

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tamine Kaim

**A LÍNGUA ESPANHOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SANTA MARIA/RS: CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS**

Santa Maria, RS.
2020

Tamine Kaim

**A LÍNGUA ESPANHOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA
MARIA/RS: CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado da Linha de Pesquisa LP2: Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS.
2020

Kaim, Tamine

A LÍNGUA ESPANHOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SANTA MARIA/RS: CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS /
Tamine Kaim.- 2020.
86 p.; 30 cm

Orientador: Rosane Carneiro Sarturi

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Língua Espanhola 2. Políticas Públicas 3. Emenda à
Constituição I. Carneiro Sarturi, Rosane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFEM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRE 10/1728.

Declaro, TAMINE KAIM, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Tamine Kaim

A LÍNGUA ESPANHOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS: CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado da Linha de Pesquisa LP2: Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Aprovado em 26 de agosto de 2020:



Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a, UFSM- Videoconferência
(Presidente /Orientadora)

Luciana Ferrari Montemezzo, Dr^a. (UFSM)
(Suplente)



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dr^a. (UFSM)- Videoconferência



Angelise Fagundes da Silva, Dr^a. (UFFS)- Videoconferência

Santa Maria, RS.
2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pela vida, proteção e oportunidade de continuar. O Senhor me fez ter fé, força e perseverança para alcançar meus objetivos e ser melhor a cada dia.

Aos meus pais, Dércio e Regina, por jamais ter deixado faltar o essencial para uma família, o amor. Agradeço por terem acreditado na minha capacidade perante tantas dificuldades, não existem palavras para demonstrar minha gratidão por vocês.

Da mesma forma, agradeço às minhas irmãs, Derciane e Maiara, pela compreensão, carinho e tantos telefonemas quando estávamos distantes, vocês são maravilhosas e fizeram tudo ser mais fácil.

Ao meu namorado Guilherme por todo o amor, companheirismo e amizade. Por me ouvir e encorajar a prosseguir.

À minha orientadora, professora Dra. Rosane Carneiro Sarturi que acreditou em minha pesquisa.

A todos meus amigos que estiveram perto ou longe e auxiliaram nesse período, com conselhos, torcidas e incentivos.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram para que a pesquisa acontecesse e se consolidasse.

RESUMO

A LÍNGUA ESPANHOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA/RS: CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

AUTORA: Tamine Kaim

ORIENTADORA: Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Esta dissertação trata da Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul e a inclusão da obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola na educação básica das escolas municipais e estaduais. O objetivo centra-se em compreender o processo de implementação da Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul por meio do que é representado pelos gestores municipais de Santa Maria/RS. Para alcançar esse propósito, a metodologia envolve um estudo qualitativo explicativo. Para análise da Emenda utiliza-se o Ciclo de Políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) com ênfase nos trabalhos de Mainardes (2006). Para interpretação dos dados é utilizada a Hermenêutica, envolvendo a Emenda e as entrevistas com dois gestores atuantes no setor pedagógico municipal de Santa Maria/RS, no primeiro semestre de 2020. Como referencial documental abrangeu-se a legislação relacionada à oferta de língua espanhola, de 1919 até os dias atuais. Como referencial teórico recorreu-se a autores que abordam as questões de implementação da língua espanhola como Carvalho (2014), Guimarães (2011), Martínez-Cachero Laseca (2008), Sampaio (2015), entre outros. A partir da pesquisa compreendeu-se que os discursos que envolvem a implementação da Emenda à Constituição colaboram para a efetivação da oferta da língua espanhola na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, mas depara-se em um processo lento e burocrático para a consolidação.

Palavras-chave: Língua espanhola. Políticas públicas. Emenda à Constituição.

RESUMEN

LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA RED DE ENSEÑANZA MUNICIPAL DE SANTA MARÍA/RS: CONSIDERACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

AUTORA: Tamine Kaim

ORIENTADORA: Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Esta investigación aborda la Enmienda a la Constitución del Estado de Rio Grande de Sul y la inclusión de la obligatoriedad de la disciplina de lengua española en la educación básica de las escuelas municipales y estatales. El objetivo es comprender el proceso de implementación de la Enmienda a la Constitución del Estado de Rio Grande de Sul por medio de las representaciones de los gestores municipales de Santa Maria/RS. Para alcanzar ese propósito, la metodología envuelve un estudio cualitativo explicativo. Para análisis de la Enmienda Constitucional, se utiliza el Ciclo de Políticas propuesto por Bowe, Ball y Gold (1992) con énfasis en los trabajo de Mainardes (2006). Para interpretación de los datos, se utiliza la Hermenéutica, que envuelve la Enmienda Constitucional y entrevistas con dos gestores que trabajan en el sector pedagógico municipal de Santa Maria/RS, en el primer semestre de 2020. Como referencia documental, se abarcó la legislación relacionada con la oferta en español, desde 1919 hasta los días actuales. Como referencial teórico, se recorrió autores que abordan los temas de implementación de la lengua española, como Carvalho (2014), Guimarães (2011), Martínez-Cachero Laseca (2008), Sampaio (2015), entre otros. A partir de la investigación, se entendió que los discursos que envuelven la implementación de la Enmienda a la Constitución colaboran para la efectividad de la oferta en español en la red de enseñanza municipal de Santa Maria/RS, pero se depara en un proceso lento y burocrático para la consolidación.

Palabras clave: Lengua española. Políticas públicas. Enmienda a la Constitución.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Políticas.....	18
Figura 2 - Depoimentos.....	54
Figura 3 – Escritores	54
Figura 4 - El español es.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados estatísticos	24
Tabela 2 - Contextos interpretativos.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS

AECID	Asociación Española de Cooperación Internacional y Desarrollo
ALERGS	Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEB	Consejería de Educación de Espanha en Brasil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DELE	Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira
EC	Emenda Constitucional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GTERS	Grupo de Trabalho do Espanhol Rio Grande do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA	17
2.1 O CONTEXTO DE PESQUISA	23
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	25
3. A OFERTA DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	27
3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	27
3.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	33
3.2.1 O Documento Atual: A Base Nacional Comum Curricular	40
4. POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO E A QUESTÃO POLÍTICA A PARTIR DO NOVO ENSINO MÉDIO	44
4.1 POLÍTICA PÚBLICA.....	44
4.2 O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA QUESTÃO POLÍTICA	46
5. MOVIMENTOS A FAVOR DA OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	50
5.1 DA LUTA À CONQUISTA DA APROVAÇÃO DA EMENDA À CONSTITUIÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL	50
5.2 A NOVA BNCC PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	55
6. A EMENDA À CONSTITUIÇÃO E A OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS	59
6.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA A OFERTA DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	60
6.1.1 Contexto Global: Mercosul	62
6.1.2 Instituto Cervantes	64
6.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO	66
6.3 CONTEXTO DA PRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	70
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	85

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa “A língua espanhola na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS: considerações e perspectivas futuras” realiza-se em nível de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e corresponde à linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. A investigação é resultado do apoio à permanência da língua espanhola, em resposta à Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) que conduziu a Lei nº 13. 415/2017 (BRASIL, 2017) e alterou a oferta obrigatória de língua espanhola para optativa.

No período de exclusão da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola no ensino médio, cursava a graduação em Letras- Licenciatura Habilitação em Língua Espanhola pela UFSM, vivenciava a grandiosidade e a ascensão do idioma. Questionava-me quanto às oportunidades futuras de atuação docente e buscava entender o porquê de a língua espanhola não ser ofertada, visto a importância da educação linguística para a inserção do estudante no mundo multilíngue e a valorização do plurilinguismo.

Essa realidade me impulsionou a apoiar o movimento #FicaEspanhol e as ações pela permanência do ensino da língua espanhola no Estado do Rio Grande do Sul para um ensino mais plural, já que o espaço de enunciação se constitui pela diversidade linguística, como as línguas de imigração, indígenas, de fronteira e de sinais.

O envolvimento com essas questões motivou o desejo de conhecer mais sobre a oferta da língua espanhola, com um olhar para as questões políticas, incidindo atualmente no processo de implementação, no qual se encontra a Emenda Constitucional (EC) nº 74/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) que retoma a obrigatoriedade e a matrícula facultativa no Estado do Rio Grande do Sul.

É importante destacar que a oferta da disciplina de língua espanhola no sistema educacional brasileiro está vinculada a questões de ordem política, econômica e social, que provocaram sua inclusão ou retirada do currículo. Contemplou-se inicialmente o ensino de espanhol, em 1919, no colégio Pedro II no Rio de Janeiro, entretanto, logo a ênfase passa ao ensino da literatura espanhola. Em 1942, retomou-se a oferta da língua, de forma obrigatória, permanecendo por aproximadamente dezenove anos (BRASIL, 1942; 1961). Em 2005, pela Lei nº

11.161/2005 (BRASIL, 2005), em nível nacional, recupera-se a obrigatoriedade da língua espanhola, que se mantém por um curto período. Atualmente, pelos movimentos sociais, como o #FicaEspanhol, em nível estadual, retoma-se a obrigatoriedade do idioma.

Nesse sentido, observo a necessidade de compreender o processo de implementação da disciplina de língua espanhola, por meio da Emenda à Constituição¹ (RIO GRANDE DO SUL, 2018a), observado que “[...] apenas a aprovação da lei não é suficiente para que sua implementação ocorra” (SAMPAIO, 2015, p. 94). Trata-se de um trabalho complexo de reconhecimento da língua entre os atores envolvidos, aliado a ações que efetivem a presença da disciplina. Assim, ao investigar como ocorre a implementação da disciplina, conhece-se as implicações e as possibilidades para a concretização desse processo de forma efetiva e que contribua com um ensino de qualidade.

Desse modo, a relevância para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) está no fato de serem essenciais no mundo globalizado, pois envolvem a integração social e a comunicação entre os sujeitos. Quanto à presença do ensino de espanhol, Sedycias (2005, p. 35) sinaliza que “[...] com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência.” Para o autor, além das questões voltadas às oportunidades do mercado de trabalho para quem apresenta fluência na língua espanhola, proporciona o enriquecimento intelectual, acadêmico e também pessoal, por desenvolver novas realidades e conhecimentos.

Nesse sentido, é importante olhar para o processo de implementação da disciplina de língua espanhola, visto que a concretização da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que inseriu a obrigatoriedade da língua espanhola, não ocorreu de forma que contribuísse para um ensino promissor, pelas interpretações equivocadas do texto, estrutura do currículo e das escolas (CARVALHO, 2014).

Academicamente pretendo contribuir com uma pesquisa que compreenda a Emenda à Constituição e como está ocorrendo sua implementação, ampliando o conhecimento sobre a mesma, visto que não existem pesquisas, até o momento, que abordem essa política. Isso pode ser verificado pelo levantamento bibliográfico em nível de pós-graduação, realizado *online*, pela busca do termo “Emenda

¹ Termos que serão usados para designar a EC nº 74/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018a).

Constitucional nº 74” na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos quais não constam registros que abarquem a política.

Decidi então buscar pelos termos “Lei nº 11. 161”, sendo essa a antiga Lei que inseria a disciplina de língua espanhola como disciplina obrigatória no currículo, como forma de encontrar um conteúdo que pudesse auxiliar na elaboração do projeto. Na BDTD, resultam 18 estudos, delimitando a busca por dissertações, contemplam-se 14 registros que se mantêm quando determinado para os últimos 10 anos. Dessas 14 dissertações, apenas uma mostra-se relevante para auxiliar na pesquisa, pois traz importantes colocações a respeito da implementação da obrigatoriedade da língua espanhola, realizando uma análise dessa oferta, a partir do contexto de influência e produção do texto da Lei nº 11.161/2005 (revogada atualmente pela Lei nº 13.415/2017), realizada por Guilherme Sachs, no ano de 2011, na Universidade Estadual de Londrina.

Do mesmo modo, realizou-se a busca no Catálogo da CAPES com os termos “Lei nº 11.161”, que resultou inicialmente em 28 estudos. Delimitando para o nível de mestrado, identificam-se 24 estudos, dos quais, 22 foram produzidos nos últimos dez anos. Indo além, direcionando a ferramenta de pesquisa para a Grande Área do Conhecimento da Linguística, Letras e Artes, resultam 12 estudos. Desses, apenas as dissertações de Julyana Peres Carvalho (2014), da Universidade de Brasília, e de Flávia Coutinho Ferreira Sampaio (2015), da Universidade Federal Fluminense, contribuem com a pesquisa, tratando da implementação do espanhol nas escolas públicas.

Esses dados demonstram a limitação de trabalhos que abordam a legislação que trata da obrigatoriedade da língua espanhola e, além disso, que não existem pesquisas que contemplem a Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a), o que torna relevante a investigação.

Para dar sequência à pesquisa, refere-se a algumas indagações a respeito da disciplina de língua espanhola que foram importantes para delimitar o problema, tais como:

- O texto da Emenda à Constituição apresenta elementos efetivos para a consolidação da disciplina de língua espanhola?
- De que forma foi pensada a implementação da Emenda à Constituição?

- A interpretação dos gestores do texto legal, no que tange a Emenda à Constituição, pode ser um obstáculo para sua implementação?
- Qual o lugar da língua espanhola no currículo, visto que a Base Nacional Comum Curricular não faz menção à implementação da língua espanhola como disciplina obrigatória?

A partir dessas considerações, esta pesquisa busca responder o seguinte questionamento: Como está ocorrendo a implementação Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, nos anos finais do ensino fundamental, considerando a atuação dos gestores da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS?

Para atender ao problema de pesquisa elencado, definiu-se como objetivo geral: Compreender o processo de implementação da Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul por meio do que é representado pelos gestores municipais de Santa Maria/RS.

Como objetivos específicos destacam-se:

- Identificar a conjuntura histórica que constitui o ensino de língua espanhola no Brasil.
- Definir a concepção de políticas públicas, tendo em vista a situação de ensino de espanhol em nível nacional atualmente.
- Descrever o movimento no Estado do Rio Grande do Sul que conduziu a aprovação da Emenda à Constituição.
- Analisar a Emenda à Constituição considerando os contextos de influência, de produção do texto e da prática na implementação da disciplina de língua espanhola.

Delimitou-se como campo de investigação a cidade de Santa Maria/RS, por ser um município que não possui o ensino legal da língua espanhola, mas uma das cidades precursoras na formação de professores da área de Letras- Língua Espanhola, no Estado do Rio Grande do Sul, pela UFSM. Optou-se por desenvolver esse estudo com os gestores da Secretaria de Município da Educação, por colocarem em prática as leis.

Nesse sentido, a pesquisa considera a legislação e os desdobramentos acerca da inclusão da disciplina de língua espanhola pelos gestores municipais. Caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa explicativa, que utilizará o Ciclo

de Políticas, proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e Mainardes (2006) como método de análise da Emenda, pois “[...] essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Aliado ao Ciclo será empregada a hermenêutica para interpretação e compreensão dos fatos.

Esta dissertação encontra-se estruturada em 6 capítulos:

Capítulo 1: contempla a introdução, na qual são apresentadas as justificativas, o problema de pesquisa e os objetivos.

Capítulo 2: traz o delineamento da pesquisa, apresentando a metodologia utilizada para o desenvolvimento da dissertação.

Capítulo 3: aborda inicialmente uma contextualização do ensino de línguas no Brasil. Na primeira subseção, descreve-se o percurso histórico da implementação da língua espanhola no currículo das escolas do Brasil. A segunda subseção discorre sobre os documentos oficiais para o ensino de língua espanhola, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Capítulo 4: apresenta a conceituação de política pública. Sua subseção trata do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), problematizando as questões políticas referentes ao ensino de espanhol.

Capítulo 5: Descreve os movimentos que se unem e permanecem sob o nome #FicaEspanhol e a sanção da Emenda à Constituição para a oferta obrigatória de matrícula facultativa da língua espanhola no Estado do Rio Grande do Sul.

Capítulo 6: abrange a análise da Emenda à Constituição dividindo-se em três subseções: a primeira aborda os contextos de influência, a segunda dedica-se ao contexto de produção do texto, e a terceira abrange o contexto da prática e o processo de implementação da disciplina de língua espanhola.

Capítulo 7: traz as considerações finais, com um fecho para os resultados analisados ao longo dos capítulos.

2. DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa como um processo formal para desenvolver novos conhecimentos tem por finalidade encontrar respostas para um problema, empregando procedimentos de cunho científico (GIL, 2008). Assim, esta investigação buscará respostas ao problema: “Como está ocorrendo a implementação da Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, nos anos finais do ensino fundamental, considerando a atuação dos gestores da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS?” Utilizará procedimentos e métodos relacionados à abordagem qualitativa e ao Ciclo de Políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992; 1994) e aos estudos realizados por Mainardes (2006) na análise das políticas educacionais do Brasil.

