



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE ESPANHOL NO
BRASIL:
ENTRE A INSTAURAÇÃO E A REAL IMPLEMENTAÇÃO**

Londrina
2018

RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE ESPANHOL NO
BRASIL:
ENTRE A INSTAURAÇÃO E A REAL IMPLEMENTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade.

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

BARRIOS, RAQUEL BICALHO DE.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: : ENTRE A INSTAURAÇÃO E A REAL IMPLEMENTAÇÃO / RAQUEL BICALHO DE BARRIOS. -

Londrina, 2018.

182 f.

Orientador: Otavio Goes de Andrade.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Políticas Públicas - Tese. 2. Ensino de Espanhol como língua estrangeira - Tese. 3. Ciclo de Políticas - Tese. 4. Formação de professores - Tese. I. Goes de Andrade, Otavio . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL:
ENTRE A INSTAURAÇÃO E A REAL IMPLEMENTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 22 de maio de 2018.

AGRADECIMENTOS

Durante toda a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, fui incansavelmente incentivada por pessoas especiais a lutar pelos meus sonhos. Hoje, realizando esse mestrado e finalizando essa dissertação, estou concretizando um desses sonhos e não posso deixar de agradecer a quem esteve ao meu lado nesta importante empreitada.

Sou grata, primeiramente, ao meu orientador, Prof. Dr. Otávio, não só pela constante orientação neste estudo, mas sobretudo pela sua amizade, confiança, compreensão e pelos grandes ensinamentos compartilhados nesta trajetória.

Às Profas. Dra. Adja Durão e Dra. Elaine Mateus pelas sugestões e contribuições dadas em minha banca de qualificação, bem como por aceitarem novamente o convite para estarem presentes em minha defesa.

Aos docentes do curso de Letras-Espanhol da UEL que concordaram em participar desta investigação e colaboraram significativamente para a concretização desta importante etapa.

À CAPES, pelo investimento e apoio financeiro.

À minha família, pelo suporte incondicional.

Aos meus colegas de estudo, de trabalho e de vida, cujo amparo e afeto estiveram presentes em todos os momentos.

Aos meus grandes amigos, Edleisse, Rafael, Ana Rafaela, Carol e Caio, pelo companheirismo, pelos conselhos, pelo constante apoio e por me ajudarem a enfrentar e superar os obstáculos que surgiram ao longo deste caminho. A amizade de vocês é um presente e sou muito feliz por já termos compartilhado tantas histórias.

À minha irmã, Juliana, com a qual pude dividir a luta, as angústias e as alegrias da minha caminhada. De você, tenho o mais sincero orgulho. Pelo amor, por ser minha melhor amiga, por existir e por sempre estar “aqui” independente de onde estivermos, muito obrigada! *“O laço que nos une é muito mais forte que o de sangue, porque ele é de alma e de coração também”* (BARRIOS, J., 2015).

Por fim, agradeço, de maneira especial, aos meus pais, Patricia e Miguel, que me motivaram e não mediram esforços para que, desde criança, eu pudesse ter uma educação de qualidade. E, principalmente, por todo carinho e consideração que sempre dedicaram a mim. Vocês são meus exemplos de perseverança e superação e lhes dedico meu infinito amor e minha eterna gratidão.

“[...] La primera condición para cambiar la realidad consiste en conocerla”.

Eduardo Galeano.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho. **Políticas públicas e ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação.** 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Essa investigação de mestrado está ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, na qual tenho como objetivos gerais (a) analisar o processo de implementação da Lei nº 11.161 com base nos referenciais analíticos da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball interpretados por Mainardes (2006) e (b) examinar a concretização dessa e de outras políticas públicas em um curso universitário de formação docente da instituição mencionada, tanto no que se refere à organização e construção da licenciatura, quanto à atuação dos seus professores como agentes políticos. Utilizo como referencial teórico autores que tratam sobre políticas públicas (entre os quais estão HÖFLING, 2001; MELO, 1999 e SOUZA, 2006); políticas educacionais (como CRISTOFOLI, 2010 e OLIVEIRA, 2010) e políticas linguísticas (CALVET, 2007; CASTILHO, 2014; RECUERO, 2014), assim como documentos legais que versam sobre a educação ou sobre o ensino de espanhol, sendo eles: Constituição Federal (1988); Constituição Estadual (1989); Decreto-Lei nº 19.890 (1931); Decreto-Lei nº 4.244 (1942); Lei de Diretrizes e Bases (1961, 1971 e 1996); Lei nº 11.161 (2005) e Lei nº 13.415 (2016). A pesquisa em pauta é de cunho qualitativo, segue os pressupostos do paradigma interpretativista e tem como instrumentos de, respectivamente, levantamento e geração de dados, a análise documental e o questionário. No que cerne ao primeiro, me baseio em aspectos da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball e seus colaboradores para avaliar a elaboração e implementação da “lei do espanhol” e também para examinar a concretização dessa e de outras políticas no curso de formação docente considerado. No que compete ao questionário, este estava composto por nove perguntas e foi aplicado, nos meses de agosto e setembro de 2017, a todos os professores que atuam ou atuaram na licenciatura em questão. Obtive 10 respostas e, com base nelas e na análise de documentos referentes ao curso superior examinado, pude (re)construir o histórico dessa licenciatura e relacioná-lo com as políticas públicas sancionadas no país, além de identificar a atuação desses profissionais perante as políticas instauradas. Entre os resultados encontrados, destaco que as informações discutidas são alarmantes e indicam a inexistência em nosso país de uma política pública concreta e eficaz em relação ao ensino de espanhol. Assim, pretendo com esse texto contribuir não só para incentivar mais estudos na área e para promover uma problematização sobre como as políticas públicas voltadas ao ensino de espanhol no Brasil vem sendo implantadas, mas também para fomentar uma reflexão sobre como todo o processo que envolve esta implementação repercute/pode repercutir na valorização ou depreciação do castelhano, nos cursos de formação docente, no mercado de trabalho no qual atuam/atuarão esses profissionais, em suas expectativas em relação à profissão e na ação dos docentes formadores como agentes políticos.

Palavras-chave: Políticas públicas. Ensino de espanhol como língua estrangeira. Ciclo de políticas. Formação de professores.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho. **Políticas públicas y enseñanza de español en Brasil: entre la instauración y la real implementación.** 2018. 182 p. Disertación (Master en Estudios del Lenguaje) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMEN

Esa investigación de máster está ancorada en los presupuestos de la Lingüística Aplicada, en la cual tengo como objetivos generales (a) analizar el proceso de implementación de la Ley n° 11.161 con base en los referenciales analíticos del abordaje del Ciclo de Políticas de Ball interpretados por Mainardes (2006) y (b) examinar la concretización de esta y de otras políticas públicas en un curso universitario de formación docente de la institución mencionada, tanto en lo que se refiere a la organización y construcción de la licenciatura, como a la actuación de sus profesores como agentes políticos. Utilizo como referencial teórico autores que tratan sobre políticas públicas (entre los cuales están HÖFLING, 2001; MELO, 1999 y SOUZA, 2006); políticas educacionales (como CRISTOFOLI, 2010 y OLIVEIRA, 2010) y políticas lingüísticas (CALVET, 2007; CASTILHO, 2014; RECUERO, 2014), así como documentos legales que versan sobre la educación o sobre la enseñanza de español, siendo ellos: *Constituição Federal* (1988); *Constituição Estadual* (1989); *Decreto-Lei n° 19.890* (1931); *Decreto-Lei n° 4.244* (1942); *Lei de Diretrizes e Bases* (1961, 1971 y 1996); *Lei n° 11.161* (2005) y *Lei n° 13.415* (2016). La investigación en pauta es de carácter cualitativo, sigue los presupuestos del paradigma interpretativista y tiene como instrumentos de, respectivamente, levantamiento y generación de datos, el análisis documental y el cuestionario. En lo que se refiere al primero, me baso en aspectos del abordaje del Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball y sus colaboradores para evaluar la elaboración e implementación de la “ley del español” y también para examinar la concretización de esa y de otras políticas en el curso de formación docente considerado. En lo que compete al cuestionario, este estaba compuesto por nueve preguntas y fue aplicado, en los meses de agosto y septiembre de 2017, a todos los profesores que actúan o actuaron en la licenciatura en cuestión. Obtuve 10 respuestas y, con base en ellas y en el análisis de documentos referentes al curso superior examinado, pude (re)construir el histórico de esa licenciatura y relacionarlo con las políticas públicas sancionadas en el país, además de identificar la actuación de esos profesionales delante de las políticas instauradas. Entre los resultados encontrados, destaco que las informaciones discutidas son alarmantes e indican la inexistencia en nuestro país de una política pública concreta y eficaz con relación a la enseñanza de español. Así, pretendo con ese texto contribuir no solamente para incentivar más estudios en el área y para promover una problematización sobre cómo las políticas públicas de enseñanza de español en Brasil vienen siendo implantadas, sino también para fomentar una reflexión sobre cómo todo el proceso que involucra esta implementación repercute/puede repercutir en la valorización o depreciación del castellano, en los cursos de formación docente, en el mercado de trabajo en el cual actúan/actuarán esos profesionales, en sus expectativas con relación a la profesión y en la acción de los docentes formadores como agente políticos.

Palabras clave: Políticas públicas. Enseñanza de español como lengua extranjera. Ciclo de políticas. Formación de profesores.

BARRIOS, Raquel Bicalho de Carvalho. **Public Policies and Teaching of Spanish in Brazil:** between the establishment and the real implementation. 2018. 182 p. Dissertation (Master's degree in Studies of the Language). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This Master's degree investigation is based in the assumptions of Applied Linguistics. In this research, I have as general goals: (a) to analyze the implementation process of the Law number 11.161 based in the analytical references of Ball's Policies Cycle, interpreted by Mainardes (2006) and (b) to examine the concretization of this and other public policies in a teacher's formation college course in (State University of Londrina), considering for this as the organization and graduation construction, as the performance of its teachers like political agents. I use in my theoretical references authors who discuss about public policies (such as HÖFLING, 2001; MELO, 1999 and Souza, 2006); educational policies (CRISTOFOLI, 2010 and OLIVEIRA, 2010) and language policies (CALVET, 2007; CASTILHO, 2014; RECUERO, 2014), as well legal documents that bring information about education or about the Spanish language teaching. They are: The Federal Constitution (1988); The Constitution of the State of Parana (1989); Decree-Law number 4.244 (1942); National Education Law of Guidelines and Basis (1961, 1971 and 1996); Law number 11.161 (2005) and Law number (13.415 (2016). This research is a qualitative investigation that follow the assumptions of the interpretative paradigm and it has as instruments the collection and generation of data, documental analysis and a questionnaire, respectively. What about the first one, I'm based in aspects of the Ball's Policies Cycle approach, developed by Stephen Ball and his contributors to evaluate the elaboration and implementation of the law called "Law of Spanish Language" and also to examine the concretization of this law and other policies in the teacher's graduation. About the questionnaire, it was composed by nine questions and it was applied in August and September of 2017. All the professors that act or acted in the mentioned graduation course answered the instrument. I had ten answers and, based by them and in the analysis of the documents relative to the superior course studied, I could (re)construct the historical of this graduation and related it to the public policies sanctioned in the country, besides to identify the actuation of these professionals with the established policies. Among the achieved results, I highlight that the discussed information are alarming and they indicated the inexistence of a concrete and efficient public policy in the country related to the Spanish Language teaching. This way, I intend to contribute not just for encouraging more studies about this matter and to promote a problematization about as the public policies directed to the Spanish Language teaching have been implanted, but also to instigate a reflexion about how the whole process that involves this implementation impacts / can impact in the valorization or depreciation of Castilian language in the teacher's formation courses, in job market where these professionals will act, in their expectatives related to the profession and in the formers teacher's actions as political agents.

Keywords: Public policies. Teaching of spanish as foreign language. Cycle of policies. Teachers formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i>	28
Quadro 2 – Documentos selecionados para a análise documental	30
Quadro 3 – Documentos legais examinados.....	42
Quadro 4 – PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 1958 a 2007	73
Quadro 5 – PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 1958 a 2007	74
Quadro 6 – PLs apresentados ao Senado de 1958 a 2007.....	75
Quadro 7 – Síntese dos contextos do Ciclo de Políticas.....	82
Quadro 8 – Histórico da oferta de LEM-Espanhol no CELEM no Estado do Paraná.....	96
Quadro 9 – Tipos de busca e objetivos	98
Quadro 10 – Escolas estaduais existentes em Londrina e a oferta do espanhol no município em 2017	98
Quadro 11 – Concursos estaduais realizados no recorte 2005-2017 para o município de Londrina	99
Quadro 12 – Professores contratados e efetivos no ano de 2017.....	100
Quadro 13 – Ações de diferentes instâncias em repúdio à MP nº 746	102
Quadro 14 – PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 2008 até 2017	105
Quadro 15 – Dados vestibular curso de Letras Estrangeiras Modernas	112
Quadro 16 – Dados vestibular curso de graduação em Letras – modalidade Licenciatura – habilitação língua espanhola e respectivas literaturas	112
Quadro 17 – Respostas da pergunta 02.....	115
Quadro 18 – Respostas da pergunta 03.....	116
Quadro 19 – Respostas da pergunta 04.....	120
Quadro 20 – Respostas da pergunta 05.....	124
Quadro 21 – Respostas da pergunta 06.....	126
Quadro 22 – Respostas da pergunta 07.....	129
Quadro 23 – Respostas da pergunta 08.....	132
Quadro 24 – Respostas da pergunta 09.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art	Artigo
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEPE	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos
COPS	Coordenadoria de Processos Seletivos
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
DELEM	Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas
ELE	Espanhol como língua estrangeira
ELE	Ensino de língua espanhola
EELE	Ensino de espanhol como língua estrangeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua estrangeira
LEM	Letras Estrangeiras Modernas
LET	Letras Vernáculas e Clássicas
LM	Língua materna
MD	Material didático
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OF	Ofício
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PR	Paraná
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PSS	Processo Seletivo Simplificado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	24
2.1	SITUANDO O ESTUDO: PARADIGMA E BASE EPISTEMOLÓGIC	24
2.2	PERCURSO ÉTICO.....	26
2.3	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	28
2.3.1	A Análise Documental	28
2.3.2	O Questionário	31
3	ARCABOUÇO TEÓRICO: TERMOS E CONCEITUAÇÕES	34
3.1	ALGUNS ESCLARECIMENTOS TERMINOLÓGICOS.....	34
3.2	CONCEITUAÇÕES: POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS	36
4	ARCABOUÇO TEÓRICO: LEGISLAÇÕES	42
4.1	DOCUMENTOS EXPLORADOS	42
4.2	CONSTITUIÇÕES.....	44
4.2.1	Constituição da República Federativa do Brasil: Um Breve Panorama Histórico	44
4.2.2	A Constituição de 1988 e a Educação	46
4.2.3	Constituição do Estado do Paraná	50
4.3	REFORMAS: FRANCISCO DE CAMPOS E CAPANEMA	53
4.3.1	Decreto Lei nº 19.890.....	53
4.3.2	Decreto Lei nº 4.244.....	55
4.4	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	59
4.4.1	LDBEN de 1961	60
4.4.2	LDBEN de 1971	62
4.4.3	LDBEN de 1996	65
4.5	LEI Nº 11.161: “A LEI DO ESPANHOL”	72
4.6	LEI 13.415: “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”	77

5	ENTRE A INSTAURAÇÃO E A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO	79
5.1	O CASO DA LEI 11.161: UMA ANÁLISE COM BASE NO CICLO DE POLÍTICAS	79
5.1.1	Contexto de Influência	83
5.1.2	Contexto de Produção de Texto	87
5.1.3	Contexto da Prática	91
5.1.4	Contexto dos Resultados/Efeitos.....	100
5.1.5	Contexto da Estratégia Política	104
6	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	108
6.1	O CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DA UEL.....	108
6.2	OS DOCENTES FORMADORES E SUAS REFLEXÕES E AÇÕES DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS.....	114
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICES	159
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	160
	APÊNDICE B – Questionário aplicado aos participantes da pesquisa	162
	APÊNDICE C – E-mail enviado aos participantes da pesquisa.....	163
	ANEXOS	164
	ANEXO A – Respostas do Parecer CNE/CEB Nº: 18/2007	165
	ANEXO B – Respostas do Parecer CNE/CEB Nº: 15/2015	168
	ANEXO C – Questionários respondidos pelos participantes da pesquisa	171

1 INTRODUÇÃO

Começo este trabalho retomando e salientando a importância da aprendizagem de idiomas, em especial do espanhol, pois é algo que considero essencial para contextualizar e defender minha pesquisa.

O senso comum relaciona o domínio de um idioma a algo que vai valorizar o currículo e aumentar as oportunidades no mercado de trabalho. No entanto, essa é apenas e tão somente uma das “portas que podem ser abertas” para quem investe no estudo do aspecto em questão.

A aprendizagem de uma língua, seja ela materna (LM) ou estrangeira (LE), além de permitir o acesso a um instrumento de comunicação entre povos, promove a inserção do sujeito em um contexto global, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento como indivíduo, para o seu conhecimento de mundo, assim como para o fomento do respeito a outros hábitos e costumes.

Ferreira (2012, p. 63) argumenta que “aprender uma língua significa apreender a realidade sob uma nova ótica, tornando os aprendizes mais sensíveis e tolerantes à diferença”. Considerando as experiências que tive como aluna e professora, acredito que essa apreensão apontada pela autora não se restringe à compreensão da realidade do falante da língua meta, mas também a um maior entendimento da própria realidade do aprendiz.

Entre as contribuições da aprendizagem de uma LE, as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCNEM) se apoiam nos estudos de Van Ek e Trim (1984) e argumentam que, além de qualquer instrumentação linguística, ela está em:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. [...]
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. [...]
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses) (OCNEM, 2006, p. 92).

Sob esta mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) enunciam que

[...] é no engajamento discursivo com o outro que damos forma ao que dizemos e ao que somos. Daí a Língua Estrangeira apresenta-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade (PARANÁ, 2008, p. 53).

Hoje, em razão dos intercâmbios linguísticos, culturais e econômicos que acontecem entre as múltiplas sociedades, a aprendizagem de idiomas não é só uma necessidade curricular para suprir uma exigência profissional, mas também se configura como uma demanda social e cultural da globalidade.

Neste contexto, diversas políticas públicas, mais especificamente educacionais e linguísticas, foram implementadas no Brasil. Documentos legais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; a Constituição Estadual de 1989; a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) de 1961, 1971 e 1996; os Decretos-Lei de 1931 e 1942, a Lei nº 11.161 e a Lei nº 13.415, definem e regularizam a organização da educação brasileira e versam sobre o ensino de línguas (materna e estrangeira).

No que se refere ao ensino do espanhol, sua história em nossa nação tem um percurso amplo. Fernández (2005, p. 17) indica que a presença do espanhol no Brasil está atrelada a fatos do período colonial, como:

[...] a los viajes exploratorios que el propio Cristóbal Colón realizó entre 1494 y 1495 por la costa de Sudamérica, para asesorar a los reyes de España respecto a la demarcación establecida por el Tratado de Tordesillas [...]; a las décadas en que Brasil perteneció a la Corona española (1580-1640), unida a la de Portugal en tiempos de Felipe II [...], o a la larga pervivencia de las llamadas Ordenações Filipinas, en vigor hasta menos que 1916. [...] Sin embargo, [...] la influencia más acusada entre España y Brasil se ha producido durante los últimos cien años a causa de la inmigración.

Diante desse antigo contato estabelecido entre esses dois idiomas abordados, Sedycias (2005, p. 38-43) enumerou dez razões pelas quais os brasileiros deveriam estudar espanhol, como, por exemplo: o castelhano é uma das mais importantes línguas mundiais da humanidade; é a língua oficial de 21 países; tem importância internacional; é muito popular como segunda língua; é o idioma oficial do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL); é a língua dos nossos vizinhos; o espanhol e o português são línguas irmãs.

Sob o olhar de Villalba (2013, p. 20-21),

No mundo globalizado, em que o inglês é considerado a língua franca devido à sua força política, econômica e tecnológica, parece ingenuidade defender a importância do espanhol baseando-se em dados quantitativos de falantes ou usuários. Porém, sob outra perspectiva, a ideológica, que enfatiza o valor de um idioma não como instrumento de comunicação e intercâmbio de informações e conhecimentos científicos e técnicos, mas como um aspecto humanístico de identidade de um povo ou de uma comunidade linguística, estudar castelhano passa a ter outra conotação. É uma forma de política de boa vizinhança, é uma prática de respeito às diferenças e à tolerância dessas particularidades, e é, acima de tudo, a construção conjunta de conhecimentos locais e próprios em todas as áreas. O novo olhar sobre a riqueza e a sabedoria regional, que induz e estimula a integração, é o que sustenta a nova imagem que o latino-americano desenvolve dos outros e de si mesmo, do qual deriva a dignidade de sua identidade, seja histórica, seja linguística

Ao falar de “política de boa vizinhança” na América Latina, não há como não fazer menção à criação do MERCOSUL, iniciado em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, firmado pelos governos argentino, brasileiro, paraguaio e uruguaio, com o objetivo de “consolidar a integração política, econômica e social entre os países que o integram, fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco e contribuir para melhorar sua qualidade de vida” (MERCOSUL, 2017).

Diante da assinatura deste acordo, criou-se também, em 1991, o setor Educacional do MERCOSUL que, “através da negociação de políticas públicas e da elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos [...] busca a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do MERCOSUL e países associados” (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2017).

A partir da efetivação do acordo e do setor em pauta, se desenvolveram diversos programas e projetos que respondem aos objetivos estabelecidos nos planos operativos, dos quais, alguns deles, se relacionam à educação e ao ensino de português e espanhol nos países integrantes desta “aliança”.

É inegável que o MERCOSUL, conjuntamente com a aprovação da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que determinou a obrigatoriedade de oferta da disciplina de língua espanhola para o Ensino Médio de toda a rede pública nacional, acentuaram as discussões acerca da inclusão deste idioma nas escolas.

Com essa última determinação, uma série de medidas passaram a ser (re)pensadas no que se refere a investimentos públicos, realização de concursos e cursos de formação de professores, elaboração de currículos, produção de materiais didáticos, entre outras demandas.

Entre as ações governamentais federais decorrentes do referido dispositivo legal, Ponte (2016, p. 17) destaca a inclusão da Língua Espanhola nas OCNEM em 2006 e no “Programa nacional do livro didático” (PNLD) em 2011, como uma das tentativas do Estado Brasileiro em tornar a Lei nº 11.161 uma realidade palpável.

Antes disso, em 2005, foi publicado um edital de convocação de editoras interessadas em participar do processo de seleção de material didático (MD) de ensino de espanhol como língua estrangeira (EELE), que seria destinado a professores dessa disciplina de escolas públicas de ensino médio do país. Sobre esse fato, Daher e San’Anna (2016, p. 87) descrevem que

Para a análise do material inscrito foi constituída uma Comissão de Avaliação (Portaria no 27, de 28 de novembro de 2005), composta por sete especialistas da área, professores de universidades públicas brasileiras. Foram avaliadas diferentes categorias de obras: gramáticas impressas de Língua Espanhola; dicionários monolíngues espanhol/espanhol; dicionários bilíngues espanhol/português e português/espanhol; e livros impressos para professor de Língua Espanhola. O resultado da avaliação comprovou um forte descompasso entre as expectativas do MEC e o que o mercado editorial ofereceu. Das 13 gramáticas inscritas, apenas duas foram aprovadas; dos 14 dicionários monolíngues, cinco foram selecionados; dos 14 dicionários bilíngues, só dois foram recomendados; e no que se refere a livros para o professor, entre as 21 coleções inscritas somente quatro foram indicadas para a compra. Entre os quesitos previstos em edital, incluíam-se o atendimento às necessidades de trabalho do professor de espanhol do ensino médio, a adequada avaliação de variações linguísticas, o respeito a preceitos éticos, o atendimento a especificações técnicas das obras (estruturação, acabamento, impressão, formato e peso), entre outros. Os números apontaram o muito que estava por se fazer desde então.

O “muito que estava por se fazer desde então” apontados por Daher e San’Anna na citação anterior, a meu ver, não se restringiam à produção de materiais didáticos de EELE adequados às expectativas do MEC, mas, também, a outros procedimentos que deveriam ter sido colocados em prática para que a política pública recém instaurada fosse verdadeiramente efetivada.

Considero importante salientar minha convicção de que, para que uma política pública se concretize, não basta que ações governamentais sejam realizadas, isto é, as demais esferas da sociedade também precisam se movimentar em consonância com as políticas instauradas. Sob esta ótica, Gonzáles (2009, p. 25) expõe que

[...] la implementación de la ley, que en sí misma ya trae algunos problemas y ambigüedades, depende de reglamentaciones, de adaptaciones locales, de la elaboración de proyectos específicos por parte no sólo de los estados sino que, además, de cada uno de los establecimientos de enseñanza [...].

Desse modo, além das intervenções governamentais, sob minha ótica, insuficientes, feitas neste período de implementação da Lei nº 11.161, fazia-se necessário que os demais atores sociais (como a mídia, organizações de pesquisa, grupos de interesse, professores, instituições de ensino, estudantes de espanhol e a população em geral) se movessem desenvolvendo práticas que invocassem a instauração efetiva da política pública em pauta.

No caso da Universidade Estadual de Londrina (UEL), desde os anos 90, a instituição vem atuando em direção à uma maior valorização do ensino de ELE no país, fomentando a formação docente para esta área e agindo à luz das políticas implementadas no contexto brasileiro. Durão e Andrade (2002) indicam que, em 1994, iniciou-se o estudo técnico da proposta de criação da habilitação em Letras Hispano-portuguesas da UEL. Nesse cenário, os autores expõem que

[...] Além dos argumentos a favor da criação desta habilitação, como o número de hispano-falantes (aproximadamente 350 milhões), o fato de o espanhol ser uma das línguas oficiais da ONU e do MERCOSUL e por o Brasil ter boa parte de sua extensão compartilhada na fronteira com países hispano-falantes, entre outros, as discussões travadas durante a elaboração do plano acadêmico do Centro de Letras e Ciências Humanas para o período de 1994 a 1998 demonstraram a necessidade da implementação do ensino de língua espanhola no referido centro de estudos (DURÃO; ANDRADE, 2002).

Ainda de acordo com esses dois pesquisadores, em 1996, a criação da habilitação em pauta foi oficializada pela resolução do CEPE nº 3008/96 e em 1997 foram criadas as primeiras turmas do curso “[...] com uma intensa procura por parte do alunado, fato que gerou a criação de turmas extras” (DURÃO; ANDRADE, 2002) e, em 2001, foi reconhecido o Curso de Letras - Habilitação Português / Espanhol, por meio do decreto nº 4352.

No que cerne à atuação do Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas (DLEM) em direção ao acompanhamento da implementação da “lei do espanhol” nos anos de 2006 a 2010, Zorzo-Veloso (2013, p. 34) destaca que:

Desde 2006 contamos con un profesorado en lengua española y literaturas hispánicas, con más de 2.800 horas, de las cuales casi 2.300 están dedicadas a la lengua española y las literaturas hispánicas. Eso demuestra la seriedad de nuestra Universidad al cumplir su papel como institución pública formadora de profesores. En 2009 tuvimos nuestro primer grupo de egresados con 20 profesores de alta calidad listos para el mercado laboral y para la conclusión de la implementación de la Ley 11.161/05 en 2010. Buscando un perfil para este profesional más calificado para el mercado que le espera, la UEL ha propuesto un nuevo currículo para sus alumnos [...].

No entanto, ainda que os movimentos em busca da concretização da política em questão aqui citados tenham sido realizados ao longo dos anos, devido à falta de clareza do texto da Lei nº 11.161 e de possíveis outras causas que discuto ao longo deste trabalho, o castelhano, em grande parte do país, continuou sendo ofertado de maneira “optativa”. Em Londrina, por exemplo, até atualmente este idioma é oferecido, em grande parte das instituições, no contra turno por meio do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).

Xavier e Zorzo-Veloso, em 2014, já evidenciavam que o cenário que havia sido “imaginado” com a aprovação da Lei nº 11.161 não havia se concretizado:

La promulgación de la Ley 11.161, que hace obligatoria la oferta de la asignatura de lengua española en la educación básica brasileña, ha traído al escenario educativo de este país muchas discusiones, novedades y cambios en las políticas lingüísticas. Quizás no tantos cambios como algunos pensaban, predecían e incluso alarmaban. Muchos fueron los cálculos de cuantos profesores se necesitarían en Brasil para 2010, año límite para que la ley se pusiese en práctica. Pasados los años percibimos que la marcha va un poco más lenta de lo que pensábamos, si consideramos que ya se pasaron tres años de la fecha límite (2014, p.75).

Além disso, com a aprovação da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, e sua posterior conversão na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, o MEC determinou o inglês como a única língua estrangeira que deve ser ensinada obrigatoriamente na educação básica brasileira, revogando a Lei nº 11.161 e, conseqüentemente, a obrigatoriedade da oferta do espanhol.

Todos estes textos legais, efetivamente implementados ou não, impactam de alguma forma nos campos sociais, econômicos e pedagógicos, pois, envolvem diversas medidas e sujeitos antes, durante e depois do processo de implementação.

Alguns estudiosos já realizaram importantes investigações no campo das políticas públicas voltadas ao ensino de espanhol no Brasil. Em 2016, a modo de exemplificação, foi

publicado um livro intitulado “Dez anos da ‘lei do espanhol’ (2005-2015)” e organizado por Barros, Costa e Galvão, no qual se reuniram artigos que tratam sobre a temática em diferentes estados do país.

No entanto, no que compete a Londrina, os estudos que encontrei ou se restringiram à educação básica, distanciando o foco de análise da educação superior, ou limitaram a discussão ao terreno histórico e legislativo, afastando-se da real análise da prática.

Sachs (2011), por exemplo, em sua dissertação “A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas”, analisou os contextos de influência e de produção de textos delimitados por Ball (dois dos cinco contextos também examinados no meu estudo) e, como uma de suas conclusões, indicou que

[...] faz-se necessário, a partir de agora, novas pesquisas para a investigação de se está ou não ocorrendo a consolidação de um contexto de prática de oferta obrigatória do Espanhol ou se está havendo uma recontextualização que ignora determinações do contexto de produções de texto (SACHS, 2011, p. 102).

Araujo (2012), em sua monografia “A implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas de ensino médio em Londrina: políticas públicas de educação”, abordou a inclusão do castelhano nas instituições da rede básica do município após a sanção da Lei nº 11.161 e indicou que, mesmo seis anos após essa instauração, a incorporação da língua na grade curricular dos colégios da região ainda era um desafio.

Montañes (2012), no artigo “Políticas para o ensino do espanhol como língua estrangeira na cidade de Londrina - PR: relatos de experiência”, apontou que, naquele período, ainda não havia um parâmetro oficial a seguir na localidade sobre a implementação da Lei nº 11.161 e que, naquele momento, somente uma das 72 escolas estaduais oferecia o espanhol na grade curricular; 50 o ofereciam via CELEM e 20 não o ofertavam.

Zorzo-Veloso (2013), no artigo “*Enseñar español después de agosto de 2005: desafíos y perspectivas*”, estabeleceu um panorama comparativo sobre a LDBEN de 1996 e a Lei nº 11.161, assim como tratou brevemente sobre o processo instaurativo dessa instrução legal, apontando dados sobre a inserção da língua espanhola no estado do Paraná e informações sobre o curso de Letras-Espanhol e os documentos oficiais da Educação Básica.

Assim, os aspectos aqui relatados nesta breve contextualização e as lacunas indicadas pelos trabalhos já realizados me fizeram perceber a necessidade de promover uma maior discussão e reflexão sobre o tema das políticas públicas no país, em especial, das voltadas, de

alguma forma, à língua espanhola, ademais de examinar sua concretização em um curso de formação docente e as ações dos profissionais de tal curso diante das instaurações apontadas.

Desse modo, o interesse particular da pesquisadora em investigar sobre o tema se configura como um dos pontos que consolida a justificativa para a elaboração desse trabalho. Sou licenciada em Letras Espanhol, especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras, atuo como professora colaboradora do curso em pauta na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e, desde a graduação até o presente momento, busco respostas para o tratamento dado ao castelhano no Brasil, e tenho refletido sobre o que poderia ser feito para superarmos um ensino no qual o monolinguísmo deixasse de ser encorajado.

Quando ingressei na faculdade, em 2010, a Lei nº 11.161 havia sido aprovada cinco anos antes e, mesmo que este fosse o ano limite para a total implementação da normativa e ainda que fosse notável que ela não havia se concretizado, persistia a expectativa de que o mercado de trabalho para os professores de espanhol se ampliasse de forma significativa e de que o idioma fosse valorizado. Já quando me formei, no final de 2013 (três anos após o prazo limite para a total implementação da instrução legal), a situação era outra: as escolas não haviam incluído a disciplina na grade, a oferta continuava sendo feita quase que exclusivamente pelo CELEM e o único concurso do estado realizado após a aprovação da lei disponibilizou somente 13 vagas para Londrina (edital nº 017/2013).

Ademais de procurar respostas para a não implementação da política pública aqui mencionada, também acredito que este estudo é importante ao tentar contribuir para um debate sobre a relação de coerência entre os documentos legais e oficiais brasileiros, a prática docente e a realidade do nosso contexto educacional no que se refere ao ensino de espanhol como LE.

Posto isso, as contribuições esperadas desse texto caracterizam-se por incentivar mais estudos na área, fomentar maiores problematizações a respeito das políticas públicas voltadas ao ensino de espanhol no Brasil e de suas implementações, ademais de promover uma reflexão sobre como todo o processo que envolve esta instauração repercute/pode repercutir em um curso de formação docente e em diferentes instâncias relacionadas ao idioma.

Dessa forma, a problematização desta investigação se desenha pela perspectiva de que o ensino, seja de espanhol ou de outra disciplina, deve ser estudado e analisado conjuntamente com as discussões que envolvem as políticas públicas na contemporaneidade e suas relações com aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais.

Para tanto, as perguntas de pesquisa suscitadas por esse debate são:

- 1) De que modo(s) a legislação relativa ao ensino de idiomas, especialmente do espanhol, potencializa ou atenua o ensino desta língua?
- 2) Com base nos referenciais analíticos de Ball (MAINARDES, 2006), como se deu o processo de implementação da Lei nº 11.161, uma das políticas que versam sobre a obrigatoriedade do espanhol no Brasil?
- 3) De que forma(s) as políticas públicas concretizam-se no curso de Letras-Espanhol da UEL?
- 4) Que ações os professores formadores do curso mencionado realizaram diante da implementação de tais políticas?

Assim, perante todo o exposto até o momento, tenho como objetivos gerais nesse trabalho:

(a) Analisar o processo de implementação da Lei nº 11.161 com base nos referenciais analíticos da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball interpretados por Mainardes (2006);

(b) Examinar a concretização dessa e de outras políticas públicas no curso de Letras-Espanhol, da UEL, tanto no que se refere à organização e construção do curso, quanto à atuação dos seus professores como agentes políticos.¹

Já no que cerne aos objetivos específicos, designei:

(a) Avaliar a produção, a efetivação e os resultados/efeitos da Lei nº 11.161 afim de explorar o processo de implementação de tal normativa;

(b) Descrever e interpretar possíveis reflexos da concretização ou não das políticas públicas, educacionais e linguísticas no curso de Letras citado no parágrafo anterior, com o propósito de averiguar a repercussão das legislações vigentes em um curso de formação de professores;

(c) Identificar ações dos docentes formadores diante das políticas públicas implementadas em sua área de atuação e dos possíveis efeitos gerados por elas, com foco em uma instituição de ensino superior.

Trabalho nessa pesquisa com a abordagem qualitativa, utilizando dados bibliográficos, documentais e estatísticos. Para compreender a situação do ensino de espanhol no Brasil, o processo de implementação das políticas que versam (direta ou indiretamente) sobre o assunto e sua concretização no curso universitário escolhido, faço estudos e análises de legislações e de dados coletados e gerados, como brevemente explicitado a continuação.

¹ Os denomino como “agentes políticos”, pois os considero não só como receptores de políticas, mas também como indivíduos conscientes, atuantes e construtores desse contexto.

A análise documental mencionada se deu, primeiramente, a partir da exploração de documentos legais e oficiais que compõem o arcabouço teórico desse estudo, como: Constituição Federal (1988); Constituição Estadual do Paraná (1989); Decreto-Lei nº 19.890 (1931); Decreto-Lei nº 4.244 (1932); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961, 1971 e 1996); Lei nº 11.161 (2005) e Lei nº 13.415 (2016).

Já a coleta de dados foi realizada junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE) e órgãos e projetos vinculados à UEL, como: Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS); DLEM e Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) e Projeto de Pesquisa “**Ensinar espanhol para quem?** Do ideal legislativo ao real educativo”. Essas informações foram também recolhidas a partir da análise documental (grade curricular do curso de formação docente selecionado; seu projeto de criação; resoluções; etc.), bem como geradas por meio da aplicação de questionários aos professores do curso de Letras-Espanhol, entre os meses de agosto e setembro de 2017.

Tomando por referência o paradigma interpretativista compreendo que a realidade é construída e reconstruída sistematicamente com base na experiência dos indivíduos que são atores sociais conscientes (FLOWERS, 2009; MORGAN; SMIRCICH, 1980). A escolha pelo interpretativismo se ancora na concepção de Saccol (2009) o qual defende que esta perspectiva “ênfatisa a importância dos significados subjetivos e sociopolíticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstróem sua própria realidade”.

Aclaro também que optei por escrever esse texto em primeira pessoa, pois me compreendo como autora, interpretadora e construtora dos conhecimentos aqui levantados. Desse modo, compartilho da visão de Saccol (2009, p. 263) ao elucidar que

[...] a linguagem utilizada para escrever a pesquisa interpretativista pode ser distinta daquela utilizada nos estudos positivistas. Embora não obrigatório, é permitido o uso da primeira pessoa (eu analiso, eu concludo, nós analisamos, nós concluimos) até mesmo como uma forma de deixar clara a posição do pesquisador, reconhecendo as limitações do processo de pesquisa, que dependerá sempre de sua interpretação.

Ademais, considereei como contribuição para a análise das políticas determinadas, os pressupostos da abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas, desenvolvida pelo sociólogo Stephan Ball e colaboradores. Mainardes (2006, p. 48) salienta que

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e [...] 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.

A abordagem mencionada, além de enfatizar a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indica a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais, estando esta pautada em cinco contextos: o de influência, o da produção de texto, o da prática, o dos resultados/efeitos e o da estratégia política.

No que se refere à estruturação, essa investigação está composta de sete capítulos, sendo eles: *introdução*; *percurso metodológico*; *arcabouço teórico: termos e conceituações*; *arcabouço teórico: legislações*; *entre a instauração e a efetiva implementação*; *o espanhol, as políticas públicas e o curso de Letras da UEL* e *as considerações finais*. Desse modo, a primeira seção é essa na qual discorro sobre obras já publicadas na área e os aspectos introdutórios do meu estudo, como os objetivos, a justificativa, a problematização e as contribuições esperadas.

O segundo tópico se refere à metodologia e aos comprometimentos éticos considerados, afim de contextualizar o leitor sobre os caminhos percorridos por mim na delimitação desse trabalho.

