

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

DANIELA TEREZINHA ESTECHE MACIEL

**A IMPLANTAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR: CONQUISTAS E DESAFIOS**

**PONTA GROSSA
2011**

DANIELA TEREZINHA ESTECHE MACIEL

**A IMPLANTAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR: CONQUISTAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira.

**PONTA GROSSA
2011**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

M152i Maciel, Daniela Terezinha Esteche
 A implantação da Língua Espanhola no Ensino Médio Público
do Município de Ponta Grossa-PR : conquistas e desafios / Daniela
Terezinha Esteche Maciel. Ponta Grossa, 2011.
 143f.
 Dissertação (Mestrado em Educação- Linha de pesquisa :
História e Política Educacionais), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.
 Orientadora: Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira

 1. História e política educacional. 2. Política de implantação da
língua espanhola. 3. Ensino da língua espanhola e a Lei nº
11.161/2005.
I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva. II.T.

CDD: 379.81

TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELA TEREZINHA ESTECHE MACIEL

**A IMPLANTAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR: CONQUISTAS E DESAFIOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira
UEPG


Profª Drª Maria Antonia de Souza
UTP


Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck
UEPG

Ponta Grossa, 19 de dezembro de 2011

Dedico ao meu esposo, filho, mãe e irmãos pelo
companheirismo nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por conceder saúde e forças para alcançar os meus objetivos!

Ao meu esposo Marcelo, pela paciência e compreensão!

Ao meu filho Gustavo Henrique, pelos “upas” apertados que compensaram qualquer cansaço.

Ao meu pai Dimas (in memorian), pelo trabalho, sustento e educação que me fizeram chegar até aqui.

A minha mãe Terezinha, pelo apoio de sempre e a dedicação em cuidar do meu filho, nas tantas horas de ausência.

Ao meu irmão Diego, por sempre acreditar e confiar em mim!

A minha irmã Dariele, por dividir comigo os momentos de angústia e saber escutar!

A minha amiga Lígia, primeira grande incentivadora para seguir com esta pesquisa!

À querida orientadora professora Rita, pela tranquilidade transmitida e sábias palavras em todos os momentos desta trajetória!

À amiga Jacqueline, amizade conquistada no mestrado, pelas conversas, troca de ideias, palavras de apoio!

Aos amigos, colegas de trabalho, alunos que sempre tiveram uma palavra de carinho e encorajamento.

Aos professores do Mestrado, por saberem ouvir e auxiliar nos momentos precisos!

Aos membros da banca examinadora!

Às direções dos estabelecimentos de ensino que participaram da pesquisa!

À coordenadora de espanhol no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, pela ajuda no desenvolvimento da pesquisa!

“Entre coisas e palavras – principalmente entre
palavras – circulamos.” (Carlos Drummond de
Andrade)

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche. **A implantação da língua espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa – conquistas e desafios**. 2011, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

RESUMO

Este trabalho apresenta a política de implantação da língua espanhola na matriz curricular da Educação Básica da Rede Pública, no Ensino Médio, a partir da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005). A pesquisa se justifica pelo término do prazo para a implementação da língua espanhola e a constante verificação de muitos desafios para sua real aplicabilidade. O principal objetivo foi investigar o processo de implantação da referida disciplina em algumas escolas do município de Ponta Grossa - PR. Para tanto, fez-se necessário um resgate histórico do ensino de línguas estrangeiras (LEs) no Brasil, assim como uma reflexão sobre o papel da língua estrangeira como disciplina curricular. Como referencial teórico, foram utilizados autores como Cury (1986), Kosik (2002) e Pêcheux (1988, 1990). O presente estudo recorreu, também, aos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural* de Bourdieu, a fim de compreender toda a movimentação causada no brasileiro com relação à língua espanhola, a partir da década de 1990. Goodson (1995) e Saviani (1994) foram utilizados para relacionar a língua espanhola com o currículo do Ensino Médio. Ainda, contribuíram para a pesquisa os estudos de autores que tratam especificamente da língua espanhola, como Celada (2002) e Picanço (2003). A pesquisa envolveu as seguintes estratégias de coletas de dados: seleção de quatro escolas do município de Ponta Grossa - PR com implantação da língua espanhola de forma diferenciada e como exemplo de como ocorre nas outras escolas do mesmo município. Para a coleta de dados, utilizou-se o questionário aplicado às direções dos respectivos estabelecimentos de ensino. Também foi realizada uma entrevista com a coordenadora de espanhol no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. A análise dos dados indicou como resultados da pesquisa: a) a maioria dos estabelecimentos de ensino optou pela maneira mais prática de aplicar a Lei nº 11.161/2005; b) há contribuições das políticas públicas, mas nem sempre são cabíveis a todos os estabelecimentos de ensino; c) as direções dos estabelecimentos de ensino têm muito a contribuir para a real implantação da língua espanhola na matriz curricular; d) a implantação da língua espanhola enquanto disciplina curricular efetiva em todas as séries do Ensino Médio e em todos os estabelecimentos de ensino do município de Ponta Grossa - PR ainda é um desafio a ser superado.

Palavras-chave: História e política educacional. Política de implantação da língua espanhola. Ensino da língua espanhola e a Lei nº 11.161/2005.

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche. **The implementation of Spanish language teaching in public high schools in Ponta Grossa - PR – conquests and challenges**. 2011. 143 leaves. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - Brazil, 2011.

ABSTRACT

This research presents the politics of implementation of Spanish language teaching in Brazilian public schools, especially high school, according to the law 11.161, from August 5, 2005 (BRASIL, 2005). This study debates the end of the time limit to implement the law and the constant challenges to put the law into practice. The main objective was to investigate the process of implementation of the Spanish language in the curriculum of some schools in Ponta Grossa city, Paraná, Brazil. To do this investigation, it was necessary to understand the history of teaching foreign languages in Brazil, and to discuss the importance of a foreign language as a subject in the curriculum. The theory related to this discussion was based on Cury (1986), Kosik (2002) and Pêcheux (1988, 1990). Besides that, this research used the concepts of “habitus”, “field” and “cultural capital” by Bordieu, to comprehend all the movement the Spanish language teaching has caused in Brazilian culture since the 1990's. Goodson (1995) and Saviani (1994) were also a reference to relate the Spanish language teaching to the high school curriculum. Furthermore, concerning specifically Spanish language teaching, there were other authors who were important, such as Celada (2002) and Picanço (2003). The research used the following strategies to collect information: choosing four schools in Ponta Grossa city – PR which already have added the Spanish language to their curriculum and comparing these schools to others in the same city. To access these schools, a questionnaire was used with principals. An interview was also organized with the coordinator of the Spanish area for all public schools in Ponta Grossa. The analysis of the information indicated the following: a) most schools chose the most practical way to put the law 11.161/2005 into practice; b) There are contributions of public policy, but they are not always plausible for all schools; c) the principals of the schools can contribute to promote the insertion of the Spanish language in the school curriculum; d) to insert the Spanish language in the curriculum effectively in all grades of high school in Ponta Grossa city – PR is a challenge to be overcome.

Key words: History and educational policy. Implementation policy for Spanish language teaching. Spanish language teaching and the law 11.161/2005.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Oferta do espanhol nos colégios estaduais do município de Ponta Grossa	78
Quadro 2 - Oferta do CELEM nos colégios estaduais do município de Ponta Grossa	79
Quadro 3 - Escolas que ofertam o espanhol	80
Gráfico 1 - Oferta do espanhol nos colégios estaduais do município de Ponta Grossa	78
Gráfico 2 - Oferta do CELEM nos colégios estaduais do município de Ponta Grossa	79
Gráfico 3 - Ensino de Espanhol no Município de Ponta Grossa - Paraná	80

LISTA DE SIGLAS

CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
COPESBRA	Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais de Línguas Estrangeiras Modernas – Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEs	Línguas Estrangeiras
MERCOSUL	Mercado Comum do Cone Sul
OCM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO 1 – A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: A PRESENÇA DO IDIOMA NO PAÍS E A INSERÇÃO COMO DISCIPLINA CURRICULAR	 22
1.1 A legislação nacional e as definições para o ensino de língua espanhola	23
1.2 A língua espanhola no Brasil antes e depois da década de 1990	32
1.3 Por que estudar/aprender espanhol?	40
1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (PCNEM)	43
1.5 As Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2008) e o ensino de línguas estrangeiras modernas	46
1.6 Orientações Curriculares Nacionais – OCMs (BRASIL, 2006)	49
1.7 A língua espanhola como disciplina curricular e a importância do currículo	52
1.8 Concepção de educação e os métodos de ensino	59
 CAPÍTULO 2 – A LEI Nº 11.161/2005 E SUAS POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES ...	 64
2.1 Antecedentes	65
2.2 Análise da lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005)	67
2.3 A lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) no estado do Paraná	70
2.4 Desvelamento de um real possível	73
 CAPÍTULO 3 – A APLICABILIDADE DA LEI 11.161/2005 NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – UM RECORTE A PARTIR DA REALIDADE ENCONTRADA	 77
3.1 Especificação do campo para a coleta de dados	77
3.2 Identificação dos estabelecimentos de ensino	80
3.3 Procedimentos de coletas de dados	82
3.4 Análise dos dados	87
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 98
 REFERÊNCIAS	 102

APÊNDICE A – Questionário 1	107
APÊNDICE B – Questionário 2	110
APÊNDICE C – Questionário 3	113
APÊNDICE D – Questionário 4	116
ANEXO A – Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005	119
ANEXO B – Instrução nº 019/2008 - SUED/SEED	121

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a língua espanhola adquiriu relevante importância em âmbito nacional, com o advento da globalização e o estreitamento de relações econômicas e comerciais entre os países da América. Assim, efetiva-se a difusão da língua espanhola no Brasil de maneira a contemplar todas as pessoas em diferentes instâncias.

A partir da década de 1990 iniciou-se então um processo de divulgação e reconhecimento da importância da língua espanhola na vida dos brasileiros. A posição que o espanhol ocupa hoje no mundo é de tal importância que quem decidir ignorá-lo não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

No caso do Brasil, a criação do Mercosul foi um fator determinante para despertar o interesse dos brasileiros pelo aprendizado da língua espanhola. Uma vez que existe um tratado comum estabelecido entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai com intuito de desenvolvimento econômico, o domínio de um mesmo idioma nesses países é relevante para favorecer contatos e facilitar o acesso e comunicação entre as pessoas. Já nos documentos específicos do referido tratado estão determinadas como línguas oficiais o português e o espanhol para os países partícipes.

Dessa maneira, aos poucos os brasileiros foram percebendo a necessidade de aprender e dominar o idioma espanhol. A partir de então, a participação do sistema educativo brasileiro tornou-se fundamental, pois se entende que a escola é o espaço mais propício para oferecer oportunidades de aprendizado aos alunos.

A Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005) prevê o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno nos currículos plenos do Ensino Médio num prazo previsto de cinco anos a partir da data da sanção da lei.

Assim, é fundamental verificar as condições existentes e/ou necessárias para a real efetivação da referida Lei em termos de estrutura física, currículo, profissionais do ensino e demais fatores que garantam um ensino efetivo da língua espanhola. Para a inserção de uma disciplina no currículo não se pode limitar a sua oferta, mas sim garantir um ensino de qualidade que seja coerente com as

propostas educacionais, contribuindo para que a partir dos conhecimentos adquiridos o aluno possa exercer sua cidadania.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é investigar a política de implantação da língua espanhola na matriz curricular do Ensino Médio público do município de Ponta Grossa - PR, a fim de perceber as verdadeiras motivações para a implantação deste idioma na matriz curricular; as contribuições das políticas públicas; e a maneira como a Lei está sendo colocada em prática nos estabelecimentos de ensino. Serão verificados, ainda, os desafios encontrados no transcorrer do processo de implementação.

A partir dessas inquietações para o desenvolvimento da pesquisa surgiram algumas questões que levaram à reflexão sobre o histórico da língua espanhola no Brasil para assim compreender o momento atual que se configura pela prática da Lei nº 11.161/2005 nos estabelecimentos de ensino.

- Como as línguas estrangeiras foram valorizadas ao longo do tempo pelas reformas ocorridas no sistema de ensino brasileiro?
- A partir de quando o espanhol é inserido nos currículos das escolas?
- Quais são as motivações encontradas pelos brasileiros para aprender a língua espanhola?
- Qual é a posição do sistema educacional brasileiro frente à difusão da língua espanhola a partir dos anos de 1990?
- Quais os interesses por parte do governo em tornar a língua espanhola obrigatória a partir da sanção da Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005?
- A partir da realidade evidenciada nos estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino, no Ensino Médio, quais as contribuições das políticas públicas para o cumprimento da referida lei?
- A sanção da Lei nº 11.161/2005 foi mais um ato político que educacional? Quais as reais possibilidades para que ela se efetive considerando-se os fins educacionais, com garantia de aprendizado para os alunos?
- Quais os principais desafios a serem superados para que a Lei nº 11.161/2005 seja implementada?

A partir dessas questões, com esta pesquisa propõe-se analisar o processo de implantação da disciplina de língua espanhola em algumas escolas da Rede

Estadual de Ensino do município de Ponta Grossa - PR. A escolha dos estabelecimentos de ensino ocorreu após constatação, através do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, de como se realiza a oferta da língua espanhola no município. Assim, foram selecionadas quatro escolas que representam a dinâmica de oferta de ensino da língua espanhola nos demais estabelecimentos de ensino.

As escolas públicas, no prazo determinado, deveriam colocar em prática o que direciona a Lei nº 11.161/2005, que prevê o ensino da língua espanhola. Para que a referida Lei realmente entre em vigor, devem ocorrer muitas mudanças dentro do ambiente escolar: estrutura física, grade curricular, formação de docentes, entre outros. Nesse sentido, faz-se necessária esta pesquisa a fim de verificar como ocorreu/ocorre tal implantação na escola pública, ou seja, de que forma as políticas públicas deram conta dessa implementação.

Os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes:

- Identificar as motivações para a implantação da língua espanhola na matriz curricular do Ensino Médio público;
- Fazer um levantamento das ações efetivas do governo para esta implantação;
- Refletir sobre o papel da língua estrangeira na escola.

Se há a promulgação de uma nova lei é porque existem diversos motivos que contribuem para que ela seja assinada e colocada em prática. Não seria diferente com a educação e o ensino de línguas estrangeiras. Então será fundamental para o desenvolvimento deste estudo identificar as motivações encontradas, sejam elas educativas, sociais, políticas ou econômicas para que o espanhol faça parte da matriz curricular das escolas públicas brasileiras.

Não basta simplesmente assinar uma lei e não dar subsídios para sua prática efetiva. A educação pública depende dos recursos ofertados pelo Estado para que possa atender às necessidades existentes. No caso da implantação de uma nova disciplina esses recursos não se limitam ao âmbito financeiro, mas também à formação e capacitação de profissionais para que estejam preparados para efetivar tal mudança, bem como a elaboração e distribuição de materiais didáticos e ainda a garantia de uma estrutura física adequada.

Para muitos alunos a escola representa o único espaço de apropriação e socialização de conhecimentos, por isso, refletir sobre a postura da escola frente ao ensino de língua estrangeira é contribuir para a formação desses alunos.

A partir da data de promulgação da Lei nº 11.161/2005 algumas escolas públicas brasileiras foram aos poucos ofertando a língua espanhola em suas matrizes curriculares, sendo que outras deixaram para o último momento e muitas fizeram a opção pela oferta através dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Assim, para perceber as diferentes dinâmicas ocorridas nas escolas públicas em Ponta Grossa para a oferta obrigatória deste idioma, utilizou-se como instrumentos de pesquisa o questionário e a entrevista para entender tal processo. Busca-se verificar os desafios encontrados para a implantação da língua espanhola na matriz curricular. O instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito (REY, 2005, p. 43).

A partir dos dados levantados será possível analisar o processo de implantação da língua espanhola no Ensino Médio público do município de Ponta Grossa – PR, assim como perceber os desafios encontrados para a efetivação da Lei e as possibilidades para que haja a garantia de sua implementação.

A pesquisa tem como ponto de partida a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e, ao longo do trabalho, foi realizada a análise do documento, mas caracteriza-se como qualitativa, pois de acordo com as ideias de Rey (2005, p. 12):

[...] a pesquisa qualitativa como um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o momento empírico e cuja legitimidade está na capacidade do modelo para ampliar tanto suas alternativas de inteligibilidade sobre o estudado como seu permanente aprofundamento em compreender a realidade estudada como sistema.

E nesta pesquisa ao analisar o processo de implantação da língua espanhola no Ensino Médio público, procura-se compreender e desvelar o real no município de Ponta Grossa - PR, de forma a refletir sobre os desafios a serem superados para a efetivação da disciplina de língua espanhola no currículo dos estabelecimentos de Ensino Médio do município.

Para as reflexões sobre a presença do espanhol no Brasil são utilizados os conceitos de pré-construído e acontecimento discursivo de Pêcheux (1988, 1990). Pré-construído para designar a relação dos brasileiros com a língua espanhola antes da década de 1990, quando não se dava determinada importância ao idioma e o mesmo era considerado uma língua parecida, língua fácil (CELADA, 2002); e

acontecimento discursivo a partir da Lei nº 11.161/2005, quando se causa uma movimentação nunca antes ocorrida (LEMOS, 2008).

Ainda com relação às mudanças que ocorreram no Brasil com relação à língua espanhola, principalmente, a partir da década de 1990, são utilizadas as contribuições de Bourdieu (2004) e os conceitos de *campo*, *habitus* e *capital cultural*.

As informações sobre o histórico das línguas estrangeiras no Brasil estão embasadas em Romanelli (1989) que aborda a história da educação no Brasil, Chagas (1967), com as colocações acerca das línguas modernas e em específico sobre a língua espanhola, são utilizadas as reflexões de Picanço (2003) com relação à história, memória e o ensino desse idioma no Brasil e particularmente no estado do Paraná.

Para explicitar os motivos que podem induzir os brasileiros ao estudo da língua espanhola são apontadas as razões evidenciadas por Sedycias (2005). A partir desses motivos, destaca-se a importância do sistema de ensino, pois se entende a escola como o espaço mais propício para a transmissão de conhecimentos e a busca por um capital cultural.

Já para definir a língua espanhola como disciplina curricular são abordados os conceitos de currículo de Goodson (1995) e Saviani (1994).

Para aprofundar as reflexões a partir da Lei nº 11.161/2005 são utilizadas as abordagens de Celada (2002), González (2008), Lemos (2008), Laseca (2008), Paraquett (2008), Rodrigues (2010), Jantuta (2010) e também as informações postadas pela Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COBESBRA) e, ainda, sites das Associações de Professores de Espanhol que mantêm atualizadas as informações sobre a implantação do língua. Também são utilizadas as publicações da Embaixada da Espanha no Brasil (Consejería de Educación), como, por exemplo, as do Anuário Brasileiro de Estudos Hispânicos.

Além de todos esses autores são utilizados os documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna (DCE-PR), e as Orientações Curriculares Nacionais (OCMs).

Para compreender a dinâmica ocorrida com a língua espanhola dentro do sistema de ensino brasileiro e as definições em políticas públicas para a

obrigatoriedade de seu ensino na lógica da sociedade capitalista atual, são utilizadas as concepções de Estado e as relações entre Estado e educação de Carnoy (1984); Carnoy e Levin (1993) e Mészáros (2005). Autores como Dawbor (1986) e Ianni (2004) auxiliaram na compreensão das relações entre sociedade e globalização.