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa explicativa, pois “[...] aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2008, p. 28). Nesse sentido, pode ser apontada como uma pesquisa mais abrangente, que apresenta uma preocupação com a implementação da disciplina de língua espanhola, buscando compreender como ocorrerá o processo.

A escolha pela pesquisa qualitativa está relacionada ao anseio de compreender uma questão social complexa e contemporânea, neste caso, referente à implementação da Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a), que trouxe alterações na oferta da disciplina de língua espanhola. Para Triviños (1987), esse tipo de abordagem na área educacional é de grande importância, pois envolve os seres humanos e o contexto, no qual se permite um aprofundamento do fenômeno.

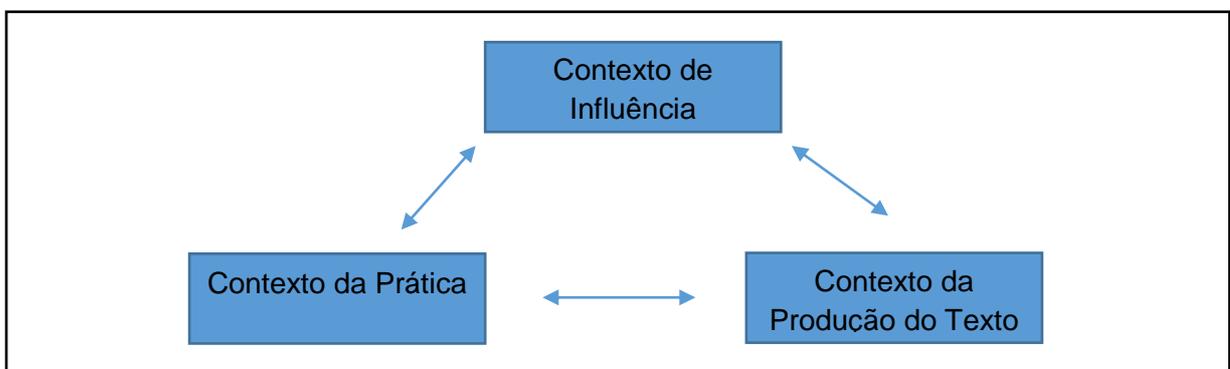
Yin (2016) questiona o porquê da utilização desse tipo de abordagem e, ao responder, traz a diversidade de acontecimentos que podem ser envolvidos pela pesquisa qualitativa, que “[...] tocam em todas as esferas de vida.” (YIN, 2016, p. 18). Nesse sentido, representa uma extensa área de investigação, com uma variedade de fatos a serem explorados e flexível para se produzir novos significados (TRIVIÑOS, 1987). A partir dessa perspectiva, o fenômeno investigado pode ser melhor compreendido, não se limitando a variáveis pré-definidas, proporcionando uma riqueza de dados.

Logo, a preferência pelo Ciclo de Políticas, está no propósito de compreender Emenda e seu processo de implementação, visto que esse ciclo, como um meio de análise, permite entender a política em seus distintos contextos, não seguindo um padrão linear, mas se inter-relacionando com outras esferas, promovendo distintas opiniões, embates e articulações. Assim, comporta a análise crítica da política, desde a formulação inicial até o contexto da prática, identificando os efeitos, as estratégias e as ações (MAINARDES, 2006).

Inicialmente Bowe, Ball e Gold (1992) propõem um Ciclo de Políticas com apenas três facetas que se relacionam, não se afastando, constituindo a ideia de ciclo. O Ciclo de Políticas forma-se por meio desses três principais contextos, definidos como: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto da prática, no qual são produzidos princípios e argumentos que formam os discursos de uma política.

Posteriormente, Ball (1994) considera dois outros contextos a esse Ciclo, o contexto de resultados e o contexto da estratégia política para a análise das políticas. No entanto, apesar de reconhecer a relação entre os cinco contextos (contexto de influência, contexto da produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados, contexto da estratégia política), como a Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) encontra-se em processo de implementação, a investigação se limitará aos três primeiros contextos (contexto de influência, contexto da produção do texto, contexto da prática), conforme a figura abaixo:

Figura 1 - Ciclo de Políticas



Fonte: Bowe, Ball e Gold (1992).

Como forma de situar a ação de construção e análise de uma política pública, apresentam-se os conceitos das ideias de Bowe, Ball e Gold (1992; 1994) e

Mainardes (2006) sobre cada etapa do Ciclo de Políticas e a justificativa para sua seleção ou exclusão nesta investigação.

- Contexto de Influência: corresponde à etapa que as políticas são iniciadas, contempla-se o discurso político, no qual podem ocorrer influências dos grupos de interesse, bem como, influências globais e internacionais para a elaboração de políticas nacionais.

A escolha por essa etapa está na necessidade de entender o que intervém e articula a oferta do ensino da língua espanhola. Pretende-se contemplar as intenções, finalidades e propósitos de entidades nacionais e internacionais que impactam no ensino dessa língua.

- Contexto da Produção do Texto: a constituição do texto político advém de uma linguagem de interesse público. A análise dos textos produzidos, precisa considerar a relação tempo-local que são elaborados, uma vez que esses textos são resultado de disputas e acordos de interesses de distintos grupos.

Contemplar essa etapa é compreender que conjunturas interferem na linguagem escolhida. A ênfase está no discurso que são utilizados para construir o texto da política e a intencionalidade que os envolve.

- Contexto da Prática: representa o lugar onde a política é submetida à interpretação e recriação. Constatam-se os efeitos e consequências que podem representar alterações e modificações na política inicialmente proposta.

Abranger esse contexto é olhar para o que é interpretado e recriado na política. Assim, os sujeitos atuantes nas escolas, além de receptores, são pessoas com vivências e distintas visões de mundo que podem proporcionar outros significados à política.

- Contexto dos Resultados/ Efeitos: envolve a análise de vários aspectos e estruturas das políticas e suas implicações. Apresenta o impacto no âmbito social, tanto de oportunidade quanto de justiça.

Excluí esse contexto desta pesquisa, porque a Emenda está em processo de implementação. Desse modo, pouco seria contemplado em termos de resultados, mas entende-se sua relevância para pesquisas futuras.

- Contexto da Estratégia Política: consiste na identificação de atividades sociais e políticas que venham a minimizar as desigualdades que se originam da política analisada.

Esse contexto também não será considerado nesta pesquisa pelos mesmos motivos do contexto anterior e pela abrangência que se pretende dar aos três primeiros.

É notório que os contextos do Ciclo são infinitamente complexos e encontram-se relacionados com distintos campos, pertencendo a diferentes segmentos da sociedade o que torna pertinente limitar a pesquisa aos três primeiros pelo aprofundamento que se pretende realizar a respeito da Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a).

Assim, o emprego do Ciclo de Política como um aporte teórico-metodológico, destaca a “[...] natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (MAINARDES, 2006, p. 49). Nesse sentido, a relação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais é importante, pois fornece subsídio para analisar a política não como um processo estático, mas dinâmico e flexível, passível de (re)interpretações.

Para Mainardes (2006), tanto no contexto macro, quanto no micro em que a política está inserida, as relações de poder são particularmente significativas para entendê-la, pois apresentam agitações, negociações, discussões e decisões, com interesses empregados em diferentes contextos.

Em todo esse processo deve-se compreender que os executores de uma política estão envolvidos também com o contexto histórico, social e cultural e no processo de implementação interpretam e produzem novos sentidos e significados ao texto da política.

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Deste modo, na análise da política, a formação do discurso considera a interpretação e reinterpretação dos sujeitos, que são os profissionais que relacionam o teor do texto à prática. Relacionam-se o texto da política e a prática, no qual estão envolvidas as tensões que se evidenciam nesse processo, identificadas pelos espaços de resistência, conformismos e conflitos que se apresentam nesses campos (MAINARDES, 2006).

O Ciclo de Políticas, pela complexidade de abrangência de seus contextos, permite compreender a implementação da política e o que está envolvido nesse processo. Quando se propôs o estudo abarcando o Ciclo de Políticas, buscou-se uma investigação que proporcionasse a interpretação e, conseqüentemente, a compreensão do que está sendo proposto dessa política para o contexto da prática.

Além disso, é importante destacar que o Ciclo de Políticas possibilita a utilização de diferentes técnicas para a análise da política investigada, pela amplitude e demanda de cada contexto. Logo, associadas ao Ciclo de Políticas serão empregadas outras técnicas como a análise de documentos oficiais e bibliografias que tratam da oferta da língua espanhola, além de entrevistas semiestruturadas.

Conforme Gil (2008), a pesquisa documental possui características relacionadas à pesquisa bibliográfica por utilizar dados já existentes, no entanto, a alteração encontra-se nas fontes, segundo o autor:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 29).

Percebe-se, a partir das palavras do autor supracitado, que a pesquisa documental é aquela realizada por fontes primárias, enquanto a bibliográfica corresponde ao conteúdo já analisado, interpretado ou avaliado. A utilização do estudo documental, abarcando documentos legais, mostra-se essencial neste trabalho, pois trará um aprofundamento do conhecimento acerca da temática da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2009, p. 51), esses documentos “[...] constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional”.

Para as autoras, os documentos são produzidos visando a um objetivo e intenção que devem ser identificados.

Os documentos possuem uma variedade e riqueza de elementos importantes nas investigações e, neste caso, permitirão conhecer mais de perto a oferta da língua espanhola e o contexto histórico-político-social, complementando posteriormente informações obtidas por outras fontes. Na documentação utilizada para o estudo, constam os correspondentes à implantação do espanhol no Brasil, como leis, decretos, emendas constitucionais e resoluções que tratam do ensino de espanhol na educação básica desde 1919 até os dias atuais. Assim, são responsáveis por dar sustentação às questões deste estudo e também apresentar o processo legal de oferta da disciplina de língua espanhola.

Embora a pesquisa documental apresente uma série de informações, surgiu a necessidade de buscar bibliografias que tratassem do ensino da língua espanhola e ampliassem a compreensão dos fatos, propiciando uma discussão mais ampla sobre a implementação. Neste caso, trabalha-se a partir de Guimarães (2011), Martínez-Cachero Laseca (2008), Paraquett (2009), Fagundes, Nunes e Fontana (2019), bibliografias que englobam o sistema educacional e as questões de oferta e implementação da disciplina de língua espanhola.

Além disso, pretende-se ir a campo averiguar o que é interpretado da Emenda, para tal, realizam-se entrevistas, consideradas uma significativa fonte de dados para Gil (2008) e representa:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

Deste modo, a entrevista surge como uma oportunidade de conhecer e explorar a política pública que orienta a oferta obrigatória da disciplina, a partir de sua realização com gestores/coordenadores municipais, especificada na subseção referente aos participantes da pesquisa. Já as questões que orientarão esta investigação foram elaboradas para uma conversa que proporcionará o alcance de maiores informações e encontram-se no anexo A.

Assim, apresentam-se como base de análise a Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) e o diálogo realizado

com os gestores municipais de Santa Maria/RS. Essa seleção deve-se ao referencial teórico-metodológico que permite ao Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006) abranger no contexto da produção do texto da Emenda e no contexto da prática as entrevistas.

Para análise dos dados utilizou-se a hermenêutica, por entender que ela é um meio interpretativo para se alcançar a compreensão (GADAMER, 2008). O pesquisador não é um simples reproduzidor do que interpreta, mas o sujeito que considera e faz valer a opinião, entendendo que é conhecedor e integra-se para a compreensão.

A hermenêutica se sustenta na relação linguística, que reconhece a voz do outro e dá origem à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos, no qual surgem novos sentidos à apropriação da linguagem pela interpretação (GADAMER, 2008).

Na análise, “[...] o sentido de uma frase é relativo à pergunta a que ele responde e isso significa que ultrapassa necessariamente o que é dito nela.” (GADAMER, 2008, p. 482). Ou seja, as palavras devem ser compreendidas e analisadas como unidades de sentido, pois a relação entre elas e o contexto é o que constrói novos significados, ao mesmo tempo em que a linguagem considera as experiências do sujeito.

Nesse sentido, é possível entender a hermenêutica, nessa investigação, como um pressuposto interpretativo e reflexivo, que corrobora para a compreensão do processo de implementação da política, visto que para compreender uma parte, o investigador deve entender ou possuir uma noção do todo.

2.1 O CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa se desenvolveu no município de Santa Maria, localizado na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, com aproximadamente 283.677 habitantes em 2020, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) (BRASIL, 2020), classificada como a 5ª cidade mais populosa do Rio Grande do Sul.

A história de formação da cidade de Santa Maria, remete ao ano de 1750, quando o território encontrava-se na linha divisória entre os municípios coloniais portugueses e espanhóis, período que corresponde aos Tratados realizados entre Portugal e Espanha (SANTA MARIA, 2012). Em 1784, a partir de um acampamento militar, e a demarcação do território, além dos indígenas que já habitavam a região, impulsiona a vinda de moradores dos municípios vizinhos e de outros estados, estimulando o comércio.

Oficialmente fundada como cidade em abril de 1857, elevando-se de povoado à vila e sede do município, desmembra-se de Cachoeira do Sul, em 17 de maio de 1858 (SANTA MARIA, 2012). Atualmente o município é considerado cidade universitária, pela dimensão da UFSM, recebendo estudantes de diferentes regiões.

Deste modo, a escolha pelo município de Santa Maria/RS está no fato de não possuir a oferta legal da língua espanhola, ser Sistema Municipal de Educação (SANTA MARIA, 1997), constituído pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) e pela Secretaria de Município da Educação responsáveis por planejar e executar as políticas.

Conforme os dados do Portal da Prefeitura Municipal (SANTA MARIA, 2019), a cidade de Santa Maria/RS, atualmente tem 54 escolas que abrangem o ensino fundamental. Trata-se de um número significativo para analisar a implementação da disciplina de língua espanhola, considerando como ocorrerá esse processo, as implicações e as possibilidades para a língua integrar o currículo.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2018), as escolas estão localizadas na zona rural e urbana, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 - Dados estatísticos

Escolas		Números de escolas	Número de alunos
Ensino Fundamental	Zona Urbana	45	11.797
	Zona Rural	9	1.128

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível, em algumas escolas, contemplar o ensino da língua espanhola por meio de projetos realizados pela UFSM, como o Programa Institucional de

Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que no ano de 2019 selecionou 2 bolsistas (SANTA MARIA, 2019). Entretanto, nem todas as instituições optam por integrar o projeto pelo pequeno número de vagas, o que causa desigualdade na aprendizagem da língua estrangeira, e na formação dos alunos da rede municipal.

Outro fator relevante para realização da pesquisa em Santa Maria/RS é a questão de ter a formação de professores em língua espanhola desde 1994, sendo a UFSM a universidade precursora do curso em Letras Licenciatura Habilitação em Língua Espanhola para a região. Entretanto, apesar da formação de profissionais anualmente para a área educacional, o município, em mais de duas décadas de formação, não oficializou a oferta de língua espanhola na rede municipal de educação, deixando espaço para uma investigação a partir da oferta obrigatória do idioma.

Além disso, projetos de internacionalização de alunos, pela UFSM, proporcionam a vinda de hispano-falantes à cidade, pessoas que utilizam o transporte público, realizam compras e desenvolvem um vínculo comunicativo com a população de Santa Maria/RS, impulsionando a utilização da língua espanhola, o que faz com que o idioma esteja presente na cidade.

2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha por gestores atuantes na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS ocorreu pela função que desempenham de integrar as políticas públicas nacionais e do Estado do Rio Grande do Sul ao ensino municipal.

Os sujeitos selecionados para a investigação e realização da entrevista foram dois gestores do setor pedagógico, responsáveis nos termos da Lei de organizar e coordenar o currículo do ensino fundamental, competindo a eles a implementação da Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a).

Entre os diversos tipos de entrevistas existentes, optou-se pela entrevista semiestruturada por sua amplitude, e no entendimento de Triviños (1987, p. 146) “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” Nesse sentido,

proporciona possibilidade de questionamentos e interação entre o pesquisador e o entrevistado.

Assim, a entrevista semiestruturada demandou um roteiro de tópicos específicos, no qual, as questões seguiram uma formulação flexível, que facilitou a participação do pesquisador em um diálogo consciente entre entrevistador e entrevistado que ocorreu naturalmente com maior profundidade dos fatos, pois “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

O lugar de encontro e realização das entrevistas foi definido pelos participantes, que optaram por permanecer em seu ambiente de trabalho. Foi utilizada uma mídia para gravação das falas, perante autorização dos gestores. Após, as falas foram transcritas, analisadas e os resultados descritos.

