou pior, tampouco desconsiderar a importância da língua inglesa no cenário

mundial. Trata-se, principalmente, de evidenciar que outras línguas e culturas estrangeiras também têm o seu valor e merecem ser respeitadas. Esse respeito se configura por meio da permissão legal para oferta das demais línguas estrangeiras modernas no currículo base da Educação Básica, de modo a, de fato, possibilitar uma formação integral e que respeite as escolhas dos alunos e da comunidade.

Dito isto, lanço o olhar para o estado de SC, mais precisamente para a rede estadual *locus* desta pesquisa. O estado, diferentemente do posicionamento nacional, não excluiu a língua espanhola da Educação Básica e por meio da elaboração do CBTCem (Santa Catarina, 2021), assegurou sua permanência nas escolas de EM. Isso nos leva a perceber que em âmbito estadual, mantêm-se a política multilíngue de forma parcial, pois excluiu-se a língua espanhola do currículo do EF e assegurou-se sua oferta no NEM. Porém, esta oferta não se dá no currículo base, e sim, na parte flexível do currículo, como segunda língua estrangeira, visto que, a primeira, conforme determina a BNCC (Brasil, 2018) é a língua inglesa e como segunda língua estrangeira, a rede estadual de SC oferta: espanhol, alemão, italiano e francês, dentre as quais se escolhe uma, de acordo com interesse da comunidade escolar, bem como demanda de profissionais capacitados para ministrar o componente.

Embora a oferta da segunda língua estrangeira possibilite a continuidade de atuação em sala de aula aos profissionais de carreira da educação básica, diante deste contexto de desconstrução da política, evidenciado no corpus documental, a análise dos dados produzidos a partir da pesquisa empírica revela os impactos promovidos a partir da revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005) à carreira dos docentes de língua espanhola da rede estadual de ensino de SC.

Assim, o primeiro impacto a ser relatado é de ordem afetiva e emocional, em razão de que, a revogação da Lei nº 11.161 (Brasil, 2005), desencadeou, num primeiro momento, a incerteza quanto ao futuro profissional e este, sem dúvida, é um fator que desestabiliza o profissional, mesmo sendo ele amparado pelo Estatuto do Magistério de SC. Este contexto abre espaço para a insegurança, instabilidade, frustração e dúvida quanto a continuidade da realização do trabalho que escolheu e se qualificou ao longo de sua construção profissional, causando mal-estar aos docentes.

Outro impacto que atinge diretamente os professores de espanhol, diz respeito à falta de material didático. Por não estar inserido na base curricular e sim na parte flexível do currículo, com tratamento de projeto, a língua espanhola foi excluída do PNLD, o que significa o não recebimento de livros didáticos, como acontecia em período anterior à reforma. Neste sentido, embora haja autonomia profissional para compor o material didático que subsidia a aula, perde-

se um importante apoio didático ao professor, que em grande medida, no seu cotidiano escolar, não dispõe dos recursos necessários para produção de material próprio. Deste modo, embora não disponha das condições necessárias, cabe a ele a responsabilidade de construção do material de apoio didático que utilizará em suas aulas, o que implica no aumento significativo da demanda de trabalho e empenho por parte dos profissionais, visto que é preciso tempo para leitura, seleção, adequação, organização e finalmente produção do material a ser utilizado, quando não, criação autoral do material, o que demanda muito trabalho, para além de sua rotina inerente à profissão.

A pesquisa empírica revelou ainda a insatisfação dos professores de carreira quanto às questões de ordem burocrática. Os profissionais relatam a falta de orientação curricular, formação na área e, principalmente, falta de formação continuada aos professores de espanhol. Esta informação é de ciência da Secretaria de Educação estadual, tanto que, a entrevista revelou que a SED está buscando parcerias com embaixadas e consulados, de modo a firmar convênios a fim de minimizar essa defasagem e contribuir para a qualificação profissional e, conseqüentemente, ao trabalho desempenhado na regência de classe. Mas por hora, faz-se necessário considerar que os professores de espanhol se encontram desassistidos quanto a estas orientações.