Compreendendo a educação como parte do aparelho do Estado, a mesma não é neutra às práticas seguindo a estrutura do sistema capitalista em vigor, numa sociedade com diferenças de classes sociais, na qual muitas vezes, as ações são voltadas para manter a ordem reinante e a hegemonia da classe dominante. Assim, determinantes históricos, sociais, econômicos e culturais contribuem para o entendimento sobre como se dá o desenvolvimento da educação e principalmente as reformas que ocorrem no sistema de ensino.

Ao desenvolver a pesquisa, pretende-se compreender e relacionar o objeto de estudo a partir de contextos que ultrapassam o âmbito educacional, pois a educação está atrelada a outros âmbitos da sociedade – político, econômico, social e cultural. Assim, ao estudar as reformas a partir de uma lei não se pode limitar-se ao aspecto educacional, pois há de se refletir sobre o que contribuiu para a sanção desta lei em termos de interesses do próprio Estado. Somente então é possível analisar as mudanças dentro dos estabelecimentos de ensino para a efetivação ou não da lei. Gamboa (2007, p. 130), explica:

Nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos. Nesse sentido, nenhum fenômeno pode ser considerado um todo autônomo, isolado ou separado de uma totalidade maior que é a própria realidade, que por ser histórica não se esgota na percepção presente.

A partir da proposição de que todo fenômeno está relacionado a outros fenômenos, nesta pesquisa torna-se necessário buscar o histórico das línguas estrangeiras (LEs) no Brasil e, em específico, da língua espanhola como disciplina curricular. É preciso analisar as reformas ocorridas no ensino, e, ainda, relacioná-las com os acontecimentos históricos, políticos, econômicos e até mesmo culturais que favorecem para compor este histórico das LEs no Brasil e as respectivas reformas. Assim, se chegará ao momento atual e ao objeto de estudo próprio da pesquisa.

Buscou-se a análise crítica do objeto de estudo através de uma pesquisa documental e qualitativa, pois foi estabelecida primeiramente uma análise do texto da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e, em seguida, a partir da concepção dos

sujeitos para a compreensão de todo o processo envolvendo a inserção da nova disciplina (língua espanhola) no currículo, com suas respectivas conquistas e os desafios.

Para a coleta de dados utilizou-se o questionário que foi aplicado para os diretores das escolas seguindo os critérios abaixo:

- Estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de língua espanhola na matriz curricular antes da Lei nº 11.161/2005 e a mantém atualmente;
- estabelecimento de ensino que havia implantado a disciplina de espanhol antes da Lei nº 11.161/2005 e que, neste ano (2011), retirou-a da matriz curricular;
- estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de espanhol este ano (2011) na matriz curricular;
- estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de espanhol este ano (2011) no CELEM.

Também foi realizada uma entrevista com a coordenadora de língua espanhola no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, pois a mesma teve contato com todos os diretores neste processo de implantação do referido idioma nas escolas públicas do município.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas, a fim de perceber-se em que medida os discursos dos sujeitos se aproximam ou se distanciam do real já pesquisado e analisado. O questionário é um instrumento associado ao estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade (REY, 2005, p. 41).

O trabalho está estruturado em três capítulos da forma como se especifica nos parágrafos subsequentes.

No primeiro capítulo “A língua espanhola no Brasil: a presença do idioma no país e a inserção como disciplina curricular”, primeiramente faz-se um recorte sobre como ocorreu o ensino de línguas estrangeiras (LEs) no Brasil, para assim localizar em específico o ensino da língua espanhola, ora como obrigatório, ora como facultativo no currículo do sistema educativo brasileiro. E, ainda, as reformas de ensino, bem como os documentos oficiais que norteiam o ensino de LEs. Em seguida, apresenta-se a presença da língua espanhola no Brasil, antes e depois da criação do Mercosul, as mudanças ocorridas, os objetivos para se aprender tal

idioma por parte dos brasileiros e sua inserção como disciplina curricular e os métodos de ensino de acordo com a concepção de educação vigente.

O segundo capítulo intitulado “A Lei nº 11.161/2005 e suas possíveis interpretações” apresenta a análise da Lei nº 11.161/2005 e as interpretações possíveis, em específico, no estado do Paraná relacionando assim com o real apresentado para o ensino da língua espanhola no município de Ponta Grossa - PR. São utilizados os documentos da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, que justificam a oferta de ensino de língua espanhola como a mesma vem ocorrendo nos estabelecimentos de ensino.

No terceiro capítulo “A aplicabilidade da Lei nº 11.161/2005 no município de Ponta Grossa – um recorte a partir da realidade”, discute-se sobre como ocorreu/ocorre o processo de implantação da língua espanhola no Ensino Médio público do município de Ponta Grossa - PR. Desenvolve-se a análise e discussão dos dados coletados a partir dos questionários aplicados e entrevista realizada, estabelecendo um esquema analítico do processo de implantação da disciplina de língua espanhola no Ensino Médio público do município de Ponta Grossa – PR, identificando os conflitos e contradições identificados no desenvolvimento da pesquisa.

Nas considerações finais, busca-se apresentar indicativos de como ocorreu e ainda vem ocorrendo a implantação da língua espanhola no Ensino Médio público do Município de Ponta Grossa - PR, as ações realizadas durante esse processo para a aplicabilidade da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e, ainda, os desafios a serem superados para que a referida lei, a chamada “Lei do Espanhol”, seja realmente implementada, para que todos os estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio possam em todas as séries inserir a disciplina de língua espanhola na matriz curricular, e que essa inserção se dê com uma estrutura adequada em relação a: espaço físico, material didático, docentes qualificados, e, antes de tudo, que toda a comunidade escolar esteja envolvida e ciente de que pode optar pela língua espanhola no currículo.

Ademais, ressalta-se a relevância desta pesquisa, pois a inserção da língua espanhola como disciplina curricular não se encontra em conclusão, mas sim em fase de possíveis ajustes e nivelamentos de acordo com as possibilidades a partir de instâncias governamentais. Dessa forma, os estudos podem continuar a ser realizados devido à necessidade de refletir sobre o ensino de LEs nos currículos das

escolas públicas, com as mudanças que possam ocorrer considerando as determinações em políticas públicas para a educação e, em específico, para a língua espanhola a partir da Lei nº 11.161/2005.

Considera-se que esta pesquisa apresenta inúmeras possibilidades de estudos, pois se acredita que o processo e implantação da língua espanhola não se encontram em fase de conclusão. Além disso, a partir dele pode-se remeter-se a outros aspectos relevantes ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, como por exemplo: aos métodos e metodologias de ensino; aos materiais didáticos; à formação e capacitação continuada de professores; às expectativas de aprendizagem; e ao acompanhamento pedagógico. Todos esses aspectos, e tantos outros que poderiam ser elencados, estão imbricados à política de implantação da língua espanhola na matriz curricular e, portanto, a pesquisa tem extremo valor acadêmico, pois abre espaço para outros estudos.

CAPÍTULO 1

A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: A PRESENÇA DO IDIOMA NO PAÍS E A INSERÇÃO COMO DISCIPLINA CURRICULAR

O processo de evolução da educação no Brasil, em todos os seus aspectos sejam eles de organização curricular ou estrutural, está atrelado à evolução da sociedade brasileira seguindo as mudanças políticas, econômicas, sociais e até mesmo culturais.

Como parte do sistema educativo, a elaboração do currículo e a escolha das disciplinas escolares também estão atreladas à hegemonia dominante, nesse sentido, compreender as transformações ocorridas ao longo dos anos, é também compreender toda a história do Brasil. As reformas ocorridas na educação brasileira não se restringem ao âmbito educacional, por exemplo, como a inserção de uma nova disciplina, definida por Carnoy e Levin (1993) como reforma microtécnica, mas a todos os segmentos da sociedade que podem nortear os objetivos para esse tipo de reforma.

Portanto, para se chegar ao que se presencia atualmente com relação ao ensino de línguas estrangeiras (LEs), torna-se necessário compreender, ao longo da história do Brasil, os marcos relativos a esse ensino e assim verificar a evolução no que concerne ao ensino de LEs no Brasil.

O desenvolvimento e as mudanças ocorridas estão relacionados à elaboração e efetivação das reformas e leis que direcionam a educação brasileira. Sendo que a primeira referência que se têm sobre LEs remonta à época colonial, quando segundo Picanço (2003, p. 17) “as línguas estrangeiras, durante um bom tempo, foram as línguas usadas por imigrantes e colonizadores, ensinadas em casa como língua materna.”

A valorização ao ensino de LEs começa a ocorrer, no Brasil, somente no ano de 1808, com a chegada da Família Real. Nesse momento, o inglês e o francês configuravam como principais idiomas, sendo seu ensino justificado pela importância das relações comerciais com os países da Europa.

Não se pode esquecer que havia a predominância de um ensino humanístico com o latim e grego figurando como disciplinas mais importantes, ou seja, o clássico sobressaía-se ao moderno. Somente em 1837, com a criação do

atual Colégio Pedro II, as línguas modernas pela primeira vez começaram a ser valorizadas. De acordo com Chagas (1967, p. 105):

As línguas modernas ocuparam então, pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava pelo latim. Entre elas figuravam o francês, o inglês e o alemão, de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entres os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

Nota-se que a inserção de LEs modernas no currículo acontece sem deixar a predominância das línguas clássicas e, com o advento da República, há uma diminuição das LEs, figurando-se no currículo da seguinte maneira, ainda segundo Chagas (1967, p. 105), os idiomas vivos ficaram reduzidos a dois: “francês e inglês ou alemão – na base de três anos letivos para cada”, sem uma finalidade específica.

Pode-se registrar, que, nesse primeiro momento da história da educação no Brasil, não houve uma significativa importância para o ensino de LEs no currículo, ou seja, praticamente não é citado o ensino de idiomas modernos no sistema de ensino brasileiro.

1.1 A legislação nacional e as definições para o ensino da língua espanhola

O Brasil, até início da década de 1930 configurou-se como um país predominantemente rural, onde os interesses relativos à educação não se estendiam ao ensino de LEs, e, além disso, havia o predomínio das línguas clássicas sobre as línguas modernas. Somando os dois fatores, não se justificava a necessidade de um ensino de LEs, em específico, o ensino da língua espanhola. Somente com as reformas ocorridas no sistema de ensino brasileiro, particularmente, a Reforma Francisco de Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942), que se inicia certa valorização das LEs. Ambas as reformas aconteceram na época do Estado Novo e, portanto, algumas de suas características se justificam pelo predomínio do nacionalismo, nessa forma de governo.

Em 1930, com a tomada do poder por Getúlio Vargas e a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação nos Estados, alguns dos intelectuais que criticavam a forma de conduzir a questão educacional do governo anterior assumiram cargos importantes por todo o país e deram início a uma reformulação bastante significativa do sistema de ensino. Francisco de Campos, um desses intelectuais, havia sido nomeado Ministro da Educação pelo então Presidente Vargas. No ano seguinte, em 1931, o sistema educacional brasileiro passaria pela sua primeira grande reforma,

que ficou conhecida como Reforma Francisco de Campos (PICANÇO, 2003, p. 19).

A partir de 1931 e especificamente com a Reforma Francisco de Campos que propunha uma formação integral do aluno, as línguas estrangeiras modernas ganharam destaque, mesmo com carga horária mínima e carência de professores. Sobre a presença das LEs no currículo aponta Picanço (2003, p. 31):

Durante a década de 30, no entanto, a língua estrangeira ocupou um espaço importante ao lado do idioma nacional na escola secundária. Faziam parte do currículo o francês, o inglês e o alemão. De acordo com o currículo do Colégio, eram: 3 aulas de cada língua na primeira e segunda séries; 2 aulas de cada língua na terceira; e 1 aula semanal de cada língua na quarta série, em que os alunos teriam aulas de latim e grego. Na quinta e última série ficavam apenas as línguas clássicas. O aluno terminava o curso com 5 anos de francês, inglês e alemão, e dois de latim e grego. A continuidade no estudo de línguas dependia da área em que os alunos optavam por terminar a escola secundária, como curso preparatório para o superior.

Dessa forma, percebe-se que em meio à expansão do nacionalismo e ainda com a importância dada às línguas clássicas, a Reforma de 1931 conseguiu colocar as línguas modernas em posição nunca antes adquiridas no currículo da escola brasileira, tendo o Colégio Pedro II como modelo para os demais.

A reforma, no entanto, instaurou mudanças não somente em aspectos práticos, através da inserção de disciplinas (LEs), mas também com relação aos métodos de ensino,¹pois, seguindo os objetivos de uma formação integral, já não mais poderia prevalecer o método tradicional de tradução e gramática. Assim, aos poucos o método direto (uso da língua estrangeira) foi sendo inserido, de forma a conduzir o aluno à utilização da língua estrangeira (LE) sem a interferência da língua materna. Chagas (1967, p. 112) resume a proposta da Reforma de 1931, como sendo um ensino de caráter minimamente prático e ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.

A inserção de algumas línguas estrangeiras modernas no currículo deve-se ao caráter humanístico da educação como colocado pelo próprio Francisco Campos (apud ROMANELLI, 1989, p. 135):

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o

¹ Os métodos de ensino serão abordados detalhadamente na sequência.

habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras.

Assim, com um currículo enciclopédico, houve espaço para o ensino de línguas (inglês, francês, alemão), que estava também atrelado a esses objetivos.

A Reforma Capanema de 1942 propôs diversas mudanças, entre elas a valorização dos cursos técnicos profissionais e a formação de uma cultura geral mesclando humanidades clássicas e modernas. Caracterizando a população brasileira como eminentemente rural, nesta época, procura-se refletir sobre como se concebia essa formação da cultura geral, ou, ainda, quem eram os brasileiros que tinham acesso à mesma. Possivelmente não se preocupava muito com formação da cultura geral, pois, com a predominância dos cursos profissionais, a ênfase estava nessa área do ensino.

A Reforma de 1942 ainda estimava por uma vinculação de todos os conteúdos ao nacionalismo, como forma de valorização e amor à pátria, definindo-se o ensino como patriótico por excelência. Defendendo a necessidade de promover entre adolescentes a compreensão da continuidade histórica de amor à pátria, os reformuladores dos programas de ensino tentaram vincular todos os conteúdos à questão do nacionalismo. (PICANÇO, 2003, p. 32).

Perante esse quadro do ensino do Brasil e a articulação de todos os conteúdos ao nacionalismo, as LEs tanto clássicas como modernas foram valorizadas, desde que não fosse prejudicada a preservação ao amor à pátria. Com a retirada do alemão do currículo, pela primeira vez aparece o ensino de espanhol como obrigatório e com uma carga horária de duas aulas semanais. Segundo Chagas (1967, p. 116),

No caso particular das línguas, manteve-se a reforma coerente com a sua orientação geral, valorizando em escala apreciável o ensino dos idiomas clássicos e modernos. No ginásio incluíram-se, como disciplinas obrigatórias, o latim, o francês e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado e, no colégio, o francês, o inglês e o espanhol (este com um e aquele com dois anos [...]).

Dessa forma, verifica-se que, mesmo com a retirada do alemão, as LEs recebem um significativo espaço no currículo, tanto em termos de quantidade de línguas obrigatórias quanto pela carga horária destinada ao seu estudo. De acordo com Chagas (1967, p. 117), a Reforma Capanema destinou, realmente, 35 horas

semanais ao ensino de idiomas, o que representa 19,6% em relação a todo o currículo.

Ensino este que deveria ser ministrado seguindo as orientações do método direto, inserindo algumas características do método científico, priorizando a prática. Picanço (2003, p. 34) aponta os objetivos do ensino de línguas no período:

Os objetivos do ensino de línguas foram assim divididos: instrumentais (ler, escrever, compreender linguagem oral e falar), educativos (formação da mentalidade, observação e reflexão) e culturais (conhecidos da civilização estrangeira).

Seguindo esses objetivos, o ensino de línguas seguia os preceitos da referida Reforma, que propunha a formação geral para o ensino secundário. Portanto, esta Reforma foi um avanço com relação ao ensino de línguas e no caso específico do espanhol, por configurá-lo como disciplina obrigatória.

Com relação ao espanhol, torna-se necessário analisar os motivos que contribuíram para a sua inclusão no currículo, em um momento em que predominava a exaltação do nacionalismo. Segundo Picanço (2003, p. 33):

Portanto, como língua de um povo que se identifica pelos signos de sua história e de sua literatura, o espanhol estava em condições de figurar como componente curricular obrigatório ao lado do francês e do inglês, pois tinha todos os atributos necessários para substituir o alemão como disciplina escolar: um idioma europeu, com literatura consagrada mundialmente e pertencente a uma nação que servia de modelo em seu amor à história da pátria.

Nesse primeiro momento da história da língua espanhola no Brasil enquanto disciplina obrigatória, registra-se a importância dada ao idioma como referência para os estudantes brasileiros, que eram em sua maioria jovens rurais. Mais que isso, a garantia de que seu ensino não causaria um desconforto perante o fato de que o governo propunha um ensino pautado no nacionalismo. O ensino da língua espanhola ocorre como referência, pois, assim como se desejava o governo brasileiro, os espanhóis proferiam um amor e exaltação à pátria, que pode ser visualizado através da literatura e conhecimento da cultura do país.

Contudo, para além das questões políticas e com a Reforma de 1942, o ensino de LEs foi abordado de forma única até aquele momento e especificamente com relação ao espanhol, que pela primeira vez surgiu de forma obrigatória no currículo, fato este que se mantém até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

No período de transição da Escola Tradicional para a Escola Nova, em que a República regia o país e não cumpriu com as propostas de renovação do ensino, o desenvolvimento da educação no país, inquietava um grupo seletivo de educadores na ânsia de elaboração de um plano nacional de educação que contemplasse a todos. Como afirma Aranha (2006, p. 301):

[...] nas primeiras décadas da República houve diversas tentativas de implantar uma educação não atrelada aos interesses capitalistas, mas que articulasse os trabalhadores em geral e seus filhos, no sentido de uma crítica à ideologia burguesa.

Assim, tem início o movimento da Escola Nova, que almejava a transformação do sistema educativo brasileiro, sendo que, como eixo norteador, ocorreu a elaboração do Manifesto dos Pioneiros (1932), que registrou os princípios essenciais para uma nova educação. Como o próprio nome revela, o documento remete à forma de manifesto no sentido de revogar o tradicional e aclamar pelo novo, pela mudança, pela renovação. Novo, no sentido que exigia a aplicabilidade de todos os princípios da Escola Nova. Nas palavras de Azevedo (1932, p. 59):

O Manifesto defende, então, “uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional”, abrangendo “dos jardins de infância à Universidade”, apelando a “um conceito dinâmico” que remete “não à receptividade mas à atividade criadora do aluno”, no intuito de levar “à formação da personalidade integral” do estudante e “ao desenvolvimento de sua faculdade criadora e de seu poder criador”. Para isso, a escola deveria adotar os “mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas”.

A partir da Escola Nova e com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros (1932), além das reformas de 1931 e 1942, algumas mudanças ocorreram no sistema de ensino brasileiro. Entretanto, ainda permaneceram os questionamentos acerca da educação brasileira, uma vez que o documento e suas propostas não foram capazes de modificar toda a estrutura do ensino, ou seja, não tiveram a aprovação total do governo, pois o Manifesto, segundo Fazenda (1985, p. 43):

[...] apregoava que o ensino público, pelo fato de ser obrigatório e gratuito, era democrático e possibilitava, de um lado, às camadas populares uma via de acesso à participação na vida econômica, de forma menos discriminante, mais justa, de outro, acenava com a possibilidade de participação mais consciente, e de bases mais amplas, afirmando, pois, o aspecto social da educação, conclamando o Estado a assumir seus deveres democráticos de mantenedor do sistema escolar, estendendo-os a todos, indiscriminadamente.