Este capítulo apresentou o percurso metodológico da investigação, realizando explicações acerca de cada decisão referente à metodologia deste estudo, para melhor situar o leitor. O capítulo a seguir aborda o panorama histórico do ensino de espanhol no sistema educacional brasileiro, envolvendo importantes leis e documentos que tratam da oferta da disciplina de língua espanhola.

3. A OFERTA DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é identificar o contexto histórico e legal da oferta da disciplina de língua espanhola no Brasil. Observam-se as situações que motivaram a implementação da língua, bem como, sua exclusão ao longo dos anos, resgatando a história do ensino da língua espanhola.

Nesse processo são consideradas leis, decretos, alguns projetos, que buscaram a implementação ou ampliação da carga horária de língua espanhola e os documentos oficiais que abrangem o ensino de línguas estrangeiras como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e seus apontamento no ensino das LEs.

3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Tratando-se da implementação da língua espanhola² na educação básica no Brasil, adentra-se em um contexto que se inicia há um século, amparado em bases legais que se alteram ao longo da história, apresentando a língua com períodos de ascensão e declínio a partir de certas legislações.

A primeira oferta legal de ensino da língua espanhola acontece a partir da abertura do concurso para a disciplina de língua espanhola, pela Lei nº 3.674/1919 (BRASIL, 1919) advinda da subvenção financeira por parte do governo, contemplando ao Colégio Pedro II, em 1919, a disciplina de língua espanhola. É importante ressaltar que esta instituição representava um exemplo de ensino a ser seguido pelo restante no Brasil (BRASIL, 1915). Conforme Guimarães (2011), nesse período a língua espanhola foi implementada em reciprocidade ao governo uruguaio que instituiu a disciplina de língua portuguesa em suas escolas.

O autor também destaca que o primeiro professor a assumir o ensino da disciplina de língua espanhola foi Antenor Nascentes, precursor e autor da primeira

² A denominação língua espanhola em relação a língua castelhana deve-se à questão política e ao uso desses termos nas leis e documentos oficiais. Atualmente o uso se alterna conforme a região. De acordo com o Dicionário da Real Academia Espanhola os termos são sinônimos.

gramática brasileira de língua espanhola, intitulada “Gramática de língua espanhola para uso de brasileiros”, referência no processo de ensino e de aprendizagem da língua, elucidando semelhanças e diferenças entre o português e a língua espanhola (GUIMARÃES, 2011).

Esses apontamentos que demonstram certa igualdade entre a língua portuguesa e espanhola, são o resultado da origem no latim vulgar e colaboram para interpretações equivocadas. Além disso, mudanças políticas acarretadas pelo crescimento industrial, urbano e populacional da década de 20, fazem com que a língua não permaneça na grade curricular.

Em 1925, na República Velha, a reforma denominada Lei Rocha Vaz, a partir do Decreto nº 16.782- A (BRASIL, 1925), altera os anos de ensino, assim como as disciplinas, instituindo a língua espanhola como matéria facultativa e, segundo Guimarães (2011), essa ação extingue a oferta da disciplina no Colégio Pedro II.

Logo, o Decreto nº 18.564/1929 (BRASIL, 1929) apresenta alterações para o ensino secundário, entre elas, a entrada do ensino da literatura espanhola como matéria obrigatória, desvinculando-se da aprendizagem da língua espanhola que permanece como disciplina facultativa.

Posteriormente, em 1930, no primeiro mandato de Getúlio Vargas (1930-1937), desenvolve-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, contando com grande influência das Forças Armadas e da Igreja Católica para a administração do país (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008). Inicia-se nesse período uma forte campanha de nacionalização da educação, definida como Reforma Francisco Campos, em referência ao então ministro da educação.

Essa questão, referente ao nacionalismo, repercute drasticamente no ensino de LEs, como destaca Martínez-Cachero Laseca (2008, p. 52) “[...] chegou-se a proibir o mesmo aos menores de quatorze anos e se levou a cabo uma forte repressão do ensino bilíngue, com destruição de material didático e prisão de professores.” Além disso, o autor aponta que as escolas criadas pelos imigrantes foram fechadas ou passaram a escolas públicas sob as normas do Estado.

Em 1931, apresentam-se novas alterações no ensino, através do Decreto nº 19.890/1931 (BRASIL, 1931). O ensino secundário é organizado com um corpo docente composto por professores catedráticos e auxiliares. Esse Decreto relega a disciplina de língua espanhola, mantendo o estudo literário para a integração com os países sul-americanos, “[...] uma vez que na formação do alunado o conhecimento

da cultura desses países não se dá através do aprendizado de sua língua, mas sim de sua literatura” (GUIMARÃES 2011, p.3). Desenvolve-se uma nova concepção para o ensino de língua espanhola, pautado na literatura como meio de conhecimento dos países hispano-falantes.

Em 1 de abril de 1942, Gustavo Capanema, então ministro da educação, submete ao presidente Getúlio Vargas o projeto de Lei Orgânica do Ensino Secundário, buscando reestruturar a educação nacional (BRASIL, 1942a). Em poucos dias o projeto é promulgado por meio do Decreto Lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942b), que coloca em andamento a Reforma Capanema (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008).

O ensino é dividido em dois ciclos, o primário de 7 a 11 anos e o secundário de 12 a 18 anos, subdividindo o secundário em ginásial (com 4 anos de estudo) e clássico com formação intelectual, ou o científico com formação em ciências (com 3 anos de estudo), possuindo o aluno liberdade para optar (BRASIL, 1942b). Quanto à língua espanhola, o Decreto é o primeiro a fazer referência à inclusão obrigatória da disciplina no currículo do ensino secundário.

No projeto de Capanema (BRASIL, 1942a, s/p) apresenta as seguintes justificativas para a permanência:

Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente.

Ressalta-se, nesse período, um olhar voltado aos países latino-americanos e à língua espanhola como uma língua de integração e aproximação, destacando a necessidade de sua aprendizagem. Porém, Martínez- Cachero Laseca (2008) enfatiza a diferença na carga horária destinada às línguas modernas, na qual o francês possuía treze horas, o inglês doze e o espanhol se limitava a apenas duas horas de estudo, assim, a oferta da carga horária pode ser considerada simbólica, em relação as demais línguas e estar vinculada as semelhanças com a língua portuguesa para essa limitação.

A semelhança entre a língua portuguesa e espanhola³, em que 85% das palavras possuem uma origem em comum, no que se refere ao léxico (CAMORLINGA, 1997), pode configurar um dos fatores que implica no número de horas destinado ao ensino e causa o desprestígio se comparado às demais línguas.

Os primeiros passos para a ampliação da carga horária e os anos de estudo da língua espanhola no ensino secundário iniciaram a partir do PL nº 4.606/1958 (BRASIL, 1958). Esse PL, se aprovado, alteraria a Lei Orgânica de 1942, igualando a língua espanhola às mesmas bases do inglês. Neste período o Brasil estava sob a presidência de Juscelino Kubistchek e inclinava-se a uma política de integração, o pan-americanismo.

A equiparação do ensino do idioma espanhol ao inglês nas diversas séries e cursos do ensino secundário [...] impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Governo, eis que se trata de idioma falado pela maioria dos povos americanos (BARROS, 2001, p. 7).

Essa citação evidencia a preocupação com a ampliação da língua que proporcionaria o fortalecimento sul-americano dos países. A autora aborda ainda que os demais projetos posteriormente elaborados, apresentam um discurso pautado na inclusão da língua sob a questão de “[...] integração econômica, social, política e cultural dos povos da América Latina” (BARROS, 2001, p. 7). Destaca-se o interesse e reconhecimento da necessidade de aprendizagem da língua pelo contexto em que o Brasil se encontrava.

No entanto, a ampliação da carga horária não vigorou, e novas alterações ocorreram. Na década de 60, no governo de João Goulart, com a aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sancionada pela Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), tem-se uma nova nomenclatura para o ensino secundário, que passa a chamar-se ensino médio, dividido em dois ciclos, ginásial e colegial, com oferta de disciplinas obrigatórias à escolha do Conselho Federal de Educação e

³ As línguas de uma mesma família se configuram como mais fáceis de aprender, a língua portuguesa e a língua espanhola, línguas neolatinas próximas, em nível inicial de aprendizagem, têm o auxílio do léxico na aquisição, e permitem desde o primeiro dia de aula que professor e aluno utilizem o idioma, essa vantagem desaparece quando o aprendiz chega ao nível intermediário/avançado, ao mesmo tempo o campo fonético/fonológico apresenta divergências e dificulta a aquisição da língua (CAMORLINGA, 1997).

optativas determinadas pelos Conselhos de Educação dos Estados, além de disciplinas complementares pelos Centros de Educação.

Os projetos de implementação da língua espanhola foram impulsionados a partir desse período, pois no que concerne às disciplinas de LEs, estas não foram incluídas entre as disciplinas obrigatórias, dando autonomia aos estados quanto à seleção das línguas em seu currículo, conforme a necessidade ou disponibilidade de professores (BRASIL, 1961). De acordo com Martínez-Cachero Laseca (2008), principalmente pelas abrangentes questões comerciais da época, o ensino da língua inglesa é incorporado como a LE optativa, conferindo às demais línguas um lugar inferior ou de desatenção.

Em 1971, sob o regime da Ditadura Militar, ocorre a aprovação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), também conhecida como Lei da Reforma de 1º e 2º Graus, representa uma continuação da LDB anterior no que se refere às LEs e suas determinações. Assim, tanto a LDB de 1961, quanto a Lei da Reforma, causam um apagamento das LEs do currículo, fazendo com que muitos brasileiros não contemplassem em sua formação o contato com uma LE, ou se limitassem ao inglês (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008).

Como observa Paraquett (2009), essa situação ocorreu por não haver indicação direta e objetiva de uma LE para o currículo, a “[...] presença quase exclusiva da língua Inglesa, por muitos anos e em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de uma política de hegemonia lingüística que está além das leis brasileiras.” (PARAQUETT, 2009, p. 6). Para a autora, a presença do inglês não decorre da obrigatoriedade legal que enfatizam as leis, mas das questões confrontadas entre a sociedade e a política.

Para Paraquett (2009) essa realidade começa a ser alterada no início da década de 80, período em que se desenvolve a primeira Associação de Professores de Espanhol no Rio de Janeiro, provocada por uma política democrática que começava a dar os primeiros passos. Essa associação espalha-se pelo Brasil, exercendo uma relevante função de “[...] organização de uma comunidade que passou a encontrar-se a cada dois anos, em congressos que serviram para definir questões de ordem política e científica de grande importância” (PARAQUETT, 2009, p. 7). Entre outros fatores colaborou para uma discussão mais ampla da necessidade de implementação do espanhol.

Além disso, a constituição do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em 1994, fundado pelo Tratado de Assunção (BRASIL, 1991) entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, definiu como línguas oficiais dos países do bloco, o português e o espanhol, e impulsionou a discussão de uma política nacional voltada ao ensino destas línguas. Assim, determina para os países de língua portuguesa, no caso apenas o Brasil, a implementação do ensino da língua espanhola e para os países de língua espanhola o português, almejando uma aproximação com um ensino para a região desse Mercado.

Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual representa uma importante política para o ensino da língua espanhola. Promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, encontra-se em vigor até os dias atuais, porém com algumas alterações. A LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), organizou a educação em ensino fundamental e médio e no que se refere às línguas em seu texto inicial, retoma o caráter obrigatório, ampliando para os dois níveis de ensino a obrigatoriedade, como pode ser constatado no Art. 26, parágrafo 5º:

Na parte diversificada do currículo se incluirá, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades do centro (BRASIL, 1996, s/p).

Já a referência para o Ensino Médio encontra-se no Art. 36, parágrafo 3º: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, s/p).

Nesse sentido, é uma política que respeita e compreende a pluralidade linguística e sociocultural na qual o sujeito está inserido. Há uma valorização da diversidade em um país de dimensões tão amplas e com diferenças significativas que começam a ser consideradas também no ensino.

Em análise, Martínez-Cachero Laseca (2008) aponta avanços no ensino de LEs se comparado à LDB de 1961 e à Lei da Reforma de 1º e 2º Graus, ao apresentar as línguas como disciplinas obrigatórias tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, ampliando a possibilidade de oferta das línguas. Conforme o autor, no ensino fundamental, a realidade praticamente permaneceu a mesma, com a predominância da língua inglesa, entretanto “[...] no Ensino Médio introduz a

possibilidade de uma segunda língua estrangeira como optativa, a qual, sem dúvida, oferece um importante campo de crescimento para o espanhol” (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p. 58). Percebe-se uma abertura para a oferta da língua espanhola dependendo da comunidade escolar e sua estrutura para a implementação do idioma.

No ano de 2000 é revisto o PL nº 4.004/1993 (BRASIL, 1993), o qual buscava a obrigatoriedade do idioma, apresentam-se novas propostas como: disciplina obrigatória para a escola, mas com liberdade para o aluno cursá-la (BRASIL, 2000). Assim, institui-se em um novo projeto, o PL nº 3.987/2000 (BRASIL, 2000), que tramitou por cinco anos até ser aprovado por meio da Lei nº 11.161/ 2005 (BRASIL, 2005). É interessante destacar que o texto dessa Lei é aprovado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro da educação Fernando Haddad e determina a obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola, de matrícula facultativa, destinando-se ao currículo de escolas públicas e privadas, estipulando um prazo para adequação das escolas (BRASIL, 2005).

Percebe-se que a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) representou um grande progresso na valorização do idioma e se consolidou neste século como uma disciplina importante na formação do cidadão brasileiro (GUIMARÃES, 2011). Aliada a essa Lei, são desenvolvidas ações e orientações para auxiliar na implementação e concretização da oferta.

A elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006), aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006, busca auxiliar na regulamentação da oferta da língua espanhola como disciplina curricular e orientar o papel do professor. Na próxima seção serão analisados os documentos oficiais que guiaram o ensino de línguas estrangeiras, pela importância, tanto no processo de ensino, quanto de inclusão da língua.

3.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Como pode ser percebido, o ensino de língua espanhola passou por diferentes etapas até se consolidar como disciplina obrigatória em 2005, de forma

que pudesse contribuir com a formação do aluno. É com a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) que se lança um olhar para a possibilidade do retorno do ensino da língua, pois a mesma retoma a obrigatoriedade do ensino das línguas estrangeiras no currículo escolar e abre espaço para a escolha da língua espanhola.

Com a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), que regulamentou o sistema educacional, em meio a uma diversidade de realidades, tem-se a necessidade de estabelecer referências para o processo de ensino e aprendizagem, no qual são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para auxiliar nesse processo, reforçando o direito de acesso ao conhecimento, independente da condição do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1998, p.9).

Desse modo, divide-se em áreas curriculares com um documento específico para as LEs. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNLE) terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, buscam proporcionar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas, sem trazer uma definição de qual língua deve estar presente (BRASIL, 1998).

Quanto à identificação de qual língua deve estar presente no currículo, o PCNLE (BRASIL, 1998) não traz especificações, mas aponta três fatores que devem ser considerados para a escolha de um ou mais idiomas: os fatores históricos, os fatores relacionados às comunidades locais e, por último, os fatores relacionados à tradição.

Os fatores históricos, segundo o documento, devem considerar o percurso das línguas ao longo da história, assim, a língua inglesa e a língua espanhola, ambas com relação comercial são destacadas. Quanto ao espanhol, enfatiza-se a proximidade territorial com os países que tem o espanhol como língua oficial.

[...] há de considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil (BRASIL, 1998, p. 40).

Evidencia-se que mesmo não havendo a obrigatoriedade da língua espanhola na época, existia uma grande probabilidade de se fazer presente no currículo, com questões bem precisas para sua escolha, cabendo à comunidade escolar ter a compreensão da importância da oferta da disciplina para a formação do aluno.

Quanto aos fatores relacionados às comunidades locais, por exemplo, línguas indígenas ou de imigrantes, devem ser consideradas pelas relações culturais, afetivas e inclusive de parentesco.

Nesse contexto a língua portuguesa pode ser ensinada como uma segunda língua. Já nos fatores ligados às tradições, precisam ser consideradas as línguas que desempenham relações culturais entre os países, no qual o PCN faz menção ao francês, pelo papel que desempenhou e desempenha nas trocas culturais (BRASIL, 1998).