Em seguida, com o propósito de embasar teoricamente minha pesquisa e contextualizá-la, abordo no terceiro e quarto capítulo o arcabouço teórico no qual se fundamenta meu estudo, tratando de temas, como Estado, governo, políticas públicas, educacionais e linguísticas, a partir de conceitos e debates construídos por autores entre os quais estão: Azevedo (1997, 2003); Deubel (2002); Cristofoli (2010); Melo (1999); Calvet (2007) e Castilho (2014), e estabelecendo, a partir de uma análise documental interpretativa, um panorama histórico da regulamentação do ensino de línguas no Brasil.

Já no quinto capítulo, examino o processo de implementação de uma das políticas revisadas nos capítulos anteriores, a Lei nº 11.161, levando em consideração a abordagem do ciclo de políticas de Ball (MAINARDES, 2006) e os contextos delimitados por ele e seus colaboradores.

Na sétima seção, (re)construo brevemente a trajetória história do curso de Letras-Espanhol da UEL, analisando também a concretização das políticas públicas nesse contexto e examinando os questionários que foram aplicados aos participantes.

E, por fim, no oitavo t3pico, apresento nas considera33es finais, os resultados, lacunas e conclus33es do trabalho.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Nesse capítulo trato do percurso metodológico que foi desenvolvido ao longo desta investigação. Esclareço que optei por indicá-lo já no início do trabalho, pois, antes de expor o arcabouço teórico que sustenta essa pesquisa (seções 3 e 4), considero importante indicar aqui as características da análise documental que, ademais de ser executada nos capítulos de análise (5 e 6), também foi realizada para estabelecer o panorama histórico e legislativo que se relacionam ao ensino de idiomas em nosso país e que compõe a seção 4 mencionada.

Nos subcapítulos 2.1 e 2.2 abordo os aspectos referentes à base epistemológica do estudo e aos comprometimentos éticos que foram considerados para seu delineamento.

Já no apartado 2.3 discorro sobre a constituição do *corpus* e dos instrumentos e procedimentos de pesquisa delimitados, versando, por exemplo, sobre a análise documental e o questionário.

2.1 SITUANDO O ESTUDO: PARADIGMA E BASE EPISTEMOLÓGICA

Esta pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada, tendo como foco de interpretação, reflexão e análise aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem e à formação do professor de língua estrangeira.

Entendo que a ciência em questão assume um caráter interdisciplinar, pois “reúne conceitos e métodos escolhidos em domínios científicos e técnicos variados” (MAINGUENEAU, 1996, p. 57). Compartilhando desse mesmo ponto de vista, Smith (2000) define que

[...] a linguística aplicada é vista como uma espécie de “zona de embreagem” entre prática e teoria, e onde o linguista aplicado é visto como um mediador entre prática e uma variedade de possíveis fontes disciplinares, sem que a prioridade seja necessariamente dada à linguística (no caso do ensino de línguas, por exemplo, psicologia da aprendizagem, educação geral, sociologia, antropologia, estudos políticos e história, todas elas poderiam ser vistas como desempenhando um papel ao lado da linguística no processo de resolução de problemas).

Diante o exposto e concebendo a Linguística Aplicada como uma ciência que dialoga com outras áreas de conhecimento, ao debater sobre temas históricos, políticos e legislativos proponho nesse trabalho uma interlocução com as Ciências Sociais.

Considerando que o estudo em pauta segue os pressupostos do paradigma interpretativista e da base epistemológica construtivista, de cunho qualitativo, optei por essa abordagem, porque acredito que ela atende a necessidade de investigar e analisar as inquietudes levantadas, assim como a de buscar a compreensão e interpretação dos aspectos examinados.

Godoy (1995, p. 62) conceitua que:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.

Ainda de acordo com o autor, na pesquisa qualitativa a escrita ocupa um lugar de destaque,

[...] desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Rejeitando a expressão quantitativa, numérica, os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos. Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo (GODOY, 1995, p. 62).

Enfatizo que, embora no capítulo 6 desse estudo eu utilize dados quantitativos para delinear o histórico do curso de licenciatura em Letras analisado, estes não foram examinados de forma isolada, mas sim levando em consideração todo o contexto no qual estão inseridos.

No que cerne à pesquisa interpretativista, Saccol (2009, p. 263) expõe que esta

[...] assume que o que se tem como resultado de uma investigação não são os fatos em si (uma realidade objetiva), mas a interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos indivíduos que participam em um determinado fenômeno.

Sob essa mesma ótica, Moreira e Caleffe (2006, p.61) destacam que “para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com os outros”. Diante dessa perspectiva, o investigador nunca possui uma posição neutra e assume que suas crenças, hipóteses, valores e interesses sempre influenciam no desdobramento de suas análises. Saccol (2009, p. 263) pontua que,

De acordo com determinadas linhas interpretativistas, como é o caso da Hermenêutica, postula-se, inclusive, que justamente as nossas pressuposições e crenças (que, muitas vezes, consideramos sem perceber) são a condição para a nossa compreensão do mundo e para a escolha de certas questões de investigação. Com isso, o interpretativismo não busca eliminar o que os positivistas chamam de “vieses”, mas, sim, assume que tais pressuposições e crenças dos pesquisadores estão presentes e sugere torná-las o mais evidente possível.

Perante o exposto e como já comentado na introdução desse estudo, justifico a redação desse texto em primeira pessoa, pois me considero construtora e interpretadora das questões levantadas e examinadas ao longo dessa dissertação.

No que cerne à base epistemológica construtivista concebida nesse trabalho, Schwandt (2006, p. 201) considera que

[...] os seres humanos não conseguem encontrar ou descobrir conhecimento tanto quanto o construímos ou elaboramos. Inventamos conceitos, modelos e esquemas para entender uma experiência, e testamos e modificamos continuamente essas construções à luz de uma nova experiência. Além do mais, há uma dimensão histórica e sociocultural inevitável para essa construção. Não construímos nossas interpretações isoladamente, mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas, de linguagem, etc., que temos em comum.

Ainda para o autor, no construtivismo se presume que o “conhecimento não é desinteressado, apolítico e exclusivo de aspectos afetivos e incorporados da experiência humana, mas que é, de certa forma, ideológico, político e permeado de valores” (SCHWANDT, 2006, p. 202).

Perante esta perspectiva, destaco que os saberes e raciocínios aqui levantados são nascidos de uma conjuntura mais ampla, na qual o contexto histórico, social, político com que se relacionam foram considerados.

2.2 PERCURSO ÉTICO

Também acredito relevante enfatizar que o levantamento bibliográfico, o relato e todas as demais etapas e ações da minha pesquisa foram amparadas pela ética, aqui encarada como o “ramo da filosofia que trata do conjunto de princípios morais relativos à conduta humana, à correção e incorreção de ações e à qualidade subjacente a tais ações, em termos de julgamento do que seja bom ou ruim” (REIS; EGIDO, 2017).

Galvão e Luvizotto (2012) complementam essa definição ao indicar que a ética se refere à “[...] intencionalidade da ação, na relação da consciência para consigo mesmo, na integridade do ser humano frente a seus semelhantes” e que, assim,

[...] espera-se que o sujeito, ao elaborar uma pesquisa científica considere a ética em suas buscas; que a sua pesquisa se baseie na consciência da verdade e as suas palavras tragam a integra dos resultados a partir de pensamentos únicos diante de um determinado problema; que seja não apenas um sujeito ao elaborar uma pesquisa, mas um sujeito moral, capaz de distinguir entre o bem e o mal e, portanto, capaz de se desviar do caminho prescrito, e capaz de decidir, de escolher e de deliberar pelo reconhecimento da fronteira entre o justo e o injusto.

Desse modo, considero fundamental que as informações fornecidas pelos contribuintes deste estudo sejam apresentadas de maneira fiel e corroboro com o alerta de Paiva (2005, p. 50) ao dizer que

É preocupante ver que pesquisados abrem sua sala de aula, fornecem dados, expõem sua produção acadêmica e colaboram com os pesquisadores, mas, em troca, vêem todo o seu trabalho desconstruído, sem que lhes seja apresentada nenhuma alternativa, interrompendo a cadeia ação reflexão-ação, pois a reflexão desses pesquisadores aponta para conclusões niilistas sem saída, e sem indicação de caminhos alternativos.

Nesse sentido, ao terminar de examinar os questionários respondidos pelos meus participantes, enviei um arquivo por e-mail a cada um com a minha interpretação e análise preliminar das respostas dadas por eles para validá-las e verificar se estavam de acordo com o que foi redigido. Essa foi uma maneira que encontrei de dar mais voz aos meus informantes e de incluí-los como também construtores desse estudo. Esse retorno que recebi dos informantes é apresentado no capítulo 6.

Ademais, enfatizo que me comprometi a realizar todos os procedimentos éticos que foram necessários para o desenvolvimento do meu trabalho, sempre levando em consideração os apontamentos e as considerações das Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016 que trata da ética em pesquisas científicas, abordando, por exemplo, aspectos como benefícios; confidencialidade e consentimento livre.

Destaco que o projeto dessa investigação foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina e aprovado² pelo mesmo, em 22 de junho de 2017,

² CAAE: 68133217.6.0000.5231 e número do parecer: 2.132.996

juntamente com o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) (Apêndice A) que foi aceito, de forma digital, pelos participantes que responderam aos questionários enviados.

Dessa forma, visando atender aos objetivos propostos neste estudo e considerando as questões metodológicas aqui mencionadas, a exposição das análises desenvolvidas foi feita por meio de um relato descritivo e interpretativo dos dados coletados a partir dos procedimentos e instrumentos que detalho na próxima seção.

2.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa se constitui com o fim de atingir os objetivos (*a e b*) delimitados para esse estudo, a partir dos instrumentos elencados no quadro a continuação:

Quadro 1 – *Corpus*

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
(a) analisar o processo de implementação da Lei nº 11.161 com base nos referenciais analíticos da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (MAINARDES, 2006).	Análise documental da Lei nº 11.161, de 2005, utilizando como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (MAINARDES, 2006).
(b) examinar a concretização dessa e de outras políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, da Universidade Estadual de Londrina, tanto no que se refere à organização e construção do curso, quanto à atuação dos seus professores como agentes políticos.	1. Análise documental de legislações brasileiras e de documentos relacionados à instituição, ao curso e aos docentes mencionados (descritos no subcapítulo seguinte 2.3.1); 2. Questionário aplicado aos participantes da pesquisa (descrito no subcapítulo 2.3.2 e disponível no Apêndice B).

Fonte: a autora.

Sobre cada um desses instrumentos, discorro nas subseções a seguir.

2.3.1 A Análise Documental

A análise documental é realizada em grande parte de minha investigação, visando embasá-la e atender aos objetivos estabelecidos. Corsetti (2006, p. 35) elucida que, na história

da educação, a pesquisa durante muito tempo se recorreu, exclusivamente, à análise de fontes oficiais escritas, como “legislação e atos do poder executivo, discussões parlamentares, atas, relatórios escritos por autoridades (presidentes de província, inspetores escolares, etc.), regulamentos, programas de ensino e estatísticas”, assim como obras de educadores ou pensadores mais eminentes do período.

A autora (CORSETTI, 2006, p. 35 e 36) também explicita que, com o transcorrer do tempo, os pesquisadores foram, aos poucos, ampliando o uso das fontes e incorporando a ideia de que, muitas vezes, as fontes oficiais não são suficientes para compreender aspectos fundamentais. No entanto,

Apesar dessa “revolução documental”, os pesquisadores têm insistido na necessidade de, mesmo para aqueles que abordam novos temas e que utilizam fontes não-tradicionais, de recorrerem aos arquivos. Mas em vez de fetichizarem os documentos, acreditando que eles possam falar todas a verdade, os historiadores da educação têm se esforçado para problematizar essas fontes. O trabalho a ser realizado exige que se persigam o sujeito da produção dessas fontes, as injunções na produção e as intervenções, isto é, as modificações sofridas e o destino e destinatário desse material.

Diante dessa perspectiva, Evangelista (2012, p. 5) salienta que para que o investigador consiga extrair dos documentos dados da realidade, deve assumir uma posição ativa na produção de conhecimento, localizando, lendo, relendo, sistematizando e analisando as evidências que apresenta. Segundo a autora,

Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos e produzir consciências.

Corroboro o posicionamento da pesquisadora antes mencionada e, assim como ela, trabalho:

[...] com a ideia de que tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais (EVANGELISTA, 2012, p. 1).

Dessa forma, é necessário que sejam identificadas e examinadas as plurais determinações da produção desses documentos, os interesses e projetos aos quais sua articulação se vinculam e a história que os constitui. Assim, cabe aos pesquisadores tratar

minuciosamente desses objetos de análise, investigando as suas origens, os seus reflexos e os cruzando e confrontando com outras fontes pois, como afirma Corsetti (2006, p. 36),

O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos.

Desse modo, acredito ser importante destacar que o olhar com o qual observo e examino os documentos selecionados nesse estudo é cuidadoso, e a relação que com eles estabeleço é de atenção, identificação, interpretação e constante reflexão.

Enfatizo ainda que, nesse trabalho, a análise documental me foi válida tanto para compor a seção teórica, quanto para coletar dados quantitativos e qualitativos para a seção de análise. Assim, apresento, a seguir, um quadro no qual indico os documentos explorados, os capítulos nos quais eles foram abordados e o propósito com o qual analisei cada um deles:

Quadro 2 – Documentos selecionados para a análise documental

DOCUMENTOS	CAPÍTULO	PROPÓSITO
Constituição Federal; Constituição Estadual do Paraná; Decreto-Lei nº 19.890; Decreto-Lei nº 4.244; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1961, 1971 e 1996); Lei nº 11.161 e Lei nº 13.415	4 ARCABOUÇO TEÓRICO: LEGISLAÇÕES	Traçar um panorama histórico e legislativo do ensino de idiomas no Brasil
Lei nº 11.161 de 2005 e Pareceres CNE/CEB nº 18/2007 e CNE/CEB nº 15/2015	5 ENTRE A INSTAURAÇÃO E A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO	Avaliar o processo de implementação dessa normativa legal com base nos pressupostos analíticos do Ciclo de Políticas de Ball (MAINARDES, 2006)
Página eletrônica do Núcleo Regional de Educação do	6 O ENSINO DE ESPANHOL EM	Indicar a situação do ensino de espanhol em Londrina no

Paraná e Editais de concursos públicos estaduais para o provimento de vagas para professores de espanhol no município de Londrina (editais nº 09/2007 e nº 017/2013)	LONDRINA	recorte 2005-2017
Proposta de criação do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica da UEL; cadastro do projeto de pesquisa “Ensinar espanhol para quem? Do ideal legislativo ao real educativo” (coordenado pelo Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade e cadastrado junto à PROPPG sob o número 10.583); último regimento do departamento de Letras Estrangeiras Modernas (2005); matriz curricular atual do curso de Letras Espanhol (2017) e resoluções referentes ao curso.	6 O ENSINO DE ESPANHOL EM LONDRINA	Tecer o histórico do curso de Letras-Espanhol na Universidade Estadual de Londrina

Fonte: a autora

2.3.2 O Questionário

Nessa investigação o questionário disponível no apêndice B foi utilizado como instrumento de geração de dados e aplicado a um grupo específico delimitado: os docentes

(atuais ou não) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica da UEL.

A escolha por esse instrumento se deu em razão da praticidade de enviá-lo a todos os participantes da pesquisa, já que muitos não residem no mesmo município que a pesquisadora, e também por esta acreditar que ele atenderia às necessidades do recolhimento das informações, pois, podendo enviar as respostas por escrito e sem a presença da investigadora, os informantes se sentiriam mais à vontade e teriam mais tempo para responder as questões, diferentemente do que aconteceria em uma entrevista, por exemplo.

Os questionários, de acordo com Barbosa (2008, p. 1), são de custo razoável e apresentam elevada confiabilidade, quando aplicados criteriosamente. Ainda com base no autor,

Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão e outras questões. Quanto à aplicação, [...] fazem uso de materiais simples como lápis, papel, formulário, etc. Podem ser aplicados individualmente ou em grupos, por telefone, ou mesmo pelo correio. Podem incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não.

O modelo que criei para a coleta de dados nesse estudo é composto por nove perguntas (uma objetiva e oito dissertativas) e foi enviado por e-mail aos docentes selecionados, nos meses de agosto e setembro de 2017, com a solicitação de que suas respostas fossem fornecidas online, via *Google Docs*.

Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.58) observam que

Ao questionário deve preceder a carta de explicação ou de autorização da pesquisa, que precisa fazer referência ao seu conteúdo, as instruções para efetivação da investigação através do questionário, o pedido de autorização e o agradecimento pela atenção, disponibilidade e veracidade das informações prestadas.

Considerando o exposto pelos autores e o cuidado que acredito que um investigador deve ter em relação à solicitação de participação dos colaboradores, no e-mail que lhes enviei (apêndice C) tomei algumas atitudes que julgo importantes: me apresentei, contextualizei e expliquei a respeito de meu estudo (ênfatisando que estes aspectos também estariam disponíveis no o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e salientei a relevância da colaboração voluntária dos participantes.

Além disso, antes de dar início ao preenchimento do instrumento em pauta, os informantes foram orientados a ler o que o antecedia, para então, confirmar, na primeira pergunta, se estavam de acordo com o teor do TCLE, assim como se aceitavam participar voluntariamente da investigação.

No capítulo 6 desse estudo discorro com mais detalhes sobre como se deu o envio, o recebimento e a análise desse instrumento, assim como a devolutiva que dei aos participantes sobre os caminhos investigativos que percorri, bem como de minhas interpretações e conclusões sobre as informações que recolhi.

3 ARCABOUÇO TEÓRICO: TERMOS E CONCEITUAÇÕES

Nesse e no seguinte capítulo, apresento o arcabouço teórico dessa pesquisa. Em um primeiro momento (nessa seção), exponho alguns esclarecimentos a respeito de noções e conceituações que se referem ao assunto abordado e estudos sobre Estado e governo, políticas públicas, educacionais e linguísticas. Em seguida (seção 4), estabeleço um panorama histórico e legislativo das normativas legais que se relacionam, direta ou indiretamente, ao ensino de idiomas no Brasil.

3.1 ALGUNS ESCLARECIMENTOS TERMINOLÓGICOS

Com o intuito de contextualizar a base teórica na qual se ancora essa investigação e de revelar a reflexão realizada acerca de algumas noções que percorrerão o meu texto, considero relevante expor as definições dos termos Estado, governo, políticas de Estado e políticas de governo apresentadas por alguns estudiosos da área.

Noma e Barbieri (2017, p. 19) advertem que

Um conceito pode conter uma diversidade de significados e de temporalidades, os quais não podem ser apreendidos se forem analisados independentemente do seu uso na sociedade onde são forjados e utilizados. Os significados resultam e são constituintes de relações sociais de tempo e contexto histórico específicos. Isto significa que não são elementos autônomos, neutros e anistóricos. Em consonância, Estado, governo e políticas não podem ser considerados em abstrato, nem em sentido geral, como pudessem ser válidos para todas as épocas e sociedades.

Nesse sentido, adoto o ponto de vista das autoras no que tange à importância de se examinar determinadas noções de acordo com o período temporal, histórico e social no qual elas se encaixam.

No que se refere ao conceito de Estado, por exemplo, as teóricas mencionadas também salientam que o seu conteúdo e sua amplitude dependem da abordagem teórico-política utilizada, como a visão liberal e a perspectiva capitalista. Em relação à primeira, Azevedo (1997, p. 9) aponta que a função do Estado é “[...] tão somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais, a exemplo da educação, da defesa e da aplicação das leis”. Já no que tange à segunda, Noma e Barbieri (2017, p.20) afirmam que o Estado é um elemento

imprescindível nas estruturas de reprodução capitalista e que se constitui em um sistema abrangente de comando político do capital.

Diante de uma ótica mais específica e imediata, Höfling (2001, p. 31) estabelece que o Estado é “[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. O governo, para essa mesma autora, se caracteriza como um conjunto de programas e projetos que configura “[...] a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”.

Complementando a visão antes descrita, ao estabelecer uma diferenciação entre Estado e governo, Noma e Barbieri (2017, p. 23) enfatizam que

[...] enquanto o Estado caracteriza-se por um conjunto de instituições permanentes, o governo é marcado por ações temporárias e dependentes de processo eleitoral. São os governos que assumem os poderes legislativo e executivo por um período temporário – normalmente de quatro anos – e podem ou não serem reconduzidos. Entretanto, deve ser enfatizado que entre Estado e governo há uma relação de reciprocidade, pois ambos não têm existência em separado.

Assim, sob essa perspectiva, as autoras observam que

Deve-se ressaltar que a análise histórica deve nos conduzir a uma concepção ampliada na qual o vocábulo governo não seja simplesmente definido como relação organizativa e funcional, mas como expressão de correlações de diferenciadas forças sociais e que existe em distintas modalidades e configurações que mudam e variam no tempo e no espaço (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 24).

As pesquisadoras ainda determinam que, tanto o Estado quanto o governo, atuam como construtores de políticas. De maneira sucinta, elas definem que as políticas de Estado são de caráter permanente (como as estabelecidas por força da Constituição, por exemplo) e as de governo se referem a ações temporárias e transitórias, sendo essas, portanto, mais sensíveis, a mudanças políticas.

O que é determinado por cada uma dessas políticas pode caracteriza-las de diferentes formas, como, por exemplo, em políticas públicas, educacionais ou linguísticas, termos estes que discuto na seção seguinte me baseando nas visões de alguns dos teóricos que tratam sobre a temática.

3.2 CONCEITUAÇÕES: POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS

Vários estudiosos tratam da conceituação de política pública, vários estudiosos, como Deubel (2002); Azevedo (1997, 2003); Parada (2002); Souza (2006); Höfling (2001); entre outros. No entanto, Cristofoli (2010, p. 42) argumenta que há semelhanças entre estas definições e que elas não são antagônicas, mas sim, complementares.

De forma sucinta, mas pertinente, Azevedo (2003, p. 38) afirma que o termo se refere a “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Höfling (2001, p. 38) defende que a criação de uma política pública “reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade”.

Embora haja inúmeras conceituações sobre o aspecto em pauta, Souza (2006, p. 24) estabelece que “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” e, após realizar uma revisão de literatura sobre o assunto, sintetiza os principais elementos que o caracterizam:

[...] permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
 [...] envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
 [...] é abrangente e não se limita a leis e regras;
 [...] é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
 [...] embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo;
 [...] envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36-37).

A autora também apresenta quatro tipologias de políticas: as distributivas, as regulatórias, as redistributivas e as constitutivas, descrevendo-as da seguinte forma:

O primeiro é o das **políticas distributivas**, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das **políticas regulatórias**, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das **políticas redistributivas**, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das **políticas constitutivas**, que lidam com procedimentos (SOUZA, 2006, p. 9, grifo do autor).

No que tange ao desenvolvimento de estudos sobre política pública, Souza (2006, p. 2-3) aclara que esta, como área de conhecimento e disciplina acadêmica, surge nos Estados Unidos e rompe com a tradição europeia de estudos na área que focavam na análise do Estado e não na produção dos governos. Assim, de acordo com a pesquisadora,

[...] na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos.

A respeito do Brasil, Melo (1999, p. 65) argumenta que o campo de estudo de políticas públicas é recente e apresenta traços comuns à trajetória europeia, no sentido de que

[...] as ciências sociais distanciaram-se da gestão de governo e que a análise de políticas esteve associada a entidades governamentais -, e muitos trabalhos na área, sobretudo os que estão associados à avaliação de políticas, foram e continuam sendo realizados por instituições governamentais”.

Como exposto até agora, a política pública, de forma sucinta, é aquilo que o governo, atuando como um agente implementador, faz ou deixa de fazer e que provoca consequências, gera mudanças, a curto ou longo prazo. Tais políticas podem intervir em diferentes âmbitos e ter como foco objetos variados como, por exemplo, a educação, a língua, a saúde, a previdência, entre outros.

Diante desta concepção, as políticas públicas educacionais, com base em Oliveira (2010), seriam aquelas que se aplicam às questões escolares, ou seja, a tudo aquilo que um governo realiza ou não em educação. Com base no autor,

[...] políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc.

Essas decisões estão diretamente relacionadas à ação do Estado que, “[...] enquanto ator importante na formulação de políticas educacionais tem exercido de seu controle e influência de diferentes formas, de acordo com o seu contexto político, econômico, social e o modelo educacional de cada época” (CRISTOFOLI, 2010, p. 48).

Compartilhado da mesma ótica, Ferreira e Nogueira apontam que diversas políticas públicas educacionais foram lançadas por todos os setores do governo federal para alcançar os objetivos estipulados pela Constituição. Entre elas, os autores citam:

a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- (FUNDEF); b) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); c) Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE); d) Programa Bolsa Família; e) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); f) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); g) Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE); h) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); i) Sistema de Seleção Unificada (SISU); j) Programa Universidade para Todos (PROUNI); k) Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) (FERREIRA e NOGUEIRA, 2015, p. 3 e 4).

Diante desses apontamentos, é possível observar que as políticas educacionais não se restringem a leis implementadas, mas se referem também a programas, projetos, planos, entre outras ações relacionadas à educação.

Estabelecendo uma relação com o sistema capitalista, Freitag (1987, p.32) argumenta que a política educacional se dirige a todas as classes sociais e não somente aos carentes, sendo caracterizada como um instrumento político-econômico que visa

disciplinar, ideologizar, instrumentar e profissionalizar a futura classe de trabalho, voltando-se essencialmente para populações ainda não absorvidas pelo mercado de trabalho. Não consiste, necessariamente, em uma tentativa de atender e resolver as reivindicações das classes trabalhadoras, assalariadas ou não, e sim em uma ação governamental que tende a preservar o sistema global e assegurar para o modo de produção nele hegemônico a força de trabalho necessária.

A pesquisadora ainda defende que, ao mesmo tempo em que a educação representa uma área de atuação governamental no qual o interesse é preservar as bases do sistema societário (com todas suas hierarquias e seus privilégios), ela também permite, involuntariamente, o surgimento de dialéticas intrínsecas que podem gerar “redefinição e reformulações dos programas governamentais, repercutindo, igualmente, de forma não-programável, entre professores, diretores, pais, orientadores e alunos, o que acaba fazendo da educação um instrumento emancipatório” (FREITAG, 1987, p. 32-33).

Perante essa conjuntura, Martins (1993, p. 50) destaca que se deve compreender que

na relação entre política educacional e estrutura econômica há uma perpétua tensão entre duas dinâmicas: os imperativos da economia e os da democracia em todas as suas formas. E a política educacional está envolvida nos grandes conflitos inerentes tanto à dinâmica econômica quanto à dinâmica democrática.

Partindo dessa mesma premissa, Vieira (2007, p. 56) considera que tais políticas contribuem tanto para reproduzir uma ordem estabelecida, quanto para transformá-la e se caracterizam como “uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados” (p.20).

Ademais de manobrar ações que interferem no âmbito escolar, o governo também usa seu poder para intervir nas línguas faladas/estudadas em seu território, fazendo com que estas sejam mais ou menos favorecidas de acordo com as políticas estabelecidas.

Além da interferência do Estado, cada idioma pode sofrer (des)valorização em decorrência de fatores históricos e econômicos, como globalização, industrialização, entre outros. Neste sentido, a política linguística surge com a responsabilidade de estudar estes e demais aspectos. Calvet (2007, p. 11) estabelece que este conceito se refere a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre a língua e as sociedades”.

Nesse contexto, soma-se à discussão o argumento de Recuero (2014, p. 295), para que “[...] a escolha, o silenciamento ou a imposição de ‘que língua falar, quando falar ou não falar e como falar’ são algumas entre as práticas sociais normatizadas de forma mais ou menos explícita, eminentemente, pelo que designamos ‘Políticas Linguísticas’”.

Ainda de acordo com a referida autora, muito antes de assim serem designadas, tais práticas intervencionistas com foco nas línguas existem na sociedade desde os remotos tempos na história das civilizações.

No que se refere à elaboração, Calvet (2007, p. 21) alega que qualquer grupo pode elaborar uma política linguística, mas somente o Estado tem o poder e os meios de realmente implementá-las. Diante o exposto,

É por isso que, sem excluir a possibilidade de políticas linguísticas que transcendam as fronteiras [...] nem a política linguística pertinente às entidades menores que o Estado [...] devemos admitir que, na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativa do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política (como a Catalunha, por exemplo).

Orlandi (2002, p. 95) situa as políticas em questão em dois polos: o primeiro seria o de uma política “explícita, planejada, assumida claramente como organizacional” e o outro de uma ação “menos evidente, mais implícita”.

A modo de exemplificação, Recuero divide entre esses dois polos a intervenção do Estado e da academia voltada ao ensino do espanhol no currículo das escolas públicas e privadas de Ensino Médio, decorrente da Lei de 2005:

[...] as OCNEM – *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, publicadas em 2006, pelo MEC – *Ministério da Educação* [...] divulgam o conhecimento científico-acadêmico sobre o ensino de línguas produzido na academia, desta forma, constituindo-se em um ato de Política Linguística Implícita. Neste movimento, enquanto o estado dita uma Política Linguística Explícita, a academia traz uma Política Linguística Implícita (RECUERO, 2014, p.302).

Para Cristofoli (2010, p. 53), existem diferentes tipos de legislação linguística que se destinam a diferentes tipos de intervenção, como “[...] aquelas que tratam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicam qual língua deve ser falada em dada situação, [...] fixam a língua nacional de um país ou as línguas de trabalho de uma organização, por exemplo”.

Como área e campo de conhecimento, Recuero (2014, p. 296) indica que a política linguística é relativamente recente se comparada aos demais estudos linguísticos. Para ela, no que tange ao nosso contexto,

[...] ainda que seja relativamente restrito o desenvolvimento da área no meio acadêmico brasileiro, carecendo disciplinas e linhas de pesquisa mais específicas, além de programas, o espaço encontra-se, sem dúvida, em movimento de ascensão. Podemos comprová-lo ao citar algumas produções e iniciativas como, por exemplo, em 2011, a Revista Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); em 2012, a Revista Gragoatá, da Universidade Federal Fluminense (UFF); e, em 2012, a Revista Brasileira de Linguística Aplicada, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), as quais publicaram números específicos sobre questões de Políticas Linguísticas. Somado a isso, destacamos os Encontros Internacionais de Pesquisadores de Políticas Linguísticas, promovidos pela Associação das Universidades do Grupo Montevidéu; o I e II CIPLOM - Congresso Internacional de Línguas Oficiais do Mercosul (2010 e 2013, respectivamente); e, em 2013, o 10º CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, que teve como tema “Política e Política de Línguas” (RECUERO, 2014, p. 299-300).

Complementando estes dados, Castilho (2001, p. 3) aponta que os estudos brasileiros referentes às políticas linguísticas se dividem em seis eixos, sendo um deles relacionado ao Estado e ao ensino de línguas estrangeira:

(1) a língua oficial do Estado e sua gestão, (2) gestão das comunidades bilíngues e plurilíngues, (3) gestão das minorias linguísticas, (4) o Estado e o ensino da Língua Portuguesa como língua materna, (5) atuação das universidades brasileiras nas questões da pesquisa e ensino da Língua Portuguesa, (6) o Estado e o ensino das línguas estrangeiras.

Como o exposto, tanto as políticas públicas educacionais quanto as linguísticas podem repercutir no contexto educacional e todas elas são planejadas e asseguradas por leis. Dessa forma, a análise documental interpretativa desse tipo de objeto se constitui como a segunda parte do arcabouço teórico da minha investigação que será abordado na seção a seguir.

4 ARCABOUÇO TEÓRICO: LEGISLAÇÕES

Neste capítulo faço uma retrospectiva histórica e política dos documentos legais institucionalizados no Brasil que se referem, direta ou indiretamente, ao ensino de línguas estrangeiras, especificamente do espanhol, em nosso contexto educacional. Também aproveito esse momento para expor o ponto de vista de alguns estudiosos, entre os quais estão Machado, Menezes e Santos (2001), Campos e Saunders (2007), Castro (2007), Jacomeli, (2010), Rodrigues (2010), Villalba (2013), Zorzo-Veloso (2013), Xavier e Zorzo-Veloso (2014), Rodrigues (2016) e Beltrão (2017), sobre o processo de implementação das legislações mencionadas. Aclaro que a análise efetiva da concretização ou não das políticas instauradas, especialmente da Lei nº 11.161, é realizada no capítulo 5 dessa dissertação.

4.1 DOCUMENTOS EXPLORADOS

Os documentos legais/oficiais explorados são, respectivamente, Constituição Federal; Constituição Estadual do Paraná; Decreto-Lei nº 19.890; Decreto-Lei nº 4.244; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1961, 1971 e 1996); Lei nº 11.161 e Lei nº 13.415. Abaixo apresento um quadro com informações identificadoras de cada um deles:

Quadro 3 – Documentos legais examinados

DOCUMENTO LEGAL	ESPECIFICAÇÃO	ANO DE SANÇÃO/PUBLICAÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil	Lei fundamental e suprema do país.	1988
Constituição Estadual do Paraná	Lei fundamental que rege o estado do Paraná, com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal.	1989
Decreto-Lei nº 19.890	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.	1931
Decreto-Lei nº 4.244	Lei Orgânica do Ensino Secundário	1942
Lei de Diretrizes e Bases da	Fixa as Diretrizes e Bases da	1961

Educação Nacional (LDBEN)	Educação Nacional.	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	1971
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1996
Lei nº 11.161	Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.	2005
Lei nº 13.415	Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	2017

Fonte: a autora

4.2 CONSTITUIÇÕES

4.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil: Um Breve Panorama Histórico

Para dar início à recopilação das informações contidas nos documentos legais e oficiais que regulamentam, direta ou indiretamente, a educação do nosso país, considero importante definir a nossa “máxima” legislação - Constituição da República Federativa do Brasil - e expor como ela se legitimou no transcorrer dos anos.

A série “Cadernos de Museu”, elaborada pela Seção de Museu da Câmara dos Deputados, apresenta, em uma de suas publicações, informações a respeito de uma exposição sobre as constituições brasileiras (organizada pelo museu mencionado) na qual define este documento como:

[...] lei essencial e imprescindível de um Estado moderno, onde estão contidas as normas referentes a vários aspectos da esfera pública e privada como forma de governo, organização dos poderes públicos, distribuição de competências e direitos e deveres dos cidadãos (BRASILIA, 2005).

Ainda de acordo com os informes deste “caderno”, durante sua trajetória histórica e política, o Brasil adotou sete constituições, sendo uma no período monárquico e seis no republicano. A primeira delas – Constituição de 1824 – foi outorgada por Dom Pedro I, vigorou por 65 anos e instaurou um governo monárquico, hereditário, constitucional e representativo (BRASILIA, 2005).

Nesta Constituição destacaram-se: o fortalecimento da figura do Imperador com a criação do Poder Moderador acima dos outros Poderes; a indicação pelo Imperador dos presidentes que governariam as províncias; o sistema eletivo indireto e censitário, com o voto restrito aos homens livres e proprietários e subordinado a seu nível de renda (BRASILIA, 2005).

A segunda, de 1891, foi promulgada pelo Congresso Institucional, vigorou por 39 anos, adotou um caráter liberal e federalista e, entre suas principais medidas:

Instituiu o presidencialismo, concedeu grande autonomia aos estados da federação e garantiu a liberdade partidária. Estabeleceu eleições diretas para a Câmara, o Senado e a Presidência da República, com mandato de quatro anos. Estabeleceu o voto universal e não-secreto para homens acima de 21 anos e vetava o mesmo a mulheres, analfabetos, soldados e religiosos; determinou a separação oficial entre o Estado e a Igreja Católica; instituiu o casamento civil e o habeas corpus; aboliu a pena de morte e extinguiu o Poder Moderador. Também nesta Constituição ficou estabelecida, em seu artigo terceiro, uma zona de 14.400 Km² no Planalto Central, para a futura Capital Federal (BRASILIA, 2005).

A de 1934 foi a terceira constituição a ser promulgada no país e realizou-se no governo do presidente Getúlio Vargas, preservando a essência do modelo liberal do documento anterior. Ela vigorou por somente três anos e, entre suas ações,

Garantiu maior poder ao governo federal; instituiu o voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos e o voto feminino, já instituídos pelo Código Eleitoral de 1932; fixou um salário mínimo; introduziu a organização sindical mantida pelo Estado. Criou o mandado de segurança. Sob a rubrica “Da Ordem Econômica e Social”, explicitava que deveria possibilitar “a todos existência digna” e sob a rubrica “Da família, da Educação e da Cultura” proclamava a educação “direito de todos”. Mudou também o enfoque da democracia individualista para a democracia social. Estabeleceu os critérios acerca da criação da Justiça do Trabalho e da Justiça Eleitoral. O Poder Legislativo seria exercido pela Câmara dos Deputados com colaboração do Senado, sendo aquela constituída por representantes eleitos pela população e por organizações de caráter profissional e trabalhista (BRASILIA, 2005).

Em 1937, instituiu-se o Estado Novo e a nova constituição que teve vigência por 8 anos. Neste período, algumas medidas radicais foram implementadas, como: a extinção do cargo de vice-presidente; a supressão da liberdade político-partidária; a anulação da independência dos Poderes e da autonomia federativa; a cassação da municipalidade parlamentar; a prisão e o exílio de opositores; a instituição da eleição indireta para presidente da República; a pena de morte e a censura prévia nos meios de comunicação.

Durante o governo de Eurico Gaspar Dutra se aprovou a constituição de 1946 que refletia a redemocratização do Estado brasileiro e que perdurou por 21 anos até a sua anulação em 1963 pelo plebiscito que restaurava o regime presidencialista.

Em 1967 se promulgou a Constituição denominada como “Super Polaca” que oficializava e institucionaliza a ditadura do regime militar, tendo vigor por 21 anos e permitindo “a expedição de decretos-lei, a nomeação de senadores pelas Assembleias Legislativas, a prorrogação do mandato presidencial para seis anos e a alteração da proporcionalidade de deputados no Congresso” (BRASILIA, 2005).

A Constituição em vigor, foi promulgada em 1988, no governo de José Sarney, e derivou de uma Assembleia Constituinte, legalmente convocada e eleita, caracterizando-se como a primeira a autorizar a incorporação de ementas populares. Entre os seus pontos principais estão:

[...] Os direitos individuais e as liberdades públicas são ampliados e fortalecidos. É garantida a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. O Poder Executivo mantém sua forte influência, permitindo a edição de medidas provisórias com força de lei (vigorantes por um mês, passíveis de serem reeditadas enquanto não forem aprovadas ou rejeitadas pelo Congresso). O voto se torna permitido e facultativo a analfabetos e maiores de 16 anos. A educação fundamental é apresentada como obrigatória, universal e gratuita. Também são abordados temas como o dever da defesa do meio ambiente e de preservação de documentos, obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, bem como os sítios arqueológicos (BRASILIA, 2005).

Reformas e emendas constitucionais foram votadas e aprovadas pelo Congresso ao longo dos anos, promovendo mudanças no documento inicial sobre os mais variados temas.

4.2.2 A Constituição de 1988 e a Educação

Nessa subseção e na seguinte, foco a exploração da Constituição Federativa de 1988 (CRFB/1988) e da Constituição do Estado do Paraná no que cerne à educação e não aos documentos completos, já que esse é o objeto de estudo que me interessa nessa pesquisa. O termo “educação” aparece em alguns momentos dessa máxima legislação do país, ainda que alguns deles tenham sido alterados ou reescritos em virtude das emendas citadas no subcapítulo anterior.