Assim, já que as reformas propostas pelo Manifesto dos Pioneiros não foram, em suma, evidenciadas na prática, a elaboração de diretrizes que norteassem o ensino do país tornou-se uma necessidade maior a cada dia. Então, a partir de 1945, ocorreram muitos debates e a elaboração do anteprojeto da LDB nº 4024/1961.

Somente em 1961 o anteprojeto foi promulgado, embora a essa altura já estivesse ultrapassado, não havendo, portanto, alteração significativa na estrutura do ensino, somente a redução de disciplinas. No período da Ditadura Militar houve prejuízos para a elaboração de uma nova LDB, sendo que o governo não a revogou, mas apenas introduziu alterações e fez atualizações.

As línguas estrangeiras fazem parte desse quadro de disciplinas que sofreram uma redução de carga horária, deixando de pertencer ao currículo, ou melhor, passando de obrigatórias a facultativas, por não serem concebidas como matérias escolares significativas para compor o currículo. Chagas (1967, p. 126) explica que a redução de idiomas a partir da LDB nº 4024/1961 foi de certa forma um retrocesso, mas também restabeleceu a essas disciplinas sua dignidade e importância antes ameaçadas por uma obrigatoriedade que nem sempre ocorria de maneira satisfatória, acabando por levar o ensino de idiomas ao descrédito.

Compreende-se esse caráter optativo para as línguas estrangeiras a partir das colocações de Picanço (2003, p. 42):

A LDB de 1961, além de outras atribuições, sugere a oferta de uma língua estrangeira nas escolas onde pudesse ser minimamente ensinada. Para isso, a Lei transformou a língua estrangeira numa Disciplina Complementar do Núcleo Comum/Parte Diversificada. Isso significava que a língua estrangeira poderia, conforme opção dos Conselhos Estaduais de Educação, figurar ou não no currículo das escolas.

Percebe-se então que não há uma definição precisa com relação ao ensino de LEs, fato este que se mantém com a Lei nº 5.692/1971 e faz com que alguns idiomas como, por exemplo, espanhol e francês não sejam nem sequer oferecidos pelos estabelecimentos de ensino. Ainda de acordo com Picanço (2003), considerando o contexto histórico das décadas de 1960 e 1970, no auge da Guerra Fria, o espanhol não era um idioma importante nas transações comerciais e diplomáticas. Assim, poderia ser facilmente descartado dos currículos, visando à importância ao ensino profissionalizante que marcou as mudanças na Lei 5.692/1971.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras do Estado do Paraná (2008, p. 45):

Com a Lei n. 5692/71 e sob a égide de um suposto nacionalismo, o governo desobrigou a inclusão de línguas estrangeiras nos currículos de primeiro e segundo graus, sob o argumento de que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira.

Esse nacionalismo somado ao caráter profissionalizante dado ao ensino justifica a não presença ou diminuição da oferta de idiomas no sistema educativo brasileiro. Por parte do Estado, havia exigências com relação ao ensino que mostrava o caráter centralizador do governo e de certa forma, impedia a manifestação de educadores, no sentido de uma busca pela renovação do ensino. Mas, de alguma forma, almejava-se pela mudança, como afirma Fazenda (1985, p. 114, destaques do autor):

Entretanto, a situação vigente, a corroboração da mesma através de dados estatísticos estrategicamente organizados e/ou forjados conduziram a um desejo reformista. Algo precisava ser mudado, educadores e povo ansiavam por um *“milagre educacional”* que desatrelasse o grilhão do analfabetismo e que criasse condições, através de uma melhor educação, para conseguir-se uma qualidade melhor de vida.

O mito de salvar a educação através do conhecimento e aplicação de métodos importados de ensino propagou-se, difundiu-se e foi o *“bálsamo”* utilizado para manter entretida a consciência dos educadores da época, enquanto a preocupação com a política educacional era proibida [...]. As condições de vida do povo são precárias, mas, a causa do fracasso escolar não está nelas, e sim num sistema educacional que elitiza.

Frente a essa situação da educação brasileira e às determinações da LDB nº 5.692/1971, em específico quanto ao ensino de LEs, um longo processo se deu até que se chegasse à LDB nº 9.394/1996. Mesmo com muitas dificuldades e empecilhos encontrados, houve lutas individuais e coletivas, por parte de professores e associações na busca de garantir a valorização das LEs nos currículos das escolas. O estado do Paraná se destacou nessa luta, ao criar, em 1982, no Colégio Estadual do Paraná, o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), oferecendo aulas de inglês, espanhol, francês e alemão, aos alunos no contraturno. Some-se a isso a inserção no vestibular da UFPR, a partir de 1982, das línguas espanhola, italiana e alemã.

São exemplos de atitudes que até hoje refletem no ensino de LEs, ainda marcado por muitas controvérsias e dissabores.

Está previsto nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394/1996) um ensino gratuito e de qualidade em estabelecimentos oficiais que garanta liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Sendo assim, é papel da escola proporcionar aos seus alunos a apropriação de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber, inclusive as LEs.

A LDB nº 9.394/1996 prevê o ensino de línguas estrangeiras:

Para o Ensino Fundamental:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (art. 26, §5º).

Para o Ensino Médio:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. (art. 36, inciso 3º).

Dessa forma, percebe-se a evolução quanto à forma de referir-se ao ensino de LEs no texto da Lei. Mas bem se sabe que, ao longo dos anos, mesmo antes dessa Lei entrar em vigor, muitos foram os questionamentos com relação à oferta de línguas estrangeiras no sistema de ensino brasileiro até chegar ao que se presencia atualmente.

A língua estrangeira (LE) ofertada nas escolas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio é o inglês. As escolas sempre estiveram com suas matrizes curriculares organizadas de forma a ter duas aulas/semanal de língua estrangeira inglês, sem possibilidade de abertura para uma segunda língua. Por isso, pode-se questionar o fato de ser inserida uma segunda língua em caráter optativo, de acordo com as possibilidades da instituição. Há a segurança em afirmar, por parte dos estados, e mais a fundo dos estabelecimentos de ensino, que uma segunda língua (língua espanhola, por exemplo), poderia ser ofertada, desde que houvesse estrutura adequada. Assim, mantém-se, de certa forma, o que sempre ocorreu: a abertura para o ensino de línguas, mas não a garantia do mesmo.

O estado do Paraná, mobilizado por inúmeras manifestações de defesa ao ensino de LEs, criou oficialmente em 1986 os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Nesse caso, acontece o ensino de línguas, mas fora da matriz curricular, onde o aluno tem a oportunidade de escolher a LE a ser estudada, seguindo seus interesses pessoais.

A criação do CELEM configura-se como exemplo de conquista e avanço com relação ao ensino de LEs no Paraná, mas cabe ressaltar que é um ensino fora da matriz curricular e que, portanto não interfere na estrutura do currículo dentro dos estabelecimentos de ensino que ofertam o CELEM.

Da mesma forma, o estado de São Paulo oferece um ensino similar ao CELEM-PR e que também acontece fora da matriz curricular. São exemplos de ações que produzem resultados positivos fazendo com que alunos e comunidade tenham a oportunidade de aprender uma LE de seu interesse.

Neste contexto de ensino de LEs no Brasil, há de se destacar a Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005) que prevê a oferta obrigatória da língua espanhola na matriz curricular do Ensino Médio público, a chamada Lei do Espanhol.² Essa Lei foi determinada pelo governo para as instituições escolares, ou seja, a partir da sanção da mesma, os estabelecimentos de ensino teriam o prazo de cinco anos para sua aplicação, prazo este que findou em 2010, e sendo que a realidade presenciada é totalmente diferente da que se esperava com a implantação da língua espanhola na matriz curricular, ou seja, a real implantação da disciplina no currículo.

Perante as inúmeras dificuldades encontradas, cabe refletir sobre a ação do Estado na aplicação de políticas públicas, ou seja, em ações que possam contribuir para que a implementação da língua espanhola aconteça de fato.

A referida Lei é mais um exemplo do posicionamento do Estado frente ao desenvolvimento do sistema educativo como um todo, e, em específico, à inserção de disciplinas no currículo. Para uma disciplina tornar-se obrigatória ou em outro momento deixar de sê-la, o processo é longo e envolve diferentes segmentos que não somente o educacional, mas também o político, econômico e cultural.

Por mais que a obrigatoriedade de ensino de uma disciplina esteja atrelada diretamente ao âmbito educacional e com objetivos de ensino e aprendizagem, as movimentações políticas, econômicas e culturais na sociedade não deixam de influenciar na demanda que ocasiona a opção por uma ou outra disciplina como obrigatória ou facultativa no currículo, pois a escola como instituição está atrelada ao que ocorre na sociedade e não é neutra, fazendo parte da totalidade que envolve todos os processos.

² Anexo 1: Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005).

Dessa maneira, ao investigar o processo de implantação da disciplina de língua espanhola na matriz curricular, procura-se analisá-lo em sua totalidade, buscando as relações possíveis entre as questões de ordem educacional e as políticas e econômicas presentes nesse processo. De acordo com Cury (1986, p. 27) a totalidade justifica-se por uma compreensão de um processo particular conectado dialeticamente com outros processos.

Para tanto, não se pode simplesmente fazer um recorte com relação à língua espanhola no Brasil a partir do ano de 2005, na ocasião da sanção da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), e dos acontecimentos posteriores no âmbito educacional. Em vez disso, é preciso, resgatar alguns marcos anteriores ao período citado e que fortemente contribuíram para a efetivação da língua espanhola no Brasil e possíveis desencadeamentos do ensino desse idioma no país.

1.2 A língua espanhola no Brasil antes e depois da década de 1990

O Brasil é um país que apresenta grande diversidade étnica, cultural, econômica e social. No entanto, mesmo com toda essa diversidade, é um país com muita desigualdade, mas com enormes chances de crescimento, o que vem ocorrendo ao longo dos anos, em diversos setores: econômico, social, cultural, educacional.

Sabe-se que a evolução de uma nação se dá através de melhorias, mudanças e transformações em todos os âmbitos da sociedade e que nenhum deles é neutro em relação às questões de ordem política e econômica que se desenvolvem no país, nos estados e nos municípios.

Dessa forma, ao referir-se às mudanças que envolvem a educação no Brasil, deve-se registrar também os acontecimentos políticos e econômicos, advindos muitas vezes, dos interesses da ordem dominante e da lógica do capital reinante na sociedade capitalista atual. De acordo com Mészáros (2005, p. 43, destaques do autor):

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Nesse sentido, entende-se que as mudanças não ocorrem de forma alheia aos momentos marcadamente importantes para a efetivação de transformações que atingem os diferentes âmbitos da sociedade e que acontecem na maioria das vezes, para manter a lógica do capital. Referindo-se às mudanças de cunho educacional e, particularmente, ao ensino da língua espanhola de forma obrigatória, depreende-se da citação acima que não se pode deixar de compreender as determinações da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e, ainda, os interesses para a sua sanção e as verdadeiras mobilizações para a sua real efetivação, sem antes compreender os acontecimentos prévios que contribuíram para tal situação.

Assim, ao refletir sobre o ensino da língua espanhola no Brasil, retoma-se alguns fatos históricos marcantes que contribuíram para a presença desse idioma no país. As viagens de Cristóvão Colombo, a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500 e o Tratado de Tordesilhas permitiram a influência portuguesa nas terras hoje brasileiras, mas também possibilitaram contato com os países vizinhos e de fala espanhola, marcando assim o início da língua espanhola no Brasil.

Tais fatos registraram uma abertura da língua espanhola em terras brasileiras, porém, não se pode deixar de considerar principalmente a imigração como marca da entrada do idioma espanhol no Brasil, e isso se deu nos últimos 100 anos. Segundo Fernández (2005, p. 17):

El flujo migratorio desde España fue consecuencia de las graves crisis económicas padecidas desde mediados del siglo XIX... El destino de mayor parte de estos inmigrantes fueron los territorios del sur y del sudeste, lo cual, unido a la vecindad de los países hispanos, contribuyó a que el español adquiriese una presencia apreciable y a convertirlo, sobre todo en las regiones meridionales, en una lengua cercana y familiar, si bien no necesariamente usada, en todo tipo de relaciones.

Dessa forma, a língua espanhola começou a fazer parte do ambiente em que se instalaram os imigrantes, em contato com os brasileiros. Além desses imigrantes é importante lembrar a questão fronteiriça com sete países que têm o espanhol como idioma oficial: Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai e que certamente estabeleceram alguma relação com o Brasil, contribuindo assim para a presença da língua no país.

A partir de então, pode-se dizer que a língua espanhola esteve presente em terras brasileiras, através dos imigrantes, de viajantes, de brasileiros que por algum interesse resolviam aprender o idioma. Na educação, a língua espanhola como

disciplina do currículo dos estabelecimentos de ensino sofreu, ao longo dos anos, mudanças em ordem de ser obrigatória ou facultativa, de acordo com as reformas ocorridas em toda a educação brasileira.

Cabe, neste momento, retomar ao período de 1942, ano da Reforma Capanema, Decreto de Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário. Lei esta que, ao referir-se às LEs, insere o espanhol pela primeira vez como disciplina obrigatória. Os motivos para essa inserção podem ser explicados segundo as ideias de Picanço (2003, p. 33):

O espanhol, naquele momento, era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Bécker e Lope de Veja. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que, tendo tido importante participação na história ocidental, com episódios gloriosos de conquistas territoriais, mostrava-se orgulhoso de seus heróis nacionais, como El Cid, a Rainha Isabel, o imperador Carlos V e os conquistadores. No Brasil, do ponto de vista político, as colônias de imigrantes espanhóis [...], não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo.

E ainda Picanço (2003, p. 37e 38) conclui:

A língua espanhola, na década de 40, como área do conhecimento acadêmico ou como disciplina escolar, veio responder a duas demandas bem delineadas: servia muito bem à expectativa de erudição das classes dirigentes, ao mesmo tempo que representava, para o governo, um modelo de patriotismo e respeito às tradições e história nacionais. Isso tudo sem correr o risco (percebido na valorização de algumas culturas como a alemã, a italiana e a japonesa) de perder espaço na formação das novas gerações de brasileiros.

Percebe-se fortemente a obrigatoriedade da língua espanhola não principalmente por motivos que viessem a favorecer aos alunos, mas sim que contemplassem os interesses da ordem vigente, naquele momento, que era de exaltação do nacionalismo e que a cultura, história e literatura da Espanha contribuiriam de alguma forma para esta valorização da nação brasileira.

Nesse período, em que a língua espanhola esteve presente de forma obrigatória nos currículos, segundo Celada (2002) consagrou-se uma forma de ensinar essa língua, pois o instrumento fundamental foi, justamente, o *Manual de Español de Idel Becker*, que se configurou, na maioria das vezes como o único material utilizado para o ensino do idioma.

Independentemente dos motivos, a língua espanhola fez parte obrigatoriamente do currículo, que se manteve até 1961, ano em que é apresentado o projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº

4.024/1961 (BRASIL, 1961). A partir de então, as LEs vão perdendo espaço no currículo da educação brasileira e o espanhol deixa de ser obrigatório, enquanto, por outro lado, o inglês torna-se, cada vez mais o idioma dominante tanto dentro, quanto fora do ensino regular. Foi um longo período, de muitas lutas e poucas conquistas, por parte de educadores, associações envolvidas com o ensino de LEs e em específico com o ensino da língua espanhola.

Somente no início da década de 1990, com a aceleração da globalização e democratização do Brasil, esse quadro começa a mudar. Segundo Picanço (2003 p. 68), com o trabalho das associações, entidades afins, e com a ajuda de consulados e embaixadas, foi possível a quebra do monolinguismo no ensino de línguas estrangeiras.

A partir de então, a língua espanhola volta a ganhar espaço não somente como LE a ser aprendida no âmbito escolar, mas como um idioma importante em toda a esfera nacional. Alguns fatores externos ao sistema educacional foram fortemente importantes para tal mudança e vieram a definir alterações no sistema de ensino através da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005). A criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991 representa um marco para a presença do espanhol do Brasil, merecendo, portanto, uma retomada dos principais fatos que ocorreram após assinado o acordo entre os países envolvidos.

Desde o início da década de 1990 começa-se a perceber o desenvolvimento mundial voltado para uma crescente globalização que impõe de certa forma, algumas regras para a sobrevivência nesse novo contexto de sociedade política, econômica e social.

De maneira lenta e imperceptível, ou de repente, desaparecem as fronteiras entre os três mundos, modificam-se os significados das nações de países centrais e periféricos, do norte e sul, industrializados e agrários, modernos e arcaicos, ocidentais e orientais. Literalmente, embaralha-se o mapa do mundo, umas vezes parecendo reestruturar-se sob o signo do neoliberalismo, outras parecendo desfazer-se no caos, mas também renunciando outros horizontes. Tudo se move. A história entra em movimento, em escala monumental, pondo em causa cartografias geopolíticas, blocos e alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas (IANNI, 1999, p. 12).

E, nessa nova conjuntura, o Brasil também passa por transformações que vêm a determinar uma nova ordem, com novas exigências a intervir na vida dos cidadãos brasileiros.

Na época da globalização, praticamente tudo o que diz respeito à economia e à sociedade nacionais é posto em questão. Abalam-se não só as ideias e convicções, mas também as formas de organização do trabalho e das instituições. O território e as fronteiras adquirem outros significados, tanto porque perdem os antigos, como porque se busca resgatá-los; mas principalmente porque de fato transformam-se. Modificam-se as condições de existência e as possibilidades de atuação dos partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e correntes de opinião pública. (IANNI, 2004, p. 51).

Nesse sentido, não se concebe uma sociedade que não se articula a essas transformações, pois estaria condicionada à estagnação. E as transformações ocorrem em todos os âmbitos da sociedade, pois a busca pelo desenvolvimento econômico faz com que também se deseje, ou haja a necessidade, de um desenvolvimento pessoal, profissional, político, econômico e social.

A década de 1990 é então marcada pela crescente globalização e a necessidade de firmar acordos regionais, para de alguma forma, contribuir para com o desenvolvimento do país. Reis e Barral (1998, p. 26), definem globalização como a “tendência – estimulada pela intensa mudança tecnológica – das empresas utilizarem recursos produtivos e métodos de produção que extrapolam as fronteiras nacionais, reforçando a interdependência econômicas entre os Estados.”

Assim sendo, a criação de blocos econômicos e a participação dos países, foi um fator determinante nesse processo de globalização na década de 1990, vindo a repercutir em todos os âmbitos da sociedade.

Os blocos regionais podem ser conceituados como espaços econômicos comuns que visam à livre movimentação de bens, serviços, capitais e pessoas, além de buscar assegurar a coordenação das políticas macroeconômicas, até mesmo com a unificação do padrão monetário, e ainda uma certa padronização da legislação dos países componentes, ao menos em temas pertinentes ao processo produtivo. (REIS; PARRAL, 1998, p. 32)

Com essa tentativa de padronização entre os países membros de acordos regionais, percebe-se uma relativa mudança em toda a nação, na vida de cada cidadão que vive esse processo de globalização e precisa adaptar-se às mudanças. No caso do Brasil, a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) trouxe significativas alterações para os brasileiros em todas as instâncias - política, econômica, educacional, social e cultural. Essas mudanças são marcas da globalização presente no Brasil e que interfere no país como um todo e em cada brasileiro, em particular.