Como último impacto a considerar, e do ponto de vista da pesquisadora o principal e mais danoso à carreira dos docentes com formação em Letras/Espanhol, é o tratamento dado à língua espanhola pela rede estadual de SC. Por não constar na base do currículo, o idioma é tratado como projeto. Isso implica dizer que mesmo os professores de carreira sendo amparados, protegidos pelo Estatuto do Magistério, estes tendem a ter, diferentemente dos que ministram componentes da base curricular, suas solicitações de remoção e/ou ampliação de carga horária indeferidos, ante às condições impostas à língua no currículo.

Com base em todos os apontamentos realizados, enquanto pesquisadora, posso afirmar que os resultados obtidos a partir desta investigação, denunciam impactos à carreira dos docentes de língua espanhola da rede estadual de SC, desconstruindo aspectos de uma política consolidada em âmbito estadual e, conseqüentemente, afetando fortemente a carreira docente, revelando assim a precarização do trabalho a que estão sujeitos estes profissionais, mesmo sob amparo do Estatuto do Magistério.

Cabe ressaltar que estes são os impactos iniciais à carreira, considerando que a implementação das reformas educacionais em SC no ano 2023 ainda está em curso. Neste sentido, há espaço para futuras investigações de modo a complementar esta dissertação ou ainda

ampliar esta análise para outros estados da federação, com vistas a identificar possíveis perdas à carreira dos docentes de língua espanhola em outros *locus* de pesquisa.

Finalizando, salienta-se a importância e necessidade de fomentar este debate não apenas junto ao meio acadêmico, mas principalmente junto às instâncias de discussão coletiva, tanto de ordem civil quanto governamental, de modo a suscitar a urgência dos diálogos e reflexões acerca da retomada das políticas linguísticas multilíngues para educação básica nacional, que de fato contribuam para formação plural dos alunos e, conseqüentemente, para manutenção respeitosa dos profissionais de carreira no exercício de sua função.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília, CARVALHO, Maria do Carmo. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC SP, 2001.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade, *et al.* **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: Questões e dilemas**. Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1979.

BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. *In*: **Educação: carinho e trabalho** Wanderley Codo (Coordenador) – 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988 [2016]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.html. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília-DF: Presidência da República, 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília-DF: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília-DF: MEC, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília-DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Presidência da República, 2014 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília-DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Amplia%20a%20carga%20hor%C3%A1ria%20m%C3%ADnima,tr%C3%AAs%20anos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.html. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018a.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília-DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília-DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação). Brasília-DF: MEC, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3036, de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatório o ensino da língua espanhola no ensino fundamental e no ensino médio. Brasília-DF: Senado Federal, 2021a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149653>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3059, de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola. Brasília-DF: Senado Federal, 2021b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149698>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Consulta Pública a Medida Provisória n. 746 de 2013**. Brasília-DF: Senado Federal, 20---. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992&voto=contra>. Acesso em: 13 set. 2023.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**. Uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CASAGRANDE, Ana Lara. **Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Claro, 2016.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CLEMENTINO, Ana Maria; VIEIRA, Livia Fraga. Carreira e avaliação docente na educação básica no Brasil: Emergência de novo profissionalismo. **SISYPHUS Journal of education**, v. 8, n. 01, p. 55-78, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18989>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andra Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley. (Orgs.). **Educação: Carinho e Trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, Júlio César. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, set./out. 2003. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6509/5093>. Acesso em: 07 jul. 2003.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. **Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rGDSjRsQYMwH9WZC8NCYjrL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2022.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Daniele Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados do PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, *et al.* **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FERRAZ, Marcos. Estado, Política e Sociabilidade. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de. *et al* **Políticas educacionais: Conceitos e Debates**. Curitiba: Appris, 2011.

FONSECA, Ana Lúcia de Simões. **A imposição do inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jsui/handle/riufs/8655>. Acesso em: 13 set. 2023.