Essas orientações, apesar de reconhecerem a importância de uma formação plurilingüística, delimitam-se em um discurso que apresenta inúmeras dificuldades de incluir mais de uma língua, como por exemplo, o número de disciplinas e a formação de professores (BRASIL, 1998).

Posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), abrangem as Línguas Estrangeiras Modernas dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e ressaltam o caráter prático da língua para a formação do aluno como cidadão, através do desenvolvimento de habilidades e competências.

Após esses documentos, são elaboradas em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), que abrangem a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), e apresentam a língua espanhola em uma seção específica. Isso quer dizer que, além das orientações dos conhecimentos para a língua estrangeira, o documento possui uma seção destinada aos conhecimentos da língua espanhola.

A seção que corresponde à disciplina de língua espanhola teve por objetivo sinalizar os rumos que o idioma deveria seguir no país (BRASIL, 2006). Esse documento é bem complexo ao tratar da língua espanhola. Inicialmente faz um paralelo entre as escolas regulares e de tempo livre, no qual não busca criticar as

escolas de tempo livre, mas enfatiza que é no ambiente escolar que se constrói uma proposta bem definida com objetivos a serem alcançados, interagindo com outras disciplinas, com um “[...] papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão” (BRASIL, 2006, p. 131).

Nesse sentido, ressalta que no espaço da escola regular, a língua estrangeira não é somente a matéria escolar a ser aprendida, ela possui uma função educacional e um dos seus papéis mais importantes é de proporcionar um contato com a língua do outro, por meio de uma óptica menos instrumental. Almeja-se que o ensino de língua espanhola conduza “[...] o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133). Assim, entende-se que é na relação com o outro que se cria um vínculo comunicativo e se adquire a língua.

Quanto às variedades existentes dessa língua, surge o questionamento: como ensinar a língua espanhola, tendo em vista sua pluralidade? Logo, o documento explicita que não há uma variação da língua espanhola que se considere melhor ou única, a homogeneidade é uma questão política e ideológica que interfere nas escolhas (BRASIL, 2006). Nenhum falante conhece todas as variações de um idioma, cada professor irá ter sua própria forma de expressão, algo natural, seja por ser nativo de determinada região ou simplesmente por ter optado por uma variedade, que pode ser utilizada tanto na sala de aula como fora dela. Portanto, ao aluno, devem ser apresentadas as variantes dentro do possível, derrubando estereótipos e preconceitos.

Na aprendizagem da língua espanhola o professor será um modelo de expressão, no qual os alunos provavelmente irão seguir, deste modo a OCEM (BRASIL, 2006) orienta que é necessário:

[...] criar as condições para que possam optar pela que considerem mais viáveis, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes. Não se trata de tarefa fácil; não é impossível, no entanto, propor caminhos para desenvolver essa consciência no aluno, que se espera esteja aprendendo também que a sua formação não se esgota nesse curso, devendo investir nela ao longo de sua vida (BRASIL, 2006, p. 137).

Nesse sentido, a OCEM (BRASIL, 2006) destaca o livro didático como uma oportunidade de mostrar as variações do idioma, proporcionando um encontro com outras vozes. Entretanto, o livro deve ser avaliado de forma crítica pelo professor ao

selecionar o que será utilizado, apoiando-se em mais fontes autênticas, para (re)elaboração do conteúdo contemplando uma diversidade de assuntos e dinamismo nas abordagens. Pois, ao aprender as variações do espanhol se adentra em espaços sociais e culturais distintos.

Outra questão abordada pela OCEM (BRASIL, 2006), é a aproximação e o distanciamento da língua portuguesa e da língua espanhola ao longo da história, o documento reflete sobre a questão do lugar das línguas no processo de ensino e aquisição, por se tratar de línguas próximas, embora diferenciadas em muitos aspectos. Reconhece que didaticamente a língua espanhola como língua-meta deve ser utilizada como principal meio de comunicação em sala de aula, no entanto, não desfazendo o peso da língua materna, que será um alicerce da estruturação subjetiva.

As palavras semelhantes entre o português e o espanhol fazem nascer estereótipos que distorcem a língua espanhola e conduzem à crença de que os “falsos amigos” ou heterossemânticos são o único grande problema entre as duas línguas. Porém, fatores como fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e o discursivo também comprometem a aquisição do idioma, causando frustrações e desistência na aprendizagem da língua.

O documento aponta que é preciso reconhecer o portunhol⁴, a mescla⁵ e a interlíngua⁶, conduzindo a aprendizagem da língua espanhola como forma de superá-los, indo além da questão do conhecimento, mas de superação do preconceito linguístico. Assim, a Linguística Contrastiva, a Análise dos Erros e as distintas formas de avaliação, que fornecem elementos do estágio em que o aluno se encontra, devem ser consideradas no processo de ensino, fazendo-o avançar no estudo da língua estrangeira (BRASIL, 2006).

O conhecimento gramatical também recebe atenção nas OCEM (BRASIL, 2006). Segundo o documento, a gramática pautada na norma culta, na modalidade escrita, não deve ser o único método utilizado em sala de aula, entretanto “[...] o foco

⁴ O portunhol é a língua resultante do contato entre a língua portuguesa e espanhola, também é apontada como língua étnica das comunidades fronteiriças do norte do Uruguai, com o extremo Sul do Brasil (STURZA, 2019).

⁵ Na mescla têm-se ideias e inferências que podem modificar os espaços *input*, isso quer dizer que após mapeamento, mudamos o pensamento sobre um dos domínios fonte (AZEVEDO, 2006).

⁶ A partir de López (2005), compreende-se que a interlíngua se constitui como uma competência transitória, até alcançar o aprendizado da língua.

da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (BRASIL, 2006, p. 144). Nesse sentido, gera no aluno uma percepção mais reflexiva e menos ordenada ao uso da língua, como é apontado:

[...] o que precisa ser privilegiado no ensino de uma língua estrangeira é a amostragem e a reflexão sobre a divisão que nela mesma se organiza *ao redor do que é possível e do que é impossível dizer* (uma questão que vai muito além do certo e do errado do ponto de vista da norma gramatical vigente e reconhecida), sendo que a gramática representa apenas uma dessas formas dessa divisão, configurada também por outros eixos, entre eles o da coesão, da coerência, da relação com o outro, da adequação a contextos e situações. É nesse sentido que toda produção estrangeira deve ser focalizada, porque depende disso a possibilidade de ser compreendida e de não incorrer em problemas graves de inadequação que podem gerar desconfortos (BRASIL, 2006, p. 145).

Contudo, percebe-se que há uma sinalização do processo de ensino da língua estrangeira como além da gramatical, orientado por outras questões, importando nesse processo o aluno descobrir, redescobrir a língua e sua amplitude, por meio da reflexão das diferentes formas de falar, construindo inúmeros significados.

Entretanto, ao abordar as orientações pedagógicas para o ensino da língua espanhola, fica evidente o objetivo do documento que, como o próprio título define, é de orientar o currículo, não possuindo uma relação fechada de conteúdos ou temas a serem desenvolvidos, elencando alguns princípios gerais para auxiliar o docente a realizar uma reflexão crítica de seu trabalho com a língua espanhola na escola regular, sendo eles.

- Refletir criteriosamente a respeito do papel da língua espanhola na escola regular.
- Estabelecer objetivos alcançáveis, considerando as especificidades regionais e locais das situações de ensino, além das relações hispânicas e brasileiras, em toda a heterogeneidade constitutiva.
- Selecionar e sequenciar os conteúdos (temáticos, culturais, funcionais ou gramaticais) mais significativos para atingir os objetivos propostos.
- Definir linhas metodológicas e estratégias para a consecução de resultados previstos, sempre levando em consideração todo o processo de ensino e aprendizagem preestabelecido. Além disso, em consonância com os pontos já descritos, o professor também possa

realizar a escolha do material didático apropriado e estabelecer critérios de avaliação adequados e plausíveis a cada situação.

Segundo o documento, para colocar em prática as orientações pedagógicas, é preciso ter consciência do princípio geral orientador que é a função formadora que a língua espanhola deve apresentar no currículo do ensino médio. Desse modo, deve considerar o papel do professor ativo para a construção dos saberes e a formação dos cidadãos reflexivos e críticos.

Embora todo conhecimento adquirido volte-se para fins escolares e profissionais, o documento lembra que o conhecimento de línguas estrangeiras abrange saberes de valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, de forma a respeitá-los. Assim, para que a língua estrangeira contemple sua verdadeira função social e colabore na construção da cidadania, é necessário que, no processo de aprendizagem, se considere que a formação ou a modificação de atitudes, que pode ocorrer a partir da aquisição do conhecimento ou no contato com o estrangeiro, reforçando o documento a noção de “[...] pensar o ensino de espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e relações interculturais” (BRASIL, 2006, p. 149).

Apesar da OCEM (BRASIL, 2006) não ter o papel de apresentar objetivos ao processo de ensino, a mesma estabelece temas transversais que podem auxiliar nessa ação, bem como na definição dos conteúdos. Sugere que podem ocorrer reflexões sobre questões políticas, econômicas, educacionais, sociais, esportivas, de lazer, informações, línguas e linguagens, apresentando uma visão mais ampla dos conteúdos.

Além disso, considera essencial e necessário entre os conteúdos estimular o desenvolvimento de habilidades e competências, sendo elas a (inter)pluricultural, a competência comunicativa, a compreensão e a produção oral, a compreensão leitora e a produção escrita. Deste modo, em termos de conteúdo, as habilidades e competências, não devem ser abordadas isoladamente, visto que se complementam.

Quanto à definição de um método para o ensino, o documento relega seu caráter normativo, e não defende um, mas a “[...] adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzam à reflexão e à crítica” (BRASIL, 2006, p. 153). Em relação aos materiais didáticos, destaca-se a importância de

reconhecer o que está por trás de sua metodologia, para não se limitar a um modelo, que muitas vezes responde a interesses comerciais e não educacionais.

Posteriormente a OCEM (BRASIL, 2006), afirma que a referência para a organização do ensino é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e representa o documento responsável por determinar os conhecimentos e habilidades essenciais na vida escolar de todos os alunos (BRASIL, 2018). Merece destaque nesta pesquisa, pois é a partir dela que os currículos da educação básica são construídos.

3.2.1 O documento atual: a Base Nacional Comum Curricular

A BNCC teve início em 2015, pelo MEC. Nesse período, sua construção abriu um espaço para a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) fundamentando seu conteúdo na LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE). A primeira versão da BNCC buscou delimitar os componentes curriculares básicos, importantes e de direito para todos os estudantes, sendo “[...] conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e do Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 13). Assim, o documento propõe a organização curricular para a educação básica nacional de qualidade e com equidade.

A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação (BRASIL, 2016b, p. 24).

Em maio de 2016, o MEC expõe a segunda versão do documento, reelaborado, apresentando novas proposta, a partir de uma multiplicidade de vozes que tiveram a oportunidade de expor sugestões e também reivindicar seus direitos, exigindo a consideração de conquistas presentes em outras regulamentações curriculares e que foram extintas. Deste modo, a BNCC é resultado de um amplo debate e negociação com diferentes segmentos da área educacional e da sociedade

em geral (BRASIL, 2016b). Nesse sentido, abrange tanto os direitos, quanto os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do educando, orientando a elaboração dos currículos nas distintas etapas de escolarização do país.

Já a terceira versão da BNCC é publicada em abril de 2017, com um texto bem descritivo, tendo em vista uma versão final. Seu conteúdo apresenta os propósitos e princípios pedagógicos para a educação básica. Logo, os educadores se debruçam sobre o documento para compreender a implementação na educação infantil e no ensino fundamental, correspondente à parte homologada do documento. Em agosto do mesmo ano, ocorre um dia de mobilização nas escolas para discutir e contribuir com a BNCC, em nível de ensino médio, sugerindo melhorias para o documento (BRASIL, 2018).

Em dezembro de 2018, é homologado documento correspondente ao ensino médio, instituindo uma base com aprendizagens previstas para toda a educação básica. Deste modo, o processo de construção da BNCC é participativo dentro de uma perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências.

A BNCC (BRASIL, 2018) abrange todos os níveis da educação básica, partindo do ensino fundamental, que se subdividem em duas etapas, anos iniciais e anos finais, e o ensino médio. Constitui-se como um documento de caráter normativo e obrigatório para todo o país e serve como base para as escolas preparem seus currículos.

Ao mesmo tempo, o documento divide-se em áreas de saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Considerando os aspectos referentes à língua estrangeira presentes na Área de Linguagens nos anos finais do ensino fundamental e na Área de Linguagens e suas Tecnologias no que se refere ao ensino médio, as orientações limitam-se somente à língua inglesa, pois segundo a BNCC:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 243).

Constata-se, unicamente, a presença da língua estrangeira inglesa como disciplina obrigatória, valorizando sua hegemonia no mundo. Não há como negar que o documento não possibilite a abertura a outros idiomas no ensino médio, referindo-se ao espanhol e às demais línguas em uma breve citação ao final do documento na área das Linguagens e suas Tecnologias nos itinerários formativos.

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 476).

Os itinerários formativos correspondem ao conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes têm autonomia para escolher no ensino médio a campo que desejam seguir (BRASIL, 2018). Pautado na justificativa de aprofundar os conhecimentos em uma área do conhecimento ou proporcionar uma Formação Técnica Profissional, a escolha dos itinerários recai sobre a comunidade escolar. Deve-se olhar de forma crítica para o itinerário da Formação Técnica Profissional, que permite, a partir do Art. 61, IV (BRASIL, 2018), a atuação dos profissionais com notório saber, isso quer dizer sem formação docente apenas com experiência profissional. Essa decisão atinge “[...] a identidade dos professores ao não reconhecer a complexidade e as peculiaridades do fazer docente, que só pode ser desenvolvido por meio de uma formação universitária sólida” (FONTANA; FAGUNDES, 2019, p. 41).

Segundo Fontana e Fagundes (2019), implementar todos os itinerários formativos demonstra ser um processo difícil ou até mesmo impossível para as escolas. Para os autores, o escasso financiamento proposto e as exigências impostas, delimitam a um pequeno número de instituições o financiamento, em que cidades com uma escola, por exemplo, deparam-se com o risco de ofertar apenas um itinerário, o que não proporciona a liberdade de escolha, mas a imposição de um itinerário ao aluno.

Sob o descaso de recursos e a imposição de uma língua como obrigatória delimitando competências específicas, os conhecimentos e habilidades desde os anos finais do ensino fundamental, a disciplina de língua espanhola encontra dificuldades para ser implementada por meio de itinerários, dependendo de

financiamentos e do reconhecimento da comunidade escolar que elaborará o currículo, de forma que a inclua, sem omitir a língua inglesa.

Diferente dos PCNLE, PCNEM e OCEM, a BNCC estabelece objetivos para aprendizagem e desenvolvimento, pautados na interação social, com uma prática sociointeracionista, que atualiza a proposta dos outros documentos, organiza o currículo com base nas práticas sociais, com interação de textos e temas, para aplicar posteriormente, como o próprio documento aponta de aprender na prática, para uma prática futura (BRASIL, 2018).

Reconhece-se que a BNCC é um importante documento para o ensino, mas no que se refere à oferta da disciplina de língua espanhola não a considera como disciplina obrigatória. Conforme observado ao longo da história, o que se delimitou como optativo não esteve presente no currículo. Desse modo, o próximo capítulo busca conceituar política pública e discute as relações de poder que envolvem a retirada da obrigatoriedade do idioma.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO E A QUESTÃO POLÍTICA A PARTIR DO NOVO ENSINO MÉDIO

Visto que a oferta da disciplina de língua espanhola adentra no campo das políticas públicas, este capítulo tem o objetivo definir um conceito para esses termos, uma vez que permeiam toda a pesquisa e podem abranger diferentes significados.

Além disso, como em nível federal o espanhol é disciplina optativa, cabe aqui destacar a Lei nº 13.415/ 2017 (BRASIL, 2017) e o que conduziu a sua aprovação, como forma de complementar o capítulo anterior e explicitar o porquê do desenvolvimento da BNCC e a oferta optativa da disciplina de língua espanhola.

4.1 POLÍTICA PÚBLICA

De acordo com Muller e Surel (2002) a conceituação de políticas públicas depara-se com a polissemia da palavra “política”. Para eles, “[...] este termo cobre ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*)” (MULLER; SUREL, 2002, p.10). No inglês, a palavra *polity* corresponde à distinção entre o mundo da política e da sociedade civil, o termo *politics* diz respeito à atividade política em geral, e *policy* (*policies* no plural) compreende o processo de elaboração e implementação de programas de ação pública, com ações político-administrativas para atender as necessidades e demandas da sociedade.