É claro que a globalização não tem nada a ver com homogeneização. Esse é um universo de diversidades, desigualdades, tensões e antagonismos, simultaneamente às articulações, associações e integrações regionais, transnacionais e globais. Trata-se de uma realidade nova, que integra, subsume e recria singularidades, particularidades, idiosincrasias, nacionalismos, provincianismos, etnicismos, identidades ou fundamentalismos. Ao mesmo tempo que se constitui e movimenta, a sociedade global subsume e tensiona uns e outros: indivíduos, famílias, grupos e classes, nações e nacionalidades, religiões e línguas, etnias e raças. As identidades reais e ilusórias baralham-se, afirmam-se ou recriam-se. No âmbito da globalização abrem-se outras condições de produção e reprodução material e espiritual. É como se a história, vista agora em suas dimensões propriamente universais, encontrasse possibilidades desconhecidas; assim como a geografia parece redescobrir-se. No âmbito da globalização, compreendendo nações e nacionalidades, movimentos sociais e fundamentalismos, redes e alianças, soberanias e hegemonias, fronteiras e espaços, ecossistemas e ambientalismos, blocos e geopolíticas, nesse contexto multiplicam-se as condições de integração e fragmentação. As mesmas forças empenhadas na globalização provocam forças adversas, novas e antigas, contemporâneas e anacrônicas, recriando e multiplicando articulações e tensões (IANNI, 1999, p. 27-28).

Um exemplo marcante, a partir do advento da globalização e o estreitamento de relações econômicas e comerciais entre os países da América, é a difusão da língua espanhola no Brasil de maneira a contemplar todas as pessoas em diferentes instâncias.

São vários os motivos que contribuem para a difusão da língua espanhola no Brasil, entre eles:

- O Brasil faz fronteira com sete países que tem o espanhol como língua oficial;
- o Brasil possui uma economia propícia para estabelecer relações comerciais com países vizinhos;
- a constituição do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991;
- o surgimento de inúmeras empresas de origem espanhola ou americana.

A partir da década de 1990, iniciou-se um processo de divulgação e reconhecimento da importância da língua espanhola na vida dos brasileiros e foi a criação do Mercosul um fator determinante para despertar o interesse pela língua espanhola. Uma vez que existe um tratado comum entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai com intuito de desenvolvimento econômico, o domínio de um idioma que abranja a todos os países envolvidos é relevante para favorecer os contatos. Segundo Sedycias (2005, p. 39):

O espanhol é a língua oficial de três desses países e desempenhará um papel de suma importância para qualquer indivíduo ou companhia que queira ter acesso ao maior mercado da América do Sul. Se quisermos comprar algo dos nossos vizinhos sul-americanos, poderemos certamente usar o português. Porém, se quisermos que eles comprem os nossos produtos, teremos que falar a língua deles.

É então, a partir desse momento que o espanhol começa a ganhar espaço dentro do território brasileiro de forma nunca antes ocorrida, pois a língua espanhola configura-se como um dos idiomas oficiais do Mercosul, juntamente com o português.³ Mesmo com um grande número de pessoas falantes do português, o espanhol é o idioma oficial de todos os Estados pertencentes ao bloco econômico, com exceção do Brasil. Assim, no momento, de exaltação da globalização com a criação do Mercosul, por diversos motivos, os brasileiros começam a interessar-se em aprender este idioma. Segundo Sedycias (2005, p. 36):

A situação atual do espanhol não é muito diferente da do inglês. A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal.

Visando essas oportunidades muitos brasileiros decidiram aprender a língua espanhola e deixaram de visualizar esse idioma como sendo, segundo registros de Celada (2002, p. 101) “espanhol – língua parecida – língua fácil”. Dessa forma, cresce consideravelmente o prestígio da língua espanhola no Brasil e a difusão de seu domínio começa a ocorrer de formas variadas, seja no ensino regular ou em centros de idiomas. Pode-se dizer, então, que os brasileiros estabelecem a partir desse momento uma relação de pré-construído (PÊCHEUX, 1988) com a língua espanhola, o que ocorre antes das mudanças decorrentes a partir dos anos de 1990.⁴

Com relação ao ensino formal do espanhol, as discussões remetem ao período anterior à década de 1990. Desde muito tempo, como já foi colocado anteriormente, se questiona o ensino do espanhol no ensino regular brasileiro. Contudo, é a partir do Mercosul que essas discussões tomam maiores proporções

³ Pode ser verificado nos documentos oficiais: Tratado de Assunção (artigo 17) e protocolo de Ouro Preto (artigo 46) dispõe sobre o idioma oficial do Mercosul.

⁴ Celada (2002, p. 55) faz menção a este conceito de pré-construído desenvolvido por Pêcheux (1988) utilizando a expressão do próprio Pêcheux: “filosofia espontânea”. Colocando como manifestações que atribuem “semelhança” e “facilidade” à língua espanhola da posição do sujeito comum ao campo da reflexão, sem serem submetidas, para tanto, à elaboração teórica.

devido à necessidade de o governo brasileiro posicionar-se frente a essa questão, o que pode resultar principalmente de interesses próprios, e não da preocupação com os brasileiros interessados em aprender espanhol. Segundo registros de Fernandez (2005, p. 23), em 1991 os ministros da Educação do Mercosul assinam um protocolo de intenções com relação ao ensino do português e do espanhol nas instituições de diferentes níveis e especialidades do sistema educativo dos países integrantes da união.

Tendo como referência a data de 13 de dezembro de 1991, quando ocorreu a assinatura desse protocolo, inicia-se um longo processo de luta na defesa do ensino da língua espanhola no sistema regular de ensino.

Aos poucos se foi percebendo a necessidade de aprender e dominar o idioma espanhol, e a partir de então a participação do sistema educativo brasileiro torna-se fundamental, pois se entende que a escola é o espaço mais propício para oferecer oportunidades de aprendizado aos alunos.

A escola por si só não é autônoma para a tomada de decisões relacionadas à inserção de disciplinas no currículo. Segue o que vem determinado na LDB nº 9.394/1996 e por conjuntura as especificações que venham a surgir, como por exemplo, a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) que confere a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola no Ensino Médio público. Nesse momento, pode-se denominar como acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 1990) ⁵ a chamada “Lei do Espanhol”, por causar uma dinâmica nunca antes vivenciada no que concerne ao histórico de LEs no Brasil, visto que a LDB nº 9.394/1996 já dá abertura para mais de uma LE no currículo.

Nesse contexto, em que o principal lugar a se aprender o espanhol seja a escola regular, cabe questionar sobre os principais motivos que levaram à sanção da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 e, na sequência, a mobilização ou não das secretarias e núcleos de educação de todo o país para cumprir com os dispositivos da referida Lei. Picanço (2003, p. 69) faz referência a esses motivos:

Por causa da criação do Mercosul, na última década, o espanhol começa a dividir este cenário, mais por motivos econômicos do que por uma intenção integradora do ponto de vista cultural e social. Muitos autores têm apontado

⁵ Lemos (2008, p. 69) utiliza o conceito “acontecimento discursivo” de Pêcheux (1990) indicando a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) como a força de um “acontecimento discursivo”, capaz de reorganizar o espaço da memória do brasileiro e, inclusive, de desencadear novas ações e produzir outras discursividades.

este aspecto economicista que caracteriza o processo de integração desencadeado com a conformação do mercado comum.

A partir dessa afirmação, pode-se confirmar que os interesses econômicos dos países integrantes do Mercosul foram fundamentais para a difusão da língua espanhola que ocorreu no Brasil a partir da década de 1990, e iniciando-se um processo de valorização de um idioma que, de alguma forma, será útil para os brasileiros. Ainda com relação a essa influência do Mercosul no tocante ao ensino da língua espanhola no Brasil, é importante destacar as colocações de Kulikowski e González (1999, p. 11):

Sin embargo, la implantación del Mercosur produjo una serie de acontecimientos que repercutieron enormemente en nuestro trabajo, entre los cuales podemos citar: el boom de la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil, con la consiguiente proliferación de cursos de todo tipo; la implantación del español en las escuelas públicas e privadas en gran parte del territorio brasileño; el surgimiento y organización de asociaciones de profesores de español en prácticamente todos los estados que no las poseían y el fortalecimiento de las ya existentes.

Todos esses acontecimentos são marcas do que a criação do Mercosul ocasionou ao espanhol no Brasil. A partir da década de 1990, o idioma ganhou proporções gigantescas dentro do território brasileiro causando assim diversas mudanças no âmbito educacional, instaurando-se assim um novo *habitus* (BOURDIEU, 2004) ⁶ no Brasil, ano que se refere à língua espanhola. Porém, ao referir-se ao Mercosul e aos interesses econômicos responsáveis por essa disseminação da língua espanhola no Brasil, cabe pensar e elencar outras motivações que possam ter os brasileiros para despertar o interesse pelo aprendizado dessa LE.

1.3 Por que estudar/aprender espanhol?

Visualizando a crescente globalização e o aumento das relações comerciais com os países da América, principalmente com a criação do Mercosul, uma parcela dos cidadãos brasileiros começam a perceber diferentes motivos para dominar o

⁶ De acordo com Bourdieu (2004, p. 158) *habitus* pode ser considerado como: um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, e são objetivamente diferenciadas, mas apenas imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social.

idioma espanhol, agora em auge no país e certamente um diferencial para aqueles que o dominarem seja para a vida profissional ou pessoal.

Para apresentar alguns motivos pertinentes ao estudo da língua espanhola, se fará uso das colocações de Sedycias (2005) que tece algumas explicações que justificam o aprendizado do espanhol pelos brasileiros.

O autor coloca que, além do Mercosul, existe ao longo da fronteira entre Brasil e países da América um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Então, para que haja a interação com todo esse mercado, há a necessidade de domínio do idioma oficial desses países que é o espanhol.

Ao interessar-se pelo estudo de uma LE, torna-se relevante compreender os objetivos que se pretende com esse estudo. Sedycias (2005) define esses objetivos como premissas internas, apresentando ainda 10 razões para se aprender espanhol, que seriam as premissas externas.

Assim, as premissas internas estão relacionadas ao aluno, aos seus objetivos, aos seus interesses pela LE. Já as premissas externas, não referindo-se diretamente ao aluno, equivalem às particularidades da LE em questão, no caso, o espanhol.

As premissas internas apontadas por Sedycias (2005) seriam: o enriquecimento profissional, que na atualidade está relacionado ao fato de ser fundamental o indivíduo dominar diferentes LEs, nas mais variadas carreiras profissionais, possibilitando crescimento nas empresas e até mesmo novas oportunidades. Dessa forma, os adultos que procuram aprender um idioma, na maioria das vezes, já vêm com esse pensamento, enquanto os jovens possivelmente pensam em uma carreira promissora e no diferencial propiciado pelo domínio de mais de um idioma. Outra premissa interna é o enriquecimento pessoal que diz respeito ao contato com um idioma além da língua materna, fato este que enriquece a vida intelectual, acadêmica e pessoal dos aprendizes, pois possibilita a compreensão da realidade de forma diferente, além do fato de o indivíduo estar em contato com uma nova cultura.

As premissas externas são apresentadas pelo referido autor em forma de itens, ou melhor, 10 razões para aprender espanhol, a saber:

1. Língua mundial: configura-se como uma das mais importantes línguas mundiais da atualidade, apresentando mais de 332 milhões de falantes como primeira língua.

2. Língua oficial de muitos países: são 21 países que têm o espanhol como idioma oficial.
3. Importância internacional: apresenta importância internacional como veículo de comunicação na área comercial, política, econômica e cultural.
4. Muito popular como segunda língua: mundialmente há a difusão da língua espanhola, são mais de 100 milhões de pessoas que falam o espanhol como segunda língua.
5. O Mercosul: a criação do Mercosul contribuiu para a relevância que a língua espanhola tem hoje no Brasil.
6. Língua dos nossos vizinhos: o Brasil faz fronteira com países em que o espanhol é o idioma oficial, portanto, esse é um importante motivo para aprender o idioma e conhecer uma nova cultura.
7. Turismo: Viagens para Espanha ou Hispano-América; viagens de turistas hispanófonos ao Brasil: conhecer e dominar o idioma favorece no momento em que se realiza uma viagem a um país de língua espanhola. Assim, se evitará constrangimentos causados pela ideia falsa de que o espanhol é uma língua fácil. Também há de se considerar que muitos são os turistas de países de língua espanhola que vêm ao Brasil, por isso é preciso estar preparado para recepcionar essas pessoas de forma mais harmônica, através do domínio da língua.
8. Importância nos EUA: o espanhol é valorizado nos EUA e se dá importância aos falantes desse idioma, sendo que uma parcela da população apresenta o espanhol como primeira língua. São pessoas, consumidores e o mercado que investe, valorizando a língua espanhola. Portanto, brasileiros que queiram colocar seus produtos nesse mercado deverão não somente dominar inglês, como também o espanhol.
9. O português e o espanhol são línguas-irmãs: por serem línguas próximas, acredita-se que os brasileiros possuem maior facilidade para aprender espanhol. Dessa forma, muitas pessoas, ao escolherem um idioma para aprender, optam pelo espanhol por acreditarem se tratar de línguas parecidas.
10. Beleza e romance: algumas pessoas podem buscar aprender espanhol pelo simples fato de visualizarem a língua como bonita, por se identificarem com o idioma pela sua beleza e por crerem que é uma

língua romântica. Há pessoas que desejam aprender espanhol porque gostam da língua espanhola.

São essas as razões para aprender espanhol ou premissas externas apontadas por Sedycias (2005), mas pode-se pensar em outras de acordo com as necessidades de cada região, de cada estabelecimento que proponha o ensino de espanhol e em específico de cada pessoa que venha a interessar-se pelo idioma.

Mas fato é que, as premissas internas mobilizaram os brasileiros a aprender espanhol e a partir delas, premissas externas foram aos poucos se tornando conhecidas, levando-os a buscar meios para aprender o idioma. Essas pessoas buscavam por um capital cultural⁷ de certa forma não visualizado como importante no período anterior a esse auge da língua espanhola no Brasil. Assim, a demanda por cursos de espanhol cresceu consideravelmente, bem como a de professores e, por sua vez, a necessidade da presença da língua espanhola no sistema de ensino brasileiro.

A partir de então, percebe-se uma nova conjuntura também no âmbito educacional, e a necessidade de um ensino de LE que contemple as demandas da globalização começam a ficar evidentes. É então que houve a elaboração de documentos oficiais que regem o ensino de forma a unificá-lo em termos de teorias e metodologias e auxiliar o ensino de LE: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE-PR) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) que contemplam todas as disciplinas. No entanto, seguindo os objetivos da pesquisa, serão considerados apenas os aspectos relacionados nos referidos documentos às LEs.

1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (PCNEM)

O ensino ofertado nas escolas brasileiras segue o que vem determinado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e no ano de 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que são os fundamentos para um ensino de qualidade, em uma proposta que contemple a formação do educando como cidadão capaz de agir na sociedade em que vive.

Dessa forma, o documento propõe um ensino que seja contextualizado e que apresente sentido para os educandos a fim de que possam utilizar os

⁷ Utiliza-se o conceito de capital cultural de Bourdieu (2004).

conhecimentos no mundo globalizado. Assim, considera-se que os PCNEM indicam, no âmbito das LEs:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 2000, p. 15).

Não se pode pensar em um ensino que não dê condições ao educando de utilizar os conhecimentos adquiridos na prática do dia-a-dia. Ensino este que contemple todas as áreas do conhecimento permitindo ao aluno, através dos conhecimentos adquiridos, posicionar-se criticamente e agir na sociedade em que vive como um sujeito ativo, preparado para a transformação.

Quanto ao ensino de LEs, infelizmente o histórico que se tem não é dos mais motivadores. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2000, p. 11):

No âmbito da LDB e do Parecer do CNE, as línguas estrangeiras modernas, recuperaram de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de forma injustificada, como pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina importante como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno.

Propõe-se pensar nos motivos que levaram à formação desse histórico tão precário relacionado às LEs e que reflete ainda hoje no contexto de dentro e fora de sala de aula. Ao indagar um aluno sobre as aulas de LE, muitas vezes, a resposta vem rapidamente e de forma negativa. Todavia, os próprios PCNEM trazem os motivos para tal situação:

Além da carência de docentes com formação adequada e o fato de que, salvo exceções, a língua estrangeira predominante no currículo ser o inglês, reduziu muito o interesse pela aprendizagem de outras línguas estrangeiras e a conseqüente formação de professores de outros idiomas. Portanto, mesmo quando a escola manifestava o desejo de incluir a oferta de outra língua estrangeira, esbarrava na grande dificuldade de não contar com profissionais qualificados. Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes. (BRASIL, 2000, p. 25).

Esses são alguns dos problemas encontrados, ao longo dos anos, pelas escolas brasileiras no que concerne ao ensino de idiomas. Além da predominância da língua inglesa, que sempre se configurou como única LE nos currículos, devido

ao prestígio do inglês em âmbito mundial, não houve propostas efetivas para a inclusão de outras línguas devido aos fatores mencionados nos PCNEM e outros de ordem política, econômica e cultural, como por exemplo, a falta de investimento nas escolas e cursos para capacitação de professores, além da sensibilização para a importância do ensino de LEs no ensino regular.

A partir desse histórico, e pensando na implantação da língua espanhola na matriz curricular, para que se estabeleça uma garantia de que a LE tenha importância equivalente às outras disciplinas do currículo, não se pode deixar que o ensino seja realizado sem as condições necessárias para um pleno aprendizado com desenvolvimento das habilidades de ler, falar e escrever na segunda língua.

Isso somente se efetivará, de acordo com os PCNEM, quando o ensino da língua estrangeira estiver integrado à grande área de ensino: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias que privilegiará a comunicação entre os alunos a partir dos conhecimentos adquiridos e não mais uma aula de língua estrangeira que se fundamenta em regras gramaticais sem aplicação prática para o aluno, como bem colocam os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 26):

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras, um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.

O Ensino Médio possui um caráter formador que contribuirá para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno. Assim, todas as áreas do saber que contemplam o currículo devem oportunizar tal desenvolvimento. No que diz respeito às línguas estrangeiras modernas também não se pode fugir desse objetivo e, ainda, pensar na realidade local de cada estabelecimento de ensino, bem como nas reais necessidades dos alunos em termos educacionais, profissionais e culturais perante as possibilidades de LEs a serem inseridas no currículo.

A partir de tal análise poder-se-á delimitar a LE que estará presente no currículo, e ainda outra de forma optativa para o aluno, apresentando assim a oportunidade de contato com duas LEs no sistema regular de ensino.

Ao compreender o ensino de LEs inserido ao Ensino Médio e dentro de uma área do saber – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, reporta-se ao caráter

formador em LE dentro da escola regular e não em centros de idiomas. De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 27):

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não espera que a escola média cumpra esta função.

Se o aluno tem esse pensamento referente ao ensino de línguas na escola, é porque tal ensino, muitas vezes, não ocorreu e não ocorre de forma satisfatória, causando assim a necessidade de procurar outro espaço que não a escola regular para efetivar tal aprendizado.

Sabe-se que os centros de idiomas possuem objetivos diferentes da escola regular e que, na maioria das vezes, focam o ensino somente no aspecto linguístico da língua e têm turmas com número reduzido de alunos, produzindo assim uma visão de maior eficiência no aprendizado da LE.

Contudo, no atual mundo globalizado, o sistema educativo brasileiro não pode transferir a outrem funções que competem ao ensino regular, como é a garantia de acesso aos conhecimentos em LEs de acordo com as necessidades de cada região. É necessário que se pense em estratégias que possam auxiliar na aplicação de leis que se referem à inserção de novas disciplinas no currículo, como é o caso da língua espanhola, para que essa inserção se configure de acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 28) como algo útil e significativo, em vez de representar apenas uma disciplina a mais na matriz curricular.