No capítulo II – dos direitos sociais – artigo 6º, por exemplo, a educação desponta como um dos direitos sociais da população: “Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

No mesmo capítulo, na seção “da união”, art. 22, grifo nosso, as “diretrizes e bases da **educação** nacional” estão presentes entre as 29 competências pelas quais à união compete privativamente legislar, acompanhadas de outras como: a seguridade social; o trânsito e o transporte; as populações indígenas; o serviço postal; etc.

Ainda no capítulo II e na seção em pauta, o acesso à educação se manifesta como uma das competências que deve ser proporcionada pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

~~V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;~~³

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à **educação**, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015\)](#)

VI - proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII - preservar as florestas, a fauna e a flora;

VIII - fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar;

IX - promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;

X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;

XI - registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de recursos hídricos e minerais em seus territórios;

XII - estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Ou seja, aqui a educação é concebida como um dever não somente da União, mas também de outras esferas governamentais em nível estadual e local. Sob esta mesma ótica, no capítulo III, na seção I intitulada como “da educação”, são estabelecidos os deveres do Estado no que cerne à educação. O documento decreta que “Art. 205. À **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Nota-se nesse fragmento que a educação é contemplada como um direito de todos e como um dever não só do Estado, mas também da família, e que deverá ser promovida com a cooperação da sociedade.

Ainda neste capítulo, no artigo seguinte ao citado anteriormente, são apontados os princípios nos quais deverão se basear a prática do ensino:

³ As informações tachadas correspondem às que foram, posteriormente, alteradas por ementas constitucionais. As citações foram feitas de forma integral ao documento utilizado como referência.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- ~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;~~
- ~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;~~
[\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998\)](#)
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#) (BRASIL, 1988).

Observa-se que igualdade, liberdade, pluralismo, valorização, gestão democrática e qualidade são as palavras chaves dos princípios elencados e se caracterizam como os aspectos que devem percorrer a prática de ensino no nosso contexto educacional.

Em seguida, novamente no capítulo III, o artigo 208 estabelece garantias mediante as quais o dever do Estado com a educação será efetivado:

Art. 208. O dever do Estado com a **educação** será efetivado mediante a garantia de:

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~

~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~ [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

I - **educação** básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#) [\(Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996\)](#)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

~~IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;~~

IV - **educação** infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

~~VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.~~

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, grifo nosso).

É, notável, o fato de que este artigo tenha sofrido diversas modificações pelas emendas que foram aprovadas no transcorrer do tempo. Entre elas: educação básica obrigatória e gratuita (e não mais somente o ensino fundamental, como previsto no original); o limite de idade para atendimento em creche e pré-escola (alterado de seis para cinco anos) e atendimento ao educando por meio de programas suplementares em todas as etapas da educação (e não somente no ensino fundamental).

Por fim, no artigo 214, se aborda sobre o plano nacional de educação que será estabelecido pela lei com o objetivo de

articular o sistema nacional de **educação** em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009\)](#)

(BRASIL, 1988, grifo nosso).

No que se refere ao ensino de línguas, nada é mencionado no documento aqui explorado, ou seja, a Constituição pátria versa sobre aspectos mais “gerais” e normativos a respeito do contexto educacional, deixando a cargo das leis que surgiram posteriormente (como as LDBENs, por exemplo) a função de tratar sobre currículos, disciplinas e etc.

4.2.3 Constituição do Estado do Paraná

A Constituição Federal é a legislação fundamental que rege o país. Do mesmo modo, há as Constituições Estaduais que, como leis estaduais primordiais, regem cada estado da nação, à luz da CRFB/1988.

A do Estado do Paraná foi promulgada pela Assembleia Estadual Constituinte, em 05 de outubro de 1989, no Palácio XIX de Dezembro, seguindo os princípios da Constituição Federal e, assim como essa, sofreu algumas alterações ao longo dos anos, sendo a última delas, em 2016.

Em seu preâmbulo se expõe a seguinte informação:

Nós, representantes do povo paranaense, reunidos em Assembléia Constituinte para instituir o ordenamento básico do Estado, em consonância com os fundamentos, objetivos e princípios expressos na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição do Estado do Paraná (PARANÁ, 1989).

Neste fragmento, a dependência da Constituição Estadual em relação a Federal é salientada e o objetivo do documento em pauta é enfatizado: “instituir o ordenamento básico do Estado”.

A legislação está constituída pelo preâmbulo, pelo ato das disposições constitucionais transitórias e por sete títulos, intitulados da seguinte forma: da organização do Estado do Paraná; da administração pública; da organização dos poderes; dos tributos e dos orçamentos; da ordem econômica; da ordem social e das disposições constitucionais gerais. Cada um desses títulos é subdividido em capítulos e seções.

Como a Constituição Estadual segue os princípios da Federal, o termo “educação” aparece, praticamente, nos mesmos trechos em ambos documentos. Neste ela é apresentada, por exemplo:

- No art. 12, grifo nosso: “**Art. 12.** É competência do Estado, em comum com a União e os Municípios: [...] **V** - proporcionar os meios de acesso à cultura, à **educação** e à ciência; [...]”.
- No art. 13, grifo nosso: “**Art. 13.** Compete ao Estado, concorrentemente com a União, legislar sobre: [...] **IX - educação**, cultura, ensino e desportos; [...]”.
- No art. 17, grifo nosso: “**Art. 17.** Compete aos Municípios: [...] **VI** - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de **educação** pré-escolar, de **educação** especial e de ensino fundamental; [...]”.
- No art. 165, grifo nosso: “**Art. 165.** O Estado, em ação conjunta e integrada com a União, Municípios e a sociedade, tem o dever de assegurar os direitos relativos à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à profissionalização, à capacitação para o trabalho, à cultura e de cuidar da proteção especial da família, da mulher, da criança, do adolescente, do idoso e do índio”.
- No art. 177, grifo nosso: “**Art. 177.** A **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em suma, é possível observar nos artigos apontados na citação anterior que a educação é um direito de todos e assegurar o acesso a ela é um dever do Estado em conjunto com a União, os Municípios e a sociedade.

No capítulo II – “da educação da cultura e do desporto”, seção I – “da educação”, art. 178 discorre-se sobre os princípios nos quais o ensino deverá ser baseado. Sendo eles:

- I** - igualdade de condição para acesso e permanência na escola, vedada qualquer forma de discriminação e segregação;
- II** - gratuidade de ensino em estabelecimentos mantidos pelo Poder Público estadual, com isenção de taxas e contribuições de qualquer natureza;
- III** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- ~~**IV** - valorização dos profissionais do ensino;~~
- IV** - valorização dos profissionais do ensino, garantindo-se, na forma da lei, planos de carreira para todos os cargos do magistério público, piso salarial de acordo com o grau de formação profissional e ingresso, exclusivamente por concurso de provas e títulos, realizado periodicamente, sob o regime jurídico adotado pelo Estado;
([Redação dada pela Emenda Constitucional 7 de 24/04/2000](#))
- V** - garantia de padrão de qualidade em toda a rede e níveis de ensino a ser fixada em lei;
- VI** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e religiosas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- ~~**VII** - gestão democrática e colegiada das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público estadual, adotando-se sistema eletivo, direto e secreto, na escolha dos dirigentes, na forma da lei;~~
- ([Revogado pela Emenda Constitucional 7 de 24/04/2000](#)) (vide [ADIN 606-1](#) - Com trânsito em julgado)
- ~~**VIII** - asseguramento da pluralidade de oferta de ensino de língua estrangeira na rede pública estadual de educação.~~
- VII** - asseguramento da pluralidade de oferta de ensino de língua estrangeira na rede pública estadual de educação. ([Renumerado pela Emenda Constitucional 7 de 24/04/2000](#)) (PARANÁ, 1989).

Neste último fragmento aparece, pela primeira e única vez na legislação, a língua estrangeira, aqui relacionada à pluralidade de oferta e configurada como um dos princípios nos quais o ensino deve se basear. Diferentemente do que ocorre na Constituição Federativa, o ensino de idiomas é mencionado na “lei máxima” do Estado e deve ser assegurado.

O artigo seguinte, o 179, portanto, disserta que o dever do Poder Público, dentro das atribuições que lhe forem conferidas, será cumprido mediante a garantia de, entre outros aspectos:

- [...] § 4º. Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. ([Redação dada pela Emenda Constitucional 7 de 24/04/2000](#))
- ~~§ 5º. Os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escolar.~~
- § 5º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. ([Redação dada pela Emenda Constitucional 7 de 24/04/2000](#))
- ~~§ 6º. Os Programas Suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no Art. 179, inciso IX, serão financiados com recursos provenientes de contribuições e outros recursos orçamentários, sem ônus para as verbas de educação previstas no art. 185. ([Incluído pela Emenda Constitucional 2 de 15/12/1993](#))~~
- § 6º. O Estado atuará prioritariamente no ensino fundamental e médio. ([Redação dada pela Emenda Constitucional 7 de 24/04/2000](#)) (PARANÁ, 1989).

Neste último trecho se salienta que os Municípios serão os “responsáveis” pelo ensino infantil e fundamental e o Estado pelo fundamental e médio. Considero relevante destacar e adiantar que, na lei 11.161 que será explorada posteriormente nessa pesquisa, o seu art. 5º estipula que as normas necessárias para a execução da normativa legal no ensino médio também deverão ser emitidas pelos Conselhos Estaduais de educação, ou seja, a força e ação dos Municípios está à margem dessa incumbência, já que, a eles cabem atuar prioritariamente no ensino infantil e fundamental.

Por fim e em síntese, os demais artigos que versam sobre a educação, art. 180 a art. 189, tratam sobre as instituições de ensino superior, o plano plurianual de educação, a receita resultante dos impostos que será aplicada na manutenção e desenvolvimento do ensino público e a distribuição dos recursos.

4.3 REFORMAS: FRANCISCO DE CAMPOS E CAPANEMA

Nesse subcapítulo darei um salto temporal e histórico no que tange aos documentos legais institucionalizados no país e analisarei dois decretos que foram implementados durante o governo de Getúlio Vargas, sob a gestão de dois diferentes ministros: Francisco de Campos e Gustavo Capanema. Ambos versaram sobre o ensino de idiomas e, a segunda, sobre a oferta da língua espanhola.

4.3.1 Decreto-Lei nº 19.890

O Decreto-Lei nº 19.890, também conhecido como Reforma de Campos, foi promulgado em 18 de abril de 1931, durante o governo provisório de Vargas e sob a gestão de Francisco de Campos.

Machado, Campos e Saunders (2007) elucidam que, neste período, a estrutura do ensino vigente no país foi colocada em pauta pela conjuntura política e econômica que havia se instaurado e se iniciaram discussões para fazer prevalecer alguns dos princípios básicos que norteavam o novo regime implementado.

As autoras também destacam que

É nesse contexto que a educação passa a ter um papel fundamental na formação nacional e modernização do país. Criava-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública pelo decreto nº. 19.402 de 14 de novembro de 1930 e Francisco Campos, renomado educador de Minas Gerais, assumia como primeiro titular no dia 18 de novembro daquele mesmo ano. Como ministro, Francisco de Campos reformou toda a estrutura do ensino brasileiro na tentativa de adaptar o sistema de ensino à nova realidade do país, instituindo-se através de uma série de decretos, portarias, instruções e circulares, uma política nacional de educação. Dentre essas medidas, merecem destaque: a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior e a adoção do regime universitário, a organização do ensino secundário na tentativa de resgatar seu caráter educativo, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, e a introdução de dois ciclos, um fundamental (cinco anos) de formação básica geral e outro complementar (dois anos) (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

A normativa legal em questão era composta por 83 artigos, distribuídos em quatro títulos nominados, respectivamente, como: ensino secundário, inspeção do ensino secundário, registro de professores e disposições gerais e transitórias.

Nesse momento, o ensino secundário compreendia dois cursos seriados, sendo eles o “fundamental” e o “complementar”. No que se refere ao primeiro, a duração era de cinco anos e as matérias eram ofertadas de acordo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural – Desenho (BRASIL, 1931, art. 3).

O curso complementar era feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais ofertava as disciplinas de

Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho (art. 4).

Nota-se que neste período algumas línguas estrangeiras compunham o currículo, no entanto, o espanhol não era uma delas. Ofertavam-se latim, francês, inglês e alemão. No que se refere à efetiva concretização desse ensino, Machado, Campos e Saunders (2007) esclarecem que

o número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão avançado foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta.

Os programas e as instruções sobre os métodos de ensino deveriam ser expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos de três em três anos por uma comissão designada pelo ministro.

Os demais artigos da legislação versam sobre aspectos, como a admissão ao curso secundário, o regime escolar, o serviço de inspeção, o registro de professores, entre outros que não serão focados nesta pesquisa.

4.3.2 Decreto-Lei nº 4.244

O Decreto-Lei nº 4.244, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Reforma Capanema, foi promulgado em 09 de abril de 1942, durante o governo de Getúlio Vargas e sob a gestão do ministro Gustavo Capanema.

Menezes e Santos (2001) argumentam que alguns dos objetivos da conjuntura política da época foram levados para o contexto educativo. Dessa forma,

a preocupação com a moral, o civismo e responsabilidades trazem para a esfera educacional os objetivos propostos pelo Estado Novo, a valorização da auto imagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional (MENEZES E SANTOS, 2001).

Os autores também elucidam que foi nesse momento que o Ministério da Educação aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa.

Aclaro, com base em Brighente e Mesquida (2013, p. 231 – 232), que o Decreto-Lei aqui analisado não foi o único implementado no período em questão, estando acompanhado dos outros 7 indicados a seguir:

1. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
2. Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Senai;
3. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário;
4. Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que organizou o ensino comercial;
5. Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário;
6. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
7. Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Senac;
8. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

O documento em pauta (Decreto-Lei nº 4.244) é composto por 96 artigos distribuídos entre 8 títulos nominados, respectivamente, como: das bases de organização do ensino secundário; da estrutura do ensino secundário; do ensino secundário feminino; da vida escolar; da organização escolar; das medidas auxiliares; dos estudos secundários dos maiores de dezenove anos e disposições finais.

O art. 1º da legislação definia as finalidades do ensino secundário, sendo elas:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Nesse período, o ensino em questão se dividia em dois ciclos: o primeiro era denominado como “ginasial” e tinha duração de quatro anos e o segundo compreendia dois cursos paralelos, o “clássico” e o “científico” tendo, cada um deles, três anos de duração.

No que cerne aos objetivos dos ciclos mencionados, o ginásial se destinava a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário e o clássico e científico a consolidar a educação já ministrada no ginásial, assim como desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico era focada a formação intelectual, com ênfase no conhecimento de filosofia e

um acentuado estudo das letras antigas. Já no científico, a formação era marcada por um estudo maior de ciências.

Cada um dos ciclos em pauta tinha uma estrutura pré-definida na qual se delimitavam as disciplinas a serem ofertadas no currículo. O ginásial abrangia o ensino de: línguas (português, latim, francês e inglês); ciências (matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil; geografia geral e geografia do Brasil) e artes (trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico). Tais disciplinas seguiam a seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.
 Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
 Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.
 Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico (BRASIL, 1942, art. 11).

As disciplinas pertinentes ao currículo dos cursos clássico e científico eram: línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol); ciências e filosofia (matemática, física, química, biologia, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil e filosofia) e artes (desenho). Dessas 16, o latim e o grego somente seriam ministrados no curso clássico e o desenho somente no científico. A divisão das matérias mencionadas deveria atender à seguinte seriação:

[curso clássico]

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.
 Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.
 Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

[curso científico]

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral
 Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.
 Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho. (BRASIL, 1942, art. 14).

Sobre ensino de idiomas, é possível verificar a partir da indicação das disciplinas delimitadas para cada um dos cursos que compunham o ensino secundário, que o leque de línguas era amplo e diversificado. No primeiro ciclo, o alunado teria contato com três línguas estrangeiras, sendo elas o latim, o francês e o inglês. No segundo ciclo, a oferta dos idiomas é feita de forma distinta em cada uma das séries: o estudo do latim se mantém em todas as séries do curso clássico; o do francês e do inglês é oferecido nas duas primeiras séries deste curso (tendo que ser feita a escolha entre um ou outro) e nas duas primeiras do curso científico; o grego passa a ser ministrado em todas as séries do curso clássico e o espanhol nas duas primeiras séries do clássico e na primeira do científico.

Assim, este foi um momento em que foi dada grande atenção ao ensino de línguas, já que a Reforma “[...] destinou 35 horas semanais [a este ensino], o que representa 19,6% em relação a todo currículo, ou seja, 9,6 % a mais que na Reforma Francisco Campos, considerando-se apenas as línguas modernas” (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). Também é conveniente destacar que naquele período o espanhol surgiu como uma das disciplinas a ser ofertada, diferentemente do que foi normatizado pelo Decreto-Lei anterior, no qual o ensino deste idioma não foi mencionado.

Considero relevante mencionar que a legislação em questão também versou sobre aspectos que refletiam o pensamento conservador e nacionalista da época e que não foram mais abordados pelas normativas legais instauradas posteriormente. Três desses exemplos são a educação militar, a educação moral e cívica e o ensino secundário feminino.

A educação militar, de acordo com o art. 20, deveria ser dada aos alunos de sexo masculino, com exceção aos que possuíam incapacidade física. Antes dos 16 anos eles receberiam a instrução preliminar e, aos 16, a militar. As diretrizes de ambas instruções seriam fixadas pelo Ministério da Guerra.

Sobre a educação moral e cívica se define nos art. 22 e 23 que

Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos [...] Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (BRASIL, 1942).

Os conteúdos mencionados não deveriam ser dados em tempo limitado mediante a execução de um projeto específico, mas sim seriam resultantes a cada momento da forma de execução dos programas que dessem ensejo a este objetivo e do próprio processo da vida escolar que, “em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico” (BRASIL, 1942, art. 24).

Em relação ao ensino feminino, o art. 25 prescrevia que

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (BRASIL, 1942, art. 25).

Observa-se aqui o incentivo ao estereótipo da mulher “dona de casa” a partir da oferta de disciplinas como “economia doméstica” e de orientações metodológicas que giravam em torno da missão da mulher dentro do lar.

No que compete aos professores, se estabelecia que estes deveriam receber “conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior” (art. 79) e o seu provimento, em caráter efetivo, dependeria da prestação de concurso.

A normativa legal em pauta permaneceu em vigor durante 19 anos, até a promulgação da lei que será explorada no apartado a seguir: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNEN) de 1961.

4.4 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Até o momento, o Brasil teve três LDBEN, sendo a primeira delas promulgada em 1961, a segunda em 1971 e a última em 1996.

Essas instruções legais definem e regularizam a organização educacional do país, tendo como base os princípios elencados pela Constituição Federal. Nos subcapítulos a seguir, discorro com mais detalhes sobre cada uma delas.

4.4.1 LDBEN de 1961

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1961, durante o governo presidencial de João Goulart, sendo considerada a primeira Lei específica para a educação implementada no país.

O documento original era composto por treze títulos nominados: dos fins da educação; do direito à educação; da liberdade do ensino; da administração do ensino; dos sistemas de ensino; da educação de grau primário; da educação de grau médio; da orientação educativa e da inspeção; da educação de grau superior; da educação de excepcionais; da assistência social escolar; dos recursos para a educação e disposições gerais e transitórias.

De acordo com o art. 1º, depois revogado pela Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN de 1996) assim como grande parte dos demais artigos⁴, a educação tinha por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Nesse momento, o ensino se estruturava em: grau primário, grau médio e grau superior. O grau primário era subdividido em pré-primário e primário. O primeiro destinava-se aos menores de até sete anos e era ministrado em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, 1961, art. 23). O segundo era obrigatório a partir dos sete anos, deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro séries anuais, e tinha como fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961, art. 25, art. 26 e art. 27).

O grau médio se subdividia em ginásial e colegial e também abrangia os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Segundo a legislação em questão, essa etapa caracterizava-se, entre outros aspectos, por:

⁴ Aclaro que os demais artigos da LDBEN mencionados neste trabalho também foram posteriormente revogados pela LDBEN de 1971.

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginásial ou equivalente.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas (BRASIL, 1961).

A partir da promulgação desta Lei, criou-se o Conselho Federal de Educação, “constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação” (BRASIL, 1961, art. 8).

A este Conselho competia indicar até cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas do ensino médio e, aos conselhos estaduais de educação, cabia completar esta oferta com disciplinas optativas. Desse modo, a inclusão ou não do ensino de língua estrangeira estaria a cargo do Estado.

A aprendizagem de idiomas em nenhum trecho é comentada no documento em pauta e, em virtude da sua não obrigatoriedade, a força que estava sendo conquistada ao longo dos anos a partir de medidas já mencionadas nesse trabalho, como as Reformas Francisco de Campos e Capanema (Lei Orgânica do Ensino Secundário), por exemplo, passou a ser enfraquecida.

Rodrigues argumenta que

Até a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o Estado se encarregava de fazer constar tanto a obrigatoriedade quanto a quantidade e especificação das línguas que comporiam a grade curricular do sistema educacional brasileiro – expressos pela lista de disciplinas que fariam parte dos diferentes níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, no entanto, operou no sentido contrário ao dessa memória já constituída ao não mencionar em seu texto o ensino de nenhuma língua estrangeira para qualquer dos níveis da educação daquele período. Essa lei produziu um apagamento das línguas estrangeiras na discursividade jurídica que legislava sobre a educação no Brasil e deu início ao que denominamos anteriormente de *processo de desoficialização* do ensino de línguas no contexto escolar (2016, p. 38).

Nota-se, desse modo, que na normativa legal em questão o ensino de idiomas foi aniquilado do ambiente legal-normativo que versa sobre o contexto educacional brasileiro, contrapondo-se aos movimentos anteriores que incentivavam sua discussão.

No que se refere ao ensino superior, essa LDBEN afirmava que seus objetivos eram a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, assim como a formação de profissionais de nível universitário (BRASIL, 1961, art. 66).

Segundo os artigos 66, 69, 70 e 71, os estabelecimentos desse grau de ensino poderiam ministrar cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Seus currículos mínimos e durações seriam fixadas pelo Conselho Federal de Educação e os programas e planos das disciplinas deveriam ser organizados pelo professor e aprovados pela congregação do estabelecimento.

4.4.2 LDBEN de 1971

Em 11 de agosto de 1971, sob o governo militar de Emílio Garrastazu Médici, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que mudou a organização do ensino no país.

Jacomeli (2010, p. 77) argumenta que,

Os discursos em torno da Lei 5.692/71, durante a ditadura militar brasileira, e que substituíram praticamente na íntegra a legislação educacional expressa pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia aos ditames de um “novo” momento social. Para tanto, esse momento pedia uma “nova” escola e uma “nova” visão educacional. Assim, a Lei 5.692/71 foi saudada como a panacéia, como a redenção da educação brasileira, ironicamente, até mesmo entre os educadores no período militar.

Ainda de acordo com a autora, a ascensão dos militares no poder provocou uma repressão da sociedade civil e um controle estatal direto em escolas, sindicatos, partidos políticos e outros. Foi também nesse período que se implementaram os Atos Institucionais, um dos mecanismos de controle das liberdades dos cidadãos brasileiros, e que a ditadura conviveu com a resistência da esquerda que tentava resgatar a situação política e social na qual a sociedade do país estava submergida.

Foi a partir deste contexto que nasceu a “nova” reforma educacional que alterou toda a estruturação do ensino da nação e que tinha como foco “forjar o ‘novo’ cidadão, obediente e pacífico” (JACOMELI, 2010, p. 77). Diante dessa conjuntura, a necessidade de mão de obra foi o argumento utilizado pelo governo para justificar e conceber a reforma em questão.

O Brasil vivia o milagre econômico, com industrialização acelerada e expectativa de crescimento. O país precisava de trabalhadores, sustentava o presidente. Em 1970, o governo nomeou nove especialistas para elaborar a reforma. O anteprojeto ficou pronto em dois meses. Em junho de 1971, chegou ao Congresso. A reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei 5.692. O ministro — senador licenciado — também afirmava que a reforma possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública”. A terminalidade a que se referia o ministro significava que o aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho (BELTRÃO, 2017).

Sob esta ótica, Jacomeli (2010, p. 77) expõe que,

A educação, no decorrer do período que vai de 1964 a 1985, relacionou-se à repressão, à privatização do ensino, à exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade, à institucionalização do ensino profissionalizante, à desmobilização do magistério pela via de uma legislação educacional complexa e contraditória e ao tecnicismo pedagógico.

Compartilhando desse ponto de vista, Beltrão (2017) analisa que, com a promulgação deste LDBEN,

Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas.

A legislação em pauta revogou grande parte dos artigos implementados pela LDBEN de 1961 e era composta por oito capítulos nominados como: do ensino de 1º e 2º graus; do ensino de 1º grau; do ensino de 2º grau; do ensino supletivo; dos professores e especialistas; do financiamento e das disposições gerais.

Neste momento, o sistema de ensino se subdividia em 1º e 2º grau, estando o primeiro relacionado à educação primária e o segundo à média. O 1º grau destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos, tinha duração de oito anos letivos e, para ingressar neste nível, o estudante precisava ter a idade mínima de sete anos. Já o ensino de 2º grau destinava-se à formação integral do adolescente e tinha duração de três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação (BRASIL, 1971, art. 1, 17, 18, 19, 21 e 22).

No que cerne aos professores que poderiam lecionar em cada um desses níveis de ensino, se exigia a seguinte formação:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, art. 30, 1971).

Os artigos 34 e 38 definem, respectivamente, que a admissão desses profissionais se daria por meio de concursos públicos de provas e títulos e os sistemas de ensino deveriam estimular, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização de seus funcionários.

De acordo com o art. 4 do documento, os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos, fazendo-se necessário observar as seguintes prescrições no que se refere à definição dos conteúdos curriculares:

- I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
- II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.
- III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior (BRASIL, 1971, art. 4).

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, ele somente é tratado em todo o documento no art. 8, no qual menciona-se que: “§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe” (BRASIL, 1971).

Aqui se pode notar uma proximidade entre a organização das aulas de LE orientadas por essa normativa e a que é feita pelo CELEM, já que poderiam participar dessas aulas, em ambos os contextos citados, alunos de diferentes séries.

Sob esta questão, Rodrigues (2016, p. 38) defende que

[...] a LDB de 1961, ao não fazer nenhuma referência ao ensino de línguas estrangeiras na escola, produziu uma reorganização nas rotinas de memória sobre o ensino das línguas estrangeiras no espaço escolar brasileiro já que, a partir desse acontecimento, o arquivo jurídico precisou se reorganizar para poder operar com os novos sentidos instaurados. Assim, a LDB de 1971 retomou a menção ao assunto, sugerindo o “ensino de línguas estrangeiras modernas”, mas sem nenhuma especificação sobre qual ou quais língua(s) deveriam ser oferecidas e, ademais, mantendo a disciplina como conteúdos não obrigatórios do currículo.

Dessa forma, a oferta do ensino de idiomas, assim como na LDBEN de 1961, não sendo concebida como obrigatória em nenhum dos graus, ficou novamente a cargo do Conselho de Educação, isto é, do próprio Estado.

4.4.3 LDBEN de 1996

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases, ou LDBEN, de 1996, foi promulgada na data acima mencionada, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Antes de dar início à exploração deste documento, considero importante expor o pensamento de Castro (2007, p. 5) que esclarece que muitos criticaram a legislação em pauta por esta ter favorecido a ação regulamentadora do MEC que buscou, nas lacunas da lei, promover suas políticas. No entanto, ainda de acordo com o autor, muitos destes que realizaram as críticas,

[...] perceberam, ante a inexorabilidade da alternância de poder, que uma lei geral da educação deve manter abertas as possibilidades de ação do poder público em prol da ampliação das oportunidades de acesso à educação e da melhoria de sua qualidade. Assim, acabou por se sedimentar a idéia de que uma lei de diretrizes e bases da educação, com validade para um país das dimensões do Brasil, tradicionalmente descentralizado na oferta dos serviços educacionais públicos, não pode confundir-se com as políticas governamentais de educação. Estas, que detêm a maior responsabilidade pelos avanços, paralisações e retrocessos no quadro educacional, não devem, respeitados os princípios gerais expressos na Constituição Federal e nas leis, ter sua ação obstruída por normas ultrapassadas e de cunho corporativo. Nesse sentido, a LDB de 1996 tem os seus méritos, e a ela não se deve atribuir a responsabilidade por limitações e por equívocos das políticas públicas, educacionais e de outras esferas (CASTRO, 2007, p. 5).

Diante deste argumento, salienta-se a relevância de ações governamentais em nível estadual para promover o real cumprimento das medidas implementadas pelas LDBEN e também por outras leis de abrangência nacional, levando em consideração que a dimensão de nosso país.

Também considero pertinente ressaltar que, assim como as LDBEN anteriores, a de 1996 apresentou mudanças importantes para o contexto educacional brasileiro. Entre elas,

a iniciativa de trazer as creches para o sistema educacional, instituições tradicionalmente perdidas entre os setores de educação e de assistência social, constituindo-se, por vezes, como terra-de-ninguém [...] A LDB também contém normas favoráveis à expansão da educação de jovens e de adultos (estendendo os direitos de quem não teve oportunidade na idade própria), da educação profissional (que possui uma concepção bastante ampliada, admitida sua articulação com o ensino regular, bem como diferentes estratégias de educação continuada), da educação especial (com estímulo à integração ao ensino regular), da educação indígena (com abertura para o multilingüismo e a visão intercultural) e a educação a distância (modalidade/tecnologia de ensino reconhecida como essencial para a atualidade e merecedora de tratamento diferenciado, por exemplo, na concessão de canais de radiodifusão sonora e de sons e imagens). (CASTRO, 2007, p. 6).

Já no âmbito da educação superior, ainda que o exame vestibular siga sendo o mecanismo mais adotado, se manifestou o fim da sua obrigatoriedade como forma única de acesso aos cursos de graduação. Dessa forma,

[...] essa flexibilidade propiciou a expansão de experiências de processo seriado de avaliação, adotado em várias universidades, bem como a criação, em 1998, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua difusão como um dos critérios de seleção adotados por várias instituições de ensino, apesar de seu caráter voluntário (CASTRO, 2007, p. 7).

A normativa legal em questão está composta por 9 títulos nominados, respectivamente, como: da educação; dos princípios e fins da educação nacional; do direito à educação e do dever de educar; da organização da educação nacional; dos níveis e das modalidades de educação e ensino; dos profissionais da educação; dos recursos financeiros; das disposições gerais e das disposições transitórias. Esses títulos se subdividem em seções, capítulos e artigos.

Os dois primeiros títulos tratam de temas como a definição da educação; a sua finalidade e os princípios nos quais ela deve se basear, sendo eles:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, art. 3).

Em relação ao direito à educação e ao dever de educar, se institui no título III, entre outros aspectos, que o Estado deve garantir a educação infantil gratuita às crianças de até 05 anos de idade; o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria e o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares.

O título seguinte, número IV, aborda a organização da educação nacional e determina as funções de alguns setores da sociedade que são responsáveis por ela, como: a União; os Estados; o Distrito Federal; os Municípios; os estabelecimentos de ensino e os docentes.

Entre as funções da União, destacam-se as que se relacionam à elaboração e implementação de políticas públicas, sendo elas:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...] (BRASIL, 1996, art. 9).

De acordo com a legislação, caberá também ao Estado executar determinadas políticas e planos educacionais, como exposto no art. 10: “[...] III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios [...]” (BRASIL, 1996, art. 10).

No que se refere à estruturação do ensino, o documento aponta no título V, art. 21, que a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II – educação superior.

A educação básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22) e pode estar organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados ou por outra forma de organização caso o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (art. 23).

Já a educação superior abrange os cursos sequenciais por campos do saber; de graduação; de pós-graduação e de extensão e tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, art. 43).

Sobre as etapas da educação básica, se define que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”

(BRASIL, 1996, art. 29) e será oferecida em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Por sua vez, o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32).

A este nível de ensino se determina oito anos de duração, com aulas ministradas em língua portuguesa e de forma presencial, sendo a modalidade à distância utilizada para complementação da aprendizagem ou para situações emergenciais.

No que se refere ao ensino médio, estipula-se que esta etapa deve ter duração mínima de três anos, tendo como foco as seguintes finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

As regras de organização da educação básica nos níveis fundamental e médio são abordadas no art. 24, no qual também se menciona, por primeira vez na lei, o ensino de línguas estrangeiras: “[...] IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares [...]” (BRASIL, 1996, art. 24).

Nesse momento histórico, observa-se que o ensino de idiomas ainda é tratado de uma forma mais ampla, sem o estabelecimento de qualquer obrigatoriedade ou instrução, no entanto, tal ensino é mencionado outras duas vezes no documento, ao tratar sobre os currículos da educação básica e sobre as diretrizes para elaboração e aplicação do currículo no ensino médio.

No que cerne ao primeiro aspecto, o art. 26 declara que os currículos da educação infantil, fundamental e média devem ter uma base nacional comum que poderá ser complementada por uma parte diversificada que leve em consideração as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Nesse mesmo artigo também se menciona que:

Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
 O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos;
 A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos;
 O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
 Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, art. 26).

Desse modo, o ensino de LE nesse fragmento é determinado como obrigatório a partir da quinta série e a escolha do idioma deverá ser feita pela comunidade escolar. Considero importante salientar que esse é um dos tópicos que foram alterados pelas posteriores leis 11.161 – “lei do espanhol” - e 13.415 - “reforma do ensino médio”, legislações que também serão analisadas nesse trabalho mais adiante.

Ao tratar sobre as diretrizes que deverão ser observadas para a elaboração e aplicação do currículo do ensino médio, estipula-se que esse nível de escolarização:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – 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, art. 36).

Observa-se aqui que, novamente, se institui a obrigatoriedade de oferta de uma língua estrangeira, sendo que a escolha dessa estará a cargo da comunidade escolar e, ademais, se recomenda a oferta de um segundo idioma de forma optativa. Mais uma vez destaco que essas

determinações foram revogadas com a posterior promulgação das leis 11.161 e 13.415 comentadas nos próximos subcapítulos dessa pesquisa.

4.5 LEI Nº 11.161: “A LEI DO ESPANHOL”

A Lei nº 11.161, também conhecida como a “lei do espanhol”, foi sancionada em 05 de agosto de 2005, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e foi revogada pela Lei nº 13.415, publicada em 16 de fevereiro de 2017. Antes de dar início à exploração dessa legislação, considero relevante destacar a ênfase que foi dada ao ensino de línguas, especialmente da espanhola, no intervalo de 15 anos, entre 1991 e 2005, já que, foi nesse período em que houve a criação do MERCOSUL, a elaboração da LDBEN de 1996 e a aprovação da Lei nº 11.161.

Essa instrução legal é composta por sete curtos artigos que, em suma, decretam a implementação da obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol nos currículos do ensino médio do país.

Ainda que essa tenha sido a primeira legislação instaurada sobre o assunto, não foi a primeira a tramitar no Congresso. Xavier e Zorzo-Veloso (2014, p. 76) argumentam que *“aunque la ley parezca algo novedoso, hace décadas que se discute la inclusión de la lengua española en la enseñanza brasileña, en la esfera legislativa”*. Já em 1958, o Projeto de Lei (PL) 4.606/5 determinava que o espanhol seria ministrado no nível de Ensino Secundário, correspondente à atual educação básica, com as mesmas bases para o ensino de inglês (ZORZO-VELOSO, 2013, p. 27). Esse PL afirmava que:

A equiparação do ensino de espanhol com o inglês (...) impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Governo {2} [...] cujo conhecimento [da língua espanhola] pela juventude brasileira, constituirá mais um liame com os povos do continente {2}.. O maior estreitamento dos povos do continente americano reclama, no entanto, um estudo mais intenso do idioma espanhol {4} (BRASIL, 1958 apud ZORZO-VELOSO, 2013, p.27).

Sob esta mesma ótica, Rodrigues (2016, p.31) aponta que vinte e seis projetos de lei tramitaram no Congresso Nacional entre 1958 e 2007 com o objetivo de incluir o ensino de língua espanhola nas escolas. Porém, somente o PL 3897/2000, do deputado Átila Lira, foi aprovado e se tornou lei. A autora fez um levantamento dos 26 projetos tramitados e os organizou nos quadros que apresento a seguir. Os 19 expostos nos dois primeiros quadros referem-se aos projetos apresentados à Câmara dos Deputados e os 7 demais expostos no terceiro quadro são os PLs apresentados no Senado. Cada quadro foi composto com algumas

informações básicas sobre cada PL: número, nome do autor, data de apresentação e do último momento de sua tramitação e ementa.

Quadro 4 – PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 1958 a 2007

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	4606	15/10/1958	Poder Executivo	15/4/1971, arquivado.
Ementa: Altera o Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário.				
2	4589	29/11/1977	Dep. Daniel Silva/PP (RJ)	2/3/1979, arquivado.
Ementa: Inclui, nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus, o estudo do idioma espanhol.				
3	6547	13/8/1982	Dep. Ailton Soares/PT (SP)	2/2/1983, arquivado.
Ementa: Modifica a redação do caput do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
4	396	12/4/1983	Dep. Antonio Pontes/PDS (AP)	15/9/1985, arquivado.
Ementa: Altera a redação do Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo o estudo do idioma espanhol nos currículos.				
5	447	12/4/1983	Dep. Francisco Dias/PMDB (SP)	1/2/1987, arquivado.
Ementa: Acrescenta um Parágrafo ao Art. 7º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências". Explicação: Incluindo no currículo escolar, em caráter de livre escolha do estudante, um dos idiomas: espanhol, italiano, francês, alemão e inglês.				
6	867	5/5/1983	Dep. Israel Dias Novaes/ PMDB (SP)	28/11/1983, arquivado.
Ementa: Inclui, no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de segundo grau, o idioma espanhol.				
7	2150	27/4/1989	Dep. Osvaldo Sobrinho/PTB (MT)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 258/88 (LDB).
8	2195	28/4/1989	Dep. Tadeu França/PDT (PR)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da pluralidade do ensino de línguas estrangeiras nos currículos das escolas públicas de primeiro e segundo graus. Explicação da Ementa: Dando opção ao aluno de escolher um ou dois idiomas, seja a língua inglesa, francesa, espanhola, italiana ou alemã.				
9	3811	10/10/1989	Dep. Antonio Carlos Konder Reis/ PDS (SC)	13/5/1993, prejudicado pela aprovação de substitutivo ao PL 1258/88 (LDB).
Ementa: Dispõe sobre o ensino das línguas alemã, espanhola e italiana em estabelecimentos de primeiro e segundo graus.** Restrito à região sul do país.				

Fonte: RODRIGUES, 2016, p. 33 e 34.