Na língua portuguesa usa-se apenas uma palavra que abarca esses importantes termos e suas denominações, referindo-se ao termo política para nomear as atividades e ações do governo (DIAS; MATOS, 2012). Já o termo “pública”, refere-se a algo de todos, pertencentes ao povo, “[...] compreende aquele domínio da atividade humana que é considerado necessário para a intervenção governamental ou para a ação comum.” Assim, “[...] pressupõe que há uma área ou domínio da vida que não é privada ou somente individual, mas que existe em comum com outros.” (DIAS; MATOS, 2012, p.11).

Segundo Muller e Surel (2002), a análise das políticas públicas não deve considerar apenas uma das terminologias, mas contemplar seu conjunto e todos os contextos, indo além da compreensão dos resultados de decisões somente do Estado.

Nessa conjuntura, torna-se importante destacar que as políticas públicas são controladas e organizadas pelo governo que administra o Estado por um período de tempo determinado. Enquanto, o Estado corresponde “[...] à totalidade da sociedade política, ou seja, o conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre um determinado território” (DIAS; MATOS, 2012, p. 05). Assim, torna-se o responsável em manter a ordem e a justiça para o bem comum.

Logo, o Estado como uma instituição de poder e como um espaço público que se faz presente, o governo com sua responsabilidade de organização, abrange as políticas públicas que, segundo Dias e Matos (2012, p. 15) são:

[...] o estabelecimento de uma ou mais estratégias orientadas à solução de problemas públicos e/ou à obtenção de maiores níveis de bem-estar social. Resultam de processo de decisão surgido no seio do governo com participação da sociedade civil, onde são estabelecidos os meios, agentes e fins das ações a serem realizadas para que se atinjam os objetivos estabelecidos.

Nesse sentido, Souza (2006) enfatiza que política pública é o governo em ação, para mudanças na sociedade almejando resultados, constituindo uma atuação impregnada de intenções e metas que se anseia atingir. Deste modo, a formulação de políticas públicas para a autora, ocorre quando o governo traduz seus propósitos em programas e ações que provocam transformações.

Na organização do processo educacional, as políticas públicas ocupam um lugar significativo com ações capazes de atender às necessidades dos cidadãos e, sobretudo, como um instrumento na educação capaz de definir preceitos para o ensino, pois sua base está em:

[...] programas concretos, critérios, linhas de ação e normas; planos; previsões orçamentárias, humanas e materiais; também podem ser incluídas as disposições constitucionais, as leis e os regulamentos, os decretos e resoluções administrativas, entre outras (DIAS; MATOS, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, as políticas públicas surgem quando existe a necessidade de orientar individualmente ou em grupo os sujeitos e modificar situações consideradas problemáticas. No entanto, “[...] toda a política pública se caracteriza por contradições, até incoerências, que devem ser levadas em conta [...]” (MULLER; SUREL, 2002, p. 18). O estudo das políticas públicas, quando direcionado para a área educacional, busca atender à necessidade dos cidadãos, como também garantir a qualidade do ensino, porém, envolvem os atos governamentais que podem ser inadequados em alguns contextos.

Nesse sentido, a próxima subseção explora a proposta do Novo Ensino Médio, que tem início com a MP nº 476/2016 (BRASIL, 2016a), que se consolidada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) ou Lei do Novo Ensino Médio e objetiva uma educação de qualidade. A análise volta-se a questão econômica e a ação do governo quanto à oferta da língua espanhola.

4.2 O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA QUESTÃO POLÍTICA

A obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio de matrícula facultativa e, no ensino fundamental, de oferta facultativa, iniciado em 2005, começa a ser alterada no ano de 2016, principalmente pelo contexto em que se vivia na época.

A crise econômica e os escândalos envolvendo políticos promovem o golpe parlamentar que afasta a então presidente Dilma Rousseff do poder, fortes críticas ao seu governo por parte da oposição e por seus adversários das últimas eleições presidenciais impulsionam o processo de impeachment (SILVA, 2018). Segundo Silva (2018), essas críticas ao governo pela sociedade, foram ampliadas pela mídia, auxiliando na conturbada situação política que se formou.

Logo, o vice-presidente Michel Temer responsabiliza-se pelo governo brasileiro e, com os seus aliados, sugere o desenvolvimento de medidas provisórias para diminuir o “déficit econômico” e o “caos político” que o Brasil estava passando (SILVA, 2018). Encontra-se na educação uma forma de justificar a crise. Assim, o presidente Michel Temer propõe por meio da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), uma nova reformulação curricular para organização do ensino médio das escolas

públicas e privadas. Quanto às considerações para o desenvolvimento dessa medida salientam Ferreti e Silva (2017, p. 393- 394):

[...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”.

Essas colocações, apesar de enfatizarem um problema, causam uma diminuição de disciplinas importantes, pautado em dados internacionais, sem levar em consideração as especificidades e necessidades dos estudantes brasileiros. Também é visível que o governo de Temer segue uma política semelhante a do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), principalmente no que condiz à formação profissional.

A política educacional do governo FHC relativa ao ensino médio e à educação profissional como modalidade deste foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o ensino médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital [...] (FERRETI; SILVA, 2017, p. 389).

Desse modo, a MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) se configura como uma estratégia política de articular o ensino para o mercado, impondo uma língua sobre as outras, nesse caso o inglês, com uma aproximação com os Estados Unidos para o desenvolvimento do país. A vinculação do currículo às questões de ordem pragmática, possuem como objetivo um projeto formativo de sociedade que se deseja construir, voltada ao desenvolvimento econômico.

Quanto ao ensino de língua espanhola, a medida proposta causa um apagamento da oferta da disciplina e impõe uma língua sobre as outras, ao enfatizar somente a obrigatoriedade da língua inglesa e tornar disciplina optativa no que concerne à área das linguagens (BRASIL, 2016a).

Em 2017, a MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) se transforma na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) alterando a Lei nº 9.394/1996 que passa a vigorar, acrescida

do Art. 35 A, e atinge a disciplina de língua espanhola, como vinha sendo proposto na MP.

Art. 35 A. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 25).

Essa alteração curricular pode ser parte de uma tática política para o desenvolvimento do país, no entanto, a mesma deveria apresentar certa coerência e articulação com as políticas até então desenvolvidas e implementadas na sociedade com um amplo debate e planejamento entres os atores envolvidos nesse processo (SILVA, 2018). Para Silva (2018), quando imposta como MP, essa alteração não deu voz e visibilidade aos professores e alunos envolvidos no processo educacional, conduzindo à aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) sem levar em consideração a comunidade escolar que dela se apropriaria.

Ferreti e Silva (2017) consideram que essas situações apontam ao neoliberalismo mais regressivo, que se baseia na modernização tecnológica, na produção, aliado ao capitalismo financeiro. A atenção com as questões sociais dissolveu-se na nova política, apesar de alguns poucos programas dos governos anteriores ainda estarem presentes, permanecem sem a mesma ênfase e, na maioria das vezes, com restrições.

O ensino de línguas como uma política de aproximação e integração principalmente com os países de fronteira com o Brasil, valorizados nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, perde-se notoriamente. Como uma jogada política envolvida de ódio aos governos anteriores, retoma-se a aproximação com os Estados Unidos e ignora-se a América Latina. Relações internas conflituosas e de poder interferem no que poderia ser valorizado para uma formação integral do sujeito e de sua identidade latino-americana.

Assim, a política pública definida como uma ação governamental desenvolvida para solucionar problemas, também está envolta de intenções e, no caso da oferta da disciplina de língua espanhola, constata-se principalmente a

rivalidade partidária. Nesse sentido, é importante conhecer o desenvolvimento da Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a), que retoma a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Estado do Rio Grande do Sul, para em seguida analisá-la em distintos contextos.

5. MOVIMENTOS A FAVOR DA OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Considerando a importância da obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola para permanecer no currículo, descreve-se o desenvolvimento de movimentos da sociedade civil no Estado do Rio Grande do Sul a favor da pluralidade linguística.

Relata-se a resistência dos professores, desde 2009, e a retomada e ampliação do movimento com o desenvolvimento da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) até a aprovação da Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) que recupera a oferta obrigatória da língua espanhola, de matrícula facultativa, no Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, aborda-se a nova BNCC para o ensino de língua espanhola e seu discurso para a oferta do idioma.

5.1 DA LUTA À CONQUISTA DA APROVOÇÃO DA EMENDA À CONSTITUIÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

Com o desenvolvimento da MP nº 746/2016 é revogada a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2016a) e institui-se a disciplina de língua espanhola no ensino médio como optativa, atitude que inquieta professores de língua espanhola no Estado do Rio Grande do Sul.

Segundo Fagundes, Nunes e Fontana (2019) o movimento político de professores iniciou antes da retirada da obrigatoriedade da oferta da disciplina, mais precisamente, quando a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), em 2009, se consolidava no currículo da educação básica.

Apesar de ser o mesmo grupo de professores presentes em 2009 e 2016, os movimentos se desenvolvem a partir de acontecimentos e situações distintas, mas ambos lutando por um ensino de qualidade.

Em 2009, a Carta de Intenções assinada entre o governo brasileiro e o Instituto Cervantes, buscava estabelecer projetos que contribuíssem para promover a difusão e ascensão do ensino, “[...] por meio de apoio técnico ao MEC para a

formação em espanhol de professores e alunos no âmbito das competências e de acordo com as finalidades e recursos do Instituto Cervantes” (INSTITUTO CERVANTES, 2009 p. 2).

Com a ação, o Instituto torna-se um facilitador na aquisição de Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE) e na formação de docentes. Essa iniciativa rompe com o tempo e os padrões dos cursos de licenciatura no Brasil e faz com que instituições e professores revoltem-se com a proposta e iniciem um movimento de resistência.

Fagundes, Nunes e Fontana (2019), destacam que no Rio Grande do Sul, a diretoria do Conselho Riograndense de Professores de Espanhol, aliado ao Instituto Cervantes, não se envolveu no movimento em um momento que os docentes precisavam de apoio. Professores das universidades gaúchas, UFSM, Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) e Universidade Federal do Pampa (Unipampa), unem-se contra o descaso do Conselho, engajando-se no movimento nacional e encaminham manifestos a diferentes entidades articulando estratégias, com o intuito de “[...] aproximar ainda mais o espanhol das comunidades locais e demonstrar o labor das universidades” (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 60). Assim, o governo recua com a proposta.

Os autores complementam que nesse período se iniciou o sonho de ter uma associação de professores no Estado do Rio Grande do Sul que realmente lutasse pelo espanhol e representasse os ideais dos professores, mas por questões burocráticas, aos poucos, o movimento perdeu forças e o sonho se desfez.

Em 2016, mediante a proposta do Novo Ensino Médio, pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) responsável pelos apontamentos que tornavam a disciplina de língua espanhola optativa, faz com que alguns participantes do movimento de 2009, unem-se novamente pela permanência da oferta da disciplina. Além da UFSM, UFPeI e Unipampa, a Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Cerro Largo ingressa na luta.

Logo, o movimento denomina-se Grupo de Trabalho do Espanhol do Rio Grande do Sul (GTERS) e tem o objetivo de revogar o Artigo 13 da MP. Para isso, elabora e encaminha uma petição pública ao Senado Federal solicitando a revisão da Lei e a permanência da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola no ensino

médio (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019). Ao mesmo tempo, o Grupo reativa seu *blog*⁷, compartilha os documentos e deixa espaço para depoimentos de professores e estudantes de língua espanhola de todo o Rio Grande do Sul, somando-se forças pela manutenção da obrigatoriedade da língua.

Fagundes, Nunes e Fontana (2019) apontam que próximo à votação do governo da Lei do Novo Ensino Médio, iniciou-se um trabalho intensivo de divulgação da petição pública aos senadores e deputados federais ganhando apoio de um deputado federal que se comprometeu com a causa. O GTERS, grupo do interior, une-se ao movimento #FicaEspanhol, iniciativa dos alunos do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que se somaram a professores, representando o movimento da capital, o qual contava também com uma petição pública e o apoio de uma deputada federal (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019).

O movimento #FicaEspanhol ganhava as redes sociais com grande visibilidade, sob uma escrita atual utilizando a *hashtag*. Porém, todo o esforço e luta, em fevereiro de 2017, é abalado pela aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que no Artigo 13, apresenta a língua espanhola como disciplina optativa. Apesar de deputados federais e senadores proporem a permanência do espanhol por emendas, o Senador Pedro Chaves rejeita o ensino:

[...] a proposta de lei estava nas mãos do Senador Pedro Chaves, seu relator, um empresário da educação, fundador da MACE (Moderna Associação Campo-grandense de Ensino) e da Uniderp (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal). Sua resposta às interposições de cada um dos legisladores seguiu fundamentalmente o mesmo texto: “A partir dos pressupostos adotados, não há motivo para que se priorize a língua espanhola, em detrimento de outras línguas estrangeiras modernas que podem ser ministradas, em caráter optativo, na educação básica. A situação é diferente com a língua inglesa, que é a língua franca, compartilhada por todos aqueles que pretendem aproveitar as chances propiciadas pelos novos cenários trazidos pelo que se convencionou chamar de ‘globalização’”. Rejeitada (FONTANA; FAGUNDES, 2019, p.47).

Essa atitude, somada ao descaso com as emendas apresentadas que foram indeferidas, causam a separação dos dois movimentos. Fagundes, Nunes e Fontana (2019) destacam que os integrantes do GTERS sentiram a necessidade de retomar

⁷ <http://eledors.blogspot.com>

o sonho de uma entidade que representasse os professores de espanhol no estado com visibilidade do trabalho já realizado.

Nesse contexto, tem-se o engajamento de representantes das universidades públicas do Rio Grande do Sul nas discussões, e uma aproximação com a Deputada estadual Juliana Brizola. A relação dos professores do movimento GTERS e do #FicaEspanhol, com a deputada gaúcha Juliana Brizola tornou possível, em 29 de março de 2018, a apresentação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 270/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018b) à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

A apresentação como PEC e não como um Projeto de Lei, que seria mais simples e rápido, deve-se ao fato de:

[...] como é mais fácil aprovar, também é mais fácil alterar ou revogar uma lei ordinária (veja-se o exemplo da Lei do Espanhol). Por outro lado um artigo da constituição é perene, de muito mais difícil alteração. Com isso, a implantação do espanhol tornar-se-ia não uma política de governo, sujeita ao vai e vem dos partidos e aos interesses do poder, mas uma política de Estado, algo constituinte da identidade gaúcha (FAGUNDES, NUNES E FONTANA, 2019, p. 64).

A escolha foi pensada para que a oferta permanecesse e não fosse alterada conforme os interesses que articulam a esfera política. Para chegar à PEC, Fagundes, Nunes e Fontana, 2019, relatam detalhadamente o processo, após a defesa do projeto na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul (ALERGS).

Um representante de cada um dos coletivos foi indicado para a defesa, que culminou com uma moção de apoio da comissão parlamentar, um primeiro e decisivo passo para o êxito da proposta.

Logo em seguida, cerca de 30 ativistas em pequenos grupos percorremos os gabinetes de cada um dos deputados estaduais, conversando, às vezes, pessoalmente com parlamentares, outras, com seus assessores. Nesta ação, jogaram papel decisivo os estudantes do PIBID da UFRGS, que estavam presentes de forma massiva e mostraram-se extremamente engajados no convencimento. Foram 12 andares percorridos a pé em virtude das deficiências dos elevadores. [...]

Na tarde do dia 27, momento de sessão plenária, como o acesso ao plenário é restrito, duas professoras acompanharam a deputada Juliana Brizola a fim de conseguir as assinaturas necessárias para protocolar a PEC. Era preciso reunir 19 assinaturas, mas conseguimos que 36 parlamentares assinassem, além da proponente. Com isso teve início a tramitação da PEC 270/2018 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul (FAGUNDES; NUNES; FONTANA, 2019, p. 64-65).

Apesar das dificuldades, o primeiro passo para o início da tramitação da PEC, foi dado com êxito, alcançando o que se desejava no momento. Outra importante ação foi a junção dos dois movimento, que decidem permanecer com o nome #FicaEspanhol, pela forte influência nas redes sociais.

O movimento no *Facebook*, *Instragram* e *Twitter* partilhava os tramites legislativos e diversas montagens de fotos, com depoimentos, vídeo, frases de importantes escritores, os produtos de origem hispânica também consumidos por brasileiros, sempre mostrando a relevância de ter o conhecimento da língua, sob a *hashtag* #FicaEspanhol.