1.5 As Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2008) e o ensino de línguas estrangeiras modernas

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE (PARANÁ, 2006)⁸ foram elaboradas em conjunto com os Núcleos Regionais de Ensino e parte dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, cujo objetivo foi subsidiar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula.

⁸ O documento (DCE) foi elaborado em 2006, mas no ano de 2008 teve uma 2ª edição reimpressa, a qual foi utilizada na referida pesquisa.

Muitos são os aspectos que influenciam no ensino-aprendizagem que privilegie qualquer área do conhecimento, seja científico, filosófico ou artístico. No âmbito da escola pública não se pode deixar de analisar quem são os sujeitos envolvidos nesse contexto e, a partir de então, desenvolver um currículo que atenda às necessidades dessa clientela. Nesse sentido, as DCE (PARANÁ, 2008) se direcionam para uma escola que privilegie as camadas populares da sociedade e estabelecem discussões acerca de qual o verdadeiro sentido do ensino para essas classes.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos. Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (PARANÁ, 2008, p. 14).

Deparando-se com a realidade da escola pública, com os sujeitos nela inseridos e refletindo sobre a implantação da língua espanhola nesse contexto, subsídios teóricos devem ser buscados no sentido de orientar a elaboração do currículo de acordo com o estabelecido no documento DCE (PARANÁ, 2008, p. 52):

[...] a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade.

A DCE (PARANÁ, 2008) difere dos PCNEM (BRASIL, 2000) ao definir um ensino de línguas estrangeiras que não se restrinja a aspectos comunicativos da língua, mas que propicie ao aluno uma formação ampla:

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (PARANÁ, 2008, p. 53)

Dessa forma, ao incluir uma disciplina no currículo, ou seja, uma LE, não se pode deixar de considerar todos esses aspectos para garantir a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos, e havendo necessidade, ainda de se refletir

acerca dos motivos externos ao ambiente escolar que contribuíram para tal inserção. Na DCE (PARANÁ, 2008) consta que tanto a opção teórico-metodológica, quanto o idioma a ser ensinado na escola não são neutros, mas profundamente marcados por questões políticos- econômicas e ideológicas, que resultam muitas vezes no imperialismo de uma língua.

Ao referir-se ao imperialismo de uma língua reporta-se ao ensino da língua inglesa, predominante durante muitos e muitos anos em toda a educação básica, aspecto já mencionado nos PCNEM (BRASIL, 2000). Não havia a abertura para outra LE devido à importância mundial dada ao inglês ao longo dos anos.

A partir da Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, “Lei do Espanhol”, inicia-se um processo de quebra de paradigmas, quando se propõe o espanhol como disciplina obrigatória, e garantindo de alguma forma o que consta na DCE (PARANÁ, 2008, p. 52):

[...] que o comprometimento com o plurilinguismo como política educacional é uma das possibilidades de valorização e respeito à diversidade cultural, garantido na legislação, pois permite às comunidades escolares a definição da Língua Estrangeira a ser ensinada.

Com a obrigatoriedade da língua espanhola, pode-se pensar que continuará ocorrendo o imperialismo. Mas, além da comunidade escolar ter a oportunidade de escolher a LE para a matriz curricular, ainda poderá ter outra de matrícula optativa. Desta forma, imagina-se a presença do plurilinguismo na escola.

Para tanto, há a necessidade de que o Estado forneça a estas comunidades escolares condições físicas e pedagógicas para que a partir da definição da LE a ser ensinada, a mesma se aplique com garantia de aprendizado. Não basta assinar uma Lei que sancione a obrigatoriedade de uma disciplina sem definir as estratégias para sua real implementação.

O documento da DCE (PARANÁ, 2008) propõe para o estado um ensino de LE que produza significados para o aluno:

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia a dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade.

Dessa forma, entende-se que se deve priorizar um ensino pautado no aluno como sujeito crítico, capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos e atuar na sociedade e não um ensino que atenda simplesmente aos interesses políticos e econômicos que uma LE pode assumir.

A DCE (PARANÁ, 2008) foi elaborada pensando no ensino de LEs, de modo que não há um capítulo destinado à língua espanhola, sendo essa mencionada no capítulo que se refere à dimensão histórica da disciplina de língua estrangeira moderna. Isso posto, verifica-se que todas as informações constantes no referido documento são direcionadas para todas as LEs que venham a fazer parte do currículo das escolas estaduais paranaenses, inclusive a língua espanhola.

1.6 Orientações Curriculares Nacionais – OCMs (BRASIL, 2006)

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCMs (BRASIL, 2006) foram elaboradas no ano de 2006, com o objetivo de retomar as informações contidas nos PCNEM (BRASIL, 2000) e propor, ainda, alternativas para a organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento do plano de trabalho docente nos estabelecimentos de ensino, seguindo as particularidades de cada realidade.

O documento propõe discussões acerca de todas as disciplinas e na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aborda o ensino de LEs, apresentando um capítulo referente aos conhecimentos da língua espanhola, devido à Lei nº 11.161/2005.

As reflexões propostas pelo documento, com relação às LEs estão relacionadas à sua função educacional, bem como à importância que cada LE apresenta e ainda às propostas práticas de ensino de LEs. Retoma a função da disciplina de LE na escola:

Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p. 91).

Dessa forma, o ensino de LE também deve estar voltado para a formação integral do aluno, para que a partir dos conhecimentos adquiridos, possa exercer sua cidadania, conhecer culturas diferentes e relacioná-las com a sua. Para tanto,

prevê um ensino de LE que vá além do aspecto linguístico, que esteja sim preocupado também com o aspecto educacional, como por exemplo, a conscientização de cidadania e a garantia de seu exercício enquanto cidadão.

Focalizando as informações contidas no documento para a língua espanhola, esclarece-se que há um capítulo destinado a esse idioma, justamente pela sanção da Lei nº 11.161/2005, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola no Ensino Médio. Como o referido documento foi publicado em 2006, um ano depois da sanção da referida Lei, há alguns esclarecimentos, ou melhor, reflexões que devem nortear a aplicação da mesma.

As orientações foram elaboradas e publicadas com o objetivo de sinalizar os rumos que o ensino da língua espanhola deveria seguir, tendo assim um caráter regulador, apontando posições teórico-metodológicas e sugestões de como trabalhar, mas acima de tudo propondo a leitura, análise e discussões entre os profissionais da área.

A promulgação de uma nova Lei decorre de diversos motivos que contribuem para que a mesma seja sancionada e colocada em prática. Não seria diferente com a educação e o ensino de LEs, neste caso, o ensino da língua espanhola. Assim, há de se refletir acerca das verdadeiras motivações, sejam elas educativas, sociais, políticas ou econômicas para que o espanhol faça parte da matriz curricular das escolas públicas brasileiras.

Já na introdução do capítulo das OCMs que se refere aos conhecimentos de espanhol, há uma colocação que pode nortear tais reflexões:

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado Mercosul. (BRASIL, 2006, p. 127).

Percebe-se que não foram citados os objetivos educacionais que poderiam justificar a obrigatoriedade do espanhol na grade curricular, e sim são apontadas as possíveis conquistas políticas e econômicas a partir dessa obrigatoriedade, ou seja, o Estado apresenta objetivos que superam os interesses educacionais inerentes à inserção de uma nova disciplina no currículo, bem como o ensino-aprendizagem de qualidade com estruturas adequadas e profissionais capacitados.

Mas há a necessidade de serem pensadas maneiras de trabalhar a língua espanhola na escola, com o máximo de qualidade possível, assim, as OCMs:

Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso, o Espanhol, no Ensino Médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade. (BRASIL, 2006, p. 129).

São reflexões que não estão fechadas, mas sim devem ocorrer constantemente entre equipe pedagógica e docentes envolvidos com o ensino da língua espanhola e, que por sua vez deverão buscar respostas para as diversas indagações que surgirão ao longo do processo de implantação da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005).

Essas indagações podem estar relacionadas a diversos fatores, entre eles: que diz respeito à direção e equipe pedagógica dos estabelecimentos de ensino, à falta de determinações prévias para a inserção do espanhol no currículo; no que diz respeito aos professores, à falta de capacitação e apoio didático que oriente o trabalho em sala de aula; e, no que diz respeito aos alunos, muitas vezes, à falta de conscientização da importância em estudar-aprender uma LE, neste caso, o espanhol.

No tocante, às indagações pedagógicas, as OCMs podem esclarecer e nortear o desenvolvimento do trabalho:

Nesse espaço, a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos à outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita.

E ainda:

Enfim, as ideias arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2006, p. 133).

Assim, em conformidade os PCNEM as OCMs propõem um ensino de LEs que propicie ao aluno o exercício de sua cidadania, que no contato com a cultura do

outro possa valorizar a sua cultura, sendo um sujeito ativo, crítico, capaz de conviver e agir na sociedade atual.

Com relação às indagações referentes às definições de como de fato deve ocorrer a implantação da língua espanhola, são questões que provavelmente serão discutidas ao longo do processo, pelos profissionais envolvidos e por associações de professores preocupados com um ensino de qualidade para os alunos brasileiros.

Retomar o histórico da disciplina de LEs no Brasil configura-se como essencial para o entendimento de todo o processo de evolução da disciplina no currículo do sistema de ensino brasileiro. As diversas LEs que fizeram parte da grade curricular, ao longo dos anos, apresentam importância marcada para o período em que foram obrigatórias, seja essa importância educacional - pensando no aprendizado dos alunos ou - quem sabe, simplesmente para cumprir com interesses da hegemonia dominante.

Ao refletir acerca de todas as informações e pensando na sanção da Lei nº 11.161/2005, a “Lei do Espanhol”, há de se questionar qual é realmente a importância desse idioma para tornar-se obrigatório a partir de um momento marcado na história do Brasil com os países de língua espanhola. Um idioma que já fez parte do currículo em outra época, também com objetivos marcados e que em outro momento da educação brasileira, deixou de ser obrigatório. Dessa forma, procura-se buscar a compreensão desse processo através da mediação expressa nas relações concretas entre momentos diferentes de um todo (CURY, 1986, p. 43).

Sabe-se da valia que se tem a disciplina de LEs e que o Estado deve garantir o ensino das mesmas como consta na atual LDB nº 9.394/96. Contudo, essa garantia deve ser através de um ensino de qualidade, e para tanto, é o próprio Estado que deverá providenciar condições para que o ensino aconteça de forma que o aprendizado seja eficiente.

Assim, torna-se relevante tomar ciência dos determinantes históricos que configuram uma disciplina curricular, bem como a sua efetivação no currículo e as questões metodológicas que permeiam a educação acerca desse ensino.

1.7 A língua espanhola como disciplina curricular e a importância do currículo

Diante das mudanças ocorridas com relação à língua espanhola no Brasil e do aumento gradativo pela busca do aprendizado desse idioma, os espaços

destinados à oferta dessa LE se ampliaram significativamente, principalmente nas duas últimas décadas. Espaços estes que incluem desde escolas de ensino regular públicas e privadas, centros de idiomas, instituto Cervantes em vários estados do país, cursos ofertados fora da grade curricular e até mesmo aulas particulares.

Assim, pode-se dizer que há a oferta da língua espanhola no Brasil, que os brasileiros têm lugares para aprender espanhol, e, em meio a tantos espaços, a presença do sistema educativo brasileiro torna-se fundamental para garantir o ensino formal de um idioma que deverá estar presente no currículo, configurando-se como disciplina escolar.

Considerando o termo disciplina escolar, remonta-se à história das disciplinas escolares e sua contribuição para compreender o processo de legitimação de uma disciplina. Segundo Souza Júnior e Galvão (2005, p. 394):

Procura-se, desse modo, compreender a busca por legitimidade de algumas disciplinas escolares consideradas de menor valor pedagógico; investigar a constituição do estatuto epistemológico de tais disciplinas; pesquisar o movimento de transformação da cultura e, mais especificamente, do conhecimento científico em saber escolar; e observar as modificações dos métodos e conteúdos de ensino ao longo do tempo, abrangendo diferentes períodos.

Dessa forma, não é possível procurar explicar a implantação de uma disciplina no currículo, sem a reflexão e análise de todos os antecedentes a esse processo, sejam eles históricos, políticos, econômicos e culturais, para posteriormente investigar os aspectos inerentes à educação, as rupturas, os ajustes, as mudanças ocorridas a partir da inserção de uma nova disciplina.

Pelo termo disciplina, Chervel (1990) afirma que, até final do século XIX, o mesmo era utilizado como sinônimo para vigilância dos estabelecimentos e repressão das condutas prejudiciais à boa ordem. Somente após a Primeira Guerra Mundial que o termo passa a ser usado como sinônimo para as matérias de ensino, visualizadas como um modo de disciplinar o espírito, no sentido de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

Assim, percebe-se que uma disciplina escolar é responsável pela propagação de conhecimentos e saberes que de forma alguma se fecham em si mesmos, mas que estão amplamente relacionados a fatores que vão além do âmbito

educacional, pedagógico, do currículo e da disciplina em si. Gamboa (2009, p. 13) distingue os termos conhecimento e saberes:

Eles se colocam de forma oposta e contraditória, no mesmo processo. Enquanto o conhecimento se refere à parte dinâmica, ao processo de qualificar perguntas e produzir respostas novas, saberes se referem ao produto, à resposta elaborada, fechada, empacotada, sistematizada para ser distribuída, divulgada e consumida. Neste sentido, conhecimento e saberes, embora contrários na funcionalidade, estão juntos na dinâmica dialética entre perguntas e respostas sobre um determinado fenômeno ou objeto.

Desse modo, tanto disciplinas escolares como conhecimentos e saberes escolares, pertencentes ao currículo acontecem, no interior da escola, seguindo interesses que determinam sua inclusão, desenvolvimento e até exclusão em determinada época partindo das demandas existentes. No contexto da organização escolar, os conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade são apropriados na forma de saberes e transformados em conteúdos didáticos e matérias curriculares (GAMBOA, 2009, p. 13).

Por isso, a definição de uma disciplina escolar como obrigatória deve resultar de um processo em que se firme a importância da mesma para o currículo, bem como a preocupação com um ensino que se efetive pela soma de conhecimentos e saberes escolares. Sobre saberes escolares, Souza Júnior e Galvão (2005, p. 405) posicionam-se da seguinte maneira:

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola.

Saberes estes pertencentes à determinada disciplina que ao configurar-se como parte do currículo se fundamenta nos preceitos da educação do sistema de ensino, no caso, brasileiro. Portanto, as disciplinas escolares não são autônomas, mas seguem orientações previamente estabelecidas. Viñao Frago (1995, p. 66) enfatiza:

Las disciplinas académicas no son entidades abstractas. Tampoco poseen una esencia universal o estática. Nacen y evolucionan, surgen y desaparecen; se despejan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus contenidos; también sus denominaciones. Son espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias.

A partir dessas colocações acerca das disciplinas escolares, pode-se refletir sobre a língua espanhola enquanto disciplina curricular. Como já foi colocado, em alguns momentos da história da educação no Brasil, o espanhol esteve presente no currículo do sistema de ensino brasileiro, seja de forma obrigatória ou facultativa. Mas, é importante ressaltar que em todos esses momentos houve uma explicação para a sua inserção ou retirada da grade curricular. Explicações estas que ultrapassam os fins educacionais e remetem às questões de ordem política, econômica e cultural.

Mas nenhuma dessas iniciativas teve tamanha relevância como a promulgação da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), pois a mesma ultrapassou as especificações constantes na LDB nº 4024/1996. Nas OCMs (BRASIL, 2006) pode-se confirmar:

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político, econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul.

Portanto, essa iniciativa de obrigatoriedade da língua espanhola ultrapassa aspectos educacionais, percebendo-se, então, uma conformidade com a ideia acima descrita sobre a efetivação de disciplinas escolares a partir de interesses diversos.

Ainda utilizando-se das informações contidas nas OCMs (BRASIL, 2006), essa obrigatoriedade da língua espanhola é vista como um gesto político, um gesto de política linguística que exige uma reflexão acerca do lugar que esse idioma pode e deve ocupar no processo educativo. Reconhecendo a necessidade de aprendizado da língua espanhola a partir da expansão do Mercosul, talvez se possa pensar que a única finalidade em ensinar/aprender espanhol seja para fins lucrativos, comerciais e profissionais. No entanto, antes de qualquer pensamento neste sentido, deve-se refletir sobre o papel da educação, que transcende os interesses políticos e econômicos, devendo garantir a qualidade de ensino.

Para tanto, estabelecer a importância na definição de currículo bem como sua prática no interior da escola, em cada sala de aula, no desenvolvimento dos conhecimentos escolares através das disciplinas, em específico, o espanhol é

relevante para a compreensão da efetivação da inserção ou não de uma disciplina na matriz curricular.

O currículo, muitas vezes, é visto somente como um conjunto de procedimentos e métodos que orientam a composição curricular e o desenlace das disciplinas nos diferentes graus de ensino: fundamental, médio e profissionalizante. Porém, muito mais que técnicas, o currículo está relacionado a valores e pressupostos políticos, sociais e culturais que refletem a ação educativa nas instituições escolares. Segundo Moreira (2005, p. 7):

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Nesse sentido, compreender o currículo é também compreender as práticas governamentais que interferem em sua composição para então torná-lo real no sistema escolar, com suas particularidades e diversidade. Goodson (1995) faz uma distinção entre currículo escrito e currículo ativo, aquele que é posto em prática na sala de aula, afirmando que a relação entre ambos depende da natureza da construção pré-ativa dos currículos – quanto ao teor e à teoria – bem como da sua realização interativa em sala de aula.

Portanto, ao definir o espanhol no currículo do Ensino Médio, considerando todas as mudanças ocorridas com a presença da língua espanhola no Brasil e os motivos que levaram à instituição da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), torna-se necessário uma reflexão acerca de todas as exigências para a inserção de uma disciplina, para que a mesma seja contemplada de forma não a limitar-se a um currículo escrito, mas que havendo uma articulação entre currículo escrito e currículo ativo. Segundo Goodson (1995, p. 21):

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomemos esta convenção comum, que é a matéria escolar, num currículo pré-ativo: enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira.

Nesta simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuições de status e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

Seguindo essas colocações, pode-se considerar que, ao elaborar o currículo escrito, pensa-se de forma técnica, ou seja, estabelecem-se os preceitos que definirão a forma do ensino, mas que estão abertos às mudanças correntes do dia-a-dia escolar, ou, ainda, pode ser que na prática o ensino ocorra de maneira completamente diversa ao que está proposto no currículo escrito. Goodson (1995, p. 107) afirma:

Como observamos, isto muitas vezes leva a afirmar ou pressupor que o currículo escrito é, em sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável. Existem inúmeras versões da tese da dicotomia completa. Algumas versões da “teoria conspiratória” assim argumentariam: uma vez que a escolarização, particularmente a promovida pelo Estado, está intimamente relacionada com a reprodução econômica e social, e é compulsória e carente de recursos, certos aspectos da prática e da vida em sala de aula, embora inabordáveis, são praticamente inevitáveis (certo); portanto, a “retórica” do currículo escrito é basicamente irrelevante (não comprovado).