Quadro 5 – PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 1958 a 2007

10	5791	10/10/1990	Dep. Omar Sabino/PDS (AC)	2/2/1991, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a inclusão do idioma espanhol, nos currículos do ensino do segundo grau, e dá outras providências.				
11	2277	21/11/1991	Dep. Carlos Cardinal/PDT (RS)	11/11/1993, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, e dá outras providências.** A proposição menciona "uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória" para o primeiro e o segundo graus, mas especifica que os Estados brasileiros que fazem fronteira com o Mercosul – RS, SC, PR e MS – "deverão incluir o ensino da língua espanhola nos currículos escolares, sem prejuízo do ensino de outras línguas estrangeiras modernas".				
12	3998	8/7/1993	Dep. Jones Santos Neves/PL (ES)	2/2/1995, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a qualidade de vida pela educação e dá outras providências. Explicação da Ementa: Obrigando o ensino do idioma espanhol, dentre outras providências.				
13	4004	9/7/1993	Poder Executivo	10/3/2006, arquivado.
Ementa: Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
14	425	4/5/1995	Dep. Franco Montoro/PSDB (SP)	24/05/1995, apensado ao PL 4004/93.
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino de segundo grau.				
15	594	8/6/1995	Dep. Rita Camata/PMDB (ES)	25/8/1995, apensado ao PL 4004/93.
Ementa: Faculta o ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.				
16	1105	18/10/1995	Dep. Agnelo Santos Queiroz Filho/PC do B (DF)	29/11/1995, devolvido ao autor.
Ementa: Dispõe sobre o ensino de espanhol nas escolas de segundo grau.				
17	3987	15/12/2000	Dep. Átila Lira/PSDB (PI)	Transformado em norma jurídica.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.				
18	4621	9/5/2001	Dep. Enio Bacci/PDT (RS)	27/12/2002, arquivado.
Ementa: Determina a instalação de cursos de informática e de língua estrangeira, gratuitos, e dá outras providências.				
19	667	9/4/2007	Dep. Manoel Junior/PSB (PB)	4/10/2007, arquivado.
Ementa: Torna obrigatório o ensino de língua espanhola nas escolas da rede pública de ensino e dá outras providências.				

Fonte: RODRIGUES, 2016, p. 33 e 34

Quadro 6 – PLs apresentados ao Senado de 1958 a 2007

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	35	19/10/1987	Fernando Henrique Cardoso/PMDB (SP)	17/12/1990, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau.				
2	48	3/4/1991	Fernando Henrique Cardoso/PSDB (SP)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola nos estabelecimentos de primeiro grau.				
3	200	6/6/1991	Márcio Lacerda/PMDB (MT)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino obrigatório da Língua Espanhola, nos estabelecimentos de segundo grau.				
4	408	12/12/1991	Nelson Wedekin/PDT (SC)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Torna obrigatório o ensino de Língua e Literatura Espanhola nas escolas de segundo grau.				
5	88	16/6/1992	Pedro Simon/PMDB (RS)	11/4/1997, arquivado (fim da legislatura).
Ementa: Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nos estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.				
6	38	8/3/1995	Pedro Simon/PMDB (RS)	11/8/1998, prejudicado.
Ementa: Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola nos Estados limítrofes com os países formadores do Mercosul.				
7	4	18/2/2003	Romero Jucá/PMDB (RO)	12/3/2007, prejudicado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da Língua Espanhola nos currículos do ensino fundamental e médio.				

Fonte: RODRIGUES, 2016, p. 36.

Para encontrar todos esses PLs no arquivo legislativo brasileiro, Rodrigues (2016) acessou o portal da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e preencheu o campo de buscas com as palavras-chave “língua espanhola”, “idioma espanhol” ou simplesmente “espanhol”. No capítulo 5 dessa pesquisa utilizarei esse mesmo procedimento para identificar possíveis PL que tenham sido tramitados após 2007 versando sobre o ensino de língua espanhola no país.

No entanto, mesmo que o intuito de implantar o ensino de língua espanhola no sistema educativo brasileiro não fosse algo totalmente inesperado ou um assunto que jamais tenha sido discutido na história do país, a promulgação da Lei nº 11.161 gerou grande polêmica. Muito se falava sobre a quantidade insuficiente de professores capacitados para atender à nova demanda educacional e sobre os reais motivos que fomentaram a sanção em questão.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, tal promulgação tinha como foco promover o destaque do Brasil no Mercosul e favorecer interesses político-econômicos da nação com países hispânicos.

Como resultado de um processo que buscava destacar o Brasil no Mercosul, em 5 de agosto de 2005, foi criada a lei n. 11.161, que tornou obrigatória a oferta de Língua Espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio. Com isso, também se buscou atender a interesses político-econômicos para melhorar as relações comerciais do Brasil com países de Língua Espanhola. (BRASIL, p. 49).

Alguns estudiosos também defendem que a principal interessada na instauração da lei era a Espanha. López Morales (2010, p. 389), por exemplo, argumenta que *“no cabe la menor duda de que en todo este entramado que tejió en torno a esta legislación, España fue la verdadera protagonista, ganando una enconada batalla diplomática a sus principales oponentes europeos”*.

Sob esta mesma perspectiva, Villalba (2013, p. 15) considera que a aprovação da Lei nº 11.161

[...] aconteceu no esteio dos interesses políticos pontuais, como foi o caso do perdão de uma parcela da dívida externa brasileira em troca de um espaço oficial de difundir a língua espanhola (principalmente a variedade peninsular) no país, incluindo-se nesse pacote a participação de editoras espanholas em forma de comercialização dos materiais didáticos [...].

Ainda que os reais motivos da promulgação da legislação em pauta sejam “duvidosos”, ela foi instaurada em 2005 e determinou o prazo de 05 anos para que as instituições educacionais atendessem ao delimitado por ela. Os artigos que a compunham eram:

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.

A “lei do espanhol”, como evidenciei, vigorou por, somente, 12 anos, pois, em 2017, foi revogada a partir da reforma do ensino médio, abordada no subcapítulo a seguir. Esclareço que a lacuna existente entre a sanção e a real implementação da normativa legal em questão será analisada, com o auxílio da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, no capítulo 5 desse trabalho.

4.6 LEI Nº 13.415: “A REFORMA DO ENSINO MÉDIO”

A Lei nº 13.145, também conhecida como “reforma do ensino médio” e originada da medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017, durante o governo de Michel Temer.

O documento em pauta provoca alterações em algumas das legislações educacionais interpretadas nessa pesquisa, como: modifica a LDBEN de 1996 e revoga a Lei nº 11.161. Ademais, altera a Lei 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; assim como institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Andrade (2016, p. 5) argumenta que a medida em questão não considerou os principais atores da educação: professores e alunos. O autor ainda elucida que

Esses atores, de maneira uníssona, perceberam as inúmeras consequências nocivas da MP nº 746, entre elas, a precarização do trabalho docente e o distanciamento de uma formação cidadã, que efetivamente prepare os estudantes ética, estética e cientificamente, não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida.

A legislação é composta por 22 artigos, sendo que nove deles (art. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12) incidem em mudanças na LDBEN de 1996 e se referem à diversas áreas do saber.

No que cerne ao ensino de idiomas, comenta-se sobre ele, primeiramente, no art. 2 ao determinar que o art. 26 da LDBEN de 1996 passa a vigorar com algumas alterações, entre elas: “§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Vale destacar que, como já comentado anteriormente, no art. 26 original da LDBEN em pauta a escolha da LE estaria a cargo da comunidade escolar: “§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Uma nova menção é feita no art. 3 que abrange o tema da Base Nacional Curricular. De acordo com este artigo, a Base em questão definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Nesse contexto,

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, art. 3).

A partir da implementação dos dois artigos aqui citados, o ensino de espanhol deixou de ser obrigatório e passou ser considerado o idioma “preferencialmente” a ser ensinado no ensino médio, em caráter optativo. Essa “desobrigatoriedade” se formalizou com o art. 22 do documento legal aqui explorado: “Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005” (BRASIL, 2017).

A instauração dessa normativa representou um retrocesso no que se refere ao ensino de ELE no Brasil e incitou grandes discussões no contexto escolar. Muitas foram as cartas e notas de repúdio redigidas por professores de espanhol e por várias entidades educacionais, das quais algumas serão citadas e analisadas na seção seguinte desse trabalho.

5 ENTRE A INSTAURAÇÃO E A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO

Nessa seção, me baseio nos referenciais analíticos do Ciclo de Políticas de Ball interpretados por Mainardes (2006) para estabelecer uma problematização a respeito do processo de instauração e efetiva implementação de uma das leis analisadas no capítulo 4, a Lei nº 11.161, discutindo, com base em teóricos da área (como PORTILLA, 2007; CRISTOFOLI, 2010; MONTAÑÉS, 2012; VILLALBA, 2013; XAVIER, ZORZO-VELOSO, 2014; entre outros) e em aspectos políticos, históricos, econômicos, sociais; etc., possíveis causas e implicações que contribuíram para que, até o presente momento, a aprendizagem do castelhano não tenha sido realmente valorizada e implementada no contexto educacional brasileiro.

5.1 O CASO DA LEI Nº 11.161: UMA ANÁLISE COM BASE NO CICLO DE POLÍTICAS

A escolha por uma exploração pormenorizada da Lei nº 11.161, se deu em razão dessa ter gerado grande polêmica, além de ter incentivado reflexões e mudanças no que cerne ao ensino de espanhol no Brasil. Para tal, me baseio nos princípios da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (MAINARDES, 2006), descritos a seguir.

A pesquisa sobre políticas educacionais, de acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 143-144), vem se constituindo, tanto no cenário nacional quanto internacional, em um campo de investigação distinto e em constante busca de consolidação. Os autores descrevem que

Nos Estados Unidos, os estudos de políticas estão bastante alinhados ao campo da administração educacional (gerenciamento e liderança). No Reino Unido, as pesquisas sobre políticas enquadram-se no campo da Sociologia da Educação (Lingard; Ozga, 2007). Na América Latina, entre as décadas de 1950 e 1960, surgiu o campo das políticas educacionais com o *status* epistemológico oferecido pela ciência política. Desse modo, começa a ser incorporada no currículo dos cursos de formação de professores em nível superior como Política e Administração da Educação, em congruência com os enfoques de planejamento que estavam presentes na América Latina naquele período.

Ainda de acordo com os pesquisadores mencionados, observa-se no Brasil um aumento significativo de trabalhos, publicações, grupos de pesquisa e eventos específicos de políticas sociais e educacionais. No entanto, esse campo ainda não está consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Os autores expõem que

Embora o número de pesquisas e publicações seja crescente e significativo, observa-se que as questões metodológicas e as discussões sobre referenciais analíticos e sobre fundamentos epistemológicos das pesquisas tem sido pouco exploradas tanto no campo das políticas públicas em geral, bem como no campo específico das políticas educacionais. No campo das políticas públicas e sociais, algumas referências importantes são: Lima Junior (1976), Figueiredo e Figueiredo (1986), Pinto (1986), Coimbra (1987), Medina (1987), Figueiredo (1997), Rico (1998), Melo (1999), Frey (2000), Barreira e Carvalho (2001), Hofling (2001), Arretche (2003), Belloni et al. (2003), Souza (2003, 2006) e Faria (2003). Esses trabalhos buscam situar o debate sobre a pesquisa no campo das políticas e alguns apresentam uma síntese dos principais referenciais de análise. No campo das políticas educacionais, destacam-se os trabalhos de Dutra (1993), Rus Perez (1998a, 1998b), Azevedo e Aguiar (2001a, 2001b), Barretto e Pinto (2001), Paro (2001), Azevedo (2004) e Silva Junior (2007). Embora esses trabalhos indiquem questões relevantes, geralmente tratam de questões mais genéricas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 154-155).

Já no que cerne ao contexto internacional, os investigadores mencionados apontam que vários foram os referenciais analíticos que se delinearão sendo que, o debate teórico atual no campo da análise de políticas inclui aportes do materialismo histórico e dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas.

Nessa investigação, me baseio em uma abordagem de análise de política que tem como fundamento os estudos pós-estruturalistas que “consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.156).

Essa perspectiva tem como uma de suas contribuições mais difundidas a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen J. Ball e seus colaboradores, utilizada como referencial analítico nesse estudo e caracterizada como um “ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Ball, nascido em 21 de janeiro de 1950, é um dos mais renomados pesquisadores no campo da política educacional na atualidade, possuindo uma vasta lista de publicações sobre o tema e sendo membro da Academia Britânica de Humanidades e Ciências Sociais.

De acordo com o estudioso mencionado e seus colaboradores, as políticas educacionais devem ser examinadas como texto e como discurso. Nesse sentido, a conceituação de política como texto tem como base a teoria literária, que entende as políticas como “representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Diante desse panorama, Ball e seus colaboradores estabeleceram cinco contextos do ciclo de políticas, sendo eles: de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e da estratégia política. Tais contextos “são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Em relação ao contexto de influência, Mainardes (2006, p. 51) explica que é onde:

[...] grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Dessa forma, é nesse primeiro contexto onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e onde os discursos políticos se constroem “a partir de grupos que disputam, definindo e influenciando os espaços da educação” (SANTOS, 2014, p. 266). Já o segundo diz respeito às intervenções textuais, ou seja, aos textos que são resultado de disputas e acordos de grupos que atuam dentro de diferentes lugares de produção. Mainardes (2006, p. 52) observa que

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Santos (2014, p. 266-267) defende que os textos políticos representam as políticas e essas representações podem tomar formas variadas, como: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc”.

Em contrapartida, o contexto da prática, nas palavras de Mainardes (2006, p. 53), é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde essa produz efeitos e consequências que podem acarretar mudanças e transformações significativas na política

original. Diante desse cenário, o pesquisador também salienta que essa abordagem assume o papel ativo dos docentes e outros profissionais no que tange ao processo de (re)interpretação das políticas de forma que o “que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação [...]” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Compartilhando desse ponto de vista, Santos (2014, p. 267) elucida que

Os textos legais, por exemplo, nas práticas escolares, nem sempre são aceitos em sua totalidade. Sofrem interferências dos profissionais, constituindo de outros significados. Caracteriza que os profissionais da educação têm condições de alargar em seus debates e posicionamento, constituindo novas políticas, principalmente voltadas aos interesses e necessidades da própria escola.

O quarto contexto, o dos resultados/efeitos, diz respeito à avaliação em si da política, ou seja, aos efeitos e impactos que esta pode causar na sociedade, preocupando-se com “[...] questões de justiça, igualdade e liberdade individual” e com os efeitos gerais e específicos que foram gerados pela política implementada.

Por fim, o quinto e último contexto, o da estratégia política, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

A seguir, apresento uma síntese dos cinco contextos mencionados:

Quadro 7 - Síntese dos contextos do Ciclo de Políticas

CONTEXTO	SÍNTESE
Influência	Se refere às influências locais e globais que podem ter influenciado na elaboração da política examinada.
Produção de texto	Relaciona-se aos aspectos e particularidades textuais da política analisada.
Prática	Trata da implementação da política focada e do exame de ações de diferentes esferas da sociedade para colocá-la em prática.
Resultados/efeitos	Refere-se à avaliação da política e dos efeitos gerais e específicos gerados por ela.
Estratégia política	Corresponde à identificação de um conjunto de ações que seriam necessárias para amenizar as desigualdades oriundas de política em foco.

Fonte: a autora

Diante do exposto, no que tange ao processo de formulação e implementação da Lei 11.161, é possível problematizar alguns aspectos que, a meu ver, se encaixam nos contextos determinados por Ball. Com base na revisão documental que realizei a respeito dessa Lei e das características conceituais, legais, culturais, históricas, sociais e econômicas que a ela se referem, sua inter-relação com a perspectiva de Ball se daria do modo que descrevo nos subtópicos a seguir.

5.1.1 Contexto de Influência

Ao estabelecer uma relação entre esse contexto e o processo de formulação e implementação da normativa legal aqui examinada, recorri, principalmente, a elementos geográficos, históricos, econômicos e políticos que podem ter influenciado na ideia de elaboração da lei em pauta.

Como já comentado no capítulo 4 desta pesquisa, a redação de uma lei que versasse sobre o ensino de espanhol no Brasil foi tema de vários PL enviados à Câmara e ao Senado ao longo dos anos. Nesse sentido, é possível identificar uma influência local na posterior promulgação da Lei nº 11.161, sendo ela representada por todos esses PL e também pelo crescimento do ensino de espanhol no Brasil atrelados a fenômenos como: o surgimento de associações de professores de espanhol e a criação oficial de centros de ELE nos âmbitos estaduais (XAVIER; ZORZO-VELOSO, 2014, p.73).

No que compete as influências globais e/ou internacionais, é clara a interferência da criação do MERCOSUL, um elemento que, sob a ótica de Recuero (2014, p. 302), representa

[...] uma realidade que gerou não só o interesse, como a necessidade de um planejamento que promovesse e assegurasse o ensino do Português e do Espanhol na América Latina, ultrapassando, desta forma, as atividades de cunho econômico que alavancaram as intenções iniciais.

O Tratado de Assunção, assinado em 17 de dezembro de 1991, é o documento que oficializou a criação do Mercosul e determinou, em seu artigo 17, que os idiomas oficiais dessa organização intergovernamental seriam o português e o espanhol.

Portilla (2007, p. 225) alega que, além de promover uma abertura econômica entre os países membros, o Mercosul influenciou positivamente na procura e no interesse pelo espanhol. Para a autora, atualmente, encontra-se ratificado no panorama diplomático brasileiro um direcionamento para uma possível integração latino-americana, já que nesse processo de criação do Mercosul,

[...] inicialmente focado prioritariamente no campo da regulamentação tarifária e aduaneira, verificou-se a insuficiência da convergência de interesses sem que a ele estivesse vinculada semelhante postura quanto à integração cultural, como componente de um objetivo abrangente que passou a estar presente nos interlocutores do tratado, caracterizado pelo princípio do regionalismo aberto (PORTILLA, 2007, p. 225).

Outro elemento legal que também pode ter influenciado na criação de uma lei sobre o ensino de espanhol em nosso país é indicado por Cristofoli (2010, p. 113) em seus estudos. A autora expõe que, em novembro de 1997, foi firmado um acordo bilateral entre a Argentina e o Brasil, denominado como “Acordo de Integração Cultural Brasil-Argentina”. Ainda segundo a investigadora mencionada “este documento consta no ordenamento legal argentino como *Ley 25.181 de 1997* e no ordenamento legal brasileiro como Decreto 3.548, de 21 de julho de 2000” (CRISTOFOLI, 2010, p. 113), ou seja, assim como destacado pela teórica, “na Argentina o documento foi transformado em lei; no Brasil foi um decreto e apenas publicado três anos depois”, o que, a meu ver, demonstra uma discrepância no que se refere à relevância que o acordo em questão teve para cada um dos países participantes.

O decreto apontado é composto por 17 artigos e o primeiro deles versa sobre a difusão das línguas dos dois países em caráter de reciprocidade:

- 1 - As Partes comprometem-se a promover a cooperação e o intercâmbio entre as instituições e agentes culturais de cada Estado.
- 2 - Com esse objetivo, cada Parte apoiará, com base na reciprocidade, as atividades que se realizem no território desse Estado em favor da difusão do idioma e das expressões culturais e artísticas do outro Estado, de acordo com o Código de Atividades que figuram como Anexo I do presente Acordo (BRASIL, 2000).

Tanto esse último acordo mencionado, quanto o Mercosul fomentaram a importância do avanço do espanhol no Brasil. Dessa forma, acredito que a necessidade de promover uma maior difusão dessa língua em nossa nação em virtude dos acordos e documentos legais firmados ao longo dos anos pode ter sido sim uma importante razão para a criação e implementação da lei aqui examinada, mas não a única.

Em um artigo publicado pelo jornal espanhol *El País*, em 08 de julho de 2005, com o título “*Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán el español como asignatura*”, o autor Arias enfatiza que

Si en un principio la ley de obligatoriedad del español fue pensada sobre todo para las relaciones entre Brasil y el Mercosur, poco a poco los dirigentes políticos de este país fueron viendo también la importancia de que Brasil hablara español para sus relaciones con Europa, las cuales, como afirmó el Ministro de Educación, Tarso Genro, del Partido de los Trabajadores, "pasan necesariamente por España". Brasil, en los últimos años se ha ido sintiendo más cercanía a Europa que a los Estados Unidos, sobre todo en lo que atañe a la cultura. El sueño de cualquier brasileño hoy es el de visitar Europa, y, dentro de Europa, no esconden su especial simpatía por España (ARIAS, 2005).

Diante do exposto, se evidencia também como um dos elementos do contexto de influência global uma tentativa de melhorar ou promover as relações internacionais entre o Brasil e os países da Europa, especialmente a Espanha, em virtude de um possível interesse turístico dos brasileiros por esse destino (ainda que eu acredite que não seria apenas isso e que outras motivações também poderiam estar envolvidas na promoção de melhores relações internacionais entre nosso país e a Espanha).

O autor do artigo jornalístico mencionado ainda destaca que

La aprobación de la obligatoriedad de ofrecer enseñanzas de español en las escuelas ha sido una gran victoria de la diplomacia española y latinoamericana, las cuales, a lo largo de estos últimos diez años han ido haciendo ver a los dirigentes de este país la importancia de hablar español con vistas a una integración cada vez mayor de Brasil con América Latina con la idea de crear en el futuro algo parecido a la Unión Europea en la región. Para ello era importante la integración también de la lengua (ARIAS, 2005).

Desse modo, como já comentado brevemente no capítulo introdutório desse trabalho, a implementação da Lei nº 11.161 pode ter sido uma política não só do Brasil, mas também da Espanha. Sob essa questão, Villalba faz sua crítica ao argumentar que

[...] a obrigatoriedade do ensino de espanhol no nível médio respondia a uma política linguística da Espanha e não à do Brasil que, mais uma vez, por falta de clareza e posição sobre esse tema, parece ter caído na histórica armadilha de troca de riquezas locais por um punhado de bijuterias, reavivando a polêmica sobre a relação colonialista (VILLALBA, 2013, p. 15).

A presença de grupos empresariais e de investimentos espanhóis no nosso país também são indícios de que a criação da lei aqui focada possa ter sido motivada por fatores que remetem à Espanha e aos seus interesses. Em 2007, Portilla expôs que

Hoje em dia, assistimos a um grande número de empresas espanholas instaladas no Brasil (como o Banco Santander, Telefônica, Gás Natural, Iberdrola e Repsol YPF). De fato, a Espanha, em 2002, era o maior investidor europeu no país e o segundo no cômputo geral, abaixo apenas dos Estados Unidos da América. Para a Espanha, o Brasil é o segundo sócio comercial na Iberoamérica, perdendo somente para o México (PORTILLA, 2007, p. 226).

Complementando essas informações numéricas, a reportagem “Os dez países que mais investem no Brasil”, publicada pela Revista Exame indicou que, em 2011, a Espanha foi o terceiro país que mais investiu no Brasil, sendo antecedida somente pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido.

Ou seja, em 2002, dois anos antes da aprovação da “lei do espanhol” que se deu em 2005, a Espanha era a nação europeia que mais investia no país e o segundo em nível mundial, já em 2011 (seis anos após a sanção da instrução legal), a nação espanhola continuava com grandes investimentos em nossa pátria, dados econômicos que, muito provavelmente, não foram desconsiderados por nossos governantes.

Por fim, além dos aspectos locais, políticos, históricos e econômicos aqui já comentados, considero importante sinalizar uma questão geográfica que, desde o meu ponto de vista, seria impossível não haver influenciado na criação da Lei nº 11.161: a proximidade e fronteira do Brasil com os países falantes de espanhol.

Cristofoli ressalta que

Na maioria dos países latino-americanos, fala-se espanhol sendo o Brasil o único a falar o português. Considerando que o espanhol é uma língua de comunicação internacional, poderia existir, por parte do Brasil, a necessidade de promover o ensino da língua espanhola para superar essa fronteira (CRISTOFOLI, p. 87).

Em termos numéricos, 19⁵ são os países na América que tem o espanhol como língua oficial, sendo que 8 deles fazem fronteira com o Brasil. Essa proximidade não poderia, ou pelo menos não deveria ser, ignorada ao se pensar na sanção de uma lei sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino do castelhano.

Nesse subtópico aponte algumas particularidades que, com base em meus estudos e em teóricos da área, podem compor o contexto de influência da Lei nº 11.161. Na seção a seguir, trato de outro contexto delimitado por Ball, o da produção de texto.

⁵ Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, El Salvador, Uruguai e Venezuela.

5.1.2 Contexto de produção de texto

A Lei nº 11.161 tem sua origem legal e textual no PL 3987, do deputado Átila Lira, apresentado no dia 15 de dezembro de 2000. Tal PL foi apresentado ao Congresso Nacional, aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Nacional e sancionado em lei pelo então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, em 05 de agosto de 2005, cinco anos após sua apresentação.

Os aspectos estruturais e textuais dessa normativa legal foram mencionados no capítulo 4 desse trabalho, mas acredito que seja pertinente expor aqui novamente a lei completa e fazer uma breve retomada de tais questões a modo de contextualização.

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

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

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

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

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

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

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.

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad (BRASIL, 2005).

Como pode ser visto, o documento está composto por sete artigos curtos, dos quais somente o primeiro possui mais de um parágrafo. Os artigos tratam, em suma, sobre o ensino de espanhol de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nos currículos plenos do ensino médio.

O texto em pauta, segundo minha perspectiva, não é claro, já que várias dúvidas surgiram em relação ao que estava sendo determinado e de como tais determinações deveriam ser efetivadas.

Como prova disso, no portal do Ministério da Educação encontrei dois pareceres que dispõem sobre esclarecimentos e orientações no que se refere ao que é deliberado pela lei 11.161, sendo eles “Parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007” e o “Parecer CNE/CEB nº 15/2015, aprovado em 9 de dezembro de 2015”.

O primeiro parecer, protocolado em 16 de maio de 2016, tinha como interessado o Conselho Estadual de Educação do Sergipe e apresentou as seguintes cinco inquietações:

- 1 – A instituição de ensino que oferece no Ensino Médio a Língua Espanhola como Língua estrangeira obrigatória, em atendimento ao que determina o inciso III do Art. 36 da Lei no 9.394/96, já estará também atendendo ao disposto na Lei no 11.161/2005 ou deverá tornar a Língua Espanhola oferecida de matrícula facultativa para o aluno e inserir no seu currículo, em caráter obrigatório, uma outra língua estrangeira moderna (Inglês, Francês, etc.)?
- 2 – Será permitido o oferecimento de apenas uma língua estrangeira moderna à instituição de ensino que pretenda incluir no seu currículo, em caráter obrigatório, a Língua Espanhola?
- 3 – Poderá a instituição de ensino disponibilizar, no ato da matrícula, o oferecimento da Língua Espanhola e de outra língua estrangeira moderna para que o aluno faça sua opção por apenas uma delas?
- 4 – Deverá constar, na documentação de conclusão de curso ou guia de transferência do aluno, a serem emitidos pela instituição oficial de Ensino Médio, o registro da Língua Espanhola cursada em Centro de Estudos de Língua Moderna ou em outras instituições?
- 5 – Considerando que a oferta da Língua Espanhola tem a mesma determinação legal exarada para o Ensino Religioso, de oferta obrigatória para a escola e matrícula facultativa para o aluno, podemos definir que o Parecer CNE/CP no 5/97, cuja orientação é de que a oferta do Ensino Religioso tenha sua carga horária acrescida à carga horária mínima exigida, portanto extrapolando esta, deverá nortear a oferta da Língua Espanhola? (Parecer CNE/CEB nº 18/2007, 2007).

Todas essas dúvidas levantadas foram respondidas pela relatora Maria Beatriz Luce, que, ao fazer a análise das inquietações, argumenta sobre o mérito da iniciativa normativa que decreta a obrigatoriedade do ensino de espanhol, assim como evidencia que o texto do documento “apresenta-se com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais” (Parecer CNE/CEB nº 18/2007, 2007). As respostas da relatora, em sua totalidade, podem ser acessadas no Anexo A.

O segundo parecer, protocolado em 16 de julho de 2010, tinha como interessado o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e levantou as seis questões expostas a seguir:

- 1.1. O que deve ser entendido como horário regular de aula em vista da possibilidade de oferecimento da disciplina em Centros de Ensino de Língua Estrangeira? (artigos 2º e 3º).
- 1.2. Qual a relação a ser estabelecida entre o estabelecimento de ensino regular e o Centro de Ensino de Língua Estrangeira, se houver?
- 1.3. Que tipo de equivalência deve ser estabelecida entre o desempenho do aluno em um Centro de Ensino de Língua Estrangeira e no estabelecimento de ensino regular, se for o caso?
- 1.4. Reafirmar a necessidade da titulação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para o exercício do professor de espanhol;
- 1.5. Diferenciar o ensino espanhol como componente do Projeto Pedagógico da Escola do curso livre de Espanhol oferecido por Instituições próprias.
- 1.6. Considerando a matéria, solicitamos igualmente a gestão desse Conselho a fim de que os Conselhos Estaduais sejam motivados a emitir a normatização necessária à implementação da referida lei em consonância com seu artigo 5º (CNE/CEB nº 15/2015, 2015).

O relator Antonio Ibañez Ruiz, ao fazer sua análise dos questionamentos acima (as respostas completas estão no Anexo B), se opõe à relatora Maria Beatriz Luce e defende que a Lei nº 11.161 é clara ao dizer, no art. 5, que Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução da normativa, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada e menciona que desde a promulgação da legislação em pauta, o CEB só recebeu a consulta de um outro parecer, o nº 18/2007, já citado nesse trabalho nas páginas anteriores desse subcapítulo. Para ele, esses fatores indicam que as normas emitidas pelos Conselhos Estaduais e o referido Parecer foram suficientes para esclarecer as dúvidas que surgiram no que se refere à implementação da Lei. No entanto, o relator também argumenta que “[...] é sempre positivo pensar que há escolas em que a Lei está sendo muito bem implementada, mas também há escolas em que a implementação não é boa” (CNE/CEB nº 15/2015), portanto, no caso em questão, o CEB deve pensar em como melhorar o aprendizado dos estudantes.

Entre as respostas de Ruiz, considero relevante destacar a que cerne à primeira pergunta e que versa sobre o horário regular de aula. Segundo o relator,

Horário regular de aula é aquele que se refere ao turno escolhido pelo aluno para frequentar a escola. De acordo com a Lei, a escola é obrigada a oferecer a disciplina no horário regular de aula dos alunos. Se a rede pública oferece também a disciplina da língua espanhola, por intermédio de Centros de Ensino de Língua Estrangeira, alunos das escolas atendidas pelo Centro de Estudos de Língua Estrangeira que oferece a língua espanhola poderão optar formalmente pela matrícula na escola ou no Centro de Ensino de Língua Estrangeira. No caso da opção pelo Centro, a formalização se dará em documento assinado pelo diretor da escola, na qual o aluno está matriculado em horário regular de aula, e pelo responsável pelo aluno. Nesta situação o horário regular de aula fica estendido ao horário de oferecimento da disciplina pelo Centro (CNE/CEB nº 15/2015, 2015).

Desse modo, de acordo com o exposto por Ruiz, a oferta do espanhol no contra turno e no CELEM estaria dentro da lei pois, caso a matrícula do aluno fosse formalizada pela instituição evidenciando que a sua participação nas aulas estaria sendo feita em horário regular, o oferecimento da língua espanhola estaria sendo realizado como determina a normativa: “Art. 2o A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos” (BRASIL, 2005).

Também considero relevante expor que Luce (2007) indica no primeiro parecer que não é permitido o oferecimento de apenas uma língua estrangeira no ensino médio, já que a LDBEN/96 determina a oferta de, pelo menos, dois idiomas, sendo um de caráter obrigatório (no caso, o espanhol após a Lei nº 11.161) e outro optativa.

Os dois relatores que analisaram os dois pareceres enviados ao CEB, salientaram a questão de que os Conselhos Estaduais seriam os responsáveis pela emissão das normas necessárias para a implementação do documento legal aqui explorado. Nesse sentido, Ponte (2016, p. 19) expõe que

Se por um lado, especificidades regionais puderam, de fato, ser contempladas, por outro, em mais de um caso, a inserção da Língua Espanhola no currículo do ensino médio se viu abandonada ao sabor dos interesses, ou simplesmente do desinteresse, de Secretarias de Educação Estaduais.

Perante o discutido até o momento sobre o texto em si da Lei nº 11.161, acredito que a real concretização das determinações da normativa em questão esteve estreitamente relacionada às diferentes interpretações que os estados e a rede de ensino tiveram sobre o texto produzido. Tais interpretações e a implementação ou não da lei analisada constituem o contexto da prática sobre o qual discorro no subtópico seguinte.

5.1.3 Contexto da prática

O contexto da prática, no caso da normativa legal aqui analisada, se refere à real implementação do espanhol na rede básica do nosso país, mais especificamente no ensino médio. Diante disso, considero relevante ressaltar alguns aspectos estabelecidos nos artigos da Lei nº 11.161 expostos na seção acima: a oferta do ensino de espanhol é obrigatória, mas a matrícula é facultativa (art. 1); na rede pública, a oferta deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos (art. 2); os sistemas públicos criarão Centros de ELE que deverão ofertar obrigatoriamente o ensino do castelhano (art. 3); a rede privada poderá realizar a oferta obrigatória do espanhol por meio de aulas convencionais no horário normal ou por meio de cursos em Centros de Língua Moderna.

Ao analisar essas informações e relacioná-las com o contexto educacional brasileiro, acredito que, como já comentado no subtópico anterior, por ambiguidade ou por falta de clareza do legislador no que se pretendia estipular no documento mencionado, surgiram dúvidas ao longo do seu processo de implementação que o dificultaram ou, até mesmo, o impediram.

Diversos estudos abordam a efetivação da normativa em pauta em diferentes estados do país. Muitos desses trabalhos estão presentes no livro “Dez anos da ‘lei do espanhol’ (2005-2015)” (BARROS, COSTA E GALVÃO, 2016).

Na obra citada, é possível encontrar dados sobre o ensino do castelhano em Amazonas, Alagoas, Ceará, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe, Minas, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, dos quais, alguns deles comento brevemente a continuação, focando principalmente no estado do Paraná e no município de Londrina, meus lugares de atuação.

Sobre o primeiro estado indicado acima, Santos e Teixeira (2016, p. 158) ilustram que

[...] a situação do ensino da Língua Espanhola no Amazonas permaneceu praticamente inalterada durante os cinco anos de adaptação estabelecidos pela Lei do Espanhol. De acordo com dados da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em 2006, no Amazonas, havia 299 escolas públicas de ensino médio, e dessas, somente 37 ofereciam a Língua Espanhola em seu currículo. Em outras palavras, pouco mais de 12% das escolas públicas amazonenses de nível médio cumpriam a legislação federal em vigor no tocante ao ensino da Língua Espanhola.

No entanto, os mesmos autores expõem medidas que, após o período mencionado, de certa forma contribuíram para uma maior valorização do ensino de espanhol na região, sendo

elas, por exemplo: realização de concurso público, em 2011, pela SEDUC-AM (ainda que com pouca oferta de vagas); aprovação do PL 124/2011 e sua posterior sanção na lei nº 152/13 que ratificava e complementava a lei federal 11.161 em vigência garantindo a oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio e determinando que o exercício da atividade de professor dessa disciplina seria exclusivo aos profissionais formados em Letras-Língua Espanhola com licenciatura plena; fortalecimento da formação de professores de espanhol por parte da Universidade Federal do Amazonas que realizou concursos para ampliar o seu quadro de profissionais, desenvolveu projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre o hispanismo na capital e no interior do Amazonas e ofereceu a primeira turma de especialização em Ensino de espanhol: língua e literatura, entre 2012 e 2014.

Assim,

[...] fica clara a ação de distintos agentes sociais em prol da implementação do ensino da Língua Espanhola e do fomento ao hispanismo no Amazonas, em especial as ações da APE-AM e da UFAM, com o apoio eventual da Espanha e do Poder Público Federal, Estadual e de alguns municípios amazonenses. Ficam evidentes ainda importantes avanços e conquistas, com especial destaque para a “Lei amazonense do Espanhol”. No entanto, merece atenção a timidez política do Governo do Estado concernente ao fomento e à efetivação da implementação do ensino da Língua Espanhola no Amazonas, bem como seu posicionamento político em favor de outra(s) Língua(s) estrangeira(s), permitindo desvios e situações que vão de encontro ao disposto na legislação (SANTOS; TEIXEIRA, 2016, p. 158).

Sobre o estado de São Paulo, Menezes e Cruz (2016, p. 354-355) indicam que

A primeira medida tomada pelo governo do Estado de São Paulo em decorrência da Lei no 11.161/05 foi a assinatura de um acordo, em setembro de 2006, entre o então governador Claudio Lembo e o presidente do Banco Santander, Emilio Botín, para realização do conhecido Projeto OYE. Tratava-se de uma proposta de curso modular a distância, com duração de dois anos e carga horária de seiscentas horas, para formar 45 mil professores de espanhol até 2010. A partir de um convênio com o Instituto Cervantes, o Banco Santander e o Portal Universia, os professores já atuantes na rede estadual poderiam completar uma segunda licenciatura. Para isso, as universidades estaduais, participando do projeto como coadjuvantes, seriam responsáveis pela indicação dos tutores responsáveis pelo ambiente virtual (seria utilizada a Plataforma AVE) e a certificação dos futuros docentes, sem qualquer influência sobre os objetivos didático-pedagógicos ou a execução do curso.

Tal projeto, segundo os autores mencionados, repercutiu negativamente entre a Associação de Professores de Espanhol de São Paulo (APEESP), os professores das universidades estaduais e federais, outras associações de professores de espanhol brasileiras, a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), além de estudantes de graduação e pós-

graduação. A APEESP organizou um manifesto que colocava em questão alguns aspectos mais gritantes do projeto e exigia a sua suspensão. Concomitante à essa estratégia pública de questionamento, Menezes e Cruz (2016, p. 356) indicam que

[...] as universidades estaduais se organizaram visando a elaborar e propor ações que respondessem às exigências da Lei no 11.161/05. Segundo Fanjul, depois de esclarecida a verdadeira demanda por novos docentes (não mais que 9 mil professores seria necessário formar, segundo dados fornecidos pela própria SEE) e considerando que um terço dos habilitados já atuava na rede estadual (como professores em outras disciplinas), a comissão sugeriu a imediata realização de um concurso público para docentes de espanhol e encaminhou a proposta de um “curso modular” intitulado FALE (Formação e Atualização em Língua Espanhola), em conformidade com a legislação educacional vigente (PCNs, OCEM, etc.). O curso proposto também seria dividido em módulos, mas voltado aos professores licenciados ou bacharéis em espanhol ou em outras línguas, e a licenciados em outras áreas com “comprovadas habilidades orais e escritas em língua espanhola”.

Contudo, os autores também observam que, ainda que esse projeto, protocolado na SEE em 20 de maio de 2007, tenha sido planejado após uma criteriosa análise da demanda real por docentes e de ter sido organizado por profissionais qualificados, jamais obteve resposta.

Em relação aos anos seguintes a 2010, fim do limite fixado na Lei nº 11.161 para sua implementação, Menezes e Cruz (2016, p. 358) expõem que

[...] ainda no fim de 2009, o governo José Serra editou o Decreto 54.758, que mudava alguns aspectos da gerência dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) do estado. A principal e mais gritante modificação se daria no fato de que, esgotada a capacidade dos CELs em atender a demanda por ensino de línguas estrangeiras, poderiam ser contratadas, mediante um processo de cadastramento, instituições privadas (escolas de idiomas) para supri-la. Por citar explicitamente a Lei no 11.161/05, na prática, embora se tratasse também de outros idiomas, o que o governo estadual fazia era, em último caso, entregar à iniciativa privada a gestão de uma disciplina com presença obrigatória na grade curricular do EM, abrindo perigosos precedentes. Além disso, o valor investido pelo estado em cursos privados de idiomas seria quatro vezes maior do que o valor investido na rede regular de ensino, em média, por hora/aula, por aluno.