FORATTINI, Oswaldo Paulo. A língua franca da ciência. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n.1, p. 3-8, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/wZWDnq7j5M3NbSyFmPpmQSp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GRISA, Gregório. Políticas educacionais nos últimos 20 anos e os desafios das políticas educacionais da próxima década. **Gregório Gisa**, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://gregoriogrisa.com.br/politicas-educacionais-nos-ultimos-20-anos-e-os-desafios-da-proxima-decada/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

IBGE. Cidades e Estados - Santa Catarina. **Instituto Brasileiro de Geografia Estatística**, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc.html>. Acesso em: 14 mar. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v. 20, [s.n], p. 163-183, 1999.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. Parábola, 2018.

LIMA; Michele Fernandes; MASSON, Gisele. Atratividade no ingresso e permanência na carreira docente em redes municipais de educação. **Educação**, Santa Maria, v. 45, [s.n], 2020.

LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira. **O espanhol em Sergipe: políticas declaradas, praticadas e percebidas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Cristóvão -SE, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Análise das políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí v. 9, n.1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Ética em pesquisa e integridade acadêmica: desafios atuais. Palestra virtual. **XIV ANPED Sul**, on-line, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RkA_j5323DE. Acesso em: 14 set. 2023.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: Um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap.**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, 2014.

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. Resistência e Organização sindical dos docentes da Educação Básica no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, *et al.* **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

MENEZES, Leonarda Jacinto José Maria. **Ensino Bilingue em Moçambique: Entre a casa e a escola**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9288>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Trad. Agemir Bavaresco e Alceu Ferraro. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, [s.n], p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 99, maio/ago. 2007.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e 2015317, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15317/209209213387>. Acesso em: 13 jul. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. *In*: Maria das Graças Rua; Maria Carvalho. (Org.). **O Estudo da Política**: Tópicos Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 43 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

SANTA CATARINA. **Lei nº 6.844 de 29 de julho de 1986**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina. Estatuto do Magistério. Florianópolis-SC: 1986. Disponível em: http://antigo.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/doc_details/25-lei-no-6844-de-29-de-julho-de-1986. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Concurso Público – Edital SED n. 003/2001**. Abre inscrições e define normas ao Concurso Público destinado a selecionar pessoal para prover vagas do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual e dá outras providências. Florianópolis-SC: SED, 2001. Disponível em: <http://fat.udesc.br/reitoria/concursos/sed/edital.html>. Acesso em: 13 set. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis-SC: SED, 2014.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 668 de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Florianópolis-SC: 2015. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis-SC: SED, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**: Caderno 1 - disposições gerais / Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis-SC: SED, 2021.

SANTA CATARINA. **Ofício Circular nº 187 de 26 de abril de 2022**. Avaliação da Parte Flexível. Florianópolis-SC: SED, 2022.

Disponível em: <https://doceru.com/doc/n01xx51n>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SANTA CATARINA. **Educação na palma da mão**. Secretaria do Estado da Educação.

Florianópolis-SC: SED, 20--. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 13 set. 2023.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**. Coletânea - Brasília: ENAP, 2006.

Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1254/1/cppv1_0101_saravia.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

SAVATER, Fernando. O aprendizado humano. *In*: SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol. **O Espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SEGAT, Giovana Lazarreti; SCHOFFEN, Juliana Roquele. A avaliação de língua estrangeira no ENEM: Um diálogo entre as questões de espanhol e os documentos orientadores da educação brasileira. **Revista Leia Escola**, v. 21, n. 2, ago./2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Eugénio Alves da. As metodologias qualitativas de investigações nas Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia**, [s.n], dez./2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ras/740>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Trabalho: atividade humana por excelência. *In*: CODO, Wanderley (Orgs.). **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, fev./2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, jul./dez. 2006.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa; Tradução Cristina Antunes. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, p. 115-138, 2016.

SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. A Base Nacional Comum Curricular: que línguas (gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Álvaro de (Orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

TELLO, César. Notas reflexivas y descriptivas sobre el enfoque de las epistemologías de la política educativa. **Conjecturas**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 48-62, 2013.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael Van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3, p. 529-550, jun./ 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/bCWckwnwrvF8Pb9kDtjDgy/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul 2023.

VENTURA, Alexandre. Políticas educativas e as questões emergentes e estruturais. In: **SINCOL**. YouTube. Erechim: URI, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sKgEZMyIysk>. Acesso em: 19 jun. 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 23, n. 1, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19013>. Acesso em: 13 set. 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SED

Roteiro entrevista semi estruturada SED:

- 1) Em se tratando da oferta de línguas estrangeiras, houve mudanças das políticas linguísticas da Proposta Curricular para o Currículo Base do Território Catarinense?
- 2) Com a revogação da Lei nº 11.161/2005 qual foi o procedimento adotado pela SED, uma vez que essa revogação impactava diretamente o currículo e docentes? Houve diálogo com professores?
- 3) Na análise da SED, como se avalia a determinação legal da oferta exclusiva do inglês no currículo da Educação Básica?
- 4) E como avalia a pertinência, ou não, da língua espanhola nas escolas da rede estadual?
- 5) Como a SED procede, nos mais diversos aspectos em relação aos professores de espanhol, com a exclusão da língua no EF? Qual procedimento adotado quando não há carga horária mínima?
- 6) Ainda é possível ofertar nas escolas estaduais de EF outro idioma, que não seja o inglês?
- 7) Como a SED avalia a retomada/permanência do espanhol no currículo catarinense? Que cenário se observa na atualidade?
- 8) Qual a perspectiva da SED para o espanhol a médio e longo prazo?
- 9) Alguma outra consideração que você gostaria de mencionar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APEESC

Roteiro entrevista semi estruturada APEESC

- 1) Um breve relato da entrevistada e sua trajetória na instituição?
- 2) Qual o papel da associação a partir do novo cenário que se configura com a revogação da Lei nº 11.161/2005?
- 3) Como a associação vem se posicionando quanto à carreira dos docentes de língua espanhola?
- 4) Como a associação avalia a médio e longo prazo a língua espanhola no estado de Santa Catarina?
- 5) Alguma outra consideração?

APÊNDICE C – TCLE - ENTREVISTA

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ENTREVISTA

A desconstrução nacional da política multilíngue: Impactos da revogação da Lei nº 11.161/2005 na carreira docente catarinense.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: A desconstrução nacional da política multilíngue: Impactos da revogação da Lei nº 11.161/2005 na carreira docente catarinense. Desenvolvida por Graciéle Nissola Casagrande, discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus Chapecó, sob orientação da Professora Dr^a Maria Silvia Cristofoli. O objetivo central do estudo é: Analisar a repercussão da não obrigatoriedade da língua espanhola na educação básica e suas consequências à carreira docente. Esta pesquisa será realizada com a intenção de verificar no cenário catarinense o tratamento dado às línguas estrangeiras, mais especificamente à língua espanhola, com base na análise de documentos nacionais e estaduais, perfazendo um panorama do idioma nas escolas de educação básica da rede estadual. O convite a sua participação acontece devido à sua atuação com a língua espanhola na rede estadual catarinense. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Sua participação consiste em conceder uma entrevista e responder algumas perguntas abertas. A entrevista será gravada somente para transcrição das informações e quem terá acesso é a pesquisadora, contém em torno de 10 perguntas com duração prevista de 40 minutos. O encontro virtual para realização da entrevista será realizado, respeitando sua disponibilidade, pela plataforma Google. Será enviado antecipadamente um link que dará acesso à sala virtual onde ocorrerá a entrevista. **Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.** O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa refere-se a possível contribuição que esta pesquisa possa trazer para qualificar a investigação da língua espanhola no estado de Santa Catarina. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e benefícios aos participantes. Podem ser elencados como riscos aos participantes: a) Possibilidade de constrangimento; b) Desconforto, Medo, Vergonha,