É evidente que há uma distinção entre o currículo escrito e o currículo ativo, mas deve-se refletir sobre os motivos, intrínsecos e extrínsecos ao contexto escolar que levam a tal ação. Saviani (1994, p. 56) diz que:

De grande interferência em uma disciplina escolar – no tocante à sua inclusão/exclusão do currículo, à ordem de importância na “hierarquia” das disciplinas de uma série, nível, grau ou modalidade de ensino, e, inclusive, ao seu conteúdo – são as finalidades educacionais: as específicas das escolas e as da sociedade (demandas da família, da religião, do regime sócio-político), que variam conforme a época e o lugar.

O currículo deve ser construído paulatinamente às mudanças de ordem política e social que ocorrem na sociedade, e representando, ao mesmo tempo, as especificidades presentes na escola. De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 53):

À medida que o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, e a prática, por outro, supõe uma oportunidade para realizar uma integração importante na teoria curricular. Valorizando adequadamente os conteúdos, os vê como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social. Mas a

concretização de tal valor só pode ser vista em relação com o contexto prático em que se realiza, o que, por sua vez, está multicondicionado por fatores de diversos tipos, que se convertem em agentes ativos do diálogo entre o projeto e a realidade. Sendo expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma.

A partir de todas essas considerações, ao definir um currículo que contemple a disciplina de língua espanhola no Ensino Médio, ou até mesmo no Ensino Fundamental, não basta efetuar os ajustes relativos à carga horária das demais disciplinas, mas é preciso refletir acerca dos objetivos educacionais almejados, em consonância com os aspectos intrínsecos e extrínsecos que interferem nesse processo de implantação do idioma na matriz curricular.

Quanto aos aspectos intrínsecos, pode-se citar desde a elaboração do currículo escrito até a articulação para colocá-lo em prática seguindo as particularidades de cada estabelecimento de ensino. Ainda, há de se questionar sobre as condições necessárias para que ocorra a oferta da disciplina em termos de estrutura física, docentes especializados e materiais didáticos adequados para o aprendizado da língua. Já com relação aos aspectos extrínsecos, cabe citar as especificidades de cada comunidade escolar e como isso interfere na elaboração do currículo. Não há como simplesmente seguir as definições de uma lei, sem a articulação de todos os aspectos envolvidos para uma efetivação precisa da mesma.

Dessa forma, fica evidente que a não neutralidade do currículo, assim como a importância de uma Proposta Pedagógica Curricular consistente que contemple a seleção dos conteúdos de cada disciplina, da escolha das metodologias e recursos mais adequados, demonstram a intencionalidade do conjunto da comunidade escolar a respeito da sociedade em que se almeja.

Para que haja a efetivação desta Proposta Pedagógica Curricular e, em específico, da proposta que se refere ao ensino de LEs, há que se considerar as finalidades deste ensino e o método utilizado, sendo que ambos devem estar em conformidade com tais finalidades. Picanço (2003, p. 73) se manifesta dizendo:

As finalidades de ensino da língua estrangeira têm oscilado, [...], entre duas orientações distintas: há momentos de intensa valorização de seu aporte cultural, fazendo com que o ensino de línguas sirva como meio de acesso à literatura consagrada e aos conhecimentos acadêmicos produzidos na língua estudada; e, ao mesmo tempo, existem momentos em que o ensino da língua estrangeira é considerado uma forma de instrumentalizar os alunos para que tenham acesso a novas tecnologias, levando em conta muito mais o aspecto pragmático e econômico de sua utilização do que os

aspectos culturais que fazem da língua a principal e a mais sofisticada forma de expressão de um povo.

Considerando as mudanças ocorridas com a língua espanhola no Brasil, pode-se afirmar que as finalidades de seu ensino, a partir da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), referem-se à segunda orientação apontada por Picanço, na qual o ensino se limita a uma instrumentalização, mas não deve limitar-se a isso, pois se espera que a aula de LE, segundo a DCE (PARANÁ, 2008), constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive.

Para tanto, a utilização de um método de ensino adequado torna-se fundamental para que se cumpra tais finalidades. Os métodos de ensino, ao longo dos anos, mudaram seguindo as expectativas com relação ao ensino de LEs. Alguns deixaram de ser utilizados e outros permanecem até hoje. Assim, neste momento, será realizada uma retomada dos principais métodos utilizados no ensino de LEs até aqueles que se presenciam atualmente, para assim se perceber a referência do método no ensino da língua espanhola como disciplina curricular.

1.8 Concepção de educação e os métodos de ensino

Para compreender o ensino de LE, ao longo dos anos, e como o mesmo se configura atualmente não é possível simplesmente fazer um recorte de como ocorre esse ensino na sala de aula, a partir do método e metodologias utilizadas. Torna-se necessário entender a concepção de educação abordada e seus efeitos na prática pedagógica. A educação será entendida como investimento intergeracional para inserção dos sujeitos educandos nas forças construtivas do trabalho, sociabilidade e cultura (SEVERINO, 2001, p. 13), ou seja, para a formação de um sujeito crítico que possa exercer a sua cidadania.

A educação precisa garantir aos educandos clara percepção das relações de poder na realidade histórica das sociedades. Sem tal compreensão, os sujeitos não entenderão o significado de seu existir. Daí que o trabalho educativo deve subsidiar os estudantes para desvendar os vieses ideológicos do processo. Mediante a crítica aos sentidos falseados, a educação pode contribuir para a formação de uma nova consciência social nos educandos. Só assim a educação evitará a reprodução social e atuará como força de transformação, contribuindo para extirpar os focos de alienação (SEVERINO, 2001, p. 89).

Para que a prática pedagógica, a partir dessa concepção de educação, seja efetivada de maneira a contemplar todos os alunos, o uso de métodos de ensino, metodologias e estratégias vem a contribuir para tal prática, desde que sejam coerentes com a proposta educacional do momento vigente, pois bem se sabe que na história da educação no Brasil, as concepções de educação, de ensino passaram por mudanças de acordo com os objetivos esperados.

Os métodos de ensino, compreendidos como práticas do ensino de línguas modernas e seus correlatos - planejamento das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes (ALMEIDA FILHO, 1998) - são utilizados seguindo as finalidades ou objetivos propostos com o ensino de LEs, priorizando o que se espera que o aluno desenvolva a partir desse ensino. Assim posto, o processo de ensino-aprendizagem está intimamente relacionado com os objetivos da disciplina, sofrendo alterações de acordo com as necessidades e mudanças de cada época. Atualmente o ensino de LE, no estado do Paraná, preocupa-se com um ensino contextualizado e que abarque diferentes possibilidades de percepção dos conteúdos trabalhados. De acordo com a DCE (PARANÁ, 2008, p. 14):

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos que elas se constituem.

Nesse sentido, a utilização de um método de ensino que contribua para uma educação pautada nos conceitos expostos acima, vem a contribuir para os resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação (PARANÁ, 2008, p. 15), para que assim o ensino de LE esteja relacionado a uma concepção de educação que enalteça a formação integral do aluno e o desenvolvimento de sua cidadania.

Os métodos de ensino variam de acordo com os objetivos esperados com o ensino de LE, e tendo sofrido, portanto, alterações e ajustes. Alguns foram mais

utilizados que outros, em cada fase da educação brasileira, respeitando as relações entre educação, história, economia, política e cultura, até chegar aos dias atuais em que o método de ensino abordado deve contribuir para o desenvolvimento de uma educação que realmente se preocupe com a formação integral, crítica e transformadora.

O método de gramática e tradução, no qual se privilegiava o ensino de regras gramaticais e tradução de textos, foi utilizado para o ensino de línguas clássicas como o grego e o latim e prevaleceu no ensino das línguas modernas por muitos anos.

Até a metade do século XX, esse método, também conhecido como método tradicional, era dominante no ensino de LE, pois se acreditava que através do domínio de regras gramaticais o aluno teria um melhor desempenho, além de propiciar o contato com textos clássicos por meio da leitura e tradução. O ensino ocorria na língua materna, portanto não se exigia uma fluência dos professores, que deveriam sim dominar as regras gramaticais do idioma. De acordo com Picanço (2003, p. 78):

Desde o século XVI, portanto, o ensino das línguas consistia no ensino da gramática tradicional, da leitura e da escrita por meio da tradução, da mesma forma que se fazia no estudo das línguas mortas. No final do século XIX e início do XX, a ampliação das relações comerciais, já mencionadas anteriormente, na Europa e entre a Europa e a América, exigia novas modalidades de ensino e aprendizagem, e este momento se mostrou particularmente propício à autoaprendizagem.

Assim, inicia-se um processo de que se podia aprender sem professor, através das gramáticas. Alguns manuais apresentavam aspectos funcionais da língua, o que contribuiu para a elaboração de outros métodos de ensino.

O método direto também foi utilizado desde o século XVI, mas no Brasil, foi introduzido a partir da década de 1930 com a Reforma Francisco Campos que estabeleceu um método oficial de ensino de LE: o método direto.

Nesse método, predomina o ensino na LE, evitando-se a tradução. O aluno deverá desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em LE. Dessa forma, exige-se mais do professor, o qual deverá apresentar fluência no idioma. Na DCE (PARANÁ, 2008, p. 41), o método direto é definido da seguinte maneira:

O Método Direto se baseava na teoria associacionista da psicologia da aprendizagem que tem na associação o princípio básico da atividade mental. Nesse método, a língua materna perde seu papel de mediadora no

ensino de língua estrangeira e tem como princípio fundamental a aprendizagem em constante contato com a língua em estudo, sem intervenção da tradução. Dessa forma, raciocina-se na língua estrangeira.

O objetivo é que os alunos pensem, estruturem os enunciados na língua estrangeira. A associação acontece através de gestos, gravuras, fotos, tudo que contribui para a compreensão do aluno sem que haja necessidade de tradução e a gramática é explicada de forma indutiva

Alguns linguistas, apoiados na psicologia da escola behaviorista, na qual a aprendizagem é definida como a aquisição de um novo comportamento, sistematizou os métodos audiovisual e áudio-oral. Isso se deu por conta da Segunda Guerra Mundial, quando surgiu a necessidade de formar pessoas que falassem outras línguas, e sendo que essa formação deveria ocorrer rapidamente.

O método áudio-oral consistia na repetição de sentenças e modelos e, assim, acreditava-se que os mesmos seriam automatizados pelo aluno. Já o método audiovisual avançou no sentido em que usava diálogos contextualizados para a repetição, possuindo, ainda o apoio de recursos pedagógicos como gravadores, slides, cartões ilustrativos.

Nesses métodos, a posição do aluno é extremamente passiva, não tendo oportunidade para manifestar-se, visto que a aula se resume em uma repetição de sentenças previamente estabelecidas pelo professor ou material didático.

Já não satisfeitos com os resultados obtidos através dos métodos audiovisual e áudio-oral, a partir da década de 1970, iniciam-se algumas discussões sobre a abordagem comunicativa. De acordo com a DCE (PARANÁ, 2008), nessa abordagem a língua é concebida como um instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos e não mais no código linguístico.

Dessa forma, o aluno deixa de ser passivo e passa a contribuir efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. O professor não é mais o centro, e sim um mediador desse processo, oportunizando aos alunos o uso da língua em situações reais e contextualizadas. Na DCE (PARANÁ, 2008, p. 57) consta:

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo.

Portanto, a língua deixa de ser visualizada com um conjunto de estruturas isoladas e passa a apresentar sentido para o aluno, através de seu uso em situações reais e contextualizadas. Através da abordagem comunicativa se acredita em um ensino de LE útil para os alunos, tanto no sentido de formação em relação ao idioma aprendido como na sua participação ativa na sociedade na qual está inserido.

Conforme já colocado, a evolução das LEs no Brasil está relacionada com a própria evolução da sociedade, assim, a efetivação ou mudança de um método de ensino também está atrelada aos objetivos almejados com o ensino, no caso, em específico o ensino de LE espanhol e suas relações com os outros âmbitos da sociedade que não o educacional.

Ao verificarem-se os aspectos que envolvem a educação como um todo, bem como ao se estabelecer relações entre os mesmos, salienta-se que, quando se propõe uma mudança ou inovação no currículo das escolas brasileiras, procura-se analisar todos os possíveis interesses e/ou necessidades que ocasionaram as mesmas, bem como as definições para uma prática efetiva.

Assim posto, e a partir de todas essas considerações inicia-se a análise em efetivo da Lei nº 11.161/2005, os avanços e os desafios a partir da Lei no espanhol no ensino de LE no Brasil, em específico no município de Ponta Grossa - PR.

CAPÍTULO 2

A LEI Nº 11.161/2005 E SUAS POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES

As discussões acerca do ensino de LEs no sistema educativo brasileiro, e em específico o ensino de espanhol, não são recentes. Desde 1942, que questões relacionadas à obrigatoriedade ou não desse idioma vêm sendo abordadas por diferentes instâncias envolvidas com o ensino de línguas. No entanto, o que sempre acaba por predominar são as disposições efetuadas pelas leis, e que muitas vezes deixam de ocorrer em efetivo na prática da sala de aula, nos estabelecimentos de ensino.

Antes da aprovação da atual Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), conhecida também como Lei do Espanhol, muitos foram os projetos que tramitaram na Câmara dos Deputados com relação à obrigatoriedade da língua espanhola, até a aprovação da referida Lei. Tais projetos foram discutidos e revogados por justificativas diversas contribuindo assim para adiar o processo de efetivação do espanhol como disciplina obrigatória.

Mesmo para ocorrer a aprovação e a então sanção da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), o Projeto de Lei (PL) de nº 3.987/2000 do deputado Átila Lira, tramitou por muito tempo no Congresso. Segundo Rodrigues (2010, p. 137):

Durante todo o processo de tramitação desse PL, muitos documentos foram escritos, muitos discursos favoráveis e contrários foram proferidos, emendas ao texto original do deputado foram propostas e discutidas na Câmara e no Senado, até que um texto final fosse aprovado.

Isso posto, percebe-se a resistência por parte do Senado em aprovar a obrigatoriedade da língua espanhola no ensino formal brasileiro. Portanto, torna-se necessário refletir sobre possíveis justificativas para essa não aprovação da sua inserção nos estabelecimentos de ensino, durante tanto tempo, bem como a posterior aprovação com a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005).

A primeira questão a remeter-se se relaciona ao texto da LDB nº 9.394/1996, que, ao referir-se ao ensino de LE, deixa claro a autonomia dos estabelecimentos de ensino em propor uma LE obrigatória e outra de caráter optativo para o aluno. Dessa

forma, a presença do espanhol nos colégios⁹ já poderia acontecer sem a necessidade de uma lei em específico para tal prática.

Segundo Rodrigues (2010, p. 19):

Continuou presente no texto da LDB de 1996, no entanto, a determinação de obrigatoriedade de “uma língua estrangeira moderna”, a ser oferecida no Ensino Médio e surgiu a possibilidade de inclusão de “uma segunda” língua como “optativa”, nos casos em que os estabelecimentos de ensino tivessem condição de oferta. Também prevaleceu nesta última LDB a indeterminação quanto a qual/quais seria (m) essa (s) língua (s) ensinada (s) – indicando apenas que fosse “moderna”.

Todavia, uma análise somente a partir dessas informações não é suficiente, visto que a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) foi sancionada e deve ser cumprida a partir das disposições de seu texto, que de certa forma não ultrapassa as disposições da LDB, pois ainda de acordo com Rodrigues (2010, p. 19) o projeto apresentado pelo deputado Átila Lira foi aprovado porque:

[...] preservava o espírito da LDB – ao não declarar o ensino obrigatório do espanhol, mas sim “oferta obrigatória com matrícula optativa” – e, ao mesmo tempo, produzia a determinação da presença obrigatória dessa língua estrangeira particular no espaço de todos os estabelecimentos escolares de nível médio do país.

A partir dessas colocações, tornam-se necessárias algumas reflexões pertinentes a todo esse processo anterior à Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e as repercussões a partir de sua sanção, desde as contribuições das políticas públicas até a realidade dos estabelecimentos de ensino na tentativa de colocar a referida Lei em prática.

2.1 Antecedentes

Segundo dados de Laseca (2008) foram 15 projetos de lei que tramitaram na Câmara dos Deputados do Brasil, no período de 1958 até 2001. Todos estes projetos relacionados ao ensino da língua espanhola no sistema educativo brasileiro. Os projetos foram discutidos e revogados através de apresentações de justificativas que apregoavam como impossível inserir o espanhol como disciplina obrigatória. O último deles, o Projeto nº 4.004/1993 passou por inúmeras discussões e foi reapresentado no ano de 2000 como PL nº 3.987/2000 pelo deputado Átila Lira

⁹ Neste trabalho, os termos estabelecimentos de ensino e colégios são utilizados como sinônimos.

solicitando sua aprovação e solução para a questão da obrigatoriedade do espanhol nas escolas. Foram as tramitações acerca desse projeto que deram sequência às discussões e levaram à aprovação da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005).

Laseca (2008, p. 65) explica os motivos pelos quais os projetos não eram aprovados:

Os motivos pelos quais todos os projetos anteriores ao PL 3.987/00 não foram adiante são fundamentalmente três: problemas de logística para implementar a Lei; escassez de recursos e pressões de lobistas americanos, italianos e franceses, descontentes com a posição que o espanhol poderia adquirir em detrimento de suas línguas.

Apesar de o último projeto ser aprovado e resultado na promulgação de uma lei, isso não significa que tais motivos não continuem a existir, como esclarece o próprio autor, sendo que os dois primeiros motivos continuam tendo uma notável incidência no momento de conseguir a plena implantação da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), podendo resultar que a mesma não passe de uma mera declaração de intenções sem efeito prático.

A maioria desses projetos defendia a pluralidade de LEs na escola e, como o inglês sempre foi predominante, propunha-se o ensino do espanhol como forma de não haver o monopólio da língua inglesa no sistema educativo brasileiro. E ainda ressaltavam, segundo Callegari (2004), a importância da integração econômica, social, política e cultural dos povos da América Latina.

Paralelamente à apresentação desses projetos na Câmara de Deputados, que suscitavam pela inserção do espanhol como disciplina obrigatória, diversas mobilizações ocorriam por parte de profissionais envolvidos com o ensino da língua espanhola. Paraquett (2008) faz uma referência com relação à posição desses profissionais durante os anos em que os referidos projetos tramitavam na Câmara:

Durante todos esses anos, e até mesmo antes, a comunidade de professores e pesquisadores de Espanhol no Brasil já se encontrava organizada em associações, o que facilitou a mobilização que vinha de diferentes lugares do país. Portanto, é bom que se diga que a assinatura da Lei 11.161, promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é, também, consequência de um movimento político iniciado bem antes, e motivado por interesses acadêmicos. (PARAQUETT, 2008, s. p.).

É positivo visualizar todo o empenho dos profissionais pela busca da garantia do ensino da língua espanhola, profissionais que acreditaram e acreditam em um ensino que venha a contribuir para a formação dos aprendizes. Entretanto,

no caso do espanhol, e a partir de todas as colocações já realizadas nos capítulos anteriores, deve-se refletir sobre quais interesses predominam, se são os interesses de caráter pedagógico ou os interesses de caráter político e econômico.

Nesses termos, procura-se potencializar quais foram os possíveis objetivos traçados ao definir o texto da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), texto interpretado pelas instâncias responsáveis por sua implantação e que determina a maneira como este ensino ocorre e/ ou ocorrerá nos estabelecimentos de ensino.

Portanto, inicia-se a análise da referida Lei, baseada em algumas interpretações já efetuadas, como por exemplo, em González (2008) Laseca (2008) e Rodrigues (2010).