Mais uma vez por pressão da APEESP, de outras associações de professores, de universidades, entidades estudantis e docentes, essa proposta foi retirada. Ainda segundo os teóricos, a pressão da APEESP permaneceu nos anos seguintes com solicitação de esclarecimentos, audiências públicas, entre outras ações junto ao governo do estado, mas a mudança no que se refere à implementação do castelhano foi praticamente nula. No entanto, a partir de 2011 esse cenário começou a mudar um pouco:

Em 16 de dezembro de 2011,14 foi promulgada a Resolução SE no 81 que estabelecia diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais, cujo Art. 8o se referia especificamente à disciplina Espanhol e fazia referência à Lei federal no 11.161/05 e à Resolução Estadual SE no 5/10: “A Língua Espanhola, obrigatória à escola e facultativa ao aluno, será oferecida, fora do horário regular de aulas, a alunos da primeira série do Ensino Médio, se houver demanda, de acordo com as disposições da Lei federal 11.161, de 5/8/2005 e da Resolução SE no 5, de 14/1/2010” (MENEZES; CRUZ, 2016, p. 361).

Diante disso, a APEESP se dirigiu uma vez mais à SEE, mas como resposta só obteve o silêncio durante os anos de 2011 e 2012. Em 2013 várias audiências foram realizadas e, na última delas, foram oferecidos elementos sobre o número de de alunos matriculados e de escolas que ofereciam o espanhol “16.747 alunos matriculados em Espanhol em 420 escolas de EM” (MENEZES; CRUZ, 2016, p. 365) e informado que haveria um concurso com 400 vagas para docentes da disciplina de língua espanhola.

O concurso foi realmente realizado no dia 17 de novembro de 2013, mas as 400 vagas sinalizadas na última audiência não chegaram a ser concretizadas:

[...] na primeira convocação foram abertas 58 vagas, em 38 das 91 diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, para as quais foram convocados 88 candidatos. Ademais, a APEESP recebeu vários relatos de professores que, no momento da atribuição, eram informados de que não havia vaga para a disciplina na Diretoria de Ensino para a qual haviam sido convocados, de modo que não tinham garantia de que sua atividade seria realmente a de lecionar aulas de Língua Espanhola (MENEZES; CRUZ, 2016, p. 366).

Ainda de acordo com esses mesmos estudiosos,

Com efeito, em todo o período ora analisado, as ações envolvendo a implantação da Lei no 11.161/05 foram marcadas por uma clara tendência a se considerar o inglês como sinônimo de língua estrangeira moderna, excluindo outras possibilidades. Também por uma forte presença e influência de grupos privados nos rumos da educação, de forma direta no caso do OYE e do projeto de terceirização de 2009, com a conseqüente falta de transparência do governo estadual e da SEE no diálogo com as universidades, entidades interessadas e a sociedade em geral (MENEZES; CRUZ, 2016, p. 369).

Sobre o estado de Pernambuco, Abreu e Barbosa (2016, p. 282-283) destacam sua análise de implementação da lei 11.161 no papel das universidades formadoras de docentes e na realização de concursos públicos na área de espanhol. De acordo com elas,

É possível observar que a legislação produziu impacto na rede educacional superior pública de Pernambuco. O mais importante talvez seja o processo de a lei modificar e movimentar o cenário educativo e econômico pernambucano e brasileiro, abrindo mais possibilidades de atuação profissional e contribuindo para o crescimento intelectual e crítico dos nossos educandos.

No entanto, ainda que haja havido, em tese, a abertura de “mais possibilidades de atuação profissional”, as autoras também enfatizam que

[...] os últimos concursos, para a rede pública estadual em Pernambuco, destinados ao docente de espanhol, uma vez que, no final do ano de 2005, a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC/PE), por meio de Concurso Público para Provedores de Cargos em Vagas de Nível Superior, ofertou 35 vagas para o profissional de Língua Espanhola, distribuídos no Estado [...] Já em 2008, foi feito novo concurso sob responsabilidade do Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco (IAUPE). Contudo, nesse concurso, as vagas destinadas aos professores de espanhol diminuíram, perfazendo um total de somente 13. Observamos uma queda da oferta de vagas para esse profissional, especialmente porque após o concurso de 2008, os outros editais que correlacionavam a oferta da admissão de docente trataram-se somente de edital simplificado para contratação temporária em 2012 e em 2013 para o Projovem Urbano e Projovem Prisional, mas que em nenhum dos casos destinaram-se vagas para o espanhol (ABREU; BARBOSA, 2016, p. 285).

As pesquisadoras também associaram essa conjuntura ao fato de que a Lei nº 11.161 trouxe alguns artigos e parágrafos que não ficaram totalmente claros e que ocasionaram várias discussões, questionamentos e geraram diferentes interpretações.

(...) Assim, esse pode ser um dos motivos pela forma como é vivenciada a oferta nas escolas, uma vez que não há um padrão na carga horária destinada para a disciplina, como consequência impacta-se na seleção e na justificativa de ampliação das vagas para os profissionais de espanhol (ABREU; BARBOSA, 2016, p. 285).

No que tange ao Paraná, Woginski e Costa (2016) fornecem dados oficiais de 2006 a 2015. Os de 2006 a 2014 foram obtidos através de solicitação à coordenação do CELEM na SEED-PR contida no Ofício nº 4/2014 de 1/7/2014 e Ofício nº 40/2014 de 7/10/2014, ambos emitidos pela Presidência da APEEPR. Os teóricos esclarecem que “[...] na tabela de dados obtidos da SEED-PR não havia o ano letivo de 2005, justamente o ano em que a Lei Federal no. 11.161/2005 foi sancionada e, segundo a coordenação do CELEM/SEED-PR, não há este registro documental”. Os dados oficiais de 2015 foram obtidos por eles através de consulta ao “Sistema SEED-PR em Números – Números da Educação”, na página “<http://goo.gl/gahQzl>”.

As informações recolhidas pelos autores estão disponibilizadas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Histórico da oferta de LEM-Espanhol do CELEM no Estado do Paraná

Ano letivo	Estabelecimentos	Turmas	Matrículas	Professores(as)
2006	244	830	13.509	205
2007	285	838	14.393	225
2008	220	760	11.277	248
2009	441	1.287	31.089	378
2010	1.007	2.199	54.235	648
2011	1.402	3.470	70.000	917
2012	1.222	2.994	61.841	850
2013	1.157	2.871	61.196	900
2014	1.100	2.668	60.057	997
2015	1.007	2.180	43.084	1.048

Fonte: WOGINSKI; COSTA, 2016, p. 439

Os autores destacam que “[...] os anos letivos de 2010 e 2011 foram o *boom* da oferta de LEM-Espanhol no estado do Paraná através do CELEM” (WOGINSKI; COSTA, 2016, p. 439-440) e que

[...] decorrentes quatro anos – o *postboom* – a oferta de LEM-Espanhol teve uma queda na qual 29% dos estabelecimentos de ensino deixaram de ofertá-la no CELEM, conseqüentemente, 38% de turmas e 39% de alunos matriculados a menos. Apenas um aumento de 13% no número de professores.

De acordo com a visão dos teóricos, o número de estabelecimentos que ofertaram o castelhano no CELEM no ano letivo de 2015 também recuou voltando a margem de 2010 acompanhado de uma queda de 20% sobre o número de matrículas.

Woginski e Costa também apontam que, em 15 de dezembro de 2009, foi expedida a Deliberação nº 6/2009 sobre a implantação da LEM-Espanhol na rede estadual de educação básica (pública e privada) do estado do PR, na qual se determinava que a oferta da língua espanhola deveria ser implantada no início do ano letivo de 2010; que nos estabelecimentos de ensino que já ofertavam a Língua Espanhola de forma obrigatória, a matrícula passaria a ser obrigatória para o aluno, restando facultativa a matrícula em outra língua estrangeira moderna; que os estabelecimentos do sistema estadual de ensino poderiam tornar disponível esta oferta, por meio de diferentes estratégias, incluindo aulas convencionais no horário de funcionamento normal do estabelecimento, ou atendimento em centros de estudos de Língua

Moderna e que os estabelecimentos de ensino que possibilitariam ao aluno cursar a Língua Espanhola em centro de línguas estrangeiras modernas, teriam cumprido o que determina a Lei Federal nº 11.161/05.

Dessa forma, a deliberação mencionada ao dizer que se a oferta do espanhol fosse feita pelo CELEM a Lei nº 11.161 estaria sendo cumprida, não considerava que tal oferta deveria ser feita a partir da grade curricular, no horário regular do aluno.

Falando mais especificamente sobre o município de Londrina, local no qual resido, estudo, trabalho e realizo minha investigação, Montañés desenvolveu uma pesquisa sobre o ensino de espanhol na cidade, entre setembro de 2010 e dezembro de 2011, quando o prazo de 5 anos para a implementação da instrução legal já havia se esgotado e encontrou os seguintes dados publicados em 2012, no IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas:

[...] atualmente existe 72 escolas estaduais distribuídas na região de Londrina, sendo que a maioria destas escolas está situada na região central. Dessas 72 escolas, somente 01 oferta o ensino do espanhol em sua grade curricular, 20 escolas não ofertam e 50 optaram a oferta do espanhol através do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), o que significa que a grande maioria (99%) das escolas de ensino médio de Londrina até o presente momento tem optado pela oferta da língua espanhola fora da grade curricular e no contra turno das aulas, via CELEM (MONTAÑÉS, 2012, p. 43).

Hoje, em 2017, essa realidade não é muito diferente da exposta pela pesquisadora mencionada. Com o intuito de explicar – quantitativamente⁶ - a atual situação do ensino de espanhol no município em pauta, busquei informações de dois modos: 1) consulta às páginas eletrônicas do Portal da Secretaria da Educação⁷ e do Portal do Núcleo Regional de Educação⁸ e 2) contato com o Núcleo Regional de Educação de Londrina. Em cada um desses modos de coleta, meus objetivos eram:

⁶ Ênfase que minha pesquisa é qualitativa mas, nesse capítulo, dados numéricos trazem amparo para minhas reflexões.

⁷ Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/>>. Acesso em 20 set. 2017.

⁸ Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br>>. Acesso em 20 set. 2017.

Quadro 9 – Tipos de busca e objetivos

TIPO DE BUSCA	OBJETIVOS
Consulta às páginas eletrônicas mencionadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar dados referentes ao número de escolas estaduais existentes hoje na cidade e à quantidade de instituições que ofertam a língua espanhola no CELEM e na grade ou que não a ofertam; - Averiguar os concursos públicos do Estado com vagas para a disciplina de espanhol no município em pauta e computar o número de vagas oferecidas, assim como o de candidatos aprovados e convocados;
Contato com o Núcleo Regional de Educação de Londrina	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar os dados obtidos nas páginas eletrônicas mencionadas; - Verificar o número de instituições que, no recorte 2005-2017, tiveram o espanhol como integrante da grade curricular; - Averiguar a quantidade de professores efetivos e contratados pelo Estado que atuam/atuaram na disciplina de língua espanhola em Londrina, no recorte de 2005 a 2017.

Fonte: a autora

Os dados recolhidos foram organizados e estão indicados nos quadros que disponibilizo a seguir.

Quadro 10 – Escolas estaduais existentes em Londrina e a oferta do espanhol no município em 2017

ESCOLAS ESTADUAIS	OFERTAM O ESPANHOL NO CELEM	OFERTAM O ESPANHOL NA GRADE	NÃO OFERTAM O ESPANHOL
73	34	2	37

Fonte: Secretaria de Educação do PR, Núcleo Regional de Educação de Londrina e NRE de Londrina

Na página eletrônica do NRE foi possível encontrar o número de escolas estaduais existentes em Londrina - (73), assim como o de instituições que ofertam o espanhol via CELEM no ano de 2017 - (34). Para descobrir quantos colégios tem o idioma na grade do ensino médio, entrei em contato com o NRE e recebi a informação de que a quantidade é (2). Dessa forma, chega-se à conclusão de que, das 73 escolas estaduais existentes na cidade atualmente, 36 ofertam o espanhol de alguma forma (CELEM ou grade) e 37 não o ofertam.

Destaco que, como já mencionado, minha intenção era recolher também o número de colégios que ofertaram o espanhol na grade ou no CELEM desde a aprovação da lei 11.161, em 2005. No entanto, o NRE me informou que o sistema do órgão não “suporta” o armazenamento de dados de anos anteriores e, devido a isso, eles somente possuem os que se referem ao ano letivo em questão.

Saliento também que o número (32) se refere aos colégios que ofertam o espanhol no CELEM e não aos que realmente tem turmas abertas. Tal abertura depende da quantidade mínima de matriculados (20 alunos) e de professor disponível para ministrar as aulas.

A seguir apresento os dados sobre os concursos estaduais para o magistério realizados no recorte 2005-2007, com vagas para a disciplina de língua espanhola:

Quadro 11 – Concursos estaduais realizados no recorte 2005-2017 para o município de Londrina

ANO	VAGAS	APROVADOS	CONVOCADOS
2007	02	79	06
2013	10	31	14

Fonte: Portal da Secretaria de Educação

O concurso de 2007, edital nº 09/2007 – GS/SEED, foi executado pelo Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ofereceu somente duas vagas para professores de espanhol em Londrina, teve 79 candidatos aprovados e 06 convocados. O de 2013, edital nº 017/2013, foi realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com 10 vagas para a disciplina de língua espanhola na cidade, 31 aprovados e, até o momento, 14 convocados. O último edital de convocação (nº 015/2017), publicado em 06 de março de 2017, não convocou nenhum dos candidatos de espanhol aprovados e classificados em Londrina.

Além da contratação via concurso público, o Estado admite professores pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), em regime temporário. Dessa forma, no quadro a continuação,

exponho o número de docentes estaduais temporários e efetivos para a disciplina de língua espanhola no município de Londrina:

Quadro 12 – Professores contratados e efetivos no ano de 2017

TEMPORÁRIOS	EFETIVOS
9	27

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Londrina.

Essas informações foram recolhidas via contato com o NRE de Londrina. Aclaro que, novamente, não consegui os números referentes aos anos anteriores a 2017 em virtude do não “suporte” de dados do sistema do NRE.

Ao examinar todas as informações e todos os dados relacionados à implementação da Lei nº 11.161 nos diferentes estados aqui mencionados, é possível constatar que, de maneira geral, esse processo não foi fácil e nem imediato. As associações de professores, as universidades, os docentes e outras esferas da sociedade tiveram que agir para rogar o cumprimento da normativa que, na grande maioria dos lugares, foi feita por meio dos Centros de Línguas, ou seja, fora da grade curricular e no contra turno do aluno. Os possíveis resultados decorrentes desse processo de instauração são discutidos na próxima seção.

5.1.4 Contexto dos Resultados/Efeitos

Como exposto no capítulo anterior, a Lei nº 11.161 não foi, em grande parte dos lugares, cumprida. O espanhol foi oferecido fora do horário regular das aulas e fora da grade curricular, o que, a meu ver, caracteriza-se como uma não implementação da normativa em questão. Desse modo, me dedico nesse subcapítulo a discutir os resultados dessa (não) implementação da legislação examinada, entre os quais, sob a minha ótica, se destaca, principalmente, a aprovação do PL 746 e sua posterior sanção na lei nº 13.415⁹ que revogou a normativa legal analisada, retirando a obrigatoriedade da oferta de ensino do espanhol no ensino médio da rede básica do Brasil.

Sob este fator, Andrade (2016, p. 6) argumenta em seu projeto de pesquisa “**Ensinar espanhol para quem?** Do ideal legislativo ao real educativo” que

⁹ Os aspectos legais dessa lei foram apresentados no capítulo 4 dessa dissertação.

A MP n° 746 representa um retrocesso no ensino e na aprendizagem dos estudantes, assim como determina a precarização do trabalho docente. Entre os vários atores da educação prejudicados pela MP n° 746 estão os professores de espanhol, em virtude da imposição do inglês como a única língua estrangeira moderna obrigatória na Educação Básica. Ressaltamos a gravidade da situação para esses profissionais da educação, porque essa decisão, autoritária e unilateral, do Governo Federal revogou a lei n° 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

A retirada dessa obrigatoriedade não representou “somente” a revogação de uma lei e a não oferta do ensino de espanhol, mas também indica outros efeitos que a ela estão atrelados e que, desde o meu ponto de vista, constituem o contexto dos resultados de Ball, como:

- Estreitamento do campo de atuação dos professores de castelhano;
- Consequente diminuição na procura pelos cursos de licenciatura (e também de pós-graduação) que formam esses docentes;
- Provável fechamento de turmas dos Centros de Línguas¹⁰;
- Retrocesso no que se refere à valorização da língua espanhola, ao fomento do ensino de línguas estrangeiras no país e ao incentivo de uma sociedade plurilíngue, ferindo, por exemplo, os artigos 23 e 24 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que dizem, respectivamente que: “O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro” e que

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (UNESCO, 1996).

Diante da implementação da “reforma do ensino médio” citada anteriormente, muitas instâncias relacionadas à área de ensino de espanhol no Brasil se mobilizaram e agiram. Suas ações também se configuram, para mim, como constituintes do contexto dos resultados/efeitos da não implementação da Lei n° 11.161 perante a sua revogação.

¹⁰ No final de 2017, por exemplo, a Secretaria de Educação do Paraná (SEED), propôs uma reestruturação no CELEM para 2018 na qual uma das mudanças seria a concentração de oferta das turmas em “pólos”. “Para Gilson Rodrigo Woginski, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná, o impacto da reestruturação proposta pela SEED pode significar uma redução de 30% na oferta de turmas. ‘O Núcleo Regional de Educação de Curitiba oferta 243 turmas, de todas as línguas. Para o ano que vem, este número deve cair para 170’, explicou”. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/divulgacao/noticias/comissao-de-educacao-ouve-demandas-do-centro-de-linguas-estrangeiras-modernas>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

Assim, diante dessa perspectiva, destaco também com base em dados recolhidos pelo projeto de pesquisa acima mencionado (“**Ensinar espanhol para quem?** Do ideal legislativo ao real educativo”), diversas práticas que foram efetivadas no Brasil por diferentes instâncias, como as que indico no quadro a seguir:

Quadro 13 – Ações de diferentes instâncias em repúdio à MP nº 746

AUTOR/AUTORES	MEDIDA	DATA
Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF)	NOTA DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA N. 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	28 de setembro de 2016
Fórum das Licenciaturas da Universidade de Caxias do Sul (UCS)	NOTA DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	28 de setembro de 2016
Conselho do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	NOTA DE REPÚDIO DO DEPARTAMENTO DE LETRAS À MP 746	28 de setembro de 2016
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)	CARTA ABERTA DA ABRAPEC SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 QUE REFORMA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	29 de setembro de 2016
Participantes da plenária final do 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia	MOÇÃO DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA NÚMERO 746	Setembro de 2016
Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	MANIFESTO DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016	04 de outubro de 2016
Escola Politécnica de Saúde	NOTA DE REPÚDIO À	Sem data de publicação

Joaquim Venâncio/Fiocruz	REFORMA DO ENSINO MÉDIO	
APEESP	NOTA PÚBLICA SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA QUE INSTITUI A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	23 de setembro de 2016
Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)	MANIFESTO DE REPÚDIO À MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016	23 de setembro de 2016
Associação de professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEERP)	CARTA-MANIFESTO – MEDIDA PROVISÓRIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	27 de setembro de 2016
Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL)	NOTA DE REPÚDIO DA ALAB À MP 746, QUE PROPÕE REFORMAS PARA O ENSINO MÉDIO	06 de outubro de 2016
Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL (APLOM)	DECLARAÇÃO DO III EAPLOM	10 de junho de 2016

Fonte: quadro elaborado pela autora, com base em informações recolhidas pelo projeto de pesquisa Projeto de Pesquisa “Ensinar espanhol para quem? Do ideal legislativo ao real educativo”

Algumas dessas ações foram efetivadas por universidades do país. Dessa forma, assim como comentado no início desse subcapítulo, acredito que a implementação ou não dessas políticas públicas sancionadas e discutidas nessa última seção (lei 11.161 e 13.415) podem gerar impactos, direta e indiretamente, também em cursos de formação de professores. Os possíveis efeitos que tais instaurações podem ter provocado no curso de Letras-Espanhol da UEL, um dos meus objetos de análise nesse trabalho, serão examinados detalhadamente no capítulo 6.

Na subseção adiante discorro sobre o último contexto delimitado por Ball, o da estratégia política no qual versou sobre medidas que poderiam (e ainda podem) ser realizadas em diferentes âmbitos da sociedade para viabilizar o ensino de espanhol nas escolas do país.

5.1.5 Contexto da Estratégia Política

Como foi explanado nos subcapítulos anteriores, a Lei nº 11.161 gerou diferentes resultados no que se refere à inclusão da língua espanhola nas escolas do país, sendo, posteriormente, revogada pela Lei nº 13.415.

Diante do exposto, acredito que uma série de ações governamentais, programas e projetos deveriam ter sido realizados para que a normativa mencionada fosse realmente implementada de maneira satisfatória. A meu ver, essas atitudes compõem o contexto da estratégia política apontado por Ball e por isso as indico adiante.

Para averiguar se existem outras estratégias políticas em âmbito governamental e no contexto legislativo, posteriores à aprovação da Lei nº 11.161, que versem sobre o EELE, realizei uma busca Projetos de Lei que foram tramitados depois de 2007 versando sobre o ensino de língua espanhola no país. A escolha por essa data se deu em razão de, conforme redigido no capítulo 4, a pesquisadora Rodrigues (2016) já haver apresentado os PL tramitados até o ano apontado.

A investigação se deu a partir dos mesmos trâmites usados por Rodrigues (2016). Assim, utilizei como critérios de buscas tanto no Portal da Câmara dos Deputados¹¹ quanto do Senado¹² os assuntos “língua espanhola”, “idioma espanhol” ou simplesmente “espanhol”, selecionando como período de apresentação o intervalo de datas entre 01/01/2008 e 01/01/2018. No portal da Câmara foram encontrados os dois PLs indicados no quadro abaixo e no do Senado nenhum.

¹¹ Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaAvancada>>. Acesso em: 20 set. 2017.

¹² Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias>>. Acesso em: 20 set. 2017.

Quadro 14 – PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 2008 até hoje

	Nº do PL	Data de apresentação	Autor da Proposição/Partido (Estado)	Data do último trâmite
1	3321	01/03/2012	Enio Bacci - PDT/RS	15/03/2012, arquivado.
Ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da língua espanhola nas escolas públicas iniciada no ensino fundamental.				
2	746	23/09/2016	Poder executivo	30/11/2016, transformado na Lei Ordinária 13415/2017.
Ementa: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. NOVA EMENTA: Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da ... Explicação: Revoga a Lei nº 11.161, de 2005.				

Fonte: a autora

O primeiro PL indicado foi apresentado em 2012 e arquivado no mesmo ano. O texto dispunha sobre a obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol nas séries do fundamental, já que nesse momento tal obrigatoriedade restringia-se às séries do médio. Já o segundo PL diz respeito à “reforma do ensino médio” e, como já abordado aqui, foi aprovado e transformado na Lei nº 13.415.

Diante da negação de novas medidas legais que fomentassem o ensino da língua espanhola em nosso contexto educacional e da sanção da Lei nº 13.415 que revogou a Lei nº 11.161, passei a refletir e a me questionar ainda mais sobre o que poderia ser feito, fora do âmbito legislativo, para que o espanhol tivesse o seu lugar nas escolas brasileiras e fosse reconhecido como uma importante língua a ser estudada em nosso país pelos vários motivos já comentados ao longo desse estudo.

Minhas inquietações me levaram a crer que para que uma política pública, seja educacional, linguística ou de qualquer outra esfera, se concretize, várias instâncias da sociedade devem agir. Concordo com o posicionamento de Abreu e Barbosa (2016, p. 288) ao dizerem que, no caso da implementação da normativa legal nº 11.161,

[...] trata-se de um trilhar árduo e de planejamentos de médio a longo prazo, uma vez que não se forma, não se viabiliza a construção de currículos, não se dispõe de materiais de maneira simples, rápida e fácil. Isso requer planejamento e engajamento pelos gestores do Estado e do País ao se adequarem ao que é posto pela Lei.

Desse modo, defendo que o governo poderia ter atuado de forma mais sistemática, criando e cumprindo tarefas que, antes de “obrigar” a oferta do ensino de espanhol nas escolas, mostrassem à população a importância e a necessidade desse aprendizado. Ao aprovar a reforma do ensino médio, por exemplo, várias foram as campanhas na TV, no rádio e na internet¹³ sobre as mudanças implementadas. Nada disso foi feito quando a lei 11.161 foi sancionada.

Ademais, desde o meu ponto de vista, faltaram orientações mais concretas e definidas sobre como deveria se efetivar todo o processo de instauração da oferta do ensino de espanhol nas escolas. Como a lei determinava que essas ações ficariam a cargo dos Conselhos Estaduais, o texto ficou aberto a diferentes interpretações, o que deu origem a divergentes modos de implementação da normativa e à oferta pelos Centros de Línguas, no contra turno, o que, muito provavelmente, gera evasão e desinteresse do alunado.

Também acredito na importância da atuação das Associações de professores e na união dos docentes que trabalham com o ensino de espanhol, seja na rede básica, no ensino superior ou em centros de idiomas. Nesse sentido, comparto da opinião de Gomes, Falcão e Irineu (2016, p. 304) ao defenderem

¹³ Nessas três reportagens da Globo, da UOL e da Folha de São Paulo é possível encontrar informações sobre as campanhas realizadas, assim como os altos valores que nela foram investidos: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-desloca-r-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>> Acesso em: 02 fev. 2018; <<https://vivabem.uol.com.br/videos?id=governo-gasta-r-18-mi-em-campanha-a-favor-da-reforma-do-ensino-medio-0402CC1A376ED8816326>> Acesso em: 02 fev. 2018 e <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo-paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

[...] a necessidade de uma mais ampla e mais efetiva integração dos docentes de E/LE no Brasil, em universidades, escolas, associações, para que possamos formar uma voz coerente e problematizadora capaz de cobrar dos governantes e demais autoridades o que nos é de direito, como professores e como cidadãos: o cumprimento de uma lei que entenda a Língua Espanhola não só como uma disciplina de oferta obrigatória pela escola, mas como um instrumento de integração regional capaz de contribuir para a formação plena e integral dos sujeitos brasileiros.

Uma outra possível fonte de ações, a meu ver, é a universidade. Creio que as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos (sejam eles de ensino, pesquisa ou extensão) e de eventos, podem mostrar à sociedade a relevância da aprendizagem de diferentes línguas e dos campos de atuação nos quais os licenciados nessas áreas podem exercer suas profissões, assim como divulgar as pesquisas e os trabalhos que são desenvolvidos no contexto.

Enfatizo que muitas das medidas aqui apontadas já foram e continuam sendo realizadas, mas acredito na importância de incentivá-las e de divulgá-las para que sejam cada vez mais frequentes. A Universidade Estadual de Londrina, por meio do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Espanhol, é uma das instituições que vem, ao longo dos anos, realizando diferentes ações que, direta ou indiretamente, fomentam a valorização do espanhol. É sobre a história desse curso e a respeito do ponto de vista de seus docentes sobre o tema das políticas públicas que verso no capítulo a seguir.

6 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, verso sobre o ensino de espanhol em uma instituição de ensino superior (IES) do município, na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e sobre a análise dos questionários que foram respondidos por docentes do curso de Letras-Espanhol desta IES.

Desse modo, em um primeiro momento, estabeleço no subcapítulo 6.2.1 um breve histórico da inserção da língua espanhola na UEL, com base na análise da proposta de criação do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica da UEL disponibilizada pelo atual coordenador do Colegiado de LEM (gestão 2016-2018), o Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade, e dos dados fornecidos pelo projeto de pesquisa “**Ensinar espanhol para quem?** Do ideal legislativo ao real educativo”, cadastrado junto à PROPPG sob o número 10.583, também coordenado pelo pesquisador mencionado, assim como a partir de informações encontradas na página eletrônica da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS) da UEL.

Em seguida, na subseção 6.2.2, abordo o tema das reflexões e ações dos docentes formadores do curso em pauta diante das políticas implementadas, com base na análise de questionários que foram aplicados a professores do curso em questão.

6.1 O CURSO DE LETRAS-ESPAÑHOL DA UEL

Para traçar o panorama histórico do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica da UEL me baseio, principalmente, em informações recolhidas de duas fontes: o projeto “**Ensinar espanhol para quem?** Do ideal legislativo ao real educativo”, coordenado pelo Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade, e a proposta de criação do curso apontado.

O projeto ao qual me reportei pretende, de acordo com Andrade (2016, p. 4),

estudar o arcabouço constitucional e infraconstitucional concernente à educação, em especial sobre as línguas estrangeiras, com o intuito de rever, no contexto da Universidade Estadual de Londrina, o percurso seguido para a criação da Licenciatura em Letras Hispano-portuguesas e de sua posterior transformação em Letras-Espanhol, com a finalidade de avaliar e redirecionar ações em prol do espanhol no âmbito dessa instituição.

O autor parte da hipótese de que as licenciaturas em espanhol passaram por quatro fases, sendo elas: prospecção da licenciatura em Letras Hispano-portuguesas; implantação da

licenciatura em Letras Hispano-portuguesas; consolidação da licenciatura em Letras Espanhol e manutenção da formação de professores de espanhol frente à crise das licenciaturas.

Ainda de acordo com o pesquisador, a primeira fase perdurou até 1996 e corresponde ao período em que o ensino de espanhol predominava como curso de extensão oferecido pelo Laboratório de Línguas e no qual havia a existência da disciplina de língua espanhola em cursos de graduação, como Secretariado Executivo. Foi também nesse contexto que se realizou o primeiro concurso para contratação docente da área de língua espanhola vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas, do qual, no ano de 1994, deu origem à posse da Prof^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Além disso, “essa fase foi marcada pelas discussões travadas durante a elaboração do Plano Acadêmico do CCH (1994/1998), as quais apontaram a necessidade do ensino de língua espanhola nesse centro de estudos da Universidade Estadual de Londrina” (ANDRADE, 2016, p. 22).

A segunda - implantação da licenciatura em Letras Hispano-portuguesas -, sob a ótica de Andrade, se deu entre os anos de 1997 a 2005, se caracterizando por um momento em que

[...] as atividades de ensino, pesquisa e extensão da área de espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas se ampliaram de maneira exponencial, a partir da realização de novos concursos públicos, por meio dos quais a área de espanhol se expandiu com a posse de Eliane Roncolato, Marta Aparecida de Oliveira, Otávio Goes de Andrade, Elisa Maria Amorim Vieira, Valdirene Filomena Zorzo Veloso, Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Sônia Regina Nogueira (ANDRADE, 2016, p. 22).

Conforme retratado pelo autor mencionado, esse intervalo ainda se destacou por medidas como: abertura de novas frentes para o ensino de língua espanhola na graduação, como nos Cursos de Administração, Arquivologia e Biblioteconomia; fomento ao desenvolvimento de projetos de ensino e de pesquisa relacionados à língua-cultura hispânicas; realização de eventos de extensão que se tornaram uma referência local, regional, nacional e internacional na formação de professores de espanhol e promessas do MERCOSUL (ANDRADE, 2006, p. 22 e 23).

Em relação à terceira fase - consolidação da licenciatura em Letras Espanhol – Andrade à vincula ao intervalo entre os anos 2006 e 2015 e à caracteriza como “[...] resultado da reforma curricular e do rompimento do projeto comum de oferecimento de licenciatura dupla em português língua materna e uma língua estrangeira por parte dos departamentos de Letras Vernáculas e Clássicas e de Letras Estrangeiras e Modernas” (2016, p. 23). Foi durante esse período que se deu a posse de 11 novos docentes, sendo eles: Silvana Salino Ramos,

Amanda Pérez Montañez, Cláudia Cristina Ferreira, Arelis Felipe Ortigoza , Tatiana Helena Carvalho Rios, Simone Rinaldi, Jacicarla Souza da Silva, Jefferson Januário dos Santos, Ana Raquel Abelha Cavenaghi, Gustavo Javier Figliolo e Débora Luise Souza Xavier. O autor define que essa fase também foi marcada pela:

[...] existência de um número expressivo de professores vinculados à área de língua espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas, assim como pelo advento da lei nº 11.161/2005, a qual fomentou o entendimento de que havia a perspectiva de mercado de trabalho mais que suficiente para a formação de professores de espanhol em licenciatura única, tanto para o contexto paranaense quanto para o panorama nacional (ANDRADE, 2016, p. 23 e 24).

Sobre o ciclo atual, denominado pelo pesquisador como o de manutenção da formação de professores de espanhol frente à crise das licenciaturas, o ano de início seria o de 2016, tendo como marco os três acontecimentos que enumero abaixo:

- 1) O reconhecimento do Curso de Letras-Espanhol pelo MEC, entre os dias 26 e 27/04/2016, pela avaliadora Profª Drª Cibele Krause-Lemke;
- 2) A reformulação curricular por força da Resolução MEC/CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- 3) O advento da MP nº 746 de 22 de setembro de 2016.

Essas fases descritas por Andrade (2016, p. 24), foram sendo desenvolvidas a partir da proposta de criação do curso aqui analisado, documento no qual também encontrei algumas informações que ajudaram a traçar o cenário do ensino de espanhol na UEL que é descrito a continuação.

Com base na proposta mencionada, no dia 28 de março de 1995 os departamentos de Letras Vernáculas e Clássicas (LET) e o de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) solicitaram, por meio de um ofício enviado ao Coordenador do Colegiado de Letras, que se desse início aos trâmites necessários para a elaboração de uma proposta de criação para a habilitação português e língua espanhola com suas respectivas literaturas.

Neste documento, os solicitantes utilizaram como argumentos para a respectiva criação os seguintes aspectos:

- 1 – mais de 380 milhões de pessoas falam o espanhol como língua nativa;
- 2- o espanhol é uma das línguas oficiais da ONU;
- 3 – 22 países têm o espanhol como língua estrangeira;
- 4 - o estudo do espanhol como elemento de comunicação comercial, a nível internacional, ocupa o 2º lugar no mundo;
- 5 – o espanhol é, no Brasil, o idioma do Mercosul;
- 6 – a grande maioria dos países que limitam com o Brasil são de língua espanhola;
- 7 – a literatura de língua espanhola consagrou escritores notáveis neste século;
- 8 – as discussões travadas durante a elaboração do Plano Acadêmico do CCH – 1994/98 – apontaram a necessidade de implementação do ensino de língua espanhola neste Centro (OF. CLCH/LET N° 001/95).

Em 12 de abril do referido ano, o Colegiado de Letras analisou esta solicitação e, visando a oferta da nova habilitação para o vestibular de 1996, criou uma comissão que seria responsável por viabilizar a proposta até junho do mesmo ano. Esta comissão deveria ser composta por: dois docentes representantes do departamento de LEM e dois do de LET; até dois representantes do centro acadêmico de Letras e pelo Coordenador e Vice Coordenador do Colegiado de Letras.

Em 02 de maio de 1995 a comissão em questão foi criada e essa, já no dia 25, a partir do OF. COL LET n° 59/95, solicitou resposta urgente em relação aos assuntos a seguir: a redução de seis meses para o tronco comum de Letras, com o objetivo principal de expor os alunos deste curso às línguas estrangeiras antes de optarem pela habilitação e o aumento das vagas tanto para o período vespertino (20 a mais) quanto noturno (40 a mais).

Assim, depois de alguns trâmites, em 18 de julho de 1996, a resolução n° 3008/96 aprova a criação da opção língua espanhola para a habilitação – português e língua estrangeira moderna com suas respectivas literaturas, e essa passa a ser ofertadas a partir do vestibular de janeiro de 1997.

Este curso, com dupla habilitação, perdurou durante 10 anos. Em 2005, com a resolução CEPE n° 362/2005, foram criados os cursos de Letras Estrangeiras Modernas – Licenciatura em Língua Inglesa e respectivas literaturas e Licenciatura em Língua Espanhola e respectivas literaturas que, em 2006, foram substituídos com a resolução CEPE n° 193/2006 e incorporados ao de Letras, passando a ser nomeados como: Curso de Graduação em Letras – Modalidade Licenciatura – Habilitação Língua Inglesa e respectivas literaturas e Graduação em Letras – Modalidade Licenciatura – Habilitação Língua Espanhola e respectivas literaturas, sendo ofertados a partir do vestibular de 2008.

Em todo este período descrito, houve alterações não somente nos nomes dos cursos, mas também no currículo, regimento, objetivos, perfil dos alunos e também no número de candidatos e aprovados no vestibular.

Na página web da COPS é possível encontrar a quantidade de inscritos e de aprovados nos vestibulares que ocorreram desde 2006 até a atualidade. Fiz um trabalho de recolhimento e encontrei as informações que disponibilizo nos quadros a seguir.

Os quadros 12 e 13 dizem respeito ao vestibular da Universidade Estadual de Londrina para os cursos de Letras Estrangeiras Modernas (com habilitações em Licenciatura em Língua Espanhola e Licenciatura em Língua Inglesa) e de Letras (Habilitação em Língua Espanhola). Na página eletrônica mencionada encontrei os números de inscritos e de aprovados nos vestibulares que ocorreram desde 2006 até a atualidade, sendo eles:

Quadro 15 – Dados vestibular curso de Letras Estrangeiras Modernas

ANO	HORARIO	VAGAS	CANDIDATOS	APROVADOS
2006	VESP.	40	63	40
2006	NOT.	40	151	40
2007	VESP.	40	104	40
2007	NOT.	40	94	40

Fonte: dados recolhidos na página eletrônica da COPS

Quadro 16 – Dados vestibular curso de graduação em Letras – modalidade Licenciatura – habilitação língua espanhola e respectivas literaturas

ANO	HORARIO	VAGAS	CANDIDATOS	APROVADOS
2008	VESP.	20	29	16
2008	NOT.	20	24	20
2009	VESP.	20	27	10
2009	NOT.	20	17	13
2010	VESP.	20	11	6
2010	NOT.	20	31	16
2011	VESP.	20	25	18
2011	NOT.	20	25	15
2012	VESP.	20	10	7
2012	NOT.	20	22	9
2013	VESP.	20	11	6
2013	NOT.	20	14	8
2014	VESP.	20	6	0
2014	NOT.	20	13	8
2015	VESP.	20	6	4
2015	NOT.	20	8	4
2016	VESP.	10	3	2
2016	NOT.	10	6	3
2017	VESP.	10	8	3
2017	NOT.	10	11	5

Fonte: dados recolhidos na página eletrônica da COPS

A partir dos dados disponibilizados nos quadros, pude observar que nos anos de 2006 e 2007 (logo após a sanção da lei nº 11.161 em 2005), a procura pelo curso era relativamente alta, ainda que fossem candidatos que estavam optando pelas línguas estrangeiras inglês e espanhol e não somente espanhol, como nos anos seguintes. Já de 2009 a 2012, o número de candidatos no período noturno esteve quase sempre acima de 20 (com exceção de 2009 – 17 inscritos) e no período vespertino oscilou entre 27 e 10.

Outra constatação que pude fazer é que para o turno noturno, desde 2013 o número de inscritos foi abaixo de 15 e o de aprovados abaixo de 10, ou seja, não houve a procura e nem a aprovação suficiente para preencher as 20 vagas ofertadas.