Estresse, motivado pelas perguntas; c) Tomada de tempo; d) Cansaço devido ao tempo despendido para respostas e argumentação; e) Quebra de sigilo; f) Quebra de anonimato. Os dados levantados a partir da coleta serão armazenados em computador portátil de uso pessoal do pesquisador, sem armazenamento em nuvem, com guarda das informações por cinco anos, de modo a minimizar ao máximo o risco de uma possível invasão, de origem voluntária ou involuntária, que promova a quebra de sigilo e anonimato. Como benefícios, pode-se afirmar que a participação na presente pesquisa não acarreta benefício individual, porém contribui diretamente para o levantamento de informações que partem da realidade vivenciada no *locus* da investigação, de modo a produzir dados fidedignos, verídicos e que contribuem para validação do estudo, bem como beneficiam a comunidade docente, uma vez que permite a discussão junto ao meio acadêmico e escolar da pauta pesquisada, permitindo uma reflexão coletiva acerca da necessidade de manutenção de políticas linguísticas no estado de Santa Catarina. **Ressalta-se quanto aos riscos da pesquisa que, todos os cuidados serão tomados no sentido de minimizar tais possibilidades, incluindo a realização pela pesquisadora de download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem. A pesquisa não prevê gastos, mas se houver algum gasto financeiro em decorrência de sua participação nesta pesquisa, este será reembolsado. Você tem direito a uma indenização, caso haja algum dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS 510/16. Os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mas sua identidade não será divulgada, mantendo sigilo dos dados pessoais. Após a conclusão da pesquisa como de voluntária, você receberá por e-mail o resumo dos principais resultados da pesquisa e link para acessar a dissertação.** Para qualquer outra informação entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone: (49) 99928-6336, e-mail: gracielenissola@yahoo.com.br ou ainda para eventuais dúvidas quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo telefone: (49) 2049-3745, e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br **http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg**

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Uma via deste documento está disponível para você, basta solicitar a qualquer momento o envio eletrônico de uma cópia deste TCLE, através do e-mail da pesquisadora.

Ao responder à pergunta abaixo, o (a) senhor (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar apenas feche essa página no seu navegador.

Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você aceita Participar da entrevista?

() Sim

CAAE: 63222722.7.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 5.747.363

Data de Aprovação: 08/11/2022

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (49) 99928-6336

APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO ONLINE PARA PROFESSORES

Roteiro Questionário Online – Professores

OBS: Modelo – Apenas para visualização das questões (visto que foi aplicado via plataforma Google)

1) Qual seu gênero?

Masculino Feminino Não gostaria de informar

2) Qual sua idade?

20 a 30 31 a 40 41 a 50 Mais de 51

3) Qual sua graduação?

Letras espanhol Letras português/espanhol Outra

Se outra, qual? _____

4) Qual sua escolaridade?

Graduação Especialização
 Mestrado Doutorado Outro

Se outro, qual? _____

5) Você possui outra habilitação?

Se sim, qual? _____

6) Há quanto tempo trabalha com espanhol na rede estadual de Santa Catarina?

Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 10 anos De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos Mais de 20 anos

7) Antes da revogação da Lei nº 11.161/2005, sua escola ofertava aulas de língua espanhola ao EF?

Sim Não Não sei

8) Com relação à oferta exclusiva do inglês, em algum momento, você ou sua escola foram consultados, ou tiveram espaço para se manifestar quanto à exclusão da língua espanhola no EF?

Sim Não Não sei

9) O número de aulas de espanhol de sua escola sofreu redução a partir da não oferta de língua espanhola no EF?

Sim Não

Se sim, quantas aulas reduziu? _____

10) Caso tenha havido diminuição de aulas, para completar sua carga horária, foi necessário lecionar outro componente curricular?

Sim Não

Se sim, Quais? _____

11) Você se sente seguro quanto à permanência da língua espanhola no currículo da Educação Básica catarinense?