2.2 Análise da Lei Nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005)

Desde a sanção da Lei nº 11.161 em 05 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005) e sua divulgação na mídia e instâncias envolvidas iniciou-se um processo de múltiplas interpretações ao texto da Lei, seja por parte da própria mídia ou das secretarias de educação dos diversos estados do Brasil. A maioria dessas divulgações estava preocupada com a maneira como esta Lei iria repercutir na prática do dia-a-dia das escolas brasileiras, bem como a melhor forma para colocá-la em evidência, levando-se em consideração as especificidades de cada estabelecimento de ensino. Muitas foram as notícias em jornais, revistas e sites que dissertavam sobre a obrigatoriedade do espanhol nas escolas brasileiras. Segundo Rodrigues (2010, p. 114):

Essas notícias, de modo geral, pareciam coincidir em duas direções interligadas: primeiramente, procuravam “explicar” a lei, tornar compreensível ao “cidadão comum” a opaca materialidade linguística com que se constrói o texto legal enquanto discursividade jurídico; ademais, também tentavam descrever (e prever) aspectos vinculados às ações necessárias para a implantação da lei dentro do prazo por ela determinado para tal.

A partir da citação acima, verifica-se a veracidade na existência de muitas colocações a respeito do texto da Lei, desde a sua promulgação em 2005 e em evidência nos anos finais ao prazo para sua implantação, em 2010 e também em 2011.

Laseca (2008) confessa a surpresa com a brevidade do texto da Lei, somente sete artigos descritos em menos de uma página, considerando também

que alguns aspectos são um pouco confusos. Fato este que se comprova pela possibilidade de diferentes interpretações a partir da leitura e análise do texto, como se segue:

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 série. (BRASIL, 2005)

No que tange ao aspecto facultativo, alguns questionamentos podem ser feitos em relação à Lei: o estabelecimento de ensino tem o dever de oferecer o ensino da língua espanhola, mas qual a garantia de que o aluno fará a opção por essa língua? Então mais de uma língua deve ser ofertada? Até que ponto acontece essa obrigatoriedade de ensino? A obrigatoriedade é para quem?

A partir desses questionamentos, se pode compreender as dúvidas presentes nas secretarias de Educação do país para o entendimento e aplicação da Lei. Mas cabe lembrar que, no mesmo artigo, coloca-se o prazo para a efetivação da Lei, prazo este que se acreditava ser cabível para todas as tomadas de decisões necessárias para a implantação da língua espanhola: estrutura física, docentes, material didático, em suma um ensino de qualidade.

Ensino de qualidade, que além de atender o Ensino Médio, poderia também ocorrer no Ensino Fundamental, ou seja, compete ao estabelecimento de ensino a tomada de decisão por esta ou aquela língua estrangeira, no caso do Ensino Fundamental.

Se a análise se restringisse ao primeiro artigo da Lei, já seria possível referenciar que o prazo não foi cumprido, ou melhor, foi cumprido parcialmente, pois são múltiplas as formas de aplicabilidade da Lei, fato que comprova a fragilidade do texto da mesma.¹⁰

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 da língua espanhola. (BRASIL, 2005).

¹⁰ No próximo capítulo, será analisado detalhadamente como ocorre o ensino do espanhol nos estabelecimentos de ensino.

Optou-se pela análise conjunta do segundo e terceiro artigo visto que ambos se complementam e/ou se contradizem. Entende-se por horário regular de aula dos alunos o período em que estão matriculados na escola, seja manhã, tarde ou noite, sendo que, dessa forma, teriam a possibilidade de ter aulas de espanhol. Porém, quando no terceiro artigo abre-se a possibilidade de Centros de Ensino de Línguas Estrangeira, conhecidos, no Paraná, como CELEM,¹¹ sabe-se que as aulas de LEs são ofertadas no contraturno, ou, ainda, em horário intermediário ao horário regular de aulas dos alunos, de modo que esses podem ou não participar dessas aulas. Mais um questionamento então: onde está a obrigatoriedade da Lei?

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. (BRASIL, 2005).

Como o presente trabalho refere-se à implantação da língua espanhola na Rede Pública de Ensino, não se analisará o artigo citado acima, contudo, é importante colocar que na maioria dos estabelecimentos de ensino da Rede Privada, o ensino de espanhol já vem ocorrendo muito antes de 2005, ano de sanção da Lei em questão.

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. (BRASIL, 2005).

Através desse artigo, compreende-se a autonomia dos estados federados, com o dever de cumprir a Lei, mas de acordo com suas próprias determinações. Provém um novo questionamento: quais serão as determinações, ou melhor, como será a interpretação dada a essa Lei seguindo as especificidades de cada estado (governo). Como o estado do Paraná cumpriu/cumprirá com as disposições propostas nesse artigo para a implantação do espanhol?

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. (BRASIL, 2005).

A partir desse artigo depreende-se o comprometimento da União em auxiliar os estados na aplicabilidade da Lei. Aqui o questionamento refere-se às ações em

¹¹ Os centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) iniciam-se no Paraná, em 1986 e, neles, há a oferta de cursos de idiomas para alunos e comunidade escolar.

políticas públicas que tenham contribuído para a implantação do espanhol no Ensino Médio público. Quais foram essas ações? Elas podem ser visualizadas nos estabelecimentos de ensino?

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005).

A Lei nº 11.161 foi publicada em 05 de agosto de 2005 e, como já foi mencionado acima, estabelecia um prazo de cinco anos para ser colocada em prática, de acordo com cada estado (governo), à sua maneira. Contudo, mais de dois anos após de término desse prazo, o processo de implantação da língua espanhola continuava ocorrendo com muitas contradições e questionamentos, que podem ser resumidos pelas questões apresentadas por Maia González (2008) no V Congresso de Hispanistas:

A quem interessa efetivamente que se obrigue o ensino do espanhol, a qualquer preço, em quaisquer condições, em todo o território nacional, não importando quais sejam as diferentes características, condições e os variados interesses regionais? Que interesses, afinal, estão em jogo nessa questão?

Até que ponto há, de fato, a intenção de implementar o ensino do espanhol por parte de nossos governos, em especial os estaduais, responsáveis pela implantação desta lei, que é federal?

Até que ponto esses governos estão dispostos a tomar para si essa tarefa e não entregá-la a organismos estrangeiros e alheios aos nossos meios, com interesses que não são os nossos?

Há uma política traçada para essa implementação ou ela simplesmente se dará em alguns pontos isolados, ao sabor de certo acaso, em função de que alguém, quiçá algum idealista, quiçá algum aventureiro, tome para si essa tarefa?

O que é real e o que é pura ficção nessa questão?

Para essas questões deveriam ter respostas palpáveis, mas, como cada governo possui suas próprias políticas, não há como tecer um parâmetro para cada pergunta elencada por Maia González. Como neste trabalho a pesquisa está relacionada ao estado do Paraná, na sequência, se abordará como o referido estado estabeleceu as normas para a implantação do espanhol na grade curricular.

2.3 A Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) no estado do Paraná

A partir da análise da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) é possível verificar, além de todas as especificações já elencadas, de acordo com o que afirma Rodrigues (2010, p. 111):

Considerando a singularidade da Lei 11.161, acreditamos que o funcionamento de sua textualidade, enquanto parte do arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola, por um lado, interfere diretamente na relação entre as línguas no espaço escolar e, por outro lado, produz efeitos que se inscrevem na memória do/no próprio arquivo jurídico.

Ao referir-se ao espaço escolar, englobam-se as questões de cunho pedagógico, desde currículo até a dinâmica de ensino na dicotomia de diferentes disciplinas ou LEs no espaço escolar. Já ao referir-se ao arquivo jurídico, remetem-se ao fato de a obrigatoriedade do espanhol ultrapassar, de certa forma, os limites da própria LDB.

Dessa forma, poder-se-ia visualizar e interpretar a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) unicamente de forma positiva, crendo nas possibilidades de ampliação do ensino de LEs no espaço escolar, onde de fato haveria a aplicabilidade do idioma espanhol com todas as condições necessárias para um ensino de qualidade. No entanto, bem se sabe que ao tratar-se de leis, nem sempre, a sanção representa a prática, e ainda a textualidade está passível a muitas interpretações por parte dos interessados e envolvidos no processo de sua aplicabilidade.

No caso da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) que ficou conhecida como a Lei do Espanhol o que de fato aconteceu após sua sanção foram vários questionamentos, discussões, notícias de como ocorreria a implantação do idioma no Ensino Médio, a partir de sua obrigatoriedade. Manifestações ocorreram por parte de associações de professores, jornais, escolas e, além disso, um site¹² foi criado para acompanhar como se desenvolveria essa implantação por parte dos governos em todo o país.

O processo de implantação da língua espanhola na matriz curricular do Ensino Médio público é diretivo, ou seja, do governo para as instituições escolares. E, como ficou determinado no texto da Lei, cada governo, de acordo com as suas especificidades, tomaria as medidas cabíveis para sua aplicabilidade. Assim, cada estado, no prazo de cinco anos, que já se findou, deveria executar ações para que a língua espanhola fosse ofertada de alguma maneira em seus estabelecimentos de ensino. Rodrigues (2010, p. 140, destaques do autor) aponta as possibilidades para essa aplicabilidade:

¹² COPESBRA: Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol.

Portanto, para que a Lei 11.161 *aconteça* depois de sua sanção, isto é, para que o ensino do espanhol chegue efetivamente às escolas brasileiras, os Conselhos Estaduais devem entrar em ação e, desempenhando seu papel e suas funções enquanto instância jurídica autorizada, devem *interpretar* a lei com o fim de *executá-la* – ou seja, devem executar o processo de *regulamentação* dessa lei – o que significa, neste último movimento, (re) organizar a estrutura escolar para que essa implantação se realize.

No estado do Paraná algumas ações foram tomadas pelo governo para o cumprimento da Lei. Tais ações ocorreram a partir de resoluções, instruções, pareceres e deliberações que versaram sobre a implantação do espanhol nos estabelecimentos de ensino. A partir desses documentos, cada Núcleo Regional de Educação, de acordo com suas particularidades, procurou orientar os estabelecimentos de ensino, ou melhor, os gestores dos colégios para as tomadas de decisões pertinentes à inserção do espanhol como oferta de ensino. Por mais que se tenham algumas referências de como esse processo vem ocorrendo em todo o Paraná, não é possível atrever-se a denominar como homogênea essa implantação. Assim, procura-se relatar a partir de dados do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, em específico o município de Ponta Grossa, os quais serão identificados no próximo capítulo.

Os Núcleos Regionais de Educação devem seguir as seguintes determinações:

- Parecer nº 331/2009 – dispõe sobre a oferta do ensino de língua espanhola, no estado do Paraná;
- Deliberação nº 06/2009 – normatiza a implantação do ensino da língua espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná;
- Resolução nº 3.904/2008 – regulamenta e organiza o ensino extracurricular (CELEM);
- Instrução nº 019/2008 – estabelece critérios para implantação e funcionamento dos cursos CELEM.

A partir dessas disposições e tendo em vista o cumprimento da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), no estado do Paraná, a interpretação para a referida Lei se deu através de duas leituras. No ano de 2010, muitos estabelecimentos de ensino ofertaram espanhol em uma das séries do Ensino Médio, a maioria, na 3ª série com a justificativa do vestibular. Já neste ano, a dinâmica que ocorre é outra e poderá ser percebida através do próximo capítulo com a análise dos dados coletados no município de Ponta Grossa.

2.4 Desvelamento de um real possível

A política de implantação da língua espanhola no Ensino Médio revela uma política ainda em fase de desenvolvimento com amplitude para outros desdobramentos que ainda não vieram a aparecer neste processo, portanto justifica-se a procura, na pesquisa, do desvelamento de um real que seja o mais próximo possível da realidade evidenciada. Kosik (2002, p. 13) chama a atenção para a ação do homem frente à realidade:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Dessa forma, ao referir-se à obrigatoriedade da língua espanhola e quando, no próprio texto da Lei dá-se a abertura para os Conselhos Estaduais tomar as decisões de acordo com as especificidades de cada localidade, esse conjunto de relações sociais é determinado por fins e interesses que venham a suprimir ou garantir a inserção da língua espanhola.

Ao analisar a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), em específico, a sua textualidade e, na sequência, como poderia ser interpretada para então ser colocada em prática, evidencia-se a associação dos fenômenos, ou seja, que todos os elementos estão envolvidos, que não se pode imaginar a educação dissociada de um todo que é a sociedade. Segundo Cury (1986, p. 14):

A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção. Tal manifestação se dá na própria estruturação capitalista dessa totalidade. A educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade.

Assim, ao procurar compreender algum fenômeno educacional, no caso, a inserção da língua espanhola de forma obrigatória na escola, não seria possível fazê-lo de forma dissociada da sociedade como um todo, procurando as possíveis relações entre os fatores externos e o meio educacional, uma vez que esses podem vir a interferir de certa forma na educação. Masson (2007, p. 107) coloca que:

Como o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá no conhecimento de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente.

Portanto, compreende-se que a língua espanhola é uma LE presente na sociedade capitalista atual e que as necessidades, aptidões e predisposições para a aprendizagem podem variar de brasileiro para brasileiro, no entanto, na sociedade dividida em classes esses interesses talvez sejam intensificados ou não, dependendo da classe a que o indivíduo pertença.

Ainda, de acordo com Masson (2007, p. 109), a compreensão do real se efetiva, ao atingir pelo pensamento um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade.

A totalidade pode ser visualizada nas particularidades do objeto de estudo e suas relações externas, ou seja, qual a relação estabelecida a partir da implantação da Lei do Espanhol com a sociedade capitalista, com os interesses da ordem dominante, com as questões políticas e econômicas que envolvem a inserção da língua espanhola como disciplina obrigatória? E, ainda, quais as questões de ordem educacional presentes nesse processo? Assim, a totalidade justifica-se por uma compreensão de um processo particular conectado dialeticamente com outros processos. (Cury, 1986, p. 27).

Ainda de acordo com Cury (1986, p. 67):

A educação é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações, dentro da ação recíproca que caracteriza tais relações em todas as esferas do real. A ação recíproca entre essas esferas do real se mediam mutuamente através das relações de produção, relações sociais e relações político-pedagógicas.

Portanto, não podem ser desconsideradas as relações estabelecidas pelas particularidades do objeto de pesquisa com as determinações mais amplas na busca de uma compreensão mais significativa.

A contradição se refere ao desenvolvimento da sociedade, às relações contrárias, às especificidades, no decorrer dos fenômenos, pode-se compreender o real e as contradições existentes no mesmo, havendo então, uma possibilidade de interferência. As contradições podem ser identificadas por meio da análise da sanção da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), a realidade encontrada nos estabelecimentos de ensino para a aplicação da Lei e as contribuições das políticas

públicas para a implantação do espanhol na matriz curricular das escolas. Através das contradições é possível verificar as diversidades encontradas a partir de um ato político (a Lei) e sua compreensão como um ato educacional.

A educação em si é contraditória, pois, ao ser concebida como forma de transmissão de conhecimento, deveria unicamente voltar-se para um conhecimento que leve à aprendizagem, contribuindo para a formação de um sujeito crítico, capaz de compreender o meio em que vive e de transformá-lo, e não como forma de reprodução de valores que contemplam os interesses dominantes da sociedade capitalista.

Sendo a educação como um todo contraditória, as práticas pedagógicas, os currículos, as reformas ocorrem seguindo essa contradição e são inerentes às contradições da sociedade. Portanto, não se pode desconsiderar a contradição no desenvolvimento desta pesquisa, pois segundo Cury (1986, p. 27):

Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico.

A mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo (Cury, 1986, p. 43). Torna-se assim fundamental compreender que os fenômenos não ocorrem isoladamente, mas são passíveis de determinações a partir de interações diversas. Ainda de acordo com Cury (1986, p. 28):

Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, media as ações executadas na prática social.

Dessa forma, a mediação faz-se presente na busca da compreensão entre as particularidades na implantação da língua espanhola na matriz curricular escolar, as questões educacionais e suas relações com a lei, a política, os interesses além do âmbito educacional. Assim, pode ser visualizada através da análise reflexiva dos acontecimentos que levaram à difusão da língua espanhola no Brasil e, conseqüentemente, à sanção da Lei do Espanhol, e bem como sua repercussão na

educação, ou mais precisamente nos estabelecimentos de ensino através de sua possível aplicação.

Os conceitos de totalidade, contradição e mediação auxiliaram para o estabelecimento das relações do objeto de estudo com o real, na busca de um real que seja o mais concreto.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. (MARX, 2003, p. 248)

Todos os fatores relacionados à política de implantação da língua espanhola não podem deixar de ser considerados e, ainda, levar a uma constante reflexão do que seria esse concreto no que tange à inserção do espanhol na matriz curricular.

A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1989, p. 81, destaques do autor).

Portanto, ao analisar o processo de implantação da língua espanhola no Ensino Médio público, a partir da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), uma vez que se trata de uma política, não se concebe uma análise seguindo unicamente as determinações do texto da Lei, mas sim a compreensão revelando os conflitos e contradições existentes no decorrer do processo, estabelecendo uma relação entre teoria e ação, para refletir sobre as possibilidades de inserção na prática, ou seja, da aplicabilidade da língua espanhola no Ensino Médio público.

CAPÍTULO 3

A APLICABILIDADE DA LEI Nº 11.161/2005 NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – UM RECORTE A PARTIR DA REALIDADE ENCONTRADA

A trajetória da pesquisa se deu de forma a contribuir para a percepção de como vem ocorrendo a política de implantação da língua espanhola na Rede Pública de Ensino, a partir dos dados coletados em consonância com a teoria utilizada. A atividade do pesquisador é um constante ir e vir de reflexões até se chegar à exaustão e refinamento dos dados que possam indicar a realidade. Assim, o papel do pesquisador passa a ser o de um intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica (LUNA, 2002 p. 14).

Neste capítulo se realiza a análise dos dados da pesquisa a partir de algumas especificidades elencadas na sequência, procurando, de certa forma, responder a alguns questionamentos colocados no capítulo anterior, bem como relacionando o objeto de estudo com o método utilizado na pesquisa, que se apresenta como qualitativa por compreender o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Não haveria a possibilidade de análise do ensino da língua espanhola em todas as escolas públicas de Ponta Grossa, tampouco em todo o Paraná. Ludke e André (1986, p. 22) relatam que a importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado.

3.1 Especificação do campo para coleta de dados

No Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa constam 49 (quarenta e nove) estabelecimentos de ensino pertencentes ao município de Ponta Grossa. Desses, 25 (vinte e cinco) ofertam o Ensino Médio. Optou-se pela coleta de dados em estabelecimentos de ensino do município de Ponta Grossa, todos da Rede Pública, sendo que, nos quatro colégios selecionados privilegiou-se a maneira como ocorre a oferta da língua espanhola, apresentando-se uma representatividade do ensino do idioma no referido município.