Figura 2 - Depoimentos



Fonte: Facebook #FicaEspanhol

Figura 3 – Escritores



Fonte: Facebook #FicaEspanhol

Figura 4 - El español es...



Fonte: Facebook #FicaEspanhol

Todo esse movimento a favor da oferta e ensino da língua espanhola, após nove meses de tramitação da PEC, culminou na aprovação unânime da EC nº 74/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018a), que determinou a obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola, com matrícula facultativa nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, entrando em vigor em 20 de dezembro de 2018.

Ao mesmo tempo, a aprovação da PEC não pode ser considerada o fim da luta no Estado do Rio Grande do Sul, mas o início da batalha pela implementação da oferta da língua espanhola nas escolas públicas. O movimento permanece nas redes sociais, requerendo o cumprimento da oferta da língua espanhola nos municípios do Estado do Rio Grande do Sul.

A Emenda também foi um impulso para que mais estados lutassem por um ensino plural, dando continuidade ao movimento. Outrossim, o movimento #FicaEspanhol demonstra que a união entre professores, alunos e demais cidadãos pode retomar direitos retirados de forma autoritária e que não vão ao encontro do que deseja a comunidade escolar.

5.2 A NOVA BNCC PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Com as questões envolvendo a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola e a ausência de referências na BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino da língua, o Instituto Cervantes, em conjunto com a Embaixada da Espanha no Brasil e a editora Edinumen, aproveita-se da abertura e desenvolve “La nueva BNCC y la enseñanza del español” (GALVÃO; GALÁN; CALVIÑO; PINA, 2019) que define os conteúdos curriculares que devem ser comuns nos diversos níveis de estudo. O documento não possui um valor legal perante o ensino sendo apenas uma proposição para esse processo.

Como uma Base, define os conhecimentos essenciais e habilidades mínimas que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da vida escolar. Na prática, implementar uma Base é garantir que todos possuam acesso a uma base curricular mínima comum, além da proposta pedagógica própria de cada instituição. Nesse contexto, “La nueva BNCC” busca expor os conteúdos didáticos de uma maneira mais “dinâmica”.

O novo documento ressalta a importância de analisar a variedade linguística e as múltiplas culturas. Desse modo, provoca uma reflexão crítica a respeito da aceitação da diversidade como parte da identidade de cada indivíduo e sua cultura (GALVÃO; GALÁN; CALVIÑO; PINA, 2019). Além disso, é perceptível que direciona o aluno à nova era de informações digitais, tratando do multiletramento.

Por meio deste aspecto, é possível utilizar diferentes estilos textuais como obras literárias, jornais, revistas e textos digitais. Essa variedade de gêneros textuais permite ao aluno expandir sua oportunidade digital e desenvolver a aprendizagem autônoma através da independência na busca do conhecimento.

Com a familiarização dos alunos com o mundo digital, o professor deve incentivar e utilizar o ensino digital com os alunos, considerando que existem diferentes materiais e plataformas educacionais úteis para a aprendizagem.

A “Nueva BNCC” salienta que os conhecimentos apresentados ao aluno devem ser úteis para aprimorar suas habilidades e, assim, resolver com autonomia problemas cotidianos da vida (GALVÃO; GALÁN; CALVIÑO; PINA, 2019). Também destaca a importância de colaborar com a sociedade, considerando e respeitando as diversidades culturais.

Deste modo, reconhecer um idioma estrangeiro como uma ferramenta de comunicação e aquisição de conhecimento, mostra-se como uma competência que deve estar presente no novo modelo pedagógico. Além de compreender o mundo de

forma multicultural, o aluno deve ser capaz de refletir criticamente sobre como um novo idioma pode ajudá-lo a entrar no mercado do trabalho.

A estrutura da Base (GALVÃO; GALÁN; CALVIÑO; PINA, 2019) volta-se para o ensino fundamental, mais especificadamente aos anos finais. Está organizada em dez competências gerais que definem os objetivos que se deseja alcançar por meio das atividades acadêmicas no decorrer do ano letivo. Essa estrutura é dividida em eixos, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.

As unidades temáticas são apontadas como guia para os professores, compreendendo os objetivos e conteúdos gerais que devem ser tratados em cada momento do ensino. Quanto aos objetivos do conhecimento, se referem a que se espera que o aluno seja capaz de dominar através de determinadas habilidades desenvolvidas. Já as habilidades compreendem as competências que se deseja que o aluno seja capaz de produzir.

Considerando o ensino da língua espanhola, o documento traz exemplos de prováveis atividades pedagógicas conforme as habilidades representadas em cada eixo temático, no entanto, deve-se ressaltar que o documento faz referência apenas à língua espanhola. Cabe ao professor interpretar o documento e entender as conexões entre a BNCC e outros documentos utilizados para o ensino de idiomas, como o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC).

Além disso, suas informações desempenham um papel de referência na elaboração curricular, no entanto, os planos de ensino devem ser complementados e reestruturados conforme o contexto local. Isso permite que certas habilidades possam ser trabalhadas em séries distintas, compondo a perspectiva de um currículo em espiral.

O documento expõe que não tem como objetivo impor regras, mas sim servir como guia para os professores de língua espanhola na elaboração dos planos de ensino para os anos finais do ensino fundamental (GALVÃO; GALÁN; CALVIÑO; PINA, 2019).

Com um discurso de, aparentemente, apenas auxiliar os professores de língua espanhola, a “Nueva Base” deve ser analisada de forma crítica. Como já destacado, em 2009 o Instituto Cervantes tentou intervir no processo de formação docente, a realidade já vivenciada de difusão da língua e cultura da Espanha traz desconfianças quanto às reais intenções, visto que o conteúdo e a descrição da

prática pedagógica aparecem organizados para o trabalho dos professores de acordo com o PCIC.

Qual a real intencionalidade do documento? Apesar de não possuir validade no ensino público, o que é “esquecido” pelo governo brasileiro é retomado pelo Instituto Cervantes e pode intervir, por articular conteúdos, habilidades e competências no processo de ensino.

6. A EMENDA À CONSTITUIÇÃO E A OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

Neste trabalho, a partir da hermenêutica de Gadamer (2008), a análise dos dados está organizada pelo Ciclo de Políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992; 1994) e Mainardes (2006). Considera-se o discurso da política constituído pelo contexto de influência e produção do texto e o diálogo sobre a política formado pelo contexto da prática.

Na pretensão de compreender a Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) e o que é articulado no processo de implementação, propõe-se a análise do que é exposto e silenciado no discurso, na relação entre o que interfere para a disposição da disciplina e o que é interpretado do texto.

Cabe destacar que a hermenêutica, conforme Gadamer (2008), entende a linguagem não apenas como o que é dito, mas também as manifestação do pensamento, que vão até mesmo ao não-verbal. A compreensão se dá através da interpretação dessas formas de linguagem e nunca será igual por mobilizar conceitos distintos em um processo construtivo de significados.

Os contextos de influência e de produção do texto se constituíram pelos fatores geográficos, políticos e econômicos que envolvem Emenda, enquanto o contexto da prática abrange a entrevista com dois gestores atuantes na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS, conforme a tabela 1.

Tabela 2 - Contextos interpretativos

Diálogos	Unidade(s)/ Sujeitos	Contextos interpretativos
Discurso da proposta	EC nº 74/ 2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) (Geográfico, político e o econômico).	Contexto de Influência; Contexto de Produção do Texto.
Diálogo sobre a proposta	Diálogo gestor 1 (G1): Formado em Letras, 1 ano no cargo. Diálogo gestor 2 (G2):Formado em Letras, 6 meses no cargo.	Contexto da Prática.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA A OFERTA DE LÍNGUA ESPANHOLA

O contexto de influência se constitui pela relação entre o local e o global na formação da política. Esse contexto envolve um processo de discussão, repleto de demandas que evidenciam diferentes interesses na proposta da política.

Analisar a formação da Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) considerando as influências para a oferta da língua espanhola, abrange o Estado do Rio Grande do Sul, local em que a política foi sancionada.

O Rio Grande do Sul tem sua história marcada por aproximações e divergências com o Uruguai e a Argentina pela conquista de territórios. Segundo Cáceres (2019), Brasil, Argentina e Uruguai no processo de colonização europeu iniciado há 500 anos, por Portugal e Espanha, tiveram os espaços e representações dos povos transformados pela disputa por poder. Tem-se a Guerra da Cisplatina (1825- 1828), entre Brasil e Argentina, em que parte do Estado do Rio Grande do Sul foi local de disputas pelo território Uruguai, posteriormente a Guerra do Prata (1851-1852) que envolveu Brasil, Uruguai e Argentina, e a Guerra do Paraguai (1864-1870) em que Brasil, Argentina e Uruguai unem-se contra o Paraguai (CÁCERES, 2019).

Definir o que é a nação brasileira, argentina e uruguaia, dividiu os espaços e a população, que começou a reconhecer-se como pertencente a um país dentro das demarcações impostas, com símbolos nacionais que representam um só povo (CÁCERES, 2019). Entretanto, apesar da fronteira demarcada, o contato entre as línguas faz parte da formação desses países e do Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, Espiga (2006) mostra que o português falado no extremo meridional do Brasil é um contínuo linguístico, com influências da língua espanhola, que historicamente esteve em contato. Assim, “[...] geograficamente, tal contínuo linguístico distribui-se ao longo das fronteiras políticas do Rio Grande do Sul com os países do Prata [...]” (ESPIGA, 2006, p. 261). Nesse contato, nasce o Português Gaúcho de Fronteira e no lado uruguaio do contato entre a língua portuguesa e a espanhola resulta nos Dialetos Portugueses do Uruguai.

Para Sturza (2005), com o *status* de línguas oficiais, o português e o espanhol na América estão lado a lado ao longo das fronteiras geográficas, e o contato entre

as línguas contribui para uma compreensão linguística heterogênea, indo além da prevalência do português- espanhol.

Muitas tradições advêm do contato entre os países, no qual o gaúcho, como se descreve o representante da região no lado brasileiro e o *gaucho* no Uruguai e na Argentina, traz nas vestimentas, na comida e na bebida elementos que caracterizam esse homem (CÁCERES, 2019). A pilcha, o churrasco, o chimarrão e a gineteada tornam-se traços marcantes da região. Além disso, a música e a literatura apresentam semelhanças na oralidade e no ritmo, abrangendo o Sul e a identidade constituída.

A música gaúcha, tradicionalista, por exemplo, que também pode ser contemplada como um poema oralizado, aproxima-se das canções folclóricas argentinas e uruguaias em seu ritmo, como o chamamé ou a milonga, e exalta nas letras- do mesmo modo que as obras literárias- os efeitos dos gauchos/gaúchos (CÁCERES, 2019, p.182).

A proximidade geográfica do Estado do Rio grande do Sul, com o Uruguai e a Argentina, possibilita que esses países compartilhem características regionais que se mantêm nos dias atuais. Ao mesmo tempo, a ampla mobilidade entre os países favorecida pelos meios de transportes aéreos, rodoviários e por políticas regionais, contrasta com a falta de conhecimento da língua dos países vizinhos e impulsiona políticas que consideram a possibilidade de integração.

Envolvendo o contexto local para o desenvolvimento da Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a), além do que já foi mencionado, tem-se as ações a favor da oferta da língua espanhola, como: as notas de repúdio encaminhadas pelas principais universidades do Rio Grande do Sul, petição pública para o Senado Federal, pedidos das Câmaras de Vereadores, moções, inúmeros depoimentos nas redes sociais e a PEC nº 270/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018b).

A PEC se constitui como o resultado de todo esforço para manter a oferta da língua espanhola com o ensino pautado na pluralidade linguística. Encaminhada à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, a proposta solicitava a oferta obrigatória da língua espanhola de matrícula facultativa no ensino fundamental e médio das escolas públicas.

Quanto às justificativas, aponta para a localização geográfica, acordos político-econômicos com os países vizinhos, os acordos internacionais, como o

MERCOSUL e a grandiosidade do idioma no mundo. Deste modo, salienta que a Assembleia deve considerar que:

O Brasil faz fronteira com sete países que têm o espanhol como língua oficial.

O Estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com dois desses sete países.

O Estado do Rio Grande do Sul tem cerca de 27 cidades que fazem fronteira com o Uruguai e com a Argentina.

O espanhol é língua oficial em 21 países.

O espanhol é, em termos demográficos, a segunda língua mais falada no mundo (5,85% da população mundial), ficando apenas atrás do mandarim (14,1% da população mundial).

O espanhol é a segunda língua mais utilizada na comunicação internacional, tanto para fins diplomáticos quanto para fins comerciais.

As línguas oficiais do Mercosul são o português, o espanhol e o guarani (RIO GRANDE DO SUL, 2018b, p. 5).

Essa proposta abrange a realidade que constitui o Brasil, o Estado do Rio Grande do Sul e a dimensão da língua espanhola no mundo. Assim, o documento enfatiza um ensino que atenda às necessidades, beneficiando os alunos e proporcione um conhecimento plural no que se refere às línguas no Rio Grande do Sul.

O reconhecimento do outro, de sua cultura, a busca por aproximações permeia o ensino e a oferta da língua espanhola e traz, por meio do conhecimento, o respeito à língua da maioria dos países latino-americanos com os quais é compartilhada parte da história e realidades muito semelhantes.

6.1.1 Contexto global: Mercosul

Com a globalização e a entrada da democracia em 1990, impulsiona-se a língua espanhola em solo brasileiro. Um dos principais fatores para a utilização e ensino da língua espanhola no território brasileiro foi o Tratado de Assunção, firmado em 1991, inicialmente entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, no qual, mais tarde outros países foram incluídos. Com a finalidade de organizar um mercado em comum para esses países, o que de fato ocorreu em 1994, a partir do Protocolo de Ouro Preto, institui-se oficialmente o MERCOSUL, propiciando a integração entre os países membros, facilitando a circulação de bens e serviços, estimulando o comércio entre seus países (CARVALHO, 2014).

No Tratado para a Constituição de um Mercado Comum dos países membros são reconhecidas como línguas oficiais o português para o Brasil, o espanhol para a Argentina e o Uruguai e o espanhol e o guarani para o Paraguai. Porém, o Artigo 17 do Tratado de Assunção (BRASIL, 1991) considera apenas o português e o espanhol como idiomas oficiais usados para redigir a versão oficial dos documentos de trabalho.

Para Carvalho (2014), o Protocolo de Intenções firmado em dezembro de 1991, a partir do Tratado de Assunção, delineou a visão dos países membros também sobre a educação e a realização de programas que viessem orientar uma política educativa, visto que o documento destaca o ensino de língua portuguesa e espanhola, nos sistemas de ensino formal e informal. Para a autora o documento articulou uma ação para a difusão da língua espanhola no território brasileiro, beneficiando os contatos comerciais de políticas externas.

Com a constituição do MERCOSUL, é retomado o olhar para a necessidade de uma política voltada ao ensino da língua espanhola no Brasil. A partir do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) se tenciona um contato mais próximo entre os países do bloco a fim de promover a integração, além do desenvolvimento de uma educação para a região do MERCOSUL.

Para Silveira (2016) o SEM é influenciado, tanto em ordem metodológica, quanto financeira, por organizações como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), na elaboração dos Planos de Ação. Tais planos almejam aumentar a produtividade do trabalho, sustentam-se na proposição de que educação e conhecimento como bases para a transformação produtiva, a igualdade social e a democratização política.

Segundo Silveira (2016), a percepção de educação como meio de mudança da sociedade e integração atua no sistema educacional por meio de três segmentos:

- De cima para baixo, isso quer dizer, do SEM aos planos nacionais de educação e incorporados aos Estados membros, no qual, se tem um movimento de gestão supranacional das atividades educacionais;
- No sentido horizontal, ou seja, operando por meio do trabalho conjunto entre os blocos;

- E como um todo no desenvolvimento de um espaço comum de educação, auxiliando para a troca de experiências e práticas laborais.

Contudo, o MERCOSUL é um importante projeto político, que além da integração político-econômica, apoia-se na integração de outros setores como o cultural e o educacional (SILVEIRA, 2016) que impulsionou o ensino de línguas, porém não foi o único. A presença do Instituto Cervantes, representa outra estrutura que merece destaque.

6.1.2 Instituto Cervantes

O Instituto Cervantes como instituição pública foi criado em 1991 na Espanha, com o intuito de promover e difundir o ensino e a cultura hispânica pelo mundo (ESPANHA, 1991). No mesmo ano de sua criação, impulsionado pelo Tratado de Assunção, a cidade de São Paulo já sediava um dos seus centros de ensino de língua espanhola.