Sim Não

Justifique: _____

12) Qual seu grau de satisfação com o tratamento dado à língua espanhola no estado de Santa Catarina? (Sendo 1 insatisfeito e 5 plenamente satisfeito)

1 2 3 4 5

Justifique: _____

13) Você participa de algum movimento escolar ou individual que lutou pela permanência da língua espanhola na Educação Básica?

Sim Não

Se sim, qual? _____

14) Do seu ponto de vista, a revogação da Lei do espanhol impactou na sua carreira docente?

Justifique: _____

15) Alguma outra consideração?

APÊNDICE E – TCLE - QUESTIONÁRIO

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFS TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TCLE) PARA QUESTIONÁRIO

A desconstrução nacional da política multilíngue: Impactos da revogação da Lei nº 11.161/2005 na carreira docente catarinense.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: A desconstrução nacional da política multilíngue: Impactos da revogação da Lei nº 11.161/2005 na carreira docente catarinense. Desenvolvida por Graciéle Nissola Casagrande, discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus Chapecó, sob orientação da Professora Dr^a Maria Silvia Cristofoli. O objetivo central do estudo é: Analisar a repercussão da não obrigatoriedade da língua espanhola na educação básica e suas consequências à carreira docente. Esta pesquisa será realizada com a intenção de verificar no cenário catarinense o tratamento dado às línguas estrangeiras, mais especificamente à língua espanhola, com base na análise de documentos nacionais e estaduais, perfazendo um panorama do idioma nas escolas de educação básica da rede estadual. O convite a sua participação acontece devido à sua atuação com a língua espanhola na rede estadual catarinense. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Sua participação consistirá em responder um questionário aplicado de forma online, por meio do aplicativo Google Forms, que contém em torno de 20 questões com duração prevista de 30 minutos, sendo que poderá respondê-lo no momento e local de sua preferência. **Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.** O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa refere-se a possível contribuição que esta pesquisa possa trazer para qualificar a investigação da língua espanhola no estado de Santa Catarina. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e benefícios aos participantes. Podem ser elencados como riscos aos participantes: a) Possibilidade de constrangimento; b) Desconforto, Medo, Vergonha, Estresse, motivado pelas perguntas; c) Tomada de tempo; d) Cansaço devido ao tempo despendido para respostas e argumentação; e) Quebra de sigilo; f) Quebra de anonimato. Os dados levantados a partir da coleta serão

armazenados em computador portátil de uso pessoal do pesquisador, sem armazenamento em nuvem, com guarda das informações por cinco anos, de modo a minimizar ao máximo o risco de uma possível invasão, de origem voluntária ou involuntária, que promova a quebra de sigilo e anonimato. Como benefícios, pode-se afirmar que, a participação na presente pesquisa não acarreta benefício individual, porém contribui diretamente para o levantamento de informações que partem da realidade vivenciada no *locus* da investigação, de modo a produzir dados fidedignos, verídicos e que contribuem para validação do estudo, bem como beneficiam a comunidade docente, uma vez que, permite a discussão junto ao meio acadêmico e escolar da pauta pesquisada, permitindo uma reflexão coletiva acerca da necessidade de manutenção de políticas linguísticas no estado de Santa Catarina. **Ressalta-se quanto aos riscos da pesquisa que, todos os cuidados serão tomados no sentido de minimizar tais possibilidades, incluindo a realização pela pesquisadora de download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem. A pesquisa não prevê gastos, mas se houver algum gasto financeiro em decorrência de sua participação nesta pesquisa, este será reembolsado. Você tem direito à uma indenização, caso haja algum dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS 510/16. Os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mas sua identidade não será divulgada, mantendo sigilo dos dados pessoais. Após a conclusão da pesquisa como devolutiva, você receberá por e-mail o resumo dos principais resultados da pesquisa e link para acessar a dissertação.**

Para qualquer outra informação entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone: (49) 99928-6336, e-mail: gracielenissola@yahoo.com.br, ou ainda para eventuais dúvidas quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo telefone: (49) 2049-3745, e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Uma via deste documento está disponível para você, basta entrar em contato com a pesquisadora, pelo telefone abaixo informado. Você pode, ainda, solicitá-lo a qualquer momento via e-mail da pesquisadora.