Ao refletir sobre esses números e tentar relacioná-los com a trajetória histórica do curso e com as políticas públicas vigentes no intervalo de tempo examinado, constatei que o período inicial foi mais positivo no que se refere tanto às cifras quanto às políticas: os números de inscritos/aprovados era maior e as políticas, ainda que no papel, eram favoráveis à oferta do castelhano no Brasil, considerando que a habilitação única foi criada em 2005, ano no qual também foi sancionada a “lei do espanhol”.

No que se refere aos anos finais averiguados, a partir de 2016 houve uma diminuição de 20 para 10 vagas oferecidas para o ingresso mediante vestibular e as outras 10 vagas de cada período passaram a ser ofertadas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Novamente, é possível estabelecer uma relação entre essa estratégia para preencher as vagas “ociosas” do curso e as políticas públicas do período: em 2016 já havia se passado 06 anos para o prazo final de implementação da lei nº 11.161 (até 2010), as expectativas de tal instauração não foram realmente concretizadas e o espanhol foi cada vez mais perdendo o seu espaço, sendo a aprovação da reforma do ensino médio o ponto culminante desse processo de desvalorização e de incertezas no qual seguimos vivendo até o momento.

No entanto, ainda que todos os aspectos descritos no presente trabalho tenham ocorrido, o corpo docente do curso analisado continuou atuando, se capacitando e formando seus alunos. Com o intuito de averiguar como se deu a atuação desses profissionais, desde a criação até os dias atuais dessa licenciatura, e as suas opiniões sobre as políticas públicas, os convidei para participar da minha investigação e comento sobre tal participação no subcapítulo a seguir.

6.2 OS DOCENTES FORMADORES E SUAS REFLEXÕES E AÇÕES DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS

Nessa subseção analiso os questionários respondidos pelos participantes da minha pesquisa, os professores do curso de Letras – Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica da UEL, identificando suas reflexões e ações diante das políticas públicas implementadas no Brasil a respeito do ensino de espanhol.

Como já mencionado no capítulo 2 dessa investigação, os questionários (apêndice B) foram enviados a 19 docentes. Tal envio foi feito por e-mail, durante os meses de agosto a setembro de 2017, a todos os profissionais que atuam ou já atuaram no curso em questão, seja de forma temporária ou não.

Obtive 10 respostas, sendo: 5 de professores efetivos atuantes, 1 de temporário atuante, 1 de efetivo não mais atuante e 3 de temporários não mais atuantes. Para preservar suas identidades, aqui os nomeio como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

O instrumento estava composto de 9 questões (1 objetiva e 8 dissertativas), sobre as quais discorro a continuação. Enfatizo que, em alguns momentos, optei por apresentar as respostas em quadros porque acredito que, dessa forma, seja mais fácil visualizar e analisar o que foi dito pelos participantes da pesquisa.

A primeira pergunta - **“Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?”** - era objetiva e tinha como opções de resposta “sim” ou “não”. 100% dos participantes responderam “sim”, aceitando participar da investigação e concordando com os termos do TCLE.

A segunda - **“Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina?”** - tinha como objetivo verificar o período no qual os docentes atuaram no curso da instituição em pauta para, posteriormente, relacionar as datas indicadas com possíveis políticas públicas que foram sancionadas no país, assim como com o caráter do curso examinado (licenciatura dupla ou única) e com as mudanças que ocorreram ao longo de sua trajetória. As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 17 – Respostas da pergunta 02

PARTICIPANTE	PERÍODO
P1	“entre os anos 1992 e 2009”
P2	“2008”
P3	“2009, 2010 e 2011”
P4	“2009/2017”
P5	“de 2012 desde o período atual”
P6	“2012-2017”
P7	“2009 a 2011”
P8	“Sou professor da Área de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL desde 31/07/1997”
P9	“2016 e 2017”
P10	“De agosto de 2015 a janeiro de 2016”

Fonte: a autora

Ao analisar as datas mencionadas, verifiquei que a grande maioria dos docentes (8 deles – P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9 e P10) iniciou sua atuação no curso em foco após o ano de 2008, ou seja, posteriormente, por exemplo, à criação do MERCOSUL, à implementação da LDB de 1996 e à sanção da lei 11.161, importantes medidas que, como já discutido nessa pesquisa, influenciaram no ensino de espanhol no país.

Outro dado que me chamou a atenção é que dois dos participantes (P1 e P8) atuaram no curso examinado no ano de sua criação – 1997 – sendo que um deles (P1) ingressou na UEL em 1992, antes da criação do curso de Letras-Espanhol e, possivelmente, contribuiu para que este fosse criado e o outro (P8) ingressou na UEL em 1997 e ainda é atuante, o que indica que, provavelmente, presenciou toda a trajetória histórica de tal licenciatura.

No que se refere ao caráter do curso, os dois docentes mencionados no parágrafo anterior (P1 e P8) exerceram suas funções tanto no curso de dupla habilitação (Espanhol e Português) quanto no de habilitação única (Espanhol). Já os oito demais informantes, trabalharam somente no de habilitação única, já que ingressam na UEL após 2008 e tal habilitação foi criada em 2005.

A terceira pergunta – **“Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que**

este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram?” – tinha como fim verificar qual e como era o mercado de trabalho no qual os docentes formadores esperavam que seus alunos fossem atuar, assim como examinar se hoje, ao (re)analisarem essa expectativa, consideram que o mercado por eles “previsto” foi realmente o que os docentes em formação encontraram. As respostas recebidas estão organizadas no quadro abaixo:

Quadro 18 – Respostas da pergunta 03

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<p>“Quando cheguei à UEL, não existia curso de Letras-Espanhol. Meu concurso na UEL foi para a disciplina Língua Espanhola do Curso de Secretariado Executivo Bilíngue, que estava iniciando e que incluía o ensino de dois idiomas além do português: o inglês e o espanhol. Minhas expectativas não poderiam ser melhores. A UEL oferecia Letras e já havia duas habilitações: inglês e francês. A língua espanhola estava começando a sair do lugar onde esteve oculta desde os anos 60 e despontava como a nova língua no mercado de trabalho no Brasil. Eu considerava que se o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, no qual fui locada como docente, batalhasse por abrir a habilitação em língua espanhola, os egressos desse curso poderiam ser formados para atuar como professores desse idioma e também como tradutores de e para o espanhol”</p>
P2	<p>“No. En 2010 desarrollamos el proyecto de investigación sobre las políticas públicas en Londrina y región, y ya se vislumbraban las nubes negras del presente. Para ver ese panorama pueden consultar la monografía de la alumna Catya Marqués que se encuentra en la biblioteca de la UEL”</p>
P3	<p>“Em virtude da Lei 11.161/2005, que</p>

	determinava a oferta obrigatória da disciplina de Espanhol no Ensino Médio, a expectativa era que os egressos prestariam concurso para a rede de ensino ou começariam trabalhar em escolas privadas, além de continuarem sua formação na pós-graduação, para optarem futuramente às vagas dos concursos públicos nas universidades”
P4	“Não, o cenário previsto não se concretizou. A demanda de professores de espanhol foi declinando em comparação com a expectativa inicial”
P5	“A expectativa em relação ao mercado de trabalho para os egressos no curso que atuo está voltada para o ensino de línguas. Nesse sentido, acredito que na região que estamos inserido há dificuldades para a inserção no mercado de trabalho”
P6	“O mercado de trabalho para os egressos de nossos cursos é composto basicamente por unidades do Celem-PR e escolas particulares da EB e por centros privados de idiomas. Sempre acreditei que há um enorme mercado para atuação dos nossos egressos, devido à qualidade de formação dos alunos. No entanto, esse mercado encontra-se fora dos limites geográficos da cidade de Londrina”
P7	“Acredito que o mercado de trabalho nunca comporta a todos que se formam, em área nenhuma isso ocorre. Por isso, eu não pensava tanto neste fator, mas estimulava sempre aos alunos que buscassem se aprimorar cada vez mais, pois dizia que os melhores sempre tem seu espaço garantido”
P8	“Não posso afirmar com certeza se cenário de atuação “previsto” por mim foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram, uma vez que não temos uma forma

	<p>institucionalizada de monitoramento dos nossos egressos para sabermos se estão trabalhando com a língua espanhola ou não. Mas, considerando que estou na UEL há mais de duas décadas, pude experienciar vários momentos das perspectivas que nossos alunos teriam. Uma primeira fase, com as promessas advindas do MERCOSUL, houve a necessidade de abrirmos turmas extras de espanhol, dada a procura por esta língua no curso de Letras hispano-portuguesas, quando oferecíamos esse formato; posteriormente, houve um declínio na busca pela formação em espanhol, a qual ocorreu a partir da mudança curricular da licenciatura dupla para a licenciatura única em Letras Espanhol, a partir de 2005; e, agora, parece ser o período de maior incerteza, em virtude das políticas linguísticas relacionadas às línguas estrangeiras com o advento da MP nº 746 e de sua transformação em lei em 2017. Desses cenários, nos dois primeiros, ainda havia a esperança de postos de trabalho no ensino básico para nossos egressos. A partir da MP nº 746, o novo cenário indica que, na reformulação curricular em curso por ocasião da resolução CNE nº 02/2015, nossos futuros egressos deverão ser formados no sentido da construção de um perfil de maior responsabilidade pela criação e pela manutenção de sua própria empregabilidade, uma vez que as políticas educacionais e linguísticas brasileiras são pouco fiáveis a longo prazo, lamentavelmente”</p>
P9	“acredito que não”
P10	“Minha expectativa era de que eles pudessem trabalhar no CELEM, já que quase nenhuma escola na região de Londrina oferece a língua espanhola na grade curricular. Acredito que sim”

Fonte: a autora

No que se refere aos lugares nos quais os formandos poderiam atuar, apareceram como respostas: redes de ensino, escolas privadas e universidades (P3); CELEM-PR (P6 e P10), escolas particulares da EB e centros privados de idiomas (P6). Além disso, um dos informantes (P1) também destacou que os estudantes poderiam trabalhar com traduções de e para o espanhol. Esse fato me chamou bastante à atenção, já que, até o momento, o curso não oferece nada de tradução e, diante da conjuntura atual, essa poderia ser uma possível alternativa para ampliar o contexto de atuação profissional dos egressos.

Ademais, em relação ao cenário realmente encontrado pelos alunos quando se formaram, observei que alguns informantes, como P2, P4 e P5, apresentaram visões mais pessimistas que os outros que se mantiveram neutros ou otimistas. P2, por exemplo, indicou que, em 2010, realizou um projeto sobre políticas públicas em Londrina e região no qual “*ya se vislumbraban las nubes negras del presente*”; P4 aponta que, pela sua ótica, houve um declínio na demanda de professores de espanhol em relação à expectativa inicial e P5 argumenta que na região analisada há dificuldades para inserção no mercado de trabalho.

A partir das respostas apresentadas no quadro, também é possível ver que alguns participantes relacionaram diretamente a expectativa do mercado de trabalho com as políticas públicas sancionadas no período: P3 acreditava que, em virtude da lei 11.161, os alunos prestariam concursos para trabalhar na rede básica ou ingressariam em escolas privadas; P8 comenta sobre o Mercosul e a necessidade de abertura de turmas extras de formação em espanhol e argumenta que a partir da MP 746 o cenário de atuação dos profissionais para os formados neste contexto ficou incerto. Esse último, também estabelece uma relação entre suas expectativas e as alterações ocorridas dentro do próprio curso, como a mudança para a licenciatura única em 2005 e a reformulação curricular que está em tramitação.

As opiniões dos participantes condizem com o que já foi comentado nos capítulos anteriores. Com a sanção da lei nº 11.161 havia uma grande expectativa de que fossem abertas novas vagas de trabalho para os profissionais desse contexto e isso foi, inclusive, vinculado na mídia por reportagens que traziam dados como os fragmentos apresentados a seguir:

- “Dados da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) dão conta que o País, em 2007, tinha mais de 12 mil professores aptos a ensinar a língua espanhola nas escolas. Mas segundo o Censo escolar são necessários de 22 mil a 24 mil para atender a nova demanda” *Terra*, 22 de janeiro de 2009.¹⁴

¹⁴ Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI3460344-EI8266,0-Ensino+de+espanhol+sera+obrigatorio+a+partir+de.html>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

- “O Ministério da Educação calcula que, para atender os 210.143 cursos existentes nas 16.261 escolas públicas de ensino médio do país, serão necessários 26.268 professores, com uma jornada de 20 horas semanais, ou a metade (13.134) com uma carga de trabalho de 40 horas semanais”. *UOL, 08 de dezembro de 2005.*¹⁵

No entanto, como sinalizado pelos docentes que responderam ao questionário e também pelas informações dadas no capítulo 5 sobre a implementação da lei do espanhol em diferentes lugares do Brasil, o mercado de trabalho “esperado” possivelmente não foi o encontrado pelos docentes em formação, já que poucos foram os concursos abertos para a língua espanhola no país e poucas foram as escolas que a adotaram como parte da grade curricular. Fato que ficou ainda mais conflituoso com a reforma do ensino médio concretizada em 2017 e a revogação da obrigatoriedade de oferta de espanhol.

A pergunta 4 – **“No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6)”** - tinha como foco verificar o olhar dos participantes sobre a existência e o processo de formulação de mudanças no curso analisado, decorrentes de políticas públicas institucionalizadas durante os seus períodos de atuação. Sobre essa questão, três participantes (P2, P4 e P5) afirmaram não ter havido mudanças, um (P3) não soube dizer se houve ou não e um (P6) comentou sobre a nova Base Curricular Nacional Comum, mas não a relacionou a possíveis mudanças no ensino superior. Os demais retornos recebidos foram os seguintes:

Quadro 19 – Respostas da pergunta 04

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	“Várias alterações. A primeira que merece destaque é que inicialmente a habilitação inicialmente oferecida no DLEM era dupla, privilegiando o espanhol, mas também o português. Essa habilitação, em minha opinião, era muito produtiva, oferecendo ao seu alunado formação na apenas na sua língua estrangeira de opção, mas também formando-o em sua língua materna. Essa

¹⁵ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultnot/efe/2005/12/08/ult1766u13605.jhtm>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

	<p>maneira de formar o alunado era benéfica não apenas para o desenvolvimento da habilidade de tradução, mas também para preparar o futuro professor para enfrentar as divergências existentes entre a língua espanhola e a sua língua materna. A segunda alteração que merece destaque é que, por questões de política interna da UEL, assim como de divergências entre o Dpto de Língua Vernáculas e o DLEM, a habilitação passou a ser única, isto é, Letras-Espanhol. Em minha opinião, perdeu-se muito, então. O lado positivo é que a carga horária de língua espanhola crescia exponencialmente em relação à carga horária de antes, o que, se bem aproveitado, poderia ser positivo para o curso. Outras alterações atingiram o departamento como um todo, tal como o aumento da carga-horária de estágio e a inclusão de disciplinas tais como Linguística Aplicada, por isso não as comentarei”</p>
<p>P7</p>	<p>“No que diz respeito à língua espanhola, tivemos a recente promulgação da lei 11 161, assinada pelo então presidente Lula, (no ano de 2005, para entrar em exercício efetivo até 2010), que dispunha sobre a inclusão da língua espanhola nas matrizes escolares de todo o país. Quando houve sua sanção acredito ter gerado grande expectativa, mas o que vimos aqui no Estado do Paraná foi um aumento significativo no número de turmas de espanhol no projeto CELEM (o que não demandou grande contratação de professores em nossa região, uma vez que o aumento foi pulverizado pelo Estado todo) e não a efetivação da língua espanhola no sistema regular. Entretanto, nos anos seguintes o governo do Estado realizou corte em algumas</p>

	<p>destas turmas do CELEM/Espanhol, alegando “ajustes à realidade econômica”. Como isso foi gerido pelo Departamento e pelo Colegiado eu não sei opinar. Também não sei dizer se este fator teve algum peso no curso, só vejo como um fato importante na história recente da língua espanhola enquanto política pública”</p>
P8	<p>“Sim, pois a Lei do Espanhol (nº 11.161/2005) estava no contexto da mudança da licenciatura dupla para a licenciatura única em Letras Espanhol. Entretanto, se o MERCOSUL for considerado um tipo de política pública, a resposta também é sim. No caso da UEL, uma das justificativas para a criação do curso de Letras Hispano-portuguesas na década dos anos 1990 foi que, no Brasil, o espanhol era o idioma do MERCOSUL”</p>
P9	<p>“Sim, a revogação da lei 11.161. A área de espanhol juntamente com a de Francês estão organizando uma reformulação curricular dos cursos de graduação, para que futuramente voltem a ser de dupla habilitação, para que assim os alunos tenham um maior campo de trabalho”</p>
P10	<p>“O Colegiado se reuniu para começar uma reestruturação do curso, mas não me lembro de mais detalhes, pois estive pouco tempo em exercício na UEL”</p>

Fonte: a autora.

Novamente alguns dos participantes estabeleceram uma relação entre as mudanças ocorridas no curso em cheque e as políticas públicas institucionalizadas no país. P7, P8 e P9, por exemplo, citam a lei nº 11.161, sendo que os dois primeiros tratam da sanção e o último da revogação.

P7 diz que a sanção dessa normativa gerou grande expectativa, mas enfatiza que não sabe opinar como isso foi gerido pelo Departamento e pelo Colegiado, assim como também

não sabe dizer se este fator teve algum peso no curso, pois só o vê “como um fato importante na história recente da língua espanhola enquanto política pública”. P8 salienta que a lei mencionada estava no contexto da alteração do curso para licenciatura única e acrescenta que o MERCOSUL, se também for visto como uma política pública, influenciou na abertura do curso de Letras-Hispano Portuguesas na UEL já que foi utilizado como uma das justificativas para tal criação. Já P9 aborda a revogação da lei nº 11.161 e a relaciona com a reformulação curricular e com uma possível volta da dupla-licenciatura para ampliar o campo de atuação dos estudantes.

Como apontou P8 e como já mencionado no subcapítulo anterior, a criação do MERCOSUL foi realmente uma das justificativas apresentadas para a oferta do curso de Letras-Espanhol na UEL, aparecendo no OF. CLCH/LET Nº 001/95, e a mudança da licenciatura dupla para única aconteceu em 2005, ano de sanção da lei nº 11.161.

Ainda sobre a questão 04, P1 e P10 comentaram sobre alterações que vivenciaram enquanto foram docentes do curso analisado, mas não as relacionaram às políticas públicas sancionadas no período. P1 discorre sobre a criação e posterior transição da dupla-licenciatura para a única e os aspectos positivos e negativos de tal modificação e P10 indica que, durante sua atuação, o colegiado se reuniu para começar uma reestruturação do curso, mas não se lembra de mais detalhes, pois esteve pouco tempo em exercício.

A questão 5 – **“Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica”** – objetivava examinar o ponto de vista dos participantes no que se refere a possíveis impactos das políticas públicas implementadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e não foi respondida por todos, já que era destinada somente a quem respondesse afirmativamente à pergunta 4. Assim, P3, P4, P5 e P10 não a responderam; P7 afirmou não saber como essas alterações podem haver impacto no processo mencionado e os demais disseram:

Quadro 20 – Respostas da pergunta 05

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	“No geral, o que venho observando é que devido à falta de incentivo generalizada ao estudo do espanhol, quando esta língua voltou a estar na retaguarda e a língua inglesa, já valorizada pela sua situação de língua internacional, tem causado um retrocesso sem precedentes nos que optaram por estudá-la como língua de formação, gerando muitas incertezas sobre as suas aplicações de sua formação no mercado de trabalho”
P2	“Creo que las prácticas docentes fueron desarrolladas también en el Celem, considerando que sólo una escuela tiene el idioma español en su currículo”
P6	“Um dos impactos refere-se à desmotivação gerada nos estudantes pela retirada de um dos maiores campos de atuação para eles que é, justamente, o Ensino Regular”
P8	“Se pensarmos apenas nos efeitos da MP nº 746 e de sua transformação em lei em 2017, com a respectiva revogação da Lei do Espanhol, ainda não é possível prever. O que imagino que acontecerá, possivelmente, é que a formação de professores de espanhol continuará a acontecer, pois o espanhol permanece no mundo, com toda a sorte de demandas pedagógicas. Não obstante, o futuro professor de espanhol deverá desenvolver outras habilidades, como a tradução, para manter sua empregabilidade”
P9	“Os alunos estão muito desmotivados”

Fonte: a autora.

Para P2 o fato do estágio ter sido realizado no CELEM é um dos impactos decorrentes das políticas públicas (não)implementadas já que, de acordo com o participante e em época

não informada, somente uma escola oferecia o espanhol no currículo em Londrina. Já P9 aponta a desmotivação dos alunos como um dos impactos gerados.

P1, P6 e P8, assim como já apontado por alguns participantes na questão 03, trazem as modificações no mercado de trabalho direcionado aos formandos em espanhol como um possível impacto das alterações decorrentes das políticas públicas. P1 expõe que, em virtude da desvalorização do ensino de espanhol, houve um retrocesso no que tange aos que optaram por esse idioma como formação, o que gerou muitas incertezas sobre as aplicações de sua formação no mercado de trabalho; P6 evidencia a desmotivação dos alunos pela retirada da obrigatoriedade da oferta de espanhol de um dos seus principais campos de atuação – o ensino regular - e P8 acredita que a formação de professores de castelhano continuará acontecendo, mas que tais profissionais deverão desenvolver outras habilidades, como a tradução, para manter sua empregabilidade.

Essas incertezas mencionadas por alguns dos participantes sobre a atuação e o papel do professor de espanhol no Brasil após a aprovação da lei nº 13.415 que implementou a reforma do ensino médio no país foi um aspecto levantado por grande parte das cartas e manifestos de repúdio a tal medida indicadas no quadro 13 do capítulo 5. Além disso, também foi tema de reunião entre docentes e discentes do curso aqui examinado, realizada no dia 26 de setembro de 2016; da carta aberta sobre a medida provisória 746/2016, escrita pelo Departamento Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Estadual de Londrina, em 18 de outubro 2016 e do artigo publicado no “JORNAL NOTÍCIA 1.356 - 7 de dezembro de 2016”, intitulado como “A MP nº 746 e a desintegração Latino-Americana”, com autoria do Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade. Neste último, o autor enfatiza que “em diferentes estados do Brasil, os profissionais da educação buscaram entender o sentido de um instrumento autoritário como a MP, que desconsiderou o diálogo com a sociedade, alijando da discussão de seu conteúdo, principalmente, professores e alunos” (2016).

Além dessas inseguranças, a sanção de tal lei causou grande desmotivação na área e, a meu ver, impactará nos cursos de formação de professores desse contexto. É sobre esses e outros possíveis impactos de políticas públicas que se direciona a pergunta 6 – **“De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores?”** – na qual eu tinha como fim analisar a opinião dos docentes contribuintes no que se refere a tais influências. Sobre essa questão, recebi os retornos a seguir:

Quadro 21 – Respostas da pergunta 6

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<p>“De inúmeras maneiras. Por exemplo, reconhecer institucionalmente e no contexto das políticas públicas que o espanhol é uma língua internacional de tanta valia como o alemão, como o francês, etc. poderia motivar os estudantes a estudá-la com seriedade. De modo geral, em minha opinião, os estudantes de cursos de Letras-Espanhol carregam ao longo dos anos de sua formação o mesmo tipo de preconceito francamente existente for dos muros das universidades que a oferecem como língua de formação. Maior conscientização sobre a riqueza dessa língua e das culturas que se constroem nela e a partir dela, assim como um maior conhecimento das demandas do mercado de trabalho no tocante a uma boa formação nessa língua poderia produzir cursos de formação de professores solidamente melhor construídos”</p>
P2	<p>“Las políticas públicas determinan las prácticas docentes, ellas deben aplicarse siguiendo los parámetros establecidos por las normativas públicas y lingüísticas”</p>
P3	<p>“Acredito que a presença ou ausência de determinadas disciplinas nos currículos do Ensino Médio pode determinar a opção dos candidatos às vagas nos cursos oferecidos pelas universidades, em virtude da demanda do mercado de trabalho. No caso do Espanhol, a Lei 11.161/2005 fez com que a demanda de Espanhol aumentasse nas escolas e, conseqüentemente, o interesse dos vestibulandos pelo curso de Letras Espanhol também aumentou; porém, a recente mudança no currículum do Ensino Médio,</p>

	que privilegiou o inglês como única língua estrangeira moderna obrigatória, fará com que a demanda de espanhol diminua e aumente a do inglês”
P4	“Estimulando e apoiando esses cursos e ressaltando a importância das licenciaturas e o papel do professor na sociedade”
P5	“Certamente”
P6	“As políticas públicas sempre geram alterações nos cursos no sentido em que os cursos de formação de professores propagam, por meio de suas aulas, as orientações nacionais e estaduais para a educação. Não obstante, a depender do tipo de política e de como foi efetivada, essas mudanças podem ser negativas - como é o caso da nova BNCC”
P7	“Influenciam de forma muito direta, pois as políticas públicas determinam o que é prioridade para a gestão de um governo, quanto se gastará com cada atividade, sua duração, qualidade etc. A política influencia a todo momento na vida dos profissionais da educação, de forma positiva ou negativa. Há alguns anos atrás os cursos de formação de professores eram muito melhores do que o que temos hoje (aliás, hoje o processo é quase nulo). No começo de minha carreira nós professores de língua espanhola nos reuníamos e podíamos conversar e perceber diferentes realidades e estratégias de trabalho, com profissionais de diferentes partes do Estado. Tínhamos cursos com os profissionais da Consejería Española, e voltávamos para a sala de aula muito animados. Hoje os cursos servem para nos aborrecer e perder tempo”
P8	“São justamente essas políticas que norteiam

	as propostas curriculares nas universidades. Nesse sentido, políticas ambíguas, incertas, desconectadas entre si e pouco perenes não colaboram para a manutenção de uma tradição sólida na formação de professores, em qualquer área”
P9	“Diretamente, uma vez que não existe campo de atuação os alunos sentem-se desmotivados”
P10	“Acredito que afetam a todos de alguma forma. No caso dos cursos de formação, entendo, por exemplo, que promovam readequações que devam ser atendidas nas grades curriculares”

Fonte: a autora

Com base nas respostas recebidas, é visível que todos os informantes acreditam que as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente em cursos de formação de professores. Nesse sentido, alguns deles estabeleceram uma relação entre a implementação das políticas e possíveis mudanças na prática docente (P2) e nos cursos em foco, como readequações nas propostas e nas grades curriculares (P8 e P10), e outros argumentaram que tais políticas podem contribuir para a valorização ou depreciação de um idioma (P1), assim como para a procura por tais licenciaturas já que “[...] a presença ou ausência de determinadas disciplinas nos currículos do Ensino Médio pode determinar a opção dos candidatos às vagas nos cursos oferecidos pelas universidades, em virtude da demanda do mercado de trabalho [...]” (P3). No subcapítulo anterior no qual apresentei os dados de inscritos e aprovados no vestibular do curso analisado, foi possível estabelecer uma relação entre esses números e as políticas públicas implementadas e revogadas no período examinado, assim como exposto pelo participante P3.

Ainda sobre a influência direta/indireta das políticas públicas nos cursos de formação, os participantes também citaram a (falta de) realização de cursos de formação continuada (P7) e a desmotivação dos alunos em virtude de possíveis alterações em seus campos de atuação decorrentes de políticas instauradas ou não (P9).

Além disso, para um dos informantes tais políticas podem atuar “estimulando e apoiando esses cursos e ressaltando a importância das licenciaturas e o papel do professor na sociedade” (P2).

Acreditando que, desde o meu ponto de vista, ser um agente de políticas compõe o papel do professor, a questão 7 – **“Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica?”** – visava identificar possíveis ações dos participantes diante dessa perspectiva. As respostas recebidas foram as seguintes:

Quadro 22 – Respostas da pergunta 07

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<p>“Não exagero ao afirmar que lutei contra um departamento inteiro, formado principalmente por professores de inglês, e por acanhados professores de francês, que, pelo menos, inicialmente, se deixava abater pelo medo de ter que disputar espaço com outra língua nesse contexto, mas que depois entendeu ser positivo diversificar e unir forças pelo bem comum, eu defendi com unhas e dentes um lugar para a língua espanhola e para a literatura hispânica dentro da Universidade Estadual de Londrina.</p> <p>Essa luta, por quase três anos, foi travada apenas por mim. Os reforços foram chegando quando um professor de francês entendeu que a diversificação poderia ser benéfica também para a sua área e também quando três professores concursados se somaram a mim nessa luta, trabalhando muito mais do que o normal para conquistar novas vagas de concurso para a área, que foi crescendo e ‘aparecendo’”</p>
P2	<p>“Como ya mencionado, desarrollé el proyecto sobre las políticas públicas en Londrina y región”</p>
P3	<p>“Naquele momento, salientava a grande demanda de professores de Espanhol na rede de ensino, por causa da Lei 11.161/2005”</p>
P4	<p>“Eu sempre procurei alertar os atores da educação a exercerem uma opinião crítica com</p>

	respeito às práticas exercidas pelas políticas do Estado no sentido de escamotear e sucatear a Universidade e, por extensão, o Curso de Letras/Espanhol”
P5	“A participação em eventos institucionais e externos e envolvimento em instâncias internas da Universidade”
P6	“Em determinado momento, tive a iniciativa de fazer um abaixo assinado (que teve mais de novecentas assinaturas) no sentido de defender a realização de concursos públicos para professores de espanhol no estado do Paraná”
P7	“Realizar um trabalho de qualidade em sala de aula, para poder levar o nome do curso (e do CELEM) para todas as partes como algo positivo e que gera resultados verdadeiros. Poderia atuar mais politicamente, mas até o momento as atividades tem sido muitas e estamos nos sentindo bastante sobrecarregados”
P8	“Promovi debates entre alunos e professores, escrevi textos para jornais de ampla circulação em Londrina, participei de eventos nacionais nos quais minhas falas e textos estavam permeados por essa questão e, atualmente, desenvolvo um projeto de pesquisa que envolve a temática”
P9	“Participei de ações conjuntas com professores de outras universidades, manifestações públicas, compartilhamento de informações a favor da Língua Espanhola”
P10	“Participei de debates e de divulgação em meio eletrônico sobre o curso de letras”

Fonte: a autora.

Como pode ser visto no quadro, os docentes apontaram várias ações que realizaram em diferentes meios não só para defender o curso analisado, mas também a língua espanhola. Entre as atividades descritas estão: desenvolvimento de projetos sobre a temática (P2 e P8);

participação em debates e eventos (P5, P8, P10); realização de abaixo assinado (P6); escritura de textos para jornais de ampla circulação em Londrina (P8), divulgação em meio eletrônico (P10) e manifestações públicas (P9).

Além disso, os participantes indicaram ações internas dentro da universidade, do departamento e das salas de aulas para defender a criação/manutenção do curso de Letras-Espanhol (P1), para alertar os atores da educação a exercerem uma opinião crítica sobre as políticas implementadas (P4) ou desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula para que os alunos pudessem levar o nome do curso para todas as partes como algo positivo e com resultados verdadeiros (P7).

É sobre esse contexto de sala de aula que foquei meu oitavo questionamento – **“Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)?”** – no qual eu pretendia averiguar se os docentes falavam ou não sobre políticas públicas em suas disciplinas. Os retornos dados são os expostos no quadro:

Quadro 23 – Respostas da pergunta 08

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	“Sempre!. Em todas as disciplinas de língua espanhola que ministrei sempre expus os alunos à situação política linguística que vigia em cada época no Brasil, mas o lugar onde essa discussão ganhava um corpo mais harmônico era no contexto da disciplina 'Linguística Aplicada”
P2	“Los contenidos al respecto fueron tratados sólo con los alumnos vinculados al proyecto.”
P3	“Não, que eu me lembre”
P4	“Não”
P5	“Não”
P6	“Sim, sem dúvida. Discutimos a formulação dessas políticas e a sua maior ou menor eficácia. Sempre empreendo discussões no sentido de não permitir que nós, educadores, fiquemos esperando de maneira passiva a implementação de políticas que, frequentemente, não tem base científica ou estudos que indiquem a sua adequação”
P7	“Sim, durante as discussões, quando algum tema estava em alta naquele dia. Realizei discussões sobre políticas públicas ao trabalhar as disciplinas de Linguística Aplicada e Estágio Supervisionado, comentando com meus alunos notícias da época que saiam no portal do sindicato dos professores (APP) confrontando (se possível) com o portal do governo do Estado (diaadiaeducação)”
P8	“Sim, mas na Pós-Graduação em Estudos da Linguagem”
P9	“Sim, na disciplina de introdução à metodologia de pesquisa ministrado ao 1 ano e na disciplina de metodologia de pesquisa ministrada ao 4 ano”
P10	“Não”

Fonte: a autora

Dos dez participantes, um (P2) indicou tratar tais conteúdos somente com alunos vinculados a um projeto que desenvolvia sobre o tema; quatro (P3, P4, P5 e P10) afirmaram não os trabalhar em suas disciplinas e cinco (P1, P6, P7, P8 e P9) disseram abordá-los.

No que se refere ao momento no qual discutiram esses aspectos, apontaram: sempre (P1 e P6); nas disciplinas de Linguística Aplicada (P1 e P7) e Estágio Supervisionado (P7); na pós-graduação em Estudos da Linguagem (P8) e na disciplina de Introdução à Metodologia de Pesquisa (P9).

O fato dos professores abordarem esse tema em suas disciplinas demonstra que eles acreditam na relevância de tratar tais assuntos com seus alunos. Dessa forma, na última pergunta – **“Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica?”** – eu tinha como objetivo explorar a posição dos participantes sobre a importância de se abordar o tema de políticas públicas no curso analisado e obtive as seguintes respostas:

Quadro 24 – Respostas da pergunta 09

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<p>“Abordar conteúdos às políticas no curso de Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica é fundamental. A língua espanhola não é uma abstração que permeie o vácuo. A língua espanhola, como língua de estudo, existe no contexto do mundo real e esse mundo real é regido por leis e políticas, por isso deve ser sempre situada nesse mundo”</p>
P2	<p>“De gran importancia para concientizar los alumnos sobre la difícil situación del español en Brasil, y que actúen y se comprometan como agentes de cambio”</p>
P3	<p>“Na minha opinião, é relevante a abordagem de conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Espanhol, pois são justamente as políticas públicas que determinam a presença em maior ou menor medida do Espanhol na rede de ensino pública, nas escolas privadas e em outros espaços acadêmicos. Além disso, existem outras questões envolvidas, determinadas pelas políticas públicas, como: o salários dos docentes, as bolsas de estudo, projetos e programas de intercâmbio no Brasil e no exterior relacionados com o Espanhol, iniciativas e instituições surgidas no exterior que atingem o Brasil (o Instituto Cervantes, o DELE, o CELU, Fundação Carolina etc.) das quais os alunos precisam estar cientes para terem um panorama completo da realidade do Espanhol e da sua relação com as políticas públicas”</p>
P4	<p>“Informar sobre o estado de coisas da Universidade e sobre a gestão governamental para com a educação como um todo”</p>

P5	<p>“Trata-se de um conteúdo voltado para a formação política e cidadã dos alunos, sendo, portanto, indispensável no contexto de Formação de Professores que atuarão no Magistério”</p>
P6	<p>“Em nenhum momento da história da humanidade houve evoluções sem que buscássemos ter consciência dos problemas e, por meio dessa conscientização, promovermos ações para mudar o que é necessário. O professor é um profissional que interage em sua sala de aula com todos os problemas sociais e deve, portanto, compreender as suas causas e buscar a melhoria do espaço educativo, inclusive por meio da reivindicação de novas políticas que atendam às suas necessidades. Somente haverá melhorias reais na educação brasileira quando o professor se der conta de seu papel político na sociedade. E quando digo isso, não estou apontando para o sentido mesquinho que o conceito adquiriu na atualidade, mas entendo a política em seu sentido primeiro, isto é, a arte de organizar, dirigir o estado da melhor maneira possível”</p>
P7	<p>“É de fundamental importância, pois a política perpassa nosso cotidiano, e acaba decidindo sobre muitos aspectos de nosso trabalho. Acredito que os professores das disciplinas podem abordar aspectos de políticas públicas por meio da leitura de notícias da atualidade, sempre esclarecendo ao máximo para os alunos o que vem ocorrendo no mundo, suscitando um olhar crítico sobre estas questões”</p>
P8	<p>“É sumamente importante, mas tenho a impressão de que, em nossas aulas na graduação, as políticas públicas são o pano</p>

	de fundo para desenvolvermos nossas disciplinas e não o foco de nossa discussão, o que dificulta o engajamento dos futuros professores de forma efetiva na construção de políticas públicas como agentes e não apenas como receptores, como tem sido até o momento, segundo entendo”
P9	“de total relevância, para que os futuros professores entendam o que está acontecendo efetivamente a futura área de atuação”
P10	“Atualização e reflexão crítica na formação de professores”

Fonte: a autora

Ao analisar esses retornos, observei que, para os participantes, a relevância de se trabalhar temas atrelados as políticas públicas em sala de aula está relacionada a aspectos como: posicionamento da língua espanhola em um mundo real regido por leis e políticas (P1); conscientização dos alunos para que atuem como agentes de mudanças (P2); crença de que são “[...] justamente as políticas públicas que determinam a presença em maior ou menor medida do Espanhol na rede de ensino pública, nas escolas privadas e em outros espaços acadêmicos”, assim como de outras questões “[...] das quais os alunos precisam estar cientes para terem um panorama completo da realidade do Espanhol e da sua relação com as políticas públicas” (P3); maior informação sobre a universidade e sobre a gestação governamental para com a educação (P4); formação política e cidadã dos aprendizes (P5) e desenvolvimento de uma olhar crítico (P7); maior compreensão por parte dos estudantes sobre sua futura área de atuação (P9) e atualização e reflexão crítica dos professores (P10).

Além disso, gostaria de destacar os comentários de dois dos participantes que, para mim, foram muito significantes e demonstraram a dificuldade e a importância de se abordar o tema da política pública dentro da universidade. O primeiro deles é de P8 e diz o seguinte:

É sumamente importante, mas tenho a impressão de que, em nossas aulas na graduação, as políticas públicas são o pano de fundo para desenvolvermos nossas disciplinas e não o foco de nossa discussão, o que dificulta o engajamento dos futuros professores de forma efetiva na construção de políticas públicas como agentes e não apenas como receptores, como tem sido até o momento, segundo entendo (P8).

A partir dessa fala, observa-se que o participante reconhece a importância da abordagem do assunto em sala de aula, mas revela que há certa dificuldade para o seu desenvolvimento, já que, de acordo com suas impressões, as políticas públicas são o pano de fundo para o desenvolvimento das disciplinas e não o foco dos debates feitos entre os docentes e os alunos, o que não promove o engajamento desses professores em formação e, a meu ver, tampouco dos docentes formadores.

Complementando esse ponto de vista, P6 destaca que

Em nenhum momento da história da humanidade houve evoluções sem que buscássemos ter consciência dos problemas e, por meio dessa conscientização, promovermos ações para mudar o que é necessário. O professor é um profissional que interage em sua sala de aula com todos os problemas sociais e deve, portanto, compreender as suas causas e buscar a melhoria do espaço educativo, inclusive por meio da reivindicação de novas políticas que atendam às suas necessidades. Somente haverá melhorias reais na educação brasileira quando o professor se der conta de seu papel político na sociedade. E quando digo isso, não estou apontando para o sentido mesquinho que o conceito adquiriu na atualidade, mas entendo a política em seu sentido primeiro, isto é, a arte de organizar, dirigir o estado da melhor maneira possível (P6).