Os objetivos e funções do Instituto Cervantes, segundo o Art. 3 da Lei nº 7/1991 (ESPANHA, 1991), ressalta a promoção universal do ensino e uso do espanhol, contribuindo com atividades paralelas a outras organizações para a qualidade das habilidades em língua espanhola, promovendo a integração.

Los esfuerzos dedicados a su difusión y a la elevación de la calidad de esta ayudan a perfilar y proyectar la imagen del país en el mundo, favorecen los intercambios, incluso los económicos y comerciales, y contribuyen a la construcción de un mundo basado en relaciones de comprensión y de conocimiento mutuos (ESPANHA, 1991, s/p).

No Brasil, destacam-se duas organizações que trabalham com o Instituto Cervantes: a Consejería de Educación de España en Brasil (CEEB) e a Asociación Española de Cooperación Internacional e Desarrollo (AECID). Carvalho (2014) distingue que a primeira é responsável pela administração de políticas educacionais e científicas, atualizando a didática entre universidades brasileiras e espanholas enquanto a segunda visa promover a formação de professores pelos seus programas de bolsas. Porém, a variante e a cultura ensinadas pelo Instituto Cervantes delimitam-se à Espanha, distanciando o Brasil dos países hispanofalantes e das variantes linguísticas da América Latina.

Cobuccio (2011) aponta que a vinda dessas instituições é resultado do êxito do Plano Real que expandiu o interesse da Espanha em relação a investimentos no

mercado brasileiro. Em 1995, pelas excelentes oportunidades de negócio tem-se a entrada de empresas espanholas, motivadas pelo processo de privatização, no qual, o Brasil representa um dos principais receptores dos investimentos externos se comparado aos países em desenvolvimento e da América Latina.

Foram realizados investimentos em diversas áreas no Brasil, tendo destaque a telefônica, a bancária com o banco Santander, empresas de energia elétrica como Endesa e Iberdrola e a Gás Natural com um número expressivo de usuários. Conforme Cabuccio (2011):

A aceleração da latino-americanização dos investimentos espanhóis a partir de meados dos anos 90 demonstra, desse modo, a eficácia com que a Espanha conduziu as suas políticas na América Latina e a solidez dos vínculos empresariais criados por esse processo (CABUCCIO, 2011, p. 29).

Para o autor supracitado, 14,5 % dos investimentos destinados à aquisição de estatais brasileiras, entre 1991 a 2002, advém da Espanha. A abertura dos investimentos se deu através do processo de redemocratização e integração da Espanha a Comunidade Europeia, proporcionando a introdução de recursos externos em sua economia. Esse movimento possibilitou o fortalecimento de seu sistema financeiro, consolidando grandes grupos espanhóis que, em contato com o capital internacional, potencializaram a capacidade de internacionalização da Espanha, facilitando a inserção de seu capital em outros países.

Além disso, merece destaque o mercado editorial espanhol no Brasil, editoras como a Santillana, Planeta e Edições SM, notoriamente atingiram um significativo campo no que se refere às coleções didáticas, não se limitando ao ensino da língua espanhola, ampliando sua abrangência para as demais disciplinas.

A instalação do Instituto Cervantes, a chegada das empresas espanholas, aliadas a um mercado promissor no Brasil e a ampliação da produção didática, provocaram a ascensão da língua espanhola, bem como a variante e a cultura da Espanha em solo brasileiro.

Apesar do Instituto Cervantes influenciar na utilização e no ensino da língua espanhola no Brasil, difunde uma cultura que distancia o Brasil da América Latina e seu interesse é fortemente econômico. Ao contrário, o MERCOSUL aproximou e fortaleceu o vínculo entre os países da América do Sul, sua política é pensada no desenvolvimento econômico como um todo, ao mesmo tempo que enfatiza o ensino da língua espanhola e portuguesa pensando na aproximação.

Todos esses fatores envolvem a Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) e são contextos de influências para a oferta da língua espanhola. Os discursos apontam para o contato e a utilização da língua espanhola. Assim, a aprendizagem permite a interação e a aproximação com a língua do outro. Diante disso, torna-se relevante analisar o texto da Emenda, para posteriormente compreender o contexto da prática que corresponde ao processo de implementação da Emenda.

6.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO

No contexto de produção do texto, a análise volta-se à política e sua linguagem, geralmente articulada por interesses (SACHS, 2011). A Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) como uma política recente, em processo de implementação, retoma a obrigatoriedade da língua espanhola seguindo, em partes, a escrita da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio, com matrícula facultativa e ao ensino fundamental proporcionou sua implementação facultativa, dando autonomia para as secretarias de educação optarem ou não pela oferta da língua.

A Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) declara em seu texto:

Art. 1.º Fica acrescentado o § 3º ao art. 209 da Constituição do Rio Grande do Sul, com a seguinte redação:

Art. 209.

§ 3.º O ensino da língua espanhola de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Art. 2.º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação (RIO GRANDE DO SUL, 2018a, p. 1).

Já a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005, p. 1) aponta:

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

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

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

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

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

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

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

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

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

Tem-se a obrigatoriedade da língua espanhola e a determinação que as escolas ofertem a disciplina com liberdade de matrícula para os alunos em ambas as leis. A textualidade das políticas em análise trazem significados integrados aos textos, com teor não só explícito, mas implícito nos artigos e incisos que os constituem.

A relação paradoxal, no que tange à oferta obrigatória e à matrícula facultativa para o aluno, presente no §3 da Emenda e no Art. 1º da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), apesar de trazer a oferta obrigatória, a questão referente à matrícula facultativa faz com que a língua tenha traços de optativa. Por outro lado, a matrícula facultativa permite a pluralidade de línguas no ensino ao dar liberdade de escolha ao aluno.

Para Gimeno Sacristán (1998) o ensino obrigatório que se traduz também nos conteúdos curriculares pode ser justificado por uma questão social, como o direito de acesso a todos os estudantes. Ao possibilitar a oferta obrigatória não se privilegia um determinado grupo, mas se proporciona uma formação na qual todos devem ter acesso.

A Emenda e a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) entram em vigor a partir de sua publicação (Art. 2º e 7º). Entretanto, a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) no §1, dispõe que: “O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei” (BRASIL, 2005, p. 1). A determinação do prazo de cinco anos representou uma corrida contra o tempo. Segundo Carvalho (2014), diversos desafios foram encontrados, principalmente envolvendo os interesses e esforços dos Estados para a implantação da Lei, além da falta de ações governamentais nos níveis municipais e estaduais.

O §2 do Art. 1º da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) aponta o ensino de língua espanhola como facultativo nas últimas séries do ensino fundamental, da 5ª à 8ª série, que posteriormente é alterado do 6º ao 9º ano. Como destaca Carvalho (2014) essa possibilidade de ofertar a língua espanhola nas séries/anos do ensino fundamental contemplaria um número mais amplo de alunos.

Para Sampaio (2015) a oferta facultativa da língua no ensino fundamental fez com que o idioma não estivesse presente em diversas instituições ou, ao mesmo tempo, deu espaço para se pensar e implementar a língua, visto que o facultativo dispensa a obrigatoriedade e pode ou não ser realizado. Assim, a obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola também no ensino fundamental por meio da Emenda promove a oferta da língua e amplia significativamente o contato com o idioma.

Nos Artigos 3º e 4º da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) são estabelecidas diferenças de oferta do idioma entre a rede pública e privada. Segundo os artigos, as escolas públicas deveriam ofertar a língua espanhola no horário regular e/ou nos Centros de Ensino de língua estrangeira, diferente das escolas privadas que poderiam utilizar “[...] estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centros de Estudos de Línguas Modernas” (BRASIL, 2005, p. 1). A questão da oferta da língua espanhola na rede pública é apontada por Carvalho (2014) com distinção entre os Estados, pela organização do que destinam a horário regular. Quanto a isso, percebe-se que a Emenda não faz referência às escolas privadas, seu texto volta-se à obrigatoriedade da língua nas escolas públicas, sem apresentar outro lugar além da escola para a disposição da disciplina.

Os Artigos 5º e 6º da Lei nº 11.161/ 2005 (BRASIL, 2005) determinam que os Conselhos Estaduais de Educação sejam os responsáveis em regulamentar e executar a Lei. O desenvolvimento dos artigos relega aos Estados o cumprimento da Lei, no qual o Legislativo apenas controla, afastando-se da responsabilidade. Para Carvalho (2014, p. 80) esses artigos ao designar aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade pela execução da Lei, exigindo que considerassem “[...] as condições e peculiaridades de cada região, parece abrir precedentes para que cada ente federado interprete a lei da forma que melhor lhe convir [...]”. Assim, nos apontamentos da autora, ocorreram diferentes interpretações que conduziram a oferta em períodos distintos, além de escolas que não ofertaram a disciplina, após a conclusão do período estipulado.

Diferente da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), com um texto por partes repetitivo e confuso, a Emenda tem um discurso objetivo, organizado e justificado na PEC nº 270/ 2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018b). A discursividade dessas políticas deve-se também às questões antepostas que conduzem à compreensão de que não se tratou somente de uma questão educacional, mas envolveu as esferas econômicas, políticas e sociais do Brasil.

6.3 CONTEXTO DA PRÁTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA

O contexto da Prática corresponde à esfera em que a política é executada (SACHS, 2011). Para Sampaio (2015), o processo implementação da disciplina de língua espanhola decorre de um amplo trabalho entre os atores envolvidos, com discussões e problematizações para uma prática efetiva. Entretanto, existem diversos fatores que influenciam, carecendo de um planejamento prévio.

A Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) analisada no contexto da prática para a oferta, dependerá de um trabalho inicial de compreensão e análise por parte dos gestores de como implementá-la, articulando seu texto às demais questões que interferem nesse processo. Segundo os gestores da Secretaria de Educação de Santa Maria/RS, desde que a Emenda foi sancionada, a oferta da língua espanhola começa a ser avaliada.

G1: Desde o ano passado, quando foi aprovada a Emenda, já começamos a pensar sobre a questão da língua espanhola.

G2: A Santa Maria tá propondo um novo CP, um novo Concurso Público para este ano e já vai constar o cargo de professor de língua espanhola.

A implementação da oferta da disciplina de língua espanhola, a partir das falas, demonstra estar no plano de ação da Secretaria de Santa Maria/RS, e se discutem as possibilidades de a língua se fazer presente no concurso para professor.

Posterior à entrevista, é constatada a abertura do concurso, com uma vaga para professor de língua espanhola. Isso representa o início de um trabalho para a implementação da língua espanhola. A limitação a uma vaga, considerando a dimensão da cidade de Santa Maria/RS, pode estar destinada ao profissional que organizará esse processo, como o próprio gestor declara:

G2: Nós não sabemos ainda o número de vagas, se é já para ir às escolas, ou se é para ter alguém para organizar essa implementação. Essa informação nós ainda não temos, mas já vai estar prevista no próximo edital a vaga aqui do cargo de professor de língua espanhola.

Um dos maiores problemas para o gestor (G2) envolve o texto da Emenda que refere-se a oferta obrigatória e a matrícula facultativa.

G2: Eu, particularmente, tenho muitas dúvidas ainda, muitas dúvidas ainda, a gente está buscando legislação e isso abre margem para várias interpretações. **Na medida em que você tem uma matrícula facultativa, então se uma escola oferece, particularmente, está cumprindo a Lei?**

Nessa fala, o gestor mostra suas incertezas quanto à linguagem da Emenda, o termo facultativo fornece liberdade para o aluno realizar a matricular. A questão de que se uma escola ofertar a língua espanhola estará cumprindo a Lei, contrasta com o acesso dos estudantes a disciplina, a lacuna deixada pelo texto da Emenda possibilita novas interpretações.

Para Sampaio (2015), a oferta obrigatória de matrícula facultativa, em um primeiro momento, necessita de incentivo e de reconhecimento do porquê é importante aprender o idioma, em consonância outras atividades devem ser desenvolvidas, para o aluno que não desejar cursá-la. Para Gimeno Sacristán (1998, p. 136):

Se pensássemos nas consequências de cada conceito pedagógico que se maneja na legislação educativa, por exemplo, para ver que condições são necessárias para a sua implementação real, que formação de professores/as se quer, que condições de trabalho, materiais, organização de classes e escolas, etc. são precisos, certamente se seria mais cauteloso no uso da linguagem.

A legislação carrega traços muitas vezes distantes do plano da realidade, fazendo com que as propostas se estabeleçam separadas da prática. Assim, pensar com cautela no uso da linguagem, promover o diálogo ou debate na construção dos documentos, auxiliaria na implementação e efetivação, promovendo a confiança dos sujeitos.

Sobre o município de Santa Maria/RS não ter ofertado a língua espanhola anteriormente, já que a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) possibilitava a inclusão, a G1 destaca:

G1: [...] a questão que eu entendo, assim né, é que **sempre se parte do mínimo, então, o mínimo que é necessário que se seja atendido, vai para o mínimo para depois ampliar. Quando algo não é obrigatório, na escola pública não é implementado. Infelizmente, é uma questão política, por uma questão de recursos financeiros.** Implementar depende de corpo docente, depende do espaço físico da escola, depende de laboratórios, de livros, de vários outros fatores que implicam sempre recurso financeiro.

Nas palavras da gestora, são várias as questões que implicam o processo de colocar em prática algo que não está entre as prioridades. A execução de novas políticas requer uma nova organização e principalmente recursos financeiros, impactando na implementação do que não é obrigatório.

G1: [...] antes até de ser aprovada a Emenda, **em relação à língua espanhola, já se tinha aqui dentro da Secretaria a preocupação, porque a rede recebeu muitos alunos venezuelanos**, então as escolas que receberam tiveram uma certa dificuldade de entender como iam trabalhar com aquele aluno que era fluente em outra língua e que o professor não tinha formação. Então, a própria escola Zenir Aita recebeu um aluno e nós não tínhamos no quadro, só tinha uma professora de língua espanhola no quadro docente e que naquele momento não conseguia ir lá na Zenir Aita ajudar a professora na adaptação dos materiais. Aí nós tivemos que recorrer à Universidade pra conseguir uma estagiária que fosse auxiliar, então a demanda também está surgindo né, ter esses alunos com toda a questão da Venezuela, a rede já recebeu alunos que necessitam desse contato com a língua espanhola.

O relato que imigrantes venezuelanos ingressaram na educação básica, mostra a necessidade cada vez maior de pensar a inclusão da língua espanhola, visto que é a segunda língua mais utilizada no mundo (SYDECIAS, 2005), e essa dimensão mostra a importância de um ensino que considere também essa realidade.

Ao mesmo tempo, percebe-se a necessidade de ouvir as escolas nesse processo de implementação. Questiono os gestores se no processo de implementação da Emenda as escolas terão oportunidade de contribuir com sugestões, segundo o G2:

[...] previsto na legislação, **na gestão democrática, as escolas têm autonomia pra definir as diretrizes, isso já previsto nos PPPs** das escolas, claro, nós somos ancorados pela Base, pelo Referencial Curricular Gaúcho que é um desdobramento da Base, mais o Documento Orientador Curricular do município de Santa Maria. Claro, o espanhol, ele não está previsto, o RCG não tem espanhol ainda, o nosso documento principal também não prevê ainda o espanhol, algo que vai ser construído posteriormente, mas a autonomia de gestões já é previsto por lei e as escolas têm autonomia para elencar temáticas, para elencar os conteúdos que vão ser trabalhados para atingir as habilidades previstas na Base, isso é lei.

Conforme o exposto, no processo de implementação, as gestões terão autonomia para contribuir. A política precisa estar no plano de intenções e através dos atores envolvidos, criar meios para que a implementação seja viável às comunidades escolares e proporcione um ensino de qualidade (SAMPAIO, 2015).

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1998, p.122) aponta que “[...] nem o valor do que se decide fora da escola é independente de como se transforma depois dentro dela, nem que nada que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que

acontece em seu exterior.” As decisões tomadas dentro ou fora da escola se inter-relacionam. Avaliar a realidade e refletir o que pode ser feito é o início do processo de implementação da disciplina.

Diante desse cenário, pergunto se existe uma previsão em termos de datas para a oferta de língua espanhola e os gestores declaram:

G2: O edital do concurso deve sair ainda neste mês de fevereiro. Legalmente o prazo é de quatro meses para elaboração de provas, aí depende, são várias variáveis, vai do concurso não ter recursos, ninguém entrar com ação para questionar alguma coisa. [...] é difícil falar isso, ter a questão de datas porque são vários fatores externos que fogem um pouco do nosso controle.