Ao responder à pergunta abaixo, o (a) senhor (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você aceita Participar da pesquisa?

() Sim

CAAE: 63222722.7.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 5.747.363

Data de Aprovação: 08/11/2022

Graciéle Nissola Casagrande

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (49) 99928-6336

**APÊNDICE F - QUADRO COM A COMPOSIÇÃO DOS MUNICÍPIOS POR
MESORREGIÃO**

Mesorregião	Municípios de abrangência
<p align="center">M1 - Mesorregião Oeste (118 municípios)</p>	<p>a) Coordenadoria Regional de Caçador (5ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Caçador, Calmon, Lebon Régis, Macieira, Matos Costa e Rio das Antas; b) Coordenadoria Regional de Campos Novos (6ª CRE) – Abrangendo apenas o município de Ibiam; c) Coordenadoria Regional de Chapecó (8ª CRE) – Abrangendo os municípios de Águas Frias, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Guatambu, Nova Erechim, Nova Itaberaba e Planalto Alegre; d) Coordenadoria Regional de Concórdia (9ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Alto Bela Vista, Concórdia, Ipira, Irani, Peritiba, Piratuba e Presidente Castelo Branco; e) Coordenadoria Regional de Dionísio Cerqueira (12ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Anchieta, Dionísio Cerqueira, Guarujá do Sul, Palma Sola, Princesa e São José do Cedro; f) Coordenadoria Regional de Itapiranga (16ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Ipoã do Oeste, Itapiranga, Santa Helena, São João do Oeste e Tunápolis; g) Coordenadoria Regional de Maravilha (24ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Bom Jesus do Oeste, Flor do Sertão, Formosa do Sul, Iraceminha, Irati, Jardinópolis, Maravilha, Modelo, Pinhalzinho, Quilombo, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, Santiago do Sul, São Miguel da Boa Vista, Saudades, Serra Alta, Sul Brasil, Tigrinhos e União do Oeste; h) Coordenadoria Regional de Joaçaba (19ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval d'Oeste, Ibicaré, Jaborá, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Treze Tílias e Vargem Bonita; i) Coordenadoria Regional de Palmitos (25ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Águas de Chapecó, Caibi, Cunha Porã, Cunhataí, Mondaí, Palmitos, Riqueza e São Carlos; j) Coordenadoria Regional de São Lourenço do Oeste (29ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Campo Erê, Coronel Martins, Galvão, Jupia, Novo Horizonte, São Bernardino e São Lourenço do Oeste; k) Coordenadoria Regional de São Miguel do Oeste (30ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Bandeirante, Barra Bonita, Belmonte, Descanso, Guraciaba, Paraíso e São Miguel do Oeste; l) Coordenadoria Regional de Seara (31ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Arabutã, Arvoredo, Ipumirim, Itá, Lindóia do Sul, Paial, Seara e Xavantina; m) Coordenadoria Regional de Videira (35ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Arroio Trinta, Fraiburgo, Iomerê, Pinheiro Preto, Salto Veloso, Tangará e Videira; n) Coordenadoria Regional de Xanxerê (36ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Abelardo Luz, Bom Jesus, Entre Rios, Faxinal dos Guedes, Ipuacu, Lajeado Grande, Marema, Ouro Verde, Passos Maia, Ponte Serrada, São Domingos, Vargeão, Xanxerê e Xaxim.</p>
<p align="center">M2 - Mesorregião Norte (26 municípios)</p>	<p>a) Coordenadoria Regional de Caçador (5ª CRE) – Abrangendo o município de: Timbó Grande; b) Coordenadoria Regional de Canoinhas (7ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Bela Vista do Toldo, Canoinhas, Irienópolis, Major Vieira, Porto União e Três Barras; c) Coordenadoria Regional de Jaraguá do Sul – Abrangendo os municípios de: Corupá, Guaramirim, Jaraguá do Sul, Massaranduba e Schroeder; d) Coordenadoria Regional de Joinville (20ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Araquari, Balneário Barra do Sul, Garuva, Itapoá, Joinville e São Francisco do Sul; e) Coordenadoria Regional de Mafra (23ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Itaiópolis, Mafra, Monte Castelo e Papanduva; f) Coordenadoria Regional de São Bento do Sul (27ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Campo Alegre, Rio Negrinho e São Bento do Sul; g) Coordenadoria Regional de Taió (32ª CRE) – Abrangendo o município de: Santa Terezinha;</p>
<p align="center">M3 - Mesorregião Serrana (30 municípios)</p>	<p>a) Coordenadoria Regional de Campos Novos (6ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Abdon Batista, Brunópolis, Campos Novos, Celso Ramos, Monte Carlo, Vargem e Zortéa; b) Coordenadoria Regional de Curitibaanos (11ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Curitibaanos, Frei Rogério, Ponte Alta do Norte, Santa Cecília e São</p>