Desse modo, o informante salienta a necessidade do professor se dar conta do seu papel político na sociedade não só para reivindicar mudanças reais na educação, como também para requerer novas políticas que atendam às suas necessidades. Acredito que esse seja um passo importante a ser dado por nós, docentes de espanhol, nesse momento tão incerto pelo qual estamos passando.

Com o intuito de validar essa minha interpretação das respostas dos participantes, antes de finalizar esse capítulo com os parágrafos que vem a seguir, os enviei por e-mail um arquivo no qual eles poderiam ler essa seção. Dos 10 informantes, 8 me retornaram e 2 não.

A seguir, para dar voz a esses docentes sobre suas opiniões a respeito da minha análise, exponho os retornos recebidos e, mais uma vez, agradeço imensamente a todos pela contribuição a este estudo.

(P2) *“Prezada Raquel, bom dia.*

Tenho estado muito ocupada e só agora terminei a leitura do texto.

Considero que o capítulo está bem, porém, senti falta de explorar mais a análise no que diz respeito às nossas respostas. E na conclusão problematizar o assunto base do questionário, ou seja, o que levou a sua elaboração, e relacionar também com a hipóteses do trabalho, deixar a conclusão desse capítulo mais crítica e sustancial. Bom, é só uma sugestão, você avalia a respeito com seu orientador.

Sobre minhas respostas, desculpe, mas na hora não percebi que respondi em espanhol...

*Qualquer dúvida é só dizer.
Abraços desejando um ótimo estudo”.*

(P3) *“Prezada Raquel:*

Gostaria primeiramente de agradecer seu interesse em me fazer parte da sua pesquisa. Valido, com certeza, sua análise das respostas que lhe enviei. O tema da sua dissertação é bem interessante e, sem dúvida, contribuirá a conhecer melhor a situação do Espanhol na UEL ao longo dos últimos anos, em função das diferentes políticas públicas que foram aplicadas. Com o passar do tempo, será uma referência para outros pesquisadores que se interessarem pelo período que você está analisando.

Desejo a você uma ótima defesa e muito sucesso na sua futura carreira acadêmica. Se puder, continue seus estudos, tente entrar no Doutorado. Isso acrescentará seus conhecimentos, aumentará as suas possibilidades de achar um melhor emprego e melhorará sua vida profissional.

*Como professor, foi um privilégio tê-la como aluna.
Grato”.*

(P4) *“Olá Raquel, tudo bem?*

Olha, a sua pesquisa é muito boa e muito importante, por tratar de temas que envolvem políticas públicas. Nesse sentido, os dados que vc levanta sobre a disciplina "Língua Espanhola", como um todo, são extremamente relevantes e esclarecem grande parte do estado de coisas com a disciplina no Paraná. Você colocou as minhas opiniões da forma em como eu as proferi, portanto, valido sim as respostas.

*Desejo a você muito sucesso em sua carreira acadêmica e profissional!!!
Um abraço!”.*

(P5) *“Querida Raquel,*

agradeço, de coração, sua gentileza em entrar em contato, dando essa devolutiva. Adoraria ler seu texto com calma, mas infelizmente não conseguirei. Tenho certeza de que seu trabalho será muito bem sucedido.

Um grande abraço”

(P6) *“Oi, Raquel!*

Muito obrigado pela devolutiva e mil parabéns pela pesquisa e pela escolha do tema, muito relevante para o momento crítico em que vivemos. Abs”.

(P7) *“boa tarde, Raquel!*

que alegria poder ver seu trabalho, vê-los questionando estes pontos tão importantes para nós: os caminhos pelos quais o espanhol passou, passa e passará, e também poder ver minhas opiniões expressas na íntegra em seu trabalho, obrigado pelo excelente trabalho e parabéns também ao sempre competente e amigo Otávio Goes, li todo o documento que me enviou e sobre a questão central proposta eu tenho acreditado cada vez mais que não adianta pensar em Londrina, pensar em Estado do Paraná, quando esta questão linguística, para mim, é uma questão de supremacia estadunidense sobre a vida dos brasileiros, ou seja, enquanto não conseguirmos entender nossa identidade enquanto brasileiros, e estivermos econômica e politicamente atrelados aos norte americanos estaremos sujeitos a estes descaminhos descontínuos de nosso trabalho, desejo felicidades em sua empreitada, abraços”

(P8) *“Cara Raquel,
Estou de acordo com sua análise e tenho certeza de que seu trabalho iluminará importantes pontos ainda não explorados pelos estudiosos da língua espanhola no Brasil.
Foi uma grande honra a possibilidade de poder contribuir com minha experiência profissional para suas reflexões. Cordialmente”*

(P10) *“Olá Raquel, tudo bem?
Obrigada por encaminhar a análise das respostas. Não vejo necessidade de nenhuma complementação relacionada às minhas respostas.
Parabéns pela pesquisa e temas abordados!
Abraços”*

Como foi exposto nessa pesquisa, os profissionais da área tentaram (e continuam tentando) em diferentes períodos, em diferentes lugares e de diferentes formas lutar pelo espanhol e por sua valorização em nosso país. No entanto, é preciso mais.

Tendo em vista todo o percurso histórico e legislativo que foi levantado nesse texto e, principalmente, a última instrução legal aprovada sobre o assunto, já sabemos que o inglês é a língua “escolhida”, mas também sabemos da importância do desenvolvimento de uma sociedade plurilíngue, da aprendizagem de idiomas e da relevância do estudo do espanhol em nosso contexto educacional.

Promover a valorização do castelhano não vai ser rápido, não vai ser fácil e não vai depender só do governo e da instauração de políticas insustentáveis. Antes de sancioná-las, a sociedade precisa estar preparada e aberta para recebê-las.

Dessa forma, é preciso levar esse debate para dentro da sala de aula, para os eventos, para os projetos, para as publicações e para o âmbito social em geral. Nós, professores de espanhol, precisamos ser vistos, ouvidos e reconhecidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As particularidades legislativas e históricas que envolvem o ensino de espanhol no Brasil, sua (in)coerência com a nossa realidade e com nosso contexto educacional, sua presença ou não em nossas escolas e os impactos decorrentes dessa existência ou inexistência foram as principais preocupações que motivaram esta pesquisa.

Visando refletir sobre essas questões e conforme exposto no capítulo introdutório desse estudo, estabeleci como objetivos gerais nesse trabalho (a) analisar o processo de implementação da lei 11.161 com base nos referenciais analíticos da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (MAINARDES, 2006) e (b) examinar a concretização dessa e de outras políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, da Universidade Estadual de Londrina, tanto no que se refere à organização e construção do curso, quanto à atuação dos seus professores como agentes políticos.

Para tanto, as perguntas que permearam a discussão foram: 1) de que modo(s) a legislação relativa ao ensino de idiomas, especialmente do espanhol, potencializa ou atenua o ensino deste idioma? 2) Com base nos referenciais analíticos de Ball (MAINARDES, 2006), como se deu o processo de implementação da lei 11.161, uma das políticas que versam sobre a obrigatoriedade do espanhol no Brasil? 3) De que forma(s) as políticas públicas concretizam-se no curso de Letras-Espanhol da UEL? 4) Que ações os professores formadores do curso mencionado realizaram diante da implementação de tais políticas?

As retomo aqui com o intuito de destacar as reflexões realizadas ao longo dessa investigação que tentaram encontrar respostas ou fomentar mais inquietações sobre as perguntas inicialmente levantadas.

No que se refere à primeira questão, apresentei uma resenha crítica no capítulo 4 na qual expus os documentos legais que, entre 1931 e 2017, regulamentaram direta ou indiretamente o ensino de línguas no país, sendo elas: Constituição Federal (1988); Constituição Estadual do Paraná (1989); Decreto-Lei nº 19.890 (1931); Decreto-Lei nº 4.244 (1942); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1961, 1971 e 1996); Lei nº 11.161 (2005) e Lei nº 13.415 (2016).

Por meio da análise documental das normativas mencionadas, foi possível verificar alguns aspectos interessantes que indico a seguir:

- A Constituição Federal não trata diretamente sobre o ensino de idiomas em nossa nação e sim sobre a educação em termos gerais;
- A Constituição Estadual do Paraná estabelece que a pluralidade de oferta de ensino de línguas deve ser assegurada e vista como um dos princípios no qual o ensino deve ser baseado;
- A partir do Decreto-Lei nº 19.890 os idiomas passaram a ganhar mais espaço em nosso contexto educacional, ainda que nesse momento o espanhol não tenha sido considerado;
- Com o Decreto-Lei nº 4.244 o castelhano passou a fazer parte do currículo dos ciclos clássico e científico;
- Com a LDBEN de 1961 o ensino de idiomas foi novamente aniquilado;
- A LDBEN de 1971 também não concebia o ensino de idiomas como obrigatório e o deixava a cargo do Conselho de Educação, isto é, do próprio Estado;
- A LDBEN de 1996 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de uma LE a partir da quinta série, deixando a escolha da língua a cargo da comunidade escolar, e também a obrigatoriedade de oferta de uma LE e a recomendação de uma segunda LE no ensino médio, estando ambos a cargo da comunidade;
- Em 2005, com a sanção da lei nº 11.161, se determinou a obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol no ensino médio da rede básica;
- Em 2016 essa lei foi revogada com a sanção da lei nº 13.415 e se institucionalizou a obrigatoriedade do ensino de inglês.

A partir dessa breve retrospectiva legislativa e histórica realizada de forma mais aprofundada no capítulo 4, pôde-se perceber que, ao longo dos anos, o ensino de idiomas, e especialmente do espanhol, foi tratado de diferentes formas pelas várias legislações institucionalizadas no país, proporcionando em alguns momentos do período recortado uma maior valorização ou desvalorização do castelhano, tendo, respectivamente, como pontos culminantes da apreciação e despreciação, a sanção das Leis nº 11.161 e nº 13.415.

No que tange à minha segunda pergunta de pesquisa - Com base nos referenciais analíticos de Ball (MAINARDES, 2006), como se deu o processo de implementação da lei 11.161, uma das políticas que versam sobre a obrigatoriedade do espanhol no Brasil? - considerando a extensão desse trabalho, optei por escolher somente uma das normativas legais sobre as quais discorri no capítulo 4 para analisar detalhadamente seu processo de

implementação. Diante do exposto, a Lei nº 11.161 foi a escolhida, já que foi a partir dela que, pelo menos no “papel”, o espanhol foi mais valorizado em nosso país, com a sua obrigatoriedade de oferta no ensino médio da rede básica.

Para realizar tal análise, usei os referenciais analíticos do Ciclo de Políticas de Ball, interpretados por Marnaides (2006) e examinei a implementação da normativa legal mencionada em cinco diferentes contextos: o de influência, o de produção de texto, o da prática, o de resultados/efeitos e o da estratégia política.

Diante desses contextos, muitos aspectos que envolveram a real institucionalização da lei nº 11.161 foram discutidos. Entre eles, destaco os que aponto a continuação:

- No que cerne ao primeiro contexto, identifiquei possíveis influências internas e externas que podem ter incentivado a sanção da legislação em pauta, como: a tramitação de vários PLs enviados à Câmara e ao Senado ao longo dos anos, nos quais o ensino de espanhol era o tema central; o surgimento de associações de professores de espanhol e a criação oficial de centros de ELE nos âmbitos estaduais; a assinatura do Tratado de Assunção e a posterior criação do MERCOSUL; o “Acordo de Integração Cultural Brasil-Argentina”; a relação econômica entre a Espanha e o Brasil, assim como a proximidade e fronteira de nossa nação com os países falantes de espanhol. Dessa forma, as possíveis influências não se restringiram a uma perspectiva política, mas também se relacionaram a fatores geográficos, econômicos e históricos;
- Sobre o contexto de produção de texto, expus por completo a lei analisada, destacando a ambiguidade e a falta de clareza do texto institucionalizado, assim como discorri sobre dois pareceres que tratavam de dúvidas e questionamentos sobre tal instauração;
- A respeito do contexto da prática, apresentei informações sobre o processo de implementação da lei nº 11.161 em diferentes lugares do país, enfatizando, principalmente, o estado do Paraná e o município de Londrina, onde resido e atuo. Foi nesse momento que identifiquei algumas medidas governamentais e de outras esferas da sociedade que tentaram concretizar a legislação analisada em alguns locais da nação. Enfatizo que, além das já expostas, também possam ter havido outras ações, governamentais ou não, que tentaram viabilizar a concretização da normativa examinada nas outras regiões do país que não foram exploradas aqui. No entanto, entre as medidas apontadas, estão:

- 1) Realizações de concursos públicos - **Amazonas**, (2011); **São Paulo**, (2013); **Pernambuco** (2005 e 2008); **Paraná** (2007 e 2013);
 - 2) Aprovação do PL 124/2011 e sua posterior sanção na lei nº 152/13 que ratificava e complementava a lei federal 11.161 em vigência garantindo a oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio e determinando que o exercício da atividade de professor dessa disciplina seria exclusivo aos profissionais formados em Letras-Língua Espanhola com licenciatura plena - **Amazonas**;
 - 3) Fortalecimento da formação de professores de espanhol por parte das universidades com contratação de professores, realização de projetos e eventos e oferta de cursos de especialização na área – **Universidade Federal do Amazonas e Universidade Estadual de Londrina**;
 - 4) Ações de associações e de universidades manifestando e requerendo o real cumprimento da lei examinada - **Associação de Professores de Espanhol do Amazonas, de São Paulo e do Paraná; Universidade Federal do Amazonas; Associação Brasileira de Hispanistas (ABH); Universidade Estadual de Londrina**;
 - 5) Realização de estudos sobre a implementação da lei no país, como por exemplo os realizados por: **Barros, Costa e Galvão (2016); Santos e Teixeira (2016); Menezes e Cruz (2016); Abreu e Barbosa (2016); Hoginski e Costa (2016); Montañés (2012)**.
- Sobre o contexto dos resultados/efeitos, argumentei que, ao meu ver e com base em todos aspectos discutidos anteriormente, a lei nº 11.161 não foi realmente cumprida e que, em razão disso, eu discorreria sobre os resultados/efeitos dessa não implementação e não sobre os resultados/efeitos da implementação em si, já que, para mim, ela não ocorreu. Desse modo, indiquei como uma das principais consequências dessa não concretização da “lei do espanhol” a sanção da lei nº 13.415 juntamente com todos os aspectos que, sob a minha ótica, estão a ela atrelados, como: estreitamento do campo de atuação dos professores de castelhano; consequente diminuição na procura pelos cursos de licenciatura (e também de pós graduação) que formam esses docentes; provável fechamento de turmas dos Centros de Línguas; assim como retrocesso no que se refere à valorização da língua espanhola, ao fomento do ensino de línguas estrangeiras no país e ao incentivo de uma sociedade

plurilíngue. Além disso, também apontei diversas cartas e manifestos que foram elaborados por diferentes entidades do país repudiando a sanção da “reforma do ensino médio” e que, sob a minha ótica, também constituem o contexto dos resultados/efeitos definido por Ball. Entre os elaboradores de tais textos de repúdio estão: Federação Brasileira dos Professores de Francês; Fórum das Licenciaturas da Universidade de Caxias do Sul; Conselho do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo; Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; participantes da plenária final do 5º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia; Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz ; APEESP; Associação Brasileira de Hispanistas; Associação de professores de Espanhol do Estado do Paraná; Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística; Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e Universidade Estadual de Londrina;

- No que se refere ao contexto da estratégia política, versei sobre medidas que poderiam (e ainda podem) ser realizadas em diferentes âmbitos da sociedade para viabilizar o ensino de espanhol nas escolas do país. Enfatizei que muitas das medidas apontadas já foram e continuam sendo realizadas, mas acredito na importância de incentivá-las e de divulga-las para que sejam cada vez mais frequentes. As citadas no trabalho, foram:
 - 1) Elaboração de novos PLs sobre o ensino desse idioma em nossa nação;
 - 2) Ação mais sistemática por parte do governo, criando e cumprindo tarefas que, antes de “obrigar” a oferta do ensino de espanhol nas escolas, mostrassem à população a importância e a necessidade desse aprendizado. Ademais, era necessário que houvesse orientações mais concretas e definidas sobre como deveria se efetivar todo o processo de instauração da oferta do ensino de espanhol nas escolas;
 - 3) A necessidade de uma mais ampla e mais efetiva integração dos docentes de E/LE no Brasil, em universidades, escolas, associações, etc;
 - 4) A atuação das instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos (sejam eles de ensino, pesquisa ou extensão) e de eventos, que podem mostrar à sociedade a relevância da aprendizagem de diferentes línguas e dos campos de atuação nos quais os licenciados nessas áreas podem exercer suas profissões, assim como divulgar as pesquisas e os trabalhos que são desenvolvidos no contexto.

No que compete a terceira pergunta da minha investigação - De que forma(s) as políticas públicas concretizam-se no curso de Letras-Espanhol da UEL? – determinei como foco de análise o curso de Letras-Espanhol da UEL, já que essa, além de ser a instituição na qual estudei e me formei como docente, é a única universidade pública do município no qual resido que oferece o curso mencionado.

Esse tema foi abordado no capítulo 6 desse trabalho, no qual, em um primeiro momento, apresentei uma retrospectiva histórica e quantitativa do curso mencionado e, posteriormente, analisei os questionários respondidos pelos docentes da licenciatura em foco tentando, em ambos momentos e entre outros aspectos, identificar possíveis efeitos/impactos das políticas públicas institucionalizadas no país no curso mencionado. Sobre esse assunto, considero relevante destacar:

- A criação do curso analisado foi influenciada, em partes, pelo advento do MERCOSUL, aqui entendido como uma política pública e tendo esse elemento sido sinalizado na proposta de criação da licenciatura em questão;
- A habilitação única em língua espanhola foi criada em 2005, ano no qual também foi sancionada a “lei do espanhol”.
- A sanção da Lei nº 11.161 e sua posterior não implementação concreta também pode haver influenciado na procura pelo curso: nos anos de 2006 e 2007 (logo após a sanção da Lei nº 11.161 em 2005), o número de candidatos ao vestibular era relativamente alto, ainda que fossem candidatos que estavam optando pelas línguas estrangeiras inglês e espanhol e não somente espanhol, como nos anos seguintes. De 2009 a 2012, o número de candidatos no período noturno esteve quase sempre acima de 20 (com exceção de 2009 – 17 inscritos) e no período vespertino oscilou entre 27 e 10. Já a partir de 2013 (oito anos após a sanção da normativa legal mencionada e três anos após o término determinado para sua implementação nas escolas) o número de inscritos foi abaixo de 15 e o de aprovados abaixo de 10, ou seja, não houve a procura e nem a aprovação suficiente para preencher as 20 vagas ofertadas. E por fim, a partir de 2016 (onze anos após a sanção da normativa legal mencionada e seis anos após o término determinado para sua implementação nas escolas) houve uma diminuição de 20 para 10 vagas oferecidas para o ingresso mediante vestibular e as outras 10 vagas de cada período passaram a ser ofertadas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU);

- As políticas públicas como o MERCOSUL, a sanção e posterior não implementação da Lei nº 11.161, assim como a aprovação da Lei nº 13.415, também geraram efeitos no que cerne às expectativas (e também à realidade) em relação ao mercado de trabalho que seria encontrado pelos alunos formados no curso examinado, ademais de impactarem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em virtude de aspectos como desmotivação, dúvidas e incertezas. Esses assuntos foram discorridos pelos participantes, principalmente, nas perguntas 3, 5 e 6 do questionário;
- Os efeitos da institucionalização da Lei nº 13.415 no curso examinado ainda são incertos, mas, conforme indicado nos questionários analisados e com base nas informações encontradas no projeto “**Ensinar espanhol para quem?** Do ideal legislativo ao real educativo”, os docentes já realizaram reuniões sobre o tema; estão discutindo uma possível reformulação curricular; assim como escreveram textos - cartas, manifestos e artigos - nos quais argumentaram sobre a instauração da normativa citada.

Por fim, a quarta pergunta que permeou esse trabalho - Que ações os professores formadores do curso mencionado realizaram diante da implementação de tais políticas? – pôde ser respondida também no capítulo 6 da pesquisa, a partir da análise da pergunta 7 do questionário. As ações comentadas pelos participantes foram: desenvolvimento de projetos sobre a temática; participação em debates e eventos; realização de abaixo assinado; escritura de textos para jornais de ampla circulação em Londrina, divulgação em meio eletrônico e manifestações públicas; assim como ações internas dentro da universidade, do departamento e das salas de aulas para - defender a criação/manutenção do curso de Letras-Espanhol; alertar os atores da educação a exercerem uma opinião crítica sobre as políticas implementadas ou desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula para que os alunos pudessem levar o nome do curso para todas as partes como algo positivo e com resultados verdadeiros.

Ao realizar essa retomada e exposição dos aspectos que foram levantados ao longo dessa pesquisa, pude visualizar de forma mais clara o caminho que percorri como pesquisadora e acredito ter cumprido os objetivos que estabeleci, assim como ter conseguido responder as inquietações que motivaram essa investigação. No entanto, também pude identificar pontos que poderiam ter sido mais explorados por mim e algumas falhas que podem ser revistas e solucionadas em futuros estudos.

Creio que o fato de ter optado por analisar o processo de implementação da Lei nº 11.161, além de examinar a concretização dessa normativa em um curso de formação de

professores e de averiguar a atuação desses docentes diante da instauração das políticas públicas no país, foi uma escolha um tanto “ampla” para uma dissertação. Posto isso, vejo que, pela extensão que um texto desse caráter admite, pelo tempo que tive para desenvolvê-lo e também pela complexidade e inúmeras instâncias que envolvem uma política pública dessa natureza, eu poderia ter feito uma escolha mais delimitada para que pudesse explorá-la de maneira mais aprofundada.

Ter priorizado um ou dois dos contextos defendidos por Ball ou ter centrado o estudo na concretização das instruções legais na licenciatura focada, poderiam ter sido escolhas menos abrangentes e exaustivas, que me permitiriam desenvolver o texto e as análises de maneira mais minuciosa. Porém, reafirmo meu interesse pelo tema e minha vontade de o continuar estudando, acreditando na possibilidade de, em um futuro próximo, preencher as lacunas que não foram preenchidas por mim nesse momento.

Desse modo, perante a análise de todas as informações recolhidas e de toda a discussão feita nesse texto, foi possível concluir que os dados analisados são alarmantes e indicam a inexistência em nosso país de uma política pública concreta e eficaz em relação ao ensino de espanhol.

Ainda que alguns aspectos como, por exemplo, a proximidade com os países hispânicos; a crescente expansão do espanhol no mundo; o fato de que esta é a língua do MERCOSUL, entre outros pormenores apontem em direção a uma necessidade de estímulo do ensino do castelhano, as políticas até agora (não)implementadas não contribuíram para que este idioma fosse realmente inserido na nossa nação.

Pertencemos à um cenário onde as evidências são renegadas e permanece um incentivo ao “monolinguismo crônico” no qual o inglês é a única língua valorizada, enquanto o mundo roga por uma consciência plurilíngue e cultural.

Se opondo à essa conjuntura, o curso de Letras-Espanhol da UEL examinado e várias outras entidades da área no país, atuaram, por meio de diversas ações, na direção de atender ao estabelecido pelas políticas implementadas, de fomentar a valorização do espanhol e de formar docentes preparados para atuarem no contexto educacional brasileiro.

Diante do exposto e por fim, enfatizo que, com a realização e conclusão dessa pesquisa, pretendo contribuir não só para incentivar mais estudos na área e para promover uma problematização sobre como as políticas públicas voltadas ao ensino de espanhol no Brasil vem sendo implantadas, mas também para fomentar uma reflexão sobre como todo o processo que envolve esta implementação repercute/pode repercutir nos cursos de formação docente, no mercado de trabalho no qual atuam/atuarão esses profissionais e em suas expectativas em relação à profissão.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. F.; BARBOSA, L. Lei nº 11.161/05: a política linguística e a implementação de ações no estado de Pernambuco. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da "lei do espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

ALEP. *Comissão de educação ouve demandas do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas*. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/divulgacao/noticias/comissao-de-educacao-ouve-demandas-do-centro-de-linguas-estrangeiras-modernas>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ANDRADE, O. G. de. *A construção do princípio da dignidade da pessoa humana e seus desdobramentos na ética em pesquisa com seres humanos*. Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao curso de Direito – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Direito. Londrina, 2015.

_____. *A ética em pesquisa envolvendo seres humanos como elemento fundamental da proficiência científica na formação de professores de línguas estrangeiras / adicionais*. In: V Congresso Brasileiro de Educação, 2015, Bauru. ANAIS do V CBE - Congresso Brasileiro de Educação - "Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas". Bauru: UNESP, 2015.

_____. *Cultura universitária ética: excertos de uma construção coletiva*. In: *Jornal Notícia Universidade Estadual de Londrina*, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/com/agenciaueldnoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=21753&FWS_Cod_Categoria=2>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. *A MP nº 746 e a desintegração Latino-Americana*. In: *Jornal Notícia Universidade Estadual de Londrina*, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/com/agenciaueldnoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=23993>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. *Medida provisória nº746: temeridade para a educação*. In: *Folha Opinião*, 2016. Disponível em: <<http://www.folhadelondrina.com.br/colunistas/espaco-aberto/medida-provisoria-n-746-temeridade-para-a-educacao-961614.html>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. *Projeto de Pesquisa. Espanhol para que(m)? Do ideal legislativo ao real educativo*. Universidade Estadual de Londrina, 2016.

_____. *La Lingüística Contrastiva, los Comités de Ética en Investigación en/con seres humanos y la formación de profesores de español como lengua extranjera/adicional en Brasil*. XXV Seminario de dificultades de la enseñanza de español a lusohablantes. XXV Seminario de dificultades de la enseñanza de español a lusohablantes, São Paulo, 2017.

ARIAS, J. *Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán el español como asignatura*. Disponível em: <https://elpais.com/diario/2005/07/08/sociedad/1120773603_850215.html>. Acesso em: 25 fev. 2018.

ARAUJO, de C. M. A. *A implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas de ensino médio em Londrina: políticas públicas de educação*. Monografia, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores associados, 1997.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). *Políticas públicas e gestão local*: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOSA, Eduardo F. *Metodologia de pesquisa*: instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. 2008, p.1-5. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da "lei do espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2016.

BARRIOS, R. B. de C. *Políticas públicas y la enseñanza de lengua española en Brasil*: impactos en la formación de profesores en el municipio de Londrina. XXV Seminario de dificultades de la enseñanza de español a lusohablantes. XXV Seminario de dificultades de la enseñanza de español a lusohablantes, São Paulo, 2017.

BELTRÃO, T. *Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971*. Senado Notícias. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwil2uCpyqXWAhVDDpAKHX6iDkgQFghIMAU&url=http%3A%2F%2Fww12.senado.leg.br%2Fnoticias%2Fmaterias%2F2017%2F03%2F03%2Freforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura&usg=AFQjCNGQro458OK-FH0M1ltZbcQZAai44g>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. *Decreto-Lei 19.890*. Brasília: 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: 21 jul. 2017.

_____. *Decreto-Lei 4.244*. Brasília: 1942. 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: 21 jul. 2017.

_____. *Decreto 3.548*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3548-21-julho-2000-359793-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

_____. *Lei Federal Nº 11.161/2005*. Brasília: 2005.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024/61*.

Brasília: 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5692/71*. Brasília: 1971.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96*. Brasília: 1996.

_____. *Emendas Constitucionais*. Presidência da República. Casa Civil. Subchevia para Assuntos Interiores. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/quadro_emc.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

_____. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso: 01 out. 2017.

_____. *Lei nº 13.415*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 16 out. 2017.

BRASILIA. *Constituições brasileiras*: — Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005. 16 p. : il. — (Série cadernos do Museu ; n. 4)

BRIGHENTE, M. F; MESQUIDA, P. Das Leis Orgânicas do Ensino à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971: princípios filosóficos e políticos à luz de Rousseau. *Educação & Linguagem*, v. 16, n. 1, p. 221-247, jan.-jun. 2013. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/4002/3665>>. Acesso em: 16 out. 2017.

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

CASTILHO, Ataliba T. de. *Uma política linguística para o português*. Recuperado em 01 de jul. 2014, de Museu da Língua Portuguesa:

<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_17.pdf>.

CASTRO, M. L. O. de. A educação brasileira nos dez anos da LDB. *Textos para discussão*. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Brasília, junho / 2007. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-33-a-educacao-brasileira-nos-dez-anos-da-ldb>>. Acesso em: 18 set. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 14 de fev. 2017.

_____. *Resolução nº 466*, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 14 de fev. 2017.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista* – Vol. 1, nº 1: 32-36 (janeiro 2006).

CRISTOFOLI, M. S. *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. 2010, 208 f. + apêndices. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. de A. Avaliação do livro didático de língua estrangeira: em busca de um objeto ético. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da "lei do espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim; ANDRADE, Otávio Goes de. *História da criação da habilitação em Letras Hispano-Portuguesas na Universidade Estadual de Londrina*. Disponível em:

<http://www.uel.br/com/noticiadigital/index.php?arq=ARQ_art&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=1&FWS_N_Texto=283>. Acesso: 19 out. 2016.

DURÃO, Adja B. A. *La enseñanza de español y de portugués en los países miembros de mersocur*. Boletim/Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina: UEL, n.34, p.9-15, jan/jun. 1998.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. [org.]. *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERREIRA, Cláudia Cristina. (Inter)Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina et.al. *Tessituras teóricas metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras conjugação entre saberes e fazeres*. Londrina: EDUEL, 2012.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. de B. *Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas* – Plano Nacional de Educação. Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publicas_PNE.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

FLOWERS, Paul. *Research Philosophies – Importance and Relevance*. Leading Learning and Change. Cranfield School of Management. 2009.

FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GALVÃO; LUVIZOTTO. Reflexões sobre a ética e o plágio na pesquisa científica. *Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012. Disponível em:
<<http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A2ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20A%20C3%89TICA%20E%20O%20PL%C3%81GIO%20NA%20PESQUISA%20CIENT%3%8DFICA.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 1995, v.35, n.2, p.57-63. Disponível em: <<http://www.wejconsultoria.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Introdu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-Pesquisa-qualitativa-e-suas-possibilidades.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.
- GOMES, A. T.; FALCÃO, C. A.; IRINEU, L. M. Um raio-x do ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Rio Grande do Norte (RN): políticas públicas, avanços e desafios. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da "lei do espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.
- GONZÁLEZ, N. M. *Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación*. Signo & Seña, v.20, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009, p.21-32.
- HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni (org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p. 44.
- HÖFLING, E. de M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, ano 21, n.55: Campinas/nov/2001.
- JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.
- JAEGER, Dirce. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/2005. *Revista Espaço acadêmico*, nº 97, 2009.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- LASECA, A: (2008). *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro/ la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Brasília: Thesaurus, 2008. Portal Oficial do MERCOSUL. Disponível em: <http://www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/pt/index.htm>.. Acesso em: 01 ago. 2016.
- LEE, Allen S.. Integrating positivist and interpretative approaches to organizational research. *Organization Science*. Vol 2, No. 4, November 1991. MORGAN, Gareth; SMIRCICH, Linda. The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, vol. 5, n. 4, 491-500, 1980.
- LEFFA, V. *Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras*. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.
- LÓPEZ MORALES, H. *La andadura del español por el mundo*. Madrid: Taurus, 2010. p. 389.

MACHADO, R; CAMPOS, T. R de; SAUNDERS, M. do C. *História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos*. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 18 set. 2017.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Reducionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Aborder la linguistique*. Paris: Seuil. 1996.

MARTINS, Clélia. *O que é Política Educacional*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 15-50.

MELO, M. A. (1999). Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. 2ª ed. São Paulo: Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES.

MENEZES, A. S; CRUZ, E. S. A implantação do espanhol em São Paulo (2006-2015). In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da “lei do espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Reforma Capanema. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em: 28 de set. 2017.

MERCOSUL. *Portal do MERCOSUL*. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Portal MERCOSUL EDUCACIONAL. Disponível em: <<http://www.edu.mercosul.int/pt-BR/>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 18/2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 12/2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31071-cne-ceb-parecer-n015-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2017.

MOIX, Llotzer. Cervantes: números e letras – a expansão da língua espanhola pelo mundo. In: *Jornal da Ciência e-mail*. SBPC, 2007. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=43603>. Acesso em: 01 ago. 2016.

MONTAÑÉS, A. *Políticas para o ensino do espanhol como língua estrangeira na cidade de Londrina - PR: relatos de experiência*. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/PDF/amandapmontanez.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. RJ: DP&A, 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español em Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.14-34.

NOMA, A. K; BARBIERI, A. F. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. In: NOMA, A. K; de TOLEDO, C. de A. A. (org.). *Políticas públicas e educação escolar no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas (SP): Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis : IPOL, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. “A virada político-lingüística” e a relevância social da lingüística e dos linguistas” in Djane Antonucci Correa. *A relevância social da lingüística*. Linguagem, teoria e ensino. São Paulo, Parábola e Ponta Grossa, Editora da UEPG

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Fronteiras da educação: tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

ORLANDI, E. *Língua e Conhecimento Lingüístico. Para uma história das Ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PAIVA, V. L. M. de O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

PARANÁ. *Constituição do Estado do Paraná*: Paraná, 1989.

_____. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Paraná, 2008.

PONTE, A. Prefácio. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da “lei do espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

PORTILLA, M. P. P. *Ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil: algumas considerações teóricas e práticas*. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/22_pizarro.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

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

RECUERO, A. P. C. O surgimento da ciência políticas lingüísticas e o ensino de espanhol no brasil. *Web-Revista SOCIODIALETO*: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 5, nº 13, jul. 2014.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.) *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: Eduel, 2017.

RODRIGUES, S. L. (2007). O Político na lingüística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores.

RODRIGUES, F. C. In: BARROS, C; COSTA, E; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da “Lei do espanhol”*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

RODRIGUES, F. dos S. C. O discurso legislativo sobre a inclusão do espanhol na escola brasileira: um projeto que não virou lei. In: *Signo & Seña*, v.20, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009, p.31-47.

SACCOL, A. Z. *Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração*. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SACHS, G. *A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas*. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000173118>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

SANTOS, A. P. dos. Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala. *Revista Meta Avaliação*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/391/pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SANTOS, M. F. Políticas Linguísticas para a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro. *Anais do VISAPPIL – Estudos de Linguagem*, UFF, nº1, 2015.

SANTOS, F. P. G; TEIXEIRA, W. B. Dez anos da lei do espanhol no Amazonas. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da “lei do espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. [org.]. *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SMITH, Richard. *Developing the History of Applied Linguistics: Introductory Remarks*. Disponível em: warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/elt_archive/presentations/developing_history_of_applied_linguistics. Acesso em: 02 jan. 2018.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, n.16, jul/dez 2006.

TREVISAN, Leonardo. *Estado & Educação na história brasileira (1750/1900)*. São Paulo: Moraes, 1987. p.17.

UNESCO. *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Barcelona, 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas. *Relatório de renovação do reconhecimento do curso de Letras Espanhol - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica*. Londrina, UEL: 2016.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Deliberação da Câmara de Graduação nº 15/2015, de 15 de setembro de 2015*. Aprova o Regulamento do NDE - Núcleo Docente Estruturante, do Curso de Letras Inglês - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa; Letras Espanhol - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica e Letras Francês - Modalidade: Bacharelado - Habilitação: Língua e Cultura Francesas. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_15_15.pdf>. Acesso: 28 set. 2016.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Deliberação da Câmara de Graduação nº 28/2014, de 21 de outubro de 2014*. Estabelece adequações curriculares no curso de Graduação em Letras Inglês - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa e Letras Espanhol - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_28_14.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Resolução CEPE/CA nº 086/2013, de 15 de agosto de 2013*. Suprime o parágrafo único, do Artigo 24, das Resoluções CEPE/CA nº 0276/2009 e nº 0281/2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_86_13.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Resolução CEPE nº 049/2013, de 25 de abril de 2013*. Altera a denominação do Curso de Letras - modalidade: Licenciatura - habilitação Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa; Letras - modalidade: Licenciatura - habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Letras - modalidade: Bacharelado - habilitação: Língua e Cultura Francesas; Letras - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Letras - Modalidade: Bacharelado - Habilitação: Estudos Literários, a vigorar a partir do ano letivo de 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_49_13.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Deliberação da Câmara de Graduação nº 35/2013, de 19 de novembro de 2013*. Aprova o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório e não Obrigatório dos Cursos de Graduação em Letras Inglês - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, Letras Espanhol - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica e Letras Francês - modalidade: Bacharelado - Habilitação: Língua e Cultura Francesas. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_35_13.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Deliberação da Câmara de Graduação nº 19/2013*, de 20 de agosto de 2013. Estabelece adequações curriculares nos cursos de Letras Espanhol - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica e Letras Inglês - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_19_13.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Deliberação da Câmara de Graduação nº 08/2012*, de 19 de junho de 2012. Altera a composição do Colegiado do Curso de Letras - Modalidade - Bacharelado, Habilitação: Língua e Cultura Francesas e Modalidade - Licenciatura, Habilitações: Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_08_12.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Deliberação da Câmara de Graduação nº 18/2011*, de 20 de setembro de 2011. Altera a ementa da Atividade Acadêmica de Libras - Língua Brasileira de Sinais, locada na 2ª série do curso de Letras - Modalidade: Licenciatura, Habilitação Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica; e na 4ª série do curso de Letras - Modalidade: Licenciatura, Habilitação: Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, a vigorar a partir do ano letivo de 2012. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_18_11.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Resolução CEPE/CA nº 0276/2009*, de 18 de dezembro de 2009. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_276_09.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Deliberação da Câmara de Graduação nº 24/2008*, de 14 de outubro de 2008. Estabelece adequações curriculares para o curso de graduação em Letras, Habilitação: Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, Licenciatura em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas e Habilitação Opcional em Língua e Cultura Francesa, a vigorar a partir do ano letivo de 2009. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_24_08.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. *Deliberação da Câmara de Graduação nº 082/2007*, de 20 de novembro de 2007. Estabelece adequação curricular para o Curso de Graduação em Letras, Modalidade: Licenciatura – Habilitações: Línguas Espanhola e Inglesa e Respectivas Literaturas, a vigorar a partir do ano letivo de 2008. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao%2082_07.pdf>. Acesso: 10 out. 2017.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Vol. 23, n. 01, jan/abr, p.53-69, 2007.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. O ensino do espanhol no Brasil: revisitando o tema da política linguística. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. *El español em línea de mira: enlaces lingüísticos, literários y metodológicos*. Londrina: UEL, 2013, p.13-26.

XAVIER, Débora Luise Souza.; ZORZO-VELOSO, Valdirene F. Políticas públicas para la enseñanza de español en Brasil: consideraciones sobre el contexto del estado de Paraná. FERREIRA, C. C. (org.) *Conjecturas, diálogos e perspectivas: sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais*. Londrina: Midiograf, 2014.