G1: A única coisa é que estamos trabalhando para isso acontecer, mas datas é difícil.

Em consonância com as datas questiono sobre a carga horária e o G2 faz um apontamento:

A língua inglesa tem dois períodos semanais nos anos finais do ensino fundamental, fundamental II até boa parte das EMEF, praticamente metade das escolas tem inglês nos anos iniciais também, daí teríamos que ver como vamos articular isso. Se fosse baseado no inglês seriam dois períodos semanais, do 6º ao 9º ano.

Os discursos dos gestores mostram a dificuldade de estipular uma data e ao mesmo tempo incerteza quanto à carga horária. Para Carvalho (2014) o maior problema na qualidade do ensino surge da carga horária, que influencia também na motivação de alunos e professores. Estipular um tempo adequado garante tranquilidade e melhora o processo de ensino-aprendizagem.

A transformação do currículo contempla a qualidade da educação, pensar na prática dos professores, os recursos da escola, número de alunos, grupo de professores, carga horária, é, segundo Gimeno Sacristán (1998) uma exigência fundamental, para que o currículo se torne realidade.

Todas as questões até aqui levantadas, levam a indagação de quais são as dificuldades, na prática, para implementar a Emenda na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS?

G2: [...] primeiro a questão do pessoal e na medida em que você vai colocar uma disciplina a mais na grade curricular você vai mexer, um efeito dominó, vai mexer com a vida funcional de todos os outros professores, não apenas o professor que está entrando, então no meu ponto de vista acho que o primeiro desafio é esse, onde colocar o espanhol dentro da grade curricular, isso pensando enquanto coordenação que é o lugar que momentaneamente nós estamos ocupando aqui.

Mas eu vejo que **o principal desafio é esse, ter o pessoal, se pensar como vai colocar o espanhol e paralelo a isso construir um currículo para língua espanhola da mesma forma que nós já temos do inglês e do português.**

Diante do discurso dos gestores, percebe-se que não é simplesmente implementar a língua espanhola, movimenta-se toda a organização existente e a política tem intervenções amplas e muitas vezes demoradas. Há um discurso que incide forças para a prática, mas reconhece a necessidade de tempo e recursos, no qual demonstra a fragilidade no processo.

G1: E nós estamos vindo de um processo de várias mudanças né, com a Base Nacional, com a RCG, com a construção do nosso Documento Orientador Curricular vai ter que ser movimentada a grade curricular, só que **são todos passos lentos né, é uma coisa de cada vez.** [...] todos os passos são pensados pra que sejam melhor para o aluno, sejam melhor para a escola, mas tudo necessita um pouco de tempo. As mudanças todas que nós tivemos ano passado que vão ser implementadas neste ano já são bastantes né, os professores tem que se apropriar do RCG, se apropriar do Documento Orientador Curricular então são mudanças.

Ao mesmo tempo, estão envolvidos em um processo de alteração curricular, adequando o currículo conforme a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho, mudanças que demandam novas reestruturações, de forma, que o ensino contemporâneo acompanhe as transformações do mundo e oportunize a construção de novos conhecimentos.

G2: E uma mudança por menor que ela seja, ela dá muito trabalho, você pensa no universo de Santa Maria, nós somos 80 escolas, 54 escolas de ensino fundamental, com realidades assim bem diferentes. Pega a região de Camobi é uma realidade, nós temos escolas do campo aqui, que a professora Ângela acompanha mais de perto, então são realidades muito diferentes que devem ser olhadas com bastante cuidado. Não querendo comparar, mas comparando, você fazer uma implementação de um novo componente curricular em um município pequeno que tenha duas ou três escolas é um trabalho, é um esforço, agora você pega uma realidade de 54 EMEF como nós temos aqui, **um número muito maior de professores com várias realidades diferentes, então o grande desafio tá posto como colocar o espanhol,** retomando a tua pergunta, claro que falando do meu ponto de vista, lógico, **e como esse currículo vai ser construído.**

Conhecer e considerar o contexto no qual será implementada a Emenda é para o gestor um grande desafio na alteração do currículo para a oferta de língua espanhola. Mudanças para consolidação da política deparam-se com o grande número de escolas, professores e as especificidades de cada região. É evidente que se trata de um trabalho amplo, não apenas para a oferta, mas para alcançar uma educação de qualidade.

Para Ball, Maguire e Braun (2016) a política é sempre contestada, para se tornar algo que realmente responda aos problemas, cria-se o contexto, mas ele

também precede a política, no qual se tem a necessidade de compreender e analisar as questões locais.

Em síntese, a Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) já sob conhecimento dos gestores e com um discurso que direciona ações para a prática, apresenta algumas lacunas quanto ao sentido do que é obrigatório de matrícula facultativa e como isso será articulado na prática.

Ao mesmo tempo, a definição de um período para o início da oferta esbarra em questões burocráticas, bem como a carga horária que até o momento não se tem certeza de quantas horas serão destinadas à disciplina. Tem-se, segundo Gimeno Sacristán (1998), “expectativas curriculares” com uma interação de contextos, mas que não são o currículo real.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para expor algumas considerações sobre esta pesquisa, retomo à problemática: Como está ocorrendo a implementação da Emenda à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul nos anos finais do ensino fundamental, considerando a atuação dos gestores da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS? Na procura por resposta, busco compreender o processo de implementação da Emenda por meio do que é representado pelos gestores municipais de Santa Maria/RS.

Para alcançar essa meta, elencam-se quatro objetivos específicos que são: identificar a conjuntura histórica que constitui o ensino de língua espanhola no Brasil, em seguida, definir a concepção de política pública, tendo em vista a situação do ensino de espanhol em nível nacional atualmente, descrever os movimentos sociais que conduziram a aprovação da Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a) e, por último, analisar a Emenda considerando os contextos de influência, de produção do texto e da prática na implementação da disciplina de língua espanhola.

Conforme identificado na pesquisa, a oferta de espanhol, no Brasil, iniciou legalmente em 1919. Nesse resgate histórico percebeu-se o valor da língua espanhola em relação às outras línguas. Inicialmente introduzida no currículo por uma troca com o governo uruguaio que implementa o ensino de língua portuguesa, a relação entre a oferta e a retirada da língua espanhola do currículo vai sendo articulada pelos interesses políticos e econômicos. Esse movimento permitiu entender que o ensino da língua espanhola foi tratado com inferioridade e sua oferta não foi pensada a partir do aluno, mas de interesses que se sobrepõem em cada época.

Pelo exposto, a definição de política pública como uma ação governamental para o povo, desenvolvida a partir de um problema (DIAS; MATOS, 2012), associa-se a uma política orientada por interesses. A intenção de melhorar o ensino com a MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) e a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) impõem, de forma autoritária, um modelo de ensino que causa um apagamento da oferta das línguas estrangeiras.

Com a revogação da obrigatoriedade e a conversão em oferta optativa da língua espanhola pela MP que consolida a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), deu-

se espaço para movimentos da sociedade civil no Estado do Rio Grande do Sul, a favor de um ensino plural. Após meses elucidando a importância da língua espanhola e buscando apoio em diferentes frentes, retoma-se a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola com matrícula facultativa em 2018, pela aprovação da Emenda à Constituição (RIO GRANDE DO SUL, 2018a), visto que o optativo não se fez presente ao longo da história.

A análise realizada da Emenda (contexto de influência e de produção do texto) e do discurso dos gestores sobre a Emenda (contexto da prática) garante uma compreensão de argumentos que levam a oferta de língua espanhola, tomando desde o contexto do Estado do Rio Grande do Sul ao que está sendo articulado para a prática.

Tem-se uma política realizada a partir da sociedade, que abarca a região Sul sem desconsiderar os contextos internacionais que influenciam na utilização da língua espanhola. Apesar da Emenda seguir o discurso da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), seu texto apresenta-se de forma mais objetiva e organizada para a implementação. Entende-se que a obrigatoriedade é uma possibilidade para diminuir as desigualdades, sem privilegiar um determinado grupo. Ao mesmo tempo, a matrícula facultativa fornece uma abertura para as demais línguas, considerando as especificidades locais.

A partir dos discursos, compreende-se que os gestores trabalham para que a oferta da língua espanhola esteja presente no currículo do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Santa Maria/RS. A abertura do concurso representa o início do processo organizacional.

A interpretação do texto da Emenda por mais que permite uma realidade plural na oferta das línguas estrangeiras, impacta no sentido de como ofertar algo que é obrigatório, mas que o aluno não necessita realizar a matrícula, deixando uma lacuna para se refletir sobre o que deve ser feito ao dar essa abertura.

Compreendeu-se que para colocar em ação, políticas invocam leitura, releitura e respostas a um conjunto de práticas organizacionais e não demonstra ser algo fácil que ocorre em um curto espaço de tempo. Ainda não se tem a compreensão de como será implementada a política em análise, mas revelaram-se possíveis definições para a prática.

Esta pesquisa tem limitações ao não considerar as vozes dos professores de língua espanhola que vão apropriar-se da política. Investigações posteriores podem

trazer contribuições para compreender em que medida poderão auxiliar no processo de implementação e se na prática estamos promovendo um ensino abrangente e de qualidade.

Com base nas discussões levantadas neste trabalho, finalizo esta pesquisa acreditando que a oferta de língua espanhola se consolidará no currículo das escolas municipais de Santa Maria/RS, pois os discursos induzem para a prática.

Mudanças tornam-se parte do caminho, interpretar novas políticas e reinterpretar as antigas constroem novos significados para a prática e tendem a assumir um processo de implementação que leve ao equilíbrio de fazer a política palatável e fazê-la acontecer (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016).

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta. **Estrutura narrativa e espaços mentais**. Belo Horizonte: Visiva Comunicação, 2006.
- BALL, Stephen John. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARROS, Helena Heller Domingues. **Língua espanhola**. Câmara dos Deputados-Consultoria Legislativa. Brasília, DF, p.1-13. 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/arquivos-pdf/pdf/009349.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen John.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. População estimada. Santa Maria: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>> Acesso em: 05 set. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 3.674**, de 7 de janeiro de 1919. Fixa a despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para exercício de 1919. Rio de Janeiro, 1919. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919570619-publicacaooriginal-93752-pl.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm> Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 18.564**, de 15 de janeiro de 1929. Altera a seriação do curso do ensino secundário no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 1929. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18564-15-janeiro1929-502422-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Exposição de motivos. Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4 606**, de 15 de outubro de 1958. Projetos de Leis e outras proposições. Brasília, DF, 1958. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16OUT1958.pdf#page=20>>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 350**, de 21 de novembro de 1991. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm> Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.004**, de 09 de julho de 1993. Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20594>> Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.987**, de 15 de dezembro de 2000. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565>> Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acesso: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: 1ª Versão. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de fevereiro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234>. Acesso em: 15 de set. de 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: 2ª Versão. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso: 10 set. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão homologada. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

CÁCERES, Glenda Heller. Por que faz sentido manter a oferta da língua espanhola na educação básica do Rio Grande do Sul? In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS, #FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, p. 167-193, 2019.

CAMORLINGA, Rafael. **A distância da proximidade**: a dificuldade de aprender uma língua fácil. São Paulo, 1997.

CARVALHO, Juliana Peres. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF**: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005. 248 f. Dissertação (Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COBUCCIO, Bruno Luiz dos Santos. **A irradiação empresarial espanhola na América Latina**: um novo fator de prestígio e influência. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011. Disponível em: <<http://funag.gov.br/loja/download/821-A-Irradiacao-Empresarial-Espanhola-Na-America-Latina-Um-Novo-Fator-De-Prestigio-e-Influencia.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

ESPAÑA. **Lei nº 7**, de 21 de marzo de 1991. Por la que se crea el Instituto Cervantes. Madrid, 1991. Disponível em: <<https://www.boe.es/eli/es/l/1991/03/21/7>> Acesso em: 15 mar. 2019.

ESPIGA, Jorge. O contato do português com o espanhol no sul do Brasil. In: VANDRESEN, Paulino (Org.) **Variação, mudança e contato lingüístico no português da região sul**. Pelotas: Educat, p. 261-279, 2006.

FAGUNDES, Angelise; NUNES, Elton Vergara; FONTANA, Marcus Vinicius Liessem. O sul resiste: um olhar do interior sobre a luta pelo espanhol nas escolas do RS. In: FAGUNDES, Angelise; LACERDA, Denise Pérez; SANTOS, **#FicaEspanhol no RS**: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, p. 57-76, 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FONTANA, Marcus Vinicius Liessem; FAGUNDES, Angelise. Golpe a golpe, verso “a verso”: em defesa do plurilinguismo na educação brasileira. In: DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro; POSSA, Leandra Boêr. **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 37- 57, 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALVÃO, María Eugenia Gómez Holtz; GALÁN, Tania Alonso; CALVIÑO, Juan Manuel García; PINA, Álvaro Sesmilo. **La nueva BNCC y la enseñanza del español**. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/brasil/dam/jcr:203b931e-d09e-4a3c-89a1-729b54eb8f90/20200408-bnnc-publicacion-sin-nipo>. Acesso em: 15 mar. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, Sergipe, v. 7, n. 11, p. 1- 9, 2011.

INSTITUTO CERVANTES, **Carta de intenções entre o Instituto Cervantes e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil**. 2009. Disponível em espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/08/carta-de-intenções.pdf. Acesso em: 05 mar. 2020.

LÓPEZ, María Fernández. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa. 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas v.27, n. 94, p.47- 69, jan./abr. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008.

MULLER Pierre; SUREL Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

PARAQUETT, Márcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. **Hispanista**, v. 10, n. 37, abr./maio/jun. 2009. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/282-1.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Emenda Constitucional nº 74. **Diário Oficial Assembleia Legislativa**. Porto Alegre, n.º 11920, de 20 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/diariooficial/MostraPDF.aspx?arq=D5F80310-CE40-43C7-8015-1D751643C1D5>> Acesso em: 25 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Emenda Constitucional nº 270**, de 2018. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018b. Disponível em: <al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=270&AnoProposicao=2018&Origem=Dx> Acesso em: 10 ago. 2018.

SACHS, Guilherme. **A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas**. 112 f. Dissertação (Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2011.

SAMPAIO, Flávia Coutinho Ferreira. **Ensinando espanhol a crianças e adolescentes**: a implantação da língua espanhola na rede municipal de educação de Niterói. 138 f. Dissertação (Curso de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

SANTA MARIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 4122**, de 22 de dezembro de 1997. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/1997/413/4122/lei-ordinaria-n-4122-1997-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTA MARIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Relação de Escolas Municipais. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/589-relacao-de-escolas-municipais-cadastradas>> Acesso em: 10 fev. 2019.

SANTA MARIA. Santa Maria em dados. Aspectos gerais. Disponível em: <<http://antamariaemdados.com.br/1-aspectos-gerais/1-3-historia-do-municipio/>> Acesso em: 10 set. 2020..

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João. (Org) **Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35-40.

SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 2, mai./ago. 2018.

SILVEIRA, Zuleide S. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. São Paulo, v. 21, n. 3, p. 901-927, nov. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 2006.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 47-50, 2005.

STURZA, Eliana Rosa. 'Portunhol': língua, história e política. **Gragoatá**, v. 24, n. 48, p. 95-116, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Formação Acadêmica: _____

Cargo: _____

Funções do cargo: _____

Tempo de atuação no Cargo: _____

Questões da entrevista

1- Atualmente em nível nacional, a partir da Base Nacional Comum Curricular, a língua espanhola se constitui como disciplina optativa, porém no Estado do Rio Grande do Sul, após a reivindicação de professores e alunos, permanece como disciplina obrigatória, ampliando seu espaço para os anos finais do ensino fundamental. Essa obrigatoriedade já foi discutida na Secretaria Municipal de Educação?

2- A EC nº 74 (RIO GRANDE DO SUL, 2018), atual política em vigor, garante a oferta obrigatória e a matrícula facultativa para a disciplina de língua espanhola. Como você interpreta o texto dessa EC?

3- Por que a oferta de língua espanhola que foi aprovada em 2005, pela Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), como disciplina optativa para os anos finais do ensino

fundamental não esteve presente no currículo das escolas municipais? É relevante a obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola? Se sim, por quê?

4- O processo de implementação da EC nº 74 (RIO GRANDE DO SUL, 2018) que garante a obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola proporcionará às escolas autonomia para contribuir com sugestões, opiniões a respeito da disciplina de língua espanhola?

5- Quais são as perspectivas na implementação da disciplina de língua espanhola em termos de carga horária e datas?

6- Quais as principais dificuldades encontradas na prática para implementar a EC nº 74/ 2018?