	Cristóvão do Sul; c) Coordenadoria Regional de Lages (21ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cemo Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, Ponte Alta e São José do Cerrito; d) Coordenadoria Regional de São Joaquim (28ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Rio Rufino, São Joaquim, Urubici e Urupema;
<p align="center">M4 - Mesorregião do Vale do Itajaí (54 municípios)</p>	a) Coordenadoria Regional de Blumenau (2ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Blumenau, Gaspar, Ilhota, Luiz Alves e Pomerode; b) Coordenadoria Regional de Brusque (4ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Botuverá, Brusque e Guabiruba; c) Coordenadoria Regional de Ibirama (14ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Apúina, Dona Emma, Ibirama, José Boiteux, Lontras, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Vitor Meirelles e Witmarsum; d) Coordenadoria Regional de Itajaí (15ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Balneário Camboriú, Balneário Piçarras, Bombinhas, Camboriú, Itajaí, Itapema, Navegantes, Penha e Porto Belo; e) Coordenadoria Regional de Ituporanga (17ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Atalanta, Aurora, Chapadão do Lageado, Imbuia, Ituporanga, Petrolândia e Vidal Ramos; f) Coordenadoria Regional de Joinville (20ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Barra Velha e São João do Itaperiú; g) Coordenadoria Regional de Rio do Sul (26ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Agrolândia, Agronômica, Braço do Trombudo, Laurentino, Rio do Oeste, Rio do Sul e Trombudo Central; h) Coordenadoria Regional de Taió (32ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Mirim Doce, Pouso Redondo, Rio do Campo, Saleté e Taió; i) Coordenadoria Regional de Timbó (33ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Ascurra, Benedito Novo, Doutor Pedrinho, Indaial, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó.
<p align="center">M5 - Mesorregião Sul (46 municípios)</p>	a) Coordenadoria Regional de Araranguá (1ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo; b) Coordenadoria Regional de Braço do Norte (3ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Armazém, Braço do Norte, Grão Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, São Ludgero e São Martinho; c) Coordenadoria Regional de Criciúma (10ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Balneário Rincão, Cocal do Sul, Criciúma, Forquilha, Içara, Lauro Müller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Orleans, Siderópolis, Treviso e Urussanga; d) Coordenadoria Regional de Laguna (22ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Garopaba, Imaruí, Imbituba, Laguna e Pescaria Brava; e) Coordenadoria Regional de Tubarão (34ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Capivari de Baixo, Gravatal, Jaguaruna, Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão.
<p align="center">M6 - Mesorregião da Grande Florianópolis (21 municípios)</p>	a) Coordenadoria Regional de Florianópolis (13ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São José e São Pedro de Alcântara; b) Coordenadoria Regional de Brusque (4ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Canelinha, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista e Tijucas; c) Coordenadoria Regional de Ituporanga (17ª CRE) – Abrangendo os municípios de: Alfredo Wagner e Leoberto Leal e d) Coordenadoria Regional de Laguna (22ª CRE) – Abrangendo o município de: Paulo Lopes.