WOGINSKI, G. R; COSTA, L. J. M. A situação da oferta (2005-2015) do ensino de LEM-Espanhol na rede pública estadual/federal de educação básica no Estado do Paraná. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. [org.] *Dez anos da "lei do espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

ZORZO-VELOSO, Valdirene F. Enseñar español después de agosto de 2005: desafíos y perspectivas. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. *El español em línea de mira: enlaces lingüísticos, literários y metodológicos*. Londrina: UEL, 2013, p.27-39.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE LONDRINA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa de mestrado, no momento intitulada como “POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE LONDRINA” a ser realizada em Londrina-PR, para o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina, pela aluna Raquel B. de C. Barrios, sob a orientação do prof. Dr. Otávio Goes de Andrade. O objetivo da pesquisa é analisar as legislações que se referem ao ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil; examinar como as políticas públicas materializam-se ou não neste contexto educacional, assim como apurar, descrever e interpretar possíveis reflexos da concretização ou não das políticas em pauta no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, da referida universidade. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: o senhor(a) receberá via *e-mail/Google Docs* uma entrevista semiestruturada que terá como foco recolher dados sobre as consequências das políticas públicas no processo de ensino e aprendizagem dos docentes em formação do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, da Universidade Estadual de Londrina. As perguntas serão dissertativas e o senhor(a) poderá respondê-las no próprio arquivo e encaminhá-lo para a pesquisadora via *e-mail/Google Docs*. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados da investigação são contribuir não só para uma problematização sobre como as políticas públicas voltadas ao ensino de espanhol no Brasil vem sendo implantadas, mas também para uma reflexão sobre como todo o processo que envolve esta implementação repercute/pode repercutir nos cursos de formação de professores. Além disso, pretendemos alertar e incentivar sobre a necessidade de se conceder às políticas públicas, sejam elas de cunho educacional e/ou linguístico, um papel importante nos cursos em questão, tendo vista que é a partir delas que o contexto de formação dos futuros professores se consolida.

Quanto aos riscos, a participação nesta pesquisa não traz complicações legais ou riscos à sua dignidade. Todos os procedimentos adotados obedecem à Resolução CNS 510/2016.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Raquel Bicalho de Carvalho Barrios; endereço: R. Bernardo Sayão, 261; telefones: (43) 3342-9639/9644-1417; e-mail: raquelbicalho@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, 15 de agosto de 2017.

Pesquisador Responsável: Raquel B. de C. Barrios

RG: 8.873.634-6

_____ (NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B

Questionário aplicado aos participantes da pesquisa

- 1. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina?**

- 2. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram?**

- 3. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 5)**

- 4. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica?**

- 5. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores?**

- 6. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica?**

- 7. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)?**

- 8. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeira?**

APÊNDICE C

E-mail enviado aos participantes da pesquisa

Olá, profa. XXX!
Tudo bem?

Sou a Raquel, me graduei em Letras Espanhol na UEL e hoje lhe escrevo para pedir uma grande colaboração...

Estou realizando o mestrado em Estudos da Linguagem na UEL e, sob a orientação do prof. Otávio, investigo os impactos das políticas públicas no curso de Letras (Habilitação em Língua Espanhola - UEL).

Tenho como um dos meus instrumentos de coleta de dados um questionário que será aplicado aos professores que já atuaram ou atuam no curso em questão.

Dessa forma, você poderia, por favor, contribuir para a minha pesquisa?

Caso aceite, o link para acesso do questionário é o que envio a seguir: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe4XK8_Wqy2I34nvkHbxH9M2z3o1NfobV5MpFkFcE-HMjl-9A/viewform?usp=sf_link

Como tenho que analisar os dados, estou pedindo o retorno das respostas até o dia 10/09/2017. Então, se possível, poderia me enviá-las até esta data, por gentileza?

Obs: As respostas podem ser dadas online, no próprio formulário. Só sugiro que, para evitar a perda de dados por algum erro de conexão, você responda primeiro em um arquivo word (envio em anexo) e depois copie e cole suas respostas no questionário do google.

Conto com a sua participação e, desde já, **agradeço muito** a sua disponibilidade e contribuição!

Grande abraço,

Raquel Bicalho de C. Barrios.

Licenciada em Letras, especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras e mestranda em Estudos da Linguagem. Professora colaboradora da UNESPAR e autora/revisora de material didático.

ANEXOS

ANEXO A

Respostas do Parecer CNE/CEB Nº: 18/2007

[...] Surgem, então, as primeiras dúvidas quando os órgãos normativos dos sistemas estaduais de ensino tratam de realizar sua função precípua de orientação normativa e de supervisão dos respectivos estabelecimentos escolares.

1 – A instituição de ensino que oferece no Ensino Médio, a Língua Espanhola como Língua estrangeira obrigatória, em atendimento ao que determina o inciso III do art.36 da Lei n o 9.394/96, já estará também atendendo ao disposto na Lei n o 11.161/2005 ou deverá tornar a Língua Espanhola oferecida de matrícula facultativa para o aluno e inserir no seu currículo, em caráter obrigatório, uma outra língua estrangeira moderna (Inglês, Francês, etc.)?

Consideramos que a oferta da Língua Espanhola já está concretizada, se esta é a língua escolhida pela comunidade como primeira, ou seja, para ser a obrigatória. Neste caso, será uma outra (como as línguas inglesa, francesa ou ...) a língua estrangeira moderna que comporá o currículo escolar, em atendimento ao inciso III do artigo 36 da LDB, podendo a segunda língua ou outras, se for possível diversificar a oferta facultativa, ser escolhida em razão das disponibilidades no corpo docente. Entretanto, caberá destacar que se a Língua Espanhola é a obrigatória em determinada escola, não se aplicará o indicado na Lei nº 11.161/2005, art. 1º, caput, concernente à matrícula facultativa. Nesse caso, a matrícula será obrigatória para o aluno, restando para matrícula facultativa do aluno a segunda língua moderna (e as demais, se houver) ministrada na escola.

2 – Será permitido o oferecimento de apenas uma língua estrangeira moderna à instituição de ensino que pretenda incluir no seu currículo, em caráter obrigatório, a Língua Espanhola?

Entendemos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional precipuamente com o inciso III do seu artigo 36, que toda e qualquer escola deve positivamente oportunizar aos seus alunos de Ensino Médio a aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras modernas: uma obrigatória, que é objeto de estudo de todos os estudantes e escolhida como tal pela deliberação coletiva da própria comunidade escolar; e, no mínimo, mais uma outra língua estrangeira, determinada(s) “dentro das disponibilidades da instituição”. Sendo assim, entende-se que não é permitido “o oferecimento de apenas uma língua estrangeira moderna”, no Ensino Médio, ainda que esta seja aquela cuja oferta é obrigatória em todas as escolas, a Língua Espanhola. E não será demais retomar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no inciso III, do seu artigo 36 define com clareza: o currículo do Ensino Médio deve incluir uma língua estrangeira moderna obrigatória e mais uma segunda, em caráter optativo. Daí fica incoerente cogitar que um componente curricular possa ser a uma só vez o primeiro e o segundo, o obrigatório e o facultativo. Ademais, cabe a reflexão sobre o fundamento desta exigência – a da oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras. Este é o das finalidades da Educação Básica, para o exercício da cidadania e para progredir no trabalho e nos estudos; e o da garantia de “padrão de qualidade” (art. 3º, IX). Assim também orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando enfatizam a importância das linguagens e das competências de comunicação, inclusive em línguas estrangeiras.

3 – Poderá a instituição de ensino disponibilizar, no ato da matrícula, o oferecimento da Língua Espanhola e de outra língua estrangeira moderna para que o aluno faça sua opção por apenas uma delas?

Aqui, cabe iniciar a análise retomando a noção de que não apenas é devida a oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, como também de que cabe decisão de cada comunidade escolar sobre qual destas é a obrigatória para todos os estudantes de Ensino Médio sob sua jurisdição. Assim sendo, ao aluno do Ensino Médio só poderá caber a opção de inscrever-se ou não para estudar uma segunda (ou até terceira língua estrangeira moderna, se a escola puder oferecê-la); uma será sempre obrigatória e comum a todos os estudantes de determinada escola, apenas as demais podem lhes ser individualmente facultativas. E, sendo línguas estrangeiras modernas um importante componente do currículo escolar, este deve ser oferecido no horário regular de aulas, como bem indica o art. 2º da Lei nº 11.161/2005, para as escolas mantidas pelo poder público. Isto posto, merece nossa consideração uma outra noção relativa à completude da formação estudantil e ao valor da amplitude, diversificação e flexibilidade curricular; a opção de um aluno por não realizar 4 estudos de uma segunda língua estrangeira não poderá significar redução das horas diárias mínimas de frequência à escola ou, melhor, do plano de estudos mínimo de cada escola. Em muitos casos, portanto, a opção do aluno será entre uma ou outra língua estrangeira moderna facultativa ou entre a(s) língua(s) moderna(s) e outros componentes curriculares (sejam estes temas, matérias, disciplinas, práticas, projetos, ...).

- 4 – Deverá constar, na documentação de conclusão de curso ou guia de transferência do aluno, a serem emitidos pela instituição oficial de Ensino Médio, o registro da Língua Espanhola cursada em Centro de Estudos de Língua Moderna ou em outras instituições?

Esta questão permite-nos salientar que a Lei nº 11.161/2005 introduz dois termos estranhos à legislação e normas educacionais brasileiras, sob a forma de substantivos próprios: Centros de Ensino de Língua estrangeira e Centro de Estudos de Língua Moderna. Curiosamente, o primeiro mandado implantar-se nos “sistemas públicos de ensino” (outro termo verdadeiramente esdrúxulo à legislação, normas e teorizações no Brasil); e o segundo para ser eventualmente acessado pelos alunos da rede escolar privada. Daí a oportunidade de registrar nossa curiosidade sobre a origem destes termos e da concepção, ou melhor, da recepção pelos legisladores do País deste tipo de instituição no âmbito da “educação escolar” e da Educação Básica dos brasileiros. E, sobretudo, podemos aproveitar esta oportunidade para consignar nossa dúvida sobre a legalidade de elemento desta natureza, em caráter impositivo para a arquitetura institucional dos sistemas de ensino e dos órgãos executivos dos entes federados. Mais diretamente sobre o ponto questionado, consideramos que todos os componentes curriculares devem constar nos históricos escolares individuais; ou seja, na documentação de conclusão parcial ou final do Ensino Médio de cada estudante deve, sim, constar o registro da aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, da obrigatória e das facultativas, se realizadas. Um histórico escolar é o relatório do plano de estudos realizados pela pessoa; como tal, deve ser o mais completo e informativo possível. Isto vale tanto para o ensino público como privado. Então, caso um sistema de ensino conte ou venha a contar com instituição especializada no ensino de línguas estrangeiras modernas, que atue de forma complementar ou subsidiária às suas escolas, integrando o esforço pedagógico no projeto de educação escolar, nas condições que devem ser garantidas pelo Poder Público, é pertinente indicar esta vinculação. Contudo, é preciso que esta instituição e a relação desta com as escolas públicas e privadas sejam adequadamente regulamentadas e supervisionadas pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino. O mérito da valorização do ensino da Língua Espanhola, interposto pela Lei nº 11.161/2005, ou do ensino de quaisquer outras línguas estrangeiras modernas não poderá ser realizado se houver hipótese de relaxamento nos requisitos de qualificação e de valorização dos profissionais da área e das condições

funcionamento e de ensino. Tais instituições poderão justificar-se pelos ganhos sistêmicos de eficiência e eficácia do trabalho concentrado, de um corpo docente especializado e de infraestrutura excepcional. Se escolas privadas pretenderem o concurso de instituições extra-escolares, conforme admite o artigo 4º da Lei nº 11.161/2005, deverão proceder à prévia regulamentação desta relação interinstitucional, na forma determinada pelo respectivo Conselho de Educação.

- 5 – Considerando que a oferta da Língua Espanhola tem a mesma determinação legal exarada para o Ensino Religioso, de oferta obrigatória para a escola e matrícula facultativa para o aluno, podemos definir que o Parecer CNE/CP n o 5/97, cuja orientação é de que a oferta do Ensino Religioso tenha sua carga horária acrescida à carga horária mínima exigida, portanto extrapolando esta, deverá nortear a oferta da Língua Espanhola?

Entendemos, preliminarmente, que a natureza epistemológica e pedagógica do componente curricular ensino religioso é distinta do de língua estrangeira moderna. Segundo, o ensino religioso foi ordenado, na Lei nº 9.394/96, apenas por meio do artigo 33; e este diz tão somente respeito à oferta em escolas públicas de Ensino Fundamental. Já a Lei nº 11.161/2005, em tela, dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola em escolas públicas e privadas de Educação Básica, tratando a matéria como de oferta obrigatória só no Ensino Médio. Ainda, o ensino religioso é sempre facultativo para o aluno das escolas públicas. A analogia proposta mostra-se, conseqüentemente, precária; e por isso não nos parece recomendável. Tratemos, pois, da questão do horário e da carga horária que objetiva a dúvida na epígrafe. Para a Educação Básica, a Lei nacional preconiza “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Lei 9.394/96, art. 24, I). Grifamos os mínimos nacionais, aplicáveis no caso igualmente ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental – anos finais. Por certo podem (e deveriam) os sistemas de ensino e estabelecimentos escolares estabelecer e/ou incentivar sobre quantitativos superiores, que seriam por certo também aplicáveis para a oferta de Língua Espanhola. Ademais, como já salientamos, sendo línguas estrangeiras modernas um importante componente do currículo escolar, este deve ser oferecido no horário regular de aulas, como bem indica o art. 2º da Lei nº 11.161/2005, para as escolas mantidas pelo poder público. Isto posto, merece nossa consideração uma outra noção relativa à completude da formação estudantil e ao valor da amplitude, diversificação e flexibilidade curricular; a opção de um aluno por não realizar estudos de uma segunda língua estrangeira não poderá significar redução das horas diárias mínimas de frequência à escola ou, melhor, do plano de estudos mínimo de cada escola. Não poderia, também significar, que sua opção por estudar mais de uma língua estrangeira, no Ensino Médio ou mesmo no Ensino Fundamental, seja feita fora dos horários e condições regulares da vida escolar. As atividades de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, obrigatória e facultativas, são componente curricular, compromisso dos alunos e dos profissionais envolvidos. Concluindo, podemos expressar a expectativa de que a oferta da Língua Espanhola venha para qualificar a Educação Básica, trazendo mais diversidade ao conjunto de conhecimentos e potencialidades dos estudantes, bem como ao corpo docente escolar. É para somar em motivação e experiências educativas”.

ANEXO B

Respostas do Parecer CNE/CEB Nº: 15/2015

“[...] Responderemos agora à primeira pergunta formulada:

Horário regular do aluno é aquele que se refere ao turno escolhido para a frequência na escola. Se o aluno escolhe, por exemplo, o turno matutino, isso significa que ele estará regularmente na escola durante o turno matutino. Eventualmente, poderá estar nesse turno fora da escola por doença, por ausência justificada ou por atividades incluídas no projeto político-pedagógico da escola. No entanto, não está proibido que um aluno passe a frequentar aula fora do turno escolhido, desde que haja concordância formal, logo no início do ano letivo. Com a concordância, isso significa que ele passará a estar regularmente na escola, também, naquele horário fora do turno que ele escolheu. Se a rede escolar pública oferece também a disciplina por intermédio de Centros de Ensino de Língua Estrangeira, que atendem às escolas da rede ou a grupo específico de escolas, os alunos pertencentes às escolas atendidas pelo Centro de Estudos de Língua Estrangeira podem optar por matrícula da língua espanhola na escola ou no Centro, mesmo fora do turno regular de matrícula desse aluno. Nesse caso, o horário regular de aula fica estendido ao oferecimento, fora do turno, da disciplina pelo Centro.

Resumindo: • Horário regular de aula é aquele que se refere ao turno escolhido pelo aluno para frequentar a escola. De acordo com a Lei, a escola é obrigada a oferecer a disciplina no horário regular de aula dos alunos. • Se a rede pública oferece também a disciplina da língua espanhola, por intermédio de Centros de Ensino de Língua Estrangeira, alunos das escolas atendidas pelo Centro de Estudos de Língua Estrangeira que oferece a língua espanhola poderão optar formalmente pela matrícula na escola ou no Centro de Ensino de Língua Estrangeira. No caso da opção pelo Centro, a formalização se dará em documento assinado pelo diretor da escola, na qual o aluno está matriculado em horário regular de aula, e pelo responsável pelo aluno. Nesta situação o horário regular de aula fica estendido ao horário de oferecimento da disciplina pelo Centro.

A segunda pergunta é: Qual a relação a ser estabelecida entre o estabelecimento de ensino regular e o Centro de Ensino de Língua Estrangeira, se houver? Precisa haver uma relação administrativa entre o gestor da rede, a direção do Centro e a direção das escolas que mantêm alunos matriculados na disciplina de língua espanhola oferecida pelo centro de línguas, para estabelecer o funcionamento e relacionamento do mesmo com as escolas. Essa oferta deve

constar do projeto político-pedagógico do centro, que não pode estar descolado dos princípios e diretrizes da rede para a elaboração dos projetos políticopedagógicos das suas escolas. Assim, a oferta da disciplina e a avaliação estarão dentro dos padrões acordados pela rede.

Que tipo de equivalência que deve ser estabelecido entre o desempenho do aluno em um Centro de Ensino de Língua Estrangeira e no estabelecimento de ensino regular, se for o caso? No caso das escolas públicas de uma determinada rede, as considerações referentes à consulta anterior podem ser utilizadas para a presente consulta. No caso das escolas privadas da rede, é fundamental o cumprimento e implementação do Parecer CNE/CEB nº 32/2000, pois ele oferece os esclarecimentos necessários.

Reafirmar a necessidade da titulação prevista na Lei nº 9.394/96 (LDB) para o exercício do professor de espanhol. Não há qualquer dúvida de que a obrigação legal tem que ser cumprida. Portanto, reafirma-se a necessidade da aplicação do previsto na LDB. No caso das escolas privadas de uma rede, elas podem se associar a instituições especializadas em oferta de línguas estrangeiras. Neste caso, é preciso respeitar o Parecer CEB/CNE nº 32/2000 e o que permite a legislação em relação à formação de professores: • licenciatura em Letras, com habilitação na língua estrangeira; e • licenciatura em Letras ou outra licenciatura, mas sempre com certificado de proficiência na língua estrangeira.

Diferenciar o ensino de espanhol, como componente do projeto pedagógico da escola do curso livre de espanhol oferecido por instituições próprias. Também aqui, é necessário lembrar que, no caso das escolas públicas e dos Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras, não haverá diferença, pois os Centros são específicos para o ensino de línguas estrangeiras nos níveis requeridos nos projetos político-pedagógicos das escolas e dos próprios Centros. Isso não ocorre no caso de instituições que oferecem cursos de espanhol. Para elas, é fundamental aplicar o Parecer já citado, pois as características das escolas de Educação Básica e dessas instituições são muito diferentes.

Considerando a matéria, solicitamos igualmente a gestão desse Conselho a fim de que os Conselhos Estaduais sejam motivados a emitir a normatização necessária à implementação da referida lei em consonância com seu artigo 5º. No sentido de avançar, e não somente recordar aos Conselhos Estaduais de Educação a necessidade da elaboração de normas para a aplicação da Lei nº 11.161/2005, a Câmara de Educação Básica (CEB) propõe que, conjuntamente com

os Conselhos Estaduais de Educação, as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), possa se estabelecer uma proposta de avaliação da aplicação da referida Lei. No entanto, é obvio que, se não há norma em determinado Estado, essa deve ser a prioridade. Os Conselhos Estaduais de Educação são os responsáveis pela elaboração de normas, conforme estabelece a Lei nº 11.161/2005”.

ANEXO C

Questionários respondidos pelos participantes da pesquisa

Participante P1

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

Entre os anos 1992 e 2009

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

Quando cheguei à UEL, não existia curso de Letras-Espanhol. Meu concurso na UEL foi para a disciplina Língua Espanhola do Curso de Secretariado Executivo Bilíngue, que estava iniciando e que incluía o ensino de dois idiomas além do português: o inglês e o espanhol. Minhas expectativas não poderiam ser melhores. A UEL oferecia Letras e já havia duas habilitações: inglês e francês. A língua espanhola estava começando a sair do lugar onde esteve oculta desde os anos 60 e despontava como a nova língua no mercado de trabalho no Brasil. Eu considerava que se o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, no qual fui locada como docente, batalhasse por abrir a habilitação em língua espanhola, os egressos desse curso poderiam ser formados para atuar como professores desse idioma e também como tradutores de e para o espanhol.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

Várias alterações. A primeira que merece destaque é que inicialmente a habilitação inicialmente oferecida no DLEM era dupla, privilegiando o espanhol, mas também o português. Essa habilitação, em minha opinião, era muito produtiva, oferecendo ao seu alunado formação na apenas na sua língua estrangeira de opção, mas também formando-o em sua língua materna. Essa maneira de formar o alunado era benéfica não apenas para o desenvolvimento da habilidade de tradução, mas também para preparar o futuro professor para enfrentar as divergências existentes entre a língua espanhola e a sua língua materna. A segunda alteração que merece destaque é que, por questões de política interna da UEL, assim como de divergências entre o Dpto de Língua Vernáculas e o DLEM, a habilitação passou a ser única, isto é, Letras-Espanhol. Em minha opinião, perdeu-se muito, então. O lado positivo é que a carga horária de língua espanhola crescia exponencialmente em relação à carga horária de antes, o que, se bem aproveitado, poderia ser positivo para o curso. Outras alterações atingiram o departamento como um todo, tal como o aumento da carga-horária de estágio e a inclusão de disciplinas tais como Linguística Aplicada, por isso não as comentarei.

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

No geral, o que venho observando é que devido à falta de incentivo generalizada ao estudo do espanhol, quando esta língua voltou a estar na retaguarda e a língua inglesa, já valorizada pela

sua situação de língua internacional, tem causado um retrocesso sem precedentes nos que optaram por estudá-la como língua de formação, gerando muitas incertezas sobre as suas aplicações de sua formação no mercado de trabalho.

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

De inúmeras maneiras. Por exemplo, reconhecer institucionalmente e no contexto das políticas públicas que o espanhol é uma língua internacional de tanta valia como o alemão, como o francês, etc. poderia motivar os estudantes a estudá-la com seriedade. De modo geral, em minha opinião, os estudantes de cursos de Letras-Espanhol carregam ao longo dos anos de sua formação o mesmo tipo de preconceito francamente existente for dos muros das universidades que a oferecem como língua de formação. Maior conscientização sobre a riqueza dessa língua e das culturas que se constroem nela e a partir dela, assim como um maior conhecimento das demandas do mercado de trabalho no tocante a uma boa formação nessa língua poderia produzir cursos de formação de professores solidamente melhor construídos.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Não exagero ao afirmar que lutei contra um departamento inteiro, formado principalmente por professores de inglês, e por acanhados professores de francês, que, pelo menos, inicialmente, se deixava abater pelo medo de ter que disputar espaço com outra língua nesse contexto, mas que depois entendeu ser positivo diversificar e unir forças pelo bem comum, eu defendi com unhas e dentes um lugar para a língua espanhola e para a literatura hispânica dentro da Universidade Estadual de Londrina. Essa luta, por quase três anos, foi travada apenas por mim. Os reforços foram chegando quando um professor de francês entendeu que a diversificação poderia ser benéfica também para a sua área e também quando três professores concursados se somaram a mim nessa luta, trabalhando muito mais do que o normal para conquistar novas vagas de concurso para a área, que foi crescendo e "aparecendo".

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Sempre!. Em todas as disciplinas de língua espanhola que ministrei sempre expus os alunos à situação política linguística que vigia em cada época no Brasil, mas o lugar onde essa discussão ganhava um corpo mais harmônico era no contexto da disciplina 'Linguística Aplicada'

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Abordar conteúdos às políticas no curso de Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica é fundamental. A língua espanhola não é uma abstração que permeie o vácuo. A língua espanhola, como língua de estudo, existe no contexto do mundo real e esse mundo real é regido por leis e políticas, por isso deve ser sempre situada nesse mundo.

Participante P2

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

2008

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

No. En 2010 desarrollamos el proyecto de investigación sobre las políticas públicas en Londrina y región, y ya se vislumbraban las nubes negras del presente. Para ver ese panorama pueden consultar la monografía de la alumna Catya Marqués que se encuentra en la biblioteca de la UEL.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

No que recuerde

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

Creo que las prácticas docentes fueron desarrolladas también en el Celem, considerando que sólo una escuela tiene el idioma español en su currículo.

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

Las políticas públicas determinan las prácticas docentes, ellas deben aplicarse siguiendo los parámetros establecidos por las normativas públicas y lingüísticas.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Como ya mencionado, desarrollé el proyecto sobre las políticas públicas en Londrina y región.

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Los contenidos al respecto fueron tratados sólo con los alumnos vinculados al proyecto.

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

De gran importancia para concientizar los alumnos sobre la difícil situación del español en Brasil, y que actúen y se comprometan como agentes de cambio.

Participante P3

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

2009, 2010, 2011.

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

Em virtude da Lei 11.161/2005, que determinava a oferta obrigatória da disciplina de Espanhol no Ensino Médio, a expectativa era que os egressos prestariam concurso para a rede de ensino ou começariam trabalhar em escolas privadas, além de continuarem sua formação na pós-graduação, para optarem futuramente às vagas dos concursos públicos nas universidades.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

Não sei dizer.

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

Acredito que a presença ou ausência de determinadas disciplinas nos currículos do Ensino Médio pode determinar a opção dos candidatos às vagas nos cursos oferecidos pelas universidades, em virtude da demanda do mercado de trabalho. No caso do Espanhol, a Lei 11.161/2005 fez com que a demanda de Espanhol aumentasse nas escolas e, conseqüentemente, o interesse dos vestibulandos pelo curso de Letras Espanhol também aumentou; porém, a recente mudança no currículo do Ensino Médio, que privilegiou o inglês como única língua estrangeira moderna obrigatória, fará com que a demanda de espanhol diminua e aumente a do inglês.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Naquele momento, salientava a grande demanda de professores de Espanhol na rede de ensino, por causa da Lei 11.161/2005.

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Não, que eu me lembre.

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Na minha opinião, é relevante a abordagem de conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Espanhol, pois são justamente as políticas públicas que determinam a presença em maior ou menor medida do Espanhol na rede de ensino pública, nas escolas privadas e em outros espaços acadêmicos. Além disso, existem outras questões envolvidas, determinadas pelas políticas públicas, como: o salários dos docentes, as bolsas de estudo, projetos e programas de intercâmbio no Brasil e no exterior relacionados com o Espanhol, iniciativas e instituições surgidas no exterior que atingem o Brasil (o Instituto Cervantes, o DELE, o CELU, Fundação Carolina etc.) das quais os alunos precisam estar cientes para terem um panorama completo da realidade do Espanhol e da sua relação com as políticas públicas.

Participante P4

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

2009/2017

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

Não, o cenário previsto não se concretizou. A demanda de professores de espanhol foi declinando em comparação com a expectativa inicial.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

Não.

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

Estimulando e apoiando esses cursos e ressaltando a importância das licenciaturas e o papel do professor na sociedade.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Eu sempre procurei alertar os atores da educação a exercerem uma opinião crítica com respeito às práticas exercidas pelas políticas do Estado no sentido de escamotear e sucatear a Universidade e, por extensão, o Curso de Letras/Espanhol.

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Não.

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Informar sobre o estado de coisas da Universidade e sobre a gestão governamental para com a educação como um todo.

Participante P5

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

De 2012 desde o período atual

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

A expectativa em relação ao mercado de trabalho para os egressos no curso que atuo está voltada para o ensino de línguas. Nesse sentido, acredito que na região que estamos inserido há dificuldades para a inserção no mercado de trabalho.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

Não

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

Certamente.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

A participação em eventos institucionais e externos e envolvimento em instâncias internas da Universidade.

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Não.

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Trata-se de um conteúdo voltado para a formação política e cidadã dos alunos, sendo, portanto, indispensável no contexto de Formação de Professores que atuarão no Magistério.

Participante P6

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

2012-2017

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

O mercado de trabalho para os egressos de nossos cursos é composto basicamente por unidades do Celem-PR e escolas particulares da EB e por centros privados de idiomas. Sempre acreditei que há um enorme mercado para atuação dos nossos egressos, devido à qualidade de formação dos alunos. No entanto, esse mercado encontra-se fora dos limites geográficos da cidade de Londrina.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

Uma das alterações diz respeito à nova Base Nacional Comum Curricular que, por meio da Lei que a embasa (Lei Federal no. 13.415), retirou do rol de disciplinas a língua espanhola dos currículos oficiais do Ensino Médio, isto é, revogou os efeitos da Lei no. 11.161 de 2015.

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

Um dos impactos refere-se à desmotivação gerada nos estudantes pela retirada de um dos maiores campos de atuação para eles que é, justamente, o Ensino Regular.

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

As políticas públicas sempre geram alterações nos cursos no sentido em que os cursos de formação de professores propagam, por meio de suas aulas, as orientações nacionais e estaduais para a educação. Não obstante, a depender do tipo de política e de como foi efetivada, essas mudanças podem ser negativas - como é o caso da nova BNCC.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Em determinado momento, tive a iniciativa de fazer um abaixo assinado (que teve mais de novecentas assinaturas) no sentido de defender a realização de concursos públicos para professores de espanhol no estado do Paraná.

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Sim, sem dúvida. Discutimos a formulação dessas políticas e a sua maior ou menor eficácia. Sempre empreendo discussões no sentido de não permitir que nós, educadores, fiquemos esperando de maneira passiva a implementação de políticas que, frequentemente, não tem base científica ou estudos que indiquem a sua adequação.

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Em nenhum momento da história da humanidade houve evoluções sem que buscássemos ter consciência dos problemas e, por meio dessa conscientização, promovermos ações para mudar o que é necessário. O professor é um profissional que interage em sua sala de aula com todos os problemas sociais e deve, portanto, compreender as suas causas e buscar a melhoria do espaço educativo, inclusive por meio da reivindicação de novas políticas que atendam às suas necessidades. Somente haverá melhorias reais na educação brasileira quando o professor se der conta de seu papel político na sociedade. E quando digo isso, não estou apontando para o sentido mesquinho que o conceito adquiriu na atualidade, mas entendo a política em seu sentido primeiro, isto é, a arte de organizar, dirigir o estado da melhor maneira possível.

Participante P7

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

2009 a 2011.

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

Acredito que o mercado de trabalho nunca comporta a todos que se formam, em área nenhuma isso ocorre. Por isso, eu não pensava tanto neste fator, mas estimulava sempre aos alunos que buscassem se aprimorar cada vez mais, pois dizia que os melhores sempre tem seu espaço garantido.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

No que diz respeito à língua espanhola, tivemos a recente promulgação da lei 11 161, assinada pelo então presidente Lula, (no ano de 2005, para entrar em exercício efetivo até 2010), que dispunha sobre a inclusão da língua espanhola nas matrizes escolares de todo o país. Quando houve sua sanção acredito ter gerado grande expectativa, mas o que vimos aqui no Estado do Paraná foi um aumento significativo no número de turmas de espanhol no projeto CELEM (o que não demandou grande contratação de professores em nossa região, uma vez que o aumento foi pulverizado pelo Estado todo) e não a efetivação da língua espanhola no sistema regular. Entretanto, nos anos seguintes o governo do Estado realizou corte em algumas destas turmas do CELEM/Espanhol, alegando “ajustes à realidade econômica”. Como isso foi gerido pelo Departamento e pelo Colegiado eu não sei opinar. Também não sei dizer se este fator teve algum peso no curso, só vejo como um fato importante na história recente da língua espanhola enquanto política pública.

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

Não sei.

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

Influenciam de forma muito direta, pois as políticas públicas determinam o que é prioridade para a gestão de um governo, quanto se gastará com cada atividade, sua duração, qualidade etc. A política influencia a todo momento na vida dos profissionais da educação, de forma positiva ou negativa. Há alguns anos atrás os cursos de formação de professores eram muito melhores do que o que temos hoje (aliás, hoje o processo é quase nulo). No começo de minha carreira nós professores de língua espanhola nos reuníamos e podíamos conversar e perceber diferentes realidades e estratégias de trabalho, com profissionais de diferentes partes do Estado. Tínhamos cursos com os profissionais da Consejería Española, e voltávamos para a sala de aula muito animados. Hoje os cursos servem para nos aborrecer e perder tempo.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Realizar um trabalho de qualidade em sala de aula, para poder levar o nome do curso (e do CELEM) para todas as partes como algo positivo e que gera resultados verdadeiros. Poderia atuar mais politicamente, mas até o momento as atividades tem sido muitas e estamos nos sentindo bastante sobrecarregados.

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Sim, durante as discussões, quando algum tema estava em alta naquele dia. Realizei discussões sobre políticas públicas ao trabalhar as disciplinas de Linguística Aplicada e Estágio Supervisionado, comentando com meus alunos notícias da época que saíam no portal

do sindicato dos professores (APP) confrontando (se possível) com o portal do governo do Estado (diaadiaeducação).

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

É de fundamental importância, pois a política permeia nosso cotidiano, e acaba decidindo sobre muitos aspectos de nosso trabalho. Acredito que os professores das disciplinas podem abordar aspectos de políticas públicas por meio da leitura de notícias da atualidade, sempre esclarecendo ao máximo para os alunos o que vem ocorrendo no mundo, suscitando um olhar crítico sobre estas questões.

Participante P8

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

Sou professor da Área de Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL desde 31/07/1997.

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

Não posso afirmar com certeza se cenário de atuação “previsto” por mim foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram, uma vez que não temos uma forma institucionalizada de monitoramento dos nossos egressos para sabermos se estão trabalhando com a língua espanhola ou não. Mas, considerando que estou na UEL há mais de duas décadas, pude experienciar vários momentos das perspectivas que nossos alunos teriam. Uma primeira fase, com as promessas advindas do MERCOSUL, houve a necessidade de abriremos turmas extras de espanhol, dada a procura por esta língua no curso de Letras hispano-portuguesas, quando oferecíamos esse formato; posteriormente, houve um declínio na busca pela formação em espanhol, a qual ocorreu a partir da mudança curricular da licenciatura dupla para a licenciatura única em Letras Espanhol, a partir de 2005; e, agora, parece ser o período de maior incerteza, em virtude das políticas linguísticas relacionadas às línguas estrangeiras com o advento da MP nº 746 e de sua transformação em lei em 2017. Desses cenários, nos dois primeiros, ainda havia a esperança de postos de trabalho no ensino básico para nossos egressos. A partir da MP nº 746, o novo cenário indica que, na reformulação curricular em curso por ocasião da resolução CNE nº 02/2015, nossos futuros egressos deverão ser formados no sentido da construção de um perfil de maior responsabilidade pela criação e pela manutenção de sua própria empregabilidade, uma vez que as políticas educacionais e linguísticas brasileiras são pouco fiáveis a longo prazo, lamentavelmente.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

Sim, pois a Lei do Espanhol (nº 11.161/2005) estava no contexto da mudança da licenciatura dupla para a licenciatura única em Letras Espanhol. Entretanto, se o MERCOSUL for considerado um tipo de política pública, a resposta também é sim. No caso da UEL, uma das

justificativas para a criação do curso de Letras Hispano-portuguesas na década dos anos 1990 foi que, no Brasil, o espanhol era o idioma do MERCOSUL.

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

Se pensarmos apenas nos efeitos da MP nº 746 e de sua transformação em lei em 2017, com a respectiva revogação da Lei do Espanhol, ainda não é possível prever. O que imagino que acontecerá, possivelmente, é que a formação de professores de espanhol continuará a acontecer, pois o espanhol permanece no mundo, com toda a sorte de demandas pedagógicas. Não obstante, o futuro professor de espanhol deverá desenvolver outras habilidades, como a tradução, para manter sua empregabilidade.

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

São justamente essas políticas que norteiam as propostas curriculares nas universidades. Nesse sentido, políticas ambíguas, incertas, desconectadas entre si e pouco perenes não colaboram para a manutenção de uma tradição sólida na formação de professores, em qualquer área.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Promovi debates entre alunos e professores, escrevi textos para jornais de ampla circulação em Londrina, participei de eventos nacionais nos quais minhas falas e textos estavam permeados por essa questão e, atualmente, desenvolvo um projeto de pesquisa que envolve a temática.

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Sim, mas na Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

É sumamente importante, mas tenho a impressão de que, em nossas aulas na graduação, as políticas públicas são o pano de fundo para desenvolvermos nossas disciplinas e não o foco de nossa discussão, o que dificulta o engajamento dos futuros professores de forma efetiva na construção de políticas públicas como agentes e não apenas como receptores, como tem sido até o momento, segundo entendo.

Participante P9

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

2016 e 2017

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

acredito que não.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

Sim, a revogação da lei 11.161. A área de espanhol juntamente com a de Francês estão organizando uma reformulação curricular dos cursos de graduação, para que futuramente voltem a ser de dupla habilitação, para que assim os alunos tenham um maior campo de trabalho.

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

Os alunos estão muito desmotivados.

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

Diretamente, uma vez que não existe campo de atuação os alunos sentem-se desmotivados.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Particpei de ações conjuntas com professores de outras universidades, manifestações públicas, compartilhamento de informações a favor da Língua Espanhola.

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Sim, na disciplina de introdução à metodologia de pesquisa ministrado ao 1 ano e na disciplina de metodologia de pesquisa ministrada ao 4 ano.

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

de total relevância, para que os futuros professores entendam o que está acontecendo efetivamente a futura área de atuação.

Participante P10

1. Aceita participar voluntariamente dessa pesquisa e concorda com os termos descritos no TCLE acima?

SIM X

NÃO

2. Em quais anos você exerceu a função de professor(a) do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica na Universidade Estadual de Londrina? *

De agosto de 2015 a janeiro de 2016.

3. Durante esse período, qual era sua expectativa em relação ao mercado de trabalho no qual os/as egressos(as) poderiam atuar? Você considera que este cenário de atuação “previsto” por você foi realmente o encontrado por eles/elas quando se formaram? *

Minha expectativa era de que eles pudessem trabalhar no CELEM, já que quase nenhuma escola na região de Londrina oferece a língua espanhola na grade curricular. Acredito que sim.

4. No decorrer de seu exercício, houve alguma alteração no referido curso em virtude de alguma política pública institucionalizada durante esse período? Qual/Quais seria(m)? De que forma essas alterações foram planejadas e efetivadas pelo Departamento e Colegiado? (Se a resposta for negativa, passe para a questão nº 6) *

O Colegiado se reuniu para começar uma reestruturação do curso, mas não me lembro de mais detalhes, pois estive pouco tempo em exercício na UEL.

5. Como essas alterações decorrentes das políticas públicas implementadas impactaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica

6. De que forma as políticas públicas podem influenciar direta ou indiretamente nos cursos de formação de professores? *

Acredito que afetam a todos de alguma forma. No caso dos cursos de formação, entendo, por exemplo, que promovam readequações que devam ser atendidas nas grades curriculares.

7. Considerando que você também é um(a) agente de políticas públicas, qual foi sua atuação para defender o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Participei de debates e de divulgação em meio eletrônico sobre o curso de letras.

8. Em algum momento da(s) disciplina(s) que você ministrou, os/as alunos(as) tiveram algum contato com conteúdos relacionados às políticas públicas? Se positivo, qual(is)? *

Não.

9. Qual a relevância de se abordar conteúdos relacionados às políticas públicas no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação Língua Espanhola e Literatura Hispânica? *

Atualização e reflexão crítica na formação de professores.