O ensino da língua espanhola nas escolas da Rede Pública de Ensino de Ponta Grossa pode ser visualizado através dos dados descritos a seguir:

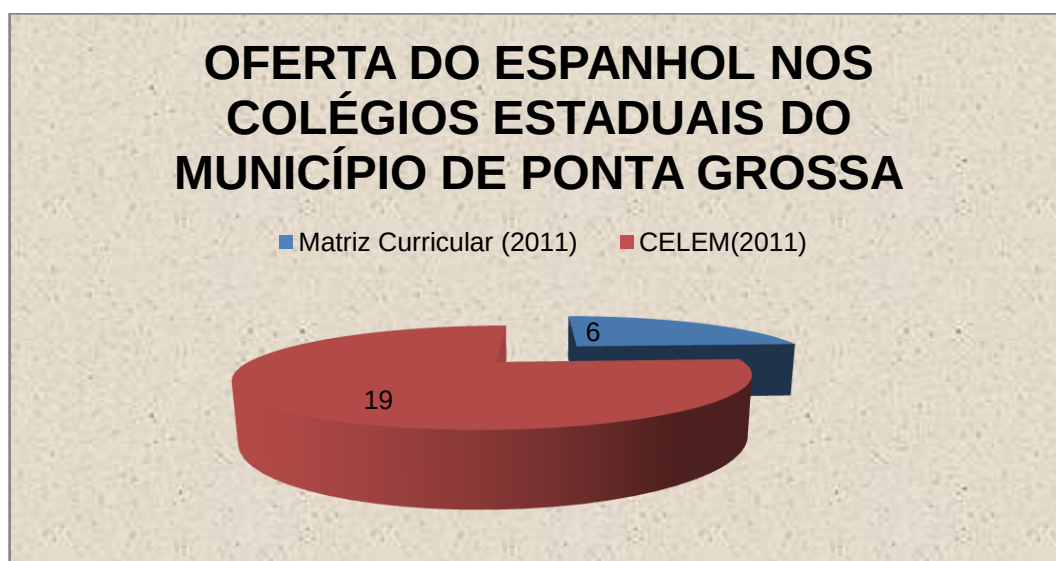
Os colégios estaduais do município de Ponta Grossa fazem parte do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, sendo que do total de 25 (100%) colégios que ofertam Ensino Médio, somente seis (24%) ofertaram espanhol na matriz no ano de 2011. Sendo, portanto, 19 colégios (76%) que ofertam a disciplina de língua espanhola através do curso CELEM. Tais dados estão especificados no Quadro 1 e no Gráfico 1.

Quadro 1 - Oferta do espanhol nos colégios estaduais do município de Ponta Grossa

ESPAÑHOL	Nº DE ESCOLAS QUE OFERTAM
Matriz Curricular	6
CELEM	19

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 1 - Oferta do espanhol nos colégios estaduais do município de Ponta Grossa



Fonte: Elaborado da autora.

Devido às diferentes interpretações dadas à Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e à possibilidade de cada Conselho Estadual tomar as decisões cabíveis para a implantação da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino, no Paraná uma das soluções encontradas foi a inserção do espanhol através dos Centros de

Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), assim é visível um aumento significativo de cursos de espanhol do ano de 2010 para o ano de 2011.

Em Ponta Grossa, fazendo uma estimativa dos 25 colégios (100%) que ofertam Ensino Médio, no ano de 2010, apenas oito (32%) disponibilizaram o espanhol através do CELEM. Já em 2011, o número aumentou para 19 colégios (76%) que ofertam curso de espanhol no CELEM para alunos e comunidade.

Quadro 2 - Oferta do CELEM nos colégios estaduais do município de Ponta Grossa

ANO	Nº
2010	8
2011	19

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Oferta do CELEM nos colégios estaduais do município de Ponta Grossa



Fonte: Elaborado pela autora.

A oferta da língua espanhola no município de Ponta Grossa se apresenta de forma heterogênea, havendo a predominância para o curso CELEM, com 76% dos colégios ofertando a língua espanhola em horário diferenciado do período regular das aulas, enquanto apenas 24% dos colégios ofertam tal idioma na matriz curricular.

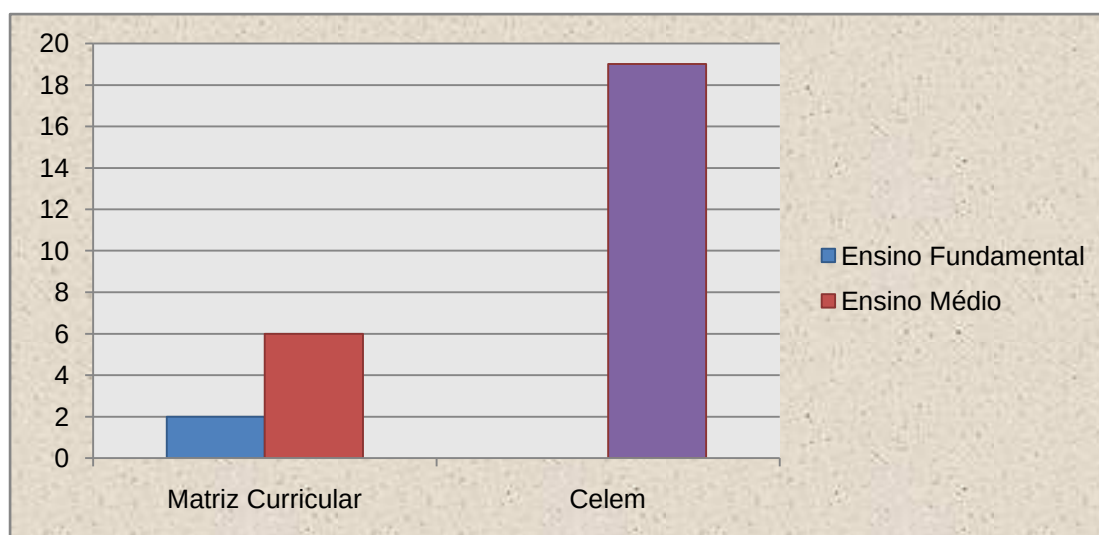
A Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) prevê a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola para o Ensino Médio, deixando sua oferta facultativa para o Ensino Fundamental. Dessa forma, o número de escolas que apresentam o espanhol em sua matriz curricular no Ensino Médio em Ponta Grossa é ainda muito peculiar: de um total de 24 escolas, somente duas ofertam a língua espanhola como língua estrangeira moderna.

Quadro 3 - Escolas que ofertam o espanhol

	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
MATRIZ CURRICULAR	2	6
CELEM	0	19

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 - Ensino de espanhol no município de Ponta Grossa - PR



Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Identificação dos estabelecimentos de ensino

A escolha dos estabelecimentos de ensino ocorreu a partir da análise efetuada da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e como ela se concretiza no município de Ponta Grossa no ano de 2011. Não haveria possibilidade de desenvolver a pesquisa em todos os colégios que ofertam o Ensino Médio e ainda os colégios de Ensino Fundamental, em Ponta Grossa, que optaram pela inserção do espanhol na matriz curricular no corrente ano.

Assim sendo, os estabelecimentos de ensino pesquisados foram escolhidos seguindo um parâmetro de observação de como se procede a oferta da língua espanhola na Rede Pública de Ensino, em Ponta Grossa. Todos os estabelecimentos do município seguem a mesma disposição dos estabelecimentos abaixo referenciados e, portanto, a escolha desses colégios justifica-se por representarem a dinâmica de ensino da língua espanhola em todo o município. Os estabelecimentos de ensino foram divididos da seguinte maneira:

- Estabelecimento de ensino que tinha o espanhol na matriz curricular antes da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e que o manteve no currículo no ano de 2011;
- estabelecimento de ensino que tinha o espanhol na matriz curricular antes da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e que o retirou do currículo no ano de 2011;
- estabelecimento de ensino que inseriu o espanhol na matriz curricular no ano de 2011;
- estabelecimento de ensino que inseriu o espanhol no ano de 2011 através do CELEM.

Para melhor compreensão e não referência exata aos sujeitos envolvidos, os estabelecimentos de ensino estão identificados com as letras A, B, C, D seguindo as especificações acima com relação à inserção do espanhol, ou seja, representam a dinâmica de oferta de ensino da língua espanhola em Ponta Grossa. Os dados aqui apresentados seguem as informações do Portal Dia a Dia Educação – Consulta Escola.¹³

O estabelecimento de ensino A oferta Ensino Fundamental (séries finais) somente no período da tarde e Ensino Médio por Blocos,¹⁴ nos períodos manhã, tarde e noite. Nos três períodos, o espanhol está inserido na matriz curricular com quatro aulas/semana e a disciplina de inglês como atividade complementar no CELEM. O colégio conta com 717 alunos matriculados e 50 alunos no curso de inglês (CELEM).

O estabelecimento de ensino B oferta Ensino Fundamental (séries finais), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o espanhol como disciplina

¹³ Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>. Acesso em: 30 maio 2010.

¹⁴ Ensino Médio ofertado por Blocos apresenta as disciplinas semestralmente com a carga horária semestral.

na matriz curricular para o Ensino Médio Noturno e como atividade complementar no CELEM para alunos de Ensino Médio e Fundamental e, ainda, toda a comunidade. Dessa forma, verificam-se duas matrizes curriculares em vigor. São 884 alunos matriculados e mais 30 alunos no curso de espanhol (CELEM).

O estabelecimento de ensino C oferta Ensino Fundamental nos períodos da tarde e noite, Ensino Médio nos períodos da manhã e noite e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período da noite. Como o espanhol é ofertado na matriz curricular, o inglês é ofertado como atividade complementar através do CELEM. São 999 alunos matriculados, mais 30 alunos no CELEM.

O estabelecimento de ensino D oferta o Ensino Fundamental (séries finais), Ensino Médio na modalidade por Blocos, Ensino Médio Integrado¹⁵, Curso Técnico em Guia de Turismo, na modalidade Subsequente.¹⁶ O ensino da língua espanhola é ofertado como atividade complementar no CELEM. É importante colocar que o curso de Turismo tanto na modalidade Integrado como Subsequente prevê em sua matriz curricular o ensino de espanhol instrumental. O colégio possui 996 alunos matriculados e 35 alunos no curso de espanhol (CELEM).

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Ao planejar a pesquisa, muito se questionou sobre os procedimentos mais adequados para a coleta de dados, no sentido de obtê-los da forma mais concreta possível. A opção foi pela busca dos dados com os sujeitos (direções de estabelecimentos de ensino), pois se acredita que são os diretores que estão diretamente relacionados com a mobilização para as mudanças ocorridas no currículo, bem como todas as outras, no interior da escola, causadas, por propostas educacionais direta ou indiretamente.

Cada procedimento de coleta de informações, pelas suas próprias características, apresenta uma série de vantagens, mas é limitado em vários aspectos. É preciso que o pesquisador tenha conhecimento das desvantagens e saiba como contorná-las; se isto não for possível, é mais prudente buscar um procedimento alternativo (LUNA, 2002, p. 59).

¹⁵ Ensino Médio Integrado configura-se pela matriz curricular das disciplinas de Base Comum e mais as disciplinas técnicas do curso de Turismo.

¹⁶ A modalidade Subsequente se refere ao curso de três semestres para alunos que já concluíram o Ensino Médio.

Para evitar que ocorressem desvantagens em se ter apenas uma forma de coleta de dados, assim como a incerteza quanto ao fato de as respostas obtidas serem satisfatórias ou não para a análise desejada, optou-se por dois procedimentos de coletas de dados. Com os diretores de escolas foram aplicados questionários, com questões abertas. Já com a coordenadora de espanhol, no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, foi realizada uma entrevista, pois ela teve contato com todas as direções de escolas, no ano de 2010, para o processo de implantação da língua espanhola. Caleffe e Moreira (2008, p. 96) identificam as vantagens do questionário:

- Uso eficiente do tempo.
- Anonimato para o respondente.
- Possibilidade de uma taxa de retorno.
- Perguntas padronizadas.

Foi a partir dessas considerações que se optou pelo questionário e também por haver a possibilidade de oferecer um tempo para obtenção das respostas para os questionários.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66) o questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador. Entretanto, como foi possível realizar uma conversa informal com todos os diretores (as), no ato da entrega do questionário, houve uma intervenção. Esse fato muito contribuiu para a análise dos dados, pois apesar de o questionário ter perguntas abertas, em alguns deles, somente através dessa conversa prévia foi possível perceber algumas evidências para as respostas.

Assim, pode-se afirmar que além dos registros das respostas por escrito, houve o relato das conversas informais que ocorreram por ocasião do contato da pesquisadora no momento da entrega dos questionários.

Foram elaborados quatro questionários diferentes, com cinco perguntas cada um, sendo que os mesmos foram direcionados para cada um dos estabelecimentos de ensino, conforme classificação já apresentada.

Para o estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de espanhol antes da Lei nº 11.161/2005 e a mantém atualmente, as perguntas foram organizadas da seguinte maneira:

A primeira pergunta fez uma breve explicação sobre o conteúdo da Lei nº 11.161/2005, que prevê o ensino da língua espanhola na matriz curricular,

estabelecendo um prazo de cinco anos para a sua implementação. Em seguida, direcionou a questão, abordando a situação específica do colégio pesquisado, o qual cumpriu com o que diz a Lei muito antes de findar o prazo, argumentando sobre as motivações encontradas para concretizar tal implementação.

A segunda pergunta referiu-se à participação da comunidade escolar e alunos frente à tomada de decisão pela opção da língua espanhola na matriz curricular.

Já a terceira pergunta, referiu-se em específico, aos objetivos estabelecidos com a implantação da língua espanhola na matriz curricular do Ensino Médio. Na quarta pergunta, houve um questionamento com relação à participação do governo durante o processo de implantação da língua espanhola na matriz curricular. Se houve alguma orientação por parte do governo/secretaria/núcleo regional que auxiliasse em todo o processo.

Por meio da quinta pergunta, procurou-se saber a opinião da direção do colégio com relação a real motivação do governo para a implantação da disciplina de língua espanhola na matriz curricular.

Para o estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de espanhol antes da Lei nº 11.161/2005 e que no ano de 2011 a retirou da matriz curricular, as perguntas foram:

A primeira pergunta referiu-se aos motivos que levaram à retirada da disciplina de língua espanhola da matriz curricular, a partir do ano de 2011, passando a oferecê-la através do CELEM.

Através da segunda pergunta procurou-se saber se os alunos e a comunidade foram consultados para efetivação da retirada da língua espanhola da matriz curricular e sua oferta no CELEM.

A terceira pergunta, além da opinião do diretor- (a) sobre o ensino de LEs, procurou-se saber se as políticas educacionais contribuíram para esse ensino.

Na quarta pergunta, identificou-se a opinião do diretor- (a) com relação a real motivação do governo para a implantação da disciplina de língua espanhola na matriz curricular.

A quinta pergunta, sobre a Lei nº 11.161/2005, a chamada Lei do Espanhol, abordou as decisões necessárias para a sua implementação nos estabelecimentos de ensino.

Para o estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de espanhol no ano de 2011 na matriz curricular, as perguntas foram:

A primeira pergunta referiu-se às motivações para a oferta da língua espanhola na matriz curricular, já que o estado do Paraná possibilitou sua oferta através do CELEM.

A segunda pergunta abrangeu a predominância do inglês como LE na escola e, a partir dessa hegemonia, se alunos e comunidade escolar foram consultados quanto à inserção da língua espanhola na matriz curricular e como ocorreu esse processo.

A terceira pergunta, além da opinião do diretor- (a) sobre o ensino de LEs, procurou-se saber se as políticas públicas contribuíram de alguma forma para a efetivação da Lei nº 11.161/2005 neste estabelecimento de ensino.

Na quarta pergunta, procurou-se saber a opinião do diretor- (a) com relação a real motivação do governo para a implantação da disciplina de língua espanhola na matriz curricular.

A quinta pergunta, sobre a Lei nº 11.161/2005, a chamada Lei do Espanhol, abordou quais seriam as decisões necessárias para a sua implementação nos estabelecimentos de ensino.

Para o estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de espanhol no ano de 2011 no CELEM, as perguntas foram:

A primeira pergunta referiu-se às motivações para a oferta da língua espanhola no CELEM, e não na matriz curricular.

A segunda pergunta referiu-se à realização ou não de uma consulta aos alunos e comunidade escolar sobre a decisão de ofertar a língua espanhola no CELEM e não na matriz curricular.

Na terceira pergunta, além da opinião do diretor- (a) sobre o ensino de LEs, procurou-se saber se as políticas públicas contribuíram de alguma forma para a implantação da língua espanhola no CELEM, neste estabelecimento de ensino.

Na quarta pergunta, procurou-se saber a opinião do diretor- (a) com relação a real motivação do governo para a implantação da disciplina de língua espanhola na matriz curricular.

A quinta pergunta, sobre a Lei nº 11.161/2005, a chamada Lei do Espanhol, abordou quais seriam as decisões necessárias para a sua implementação nos estabelecimentos de ensino.

A partir da elaboração dos questionários, foram organizadas as categorias para seguir com a análise dos dados, conforme Ludke e André (1986, p.48):

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais.

Tanto os questionários como as categorias foram elaborados seguindo uma expectativa de respostas, que foram alcançadas de maneira mais satisfatória, como já foi esclarecido, devido às conversas realizadas previamente às respostas escritas. Assim, as categorias elencadas foram: motivos para implantação do espanhol no estabelecimento de ensino; consulta à comunidade escolar com relação a essa implantação e as intenções políticas que podem permear a implantação do espanhol a partir da Lei nº 11. 161/2005.

A organização da entrevista a ser realizada com a coordenadora de espanhol no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa ocorreu, num primeiro momento, de forma estruturada, porém a partir da interação estabelecida entre pesquisadora e coordenadora, optou-se num momento posterior pela forma não estruturada, pois percebeu-se que se aproveitaria melhor as informações coletadas. Além disso, o registro das informações poderia ser feito na sequência da entrevista, como assim aconteceu.

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

De fato, todas as informações tanto da entrevista como de contatos posteriores contribuíram para realização da análise dos dados através dos questionários com o máximo de exatidão possível.

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi desenvolvida a partir da coleta dos mesmos em cada estabelecimento de ensino pesquisado, os quais representam como ocorre a oferta de ensino de espanhol no ano letivo de 2011 no município de Ponta Grossa - PR.

A interpretação dos resultados significa identificar os aspectos importantes da descrição. Uma vez que o pesquisador tenha organizado os dados, esse estágio pode ser entendido como o da resposta à pergunta “E daí?” (CALEFFE; MOREIRA 2008, p. 152).

Dessa forma, ao procurar responder a pergunta “E daí?”, se está aludindo a todas as considerações entre teoria e ação, estabelecendo as relações possíveis entre os dados coletados, as categorias específicas para análise e o referencial teórico utilizado na pesquisa.

O diretor do estabelecimento “A”, por mais que não estivesse no cargo na época da implantação da língua espanhola na matriz curricular, já fazia parte do corpo docente do colégio, tendo participado da implantação do idioma no currículo da instituição. Assim, pôde contribuir com informações de como se deu todo esse processo.

As respostas obtidas através do questionário aplicado para o estabelecimento de ensino “A” revelaram significativa importância dada, por parte do diretor, à língua espanhola. Inclusive, na conversa informal realizada no ato da entrega do questionário, foi possível evidenciar que, para o diretor, a presença do idioma na escola é essencial nos dias atuais e os motivos são esclarecidos nas respostas às perguntas do questionário.

Com relação às motivações e os objetivos que levaram à implantação da língua espanhola na matriz curricular e, no caso deste colégio, a mantê-la no currículo durante muitos anos, a resposta foi enfática em relação à facilidade que os alunos têm no aprendizado da língua, bem como o interesse e o reconhecimento de sua importância para um futuro profissional.

“Despertar desde cedo no aluno o gosto pela disciplina de espanhol salientando a importância de tal para o seu futuro profissional, o diferencial acrescentado pela mesma, facilidade no aprendizado.”

Por meio dessa resposta, verificam-se os traços do Mercosul, ou seja, as mudanças ocorridas a partir desse tratado e que favoreceram o aprendizado da língua espanhola como referência para um garantido futuro profissional.

Como na maioria das vezes a predominância da língua estrangeira moderna é a língua inglesa, então a comunidade escolar, professores e alunos foram consultados e chegou-se a um consenso em ofertar o espanhol na matriz curricular. Isso vem ocorrendo há muitos anos e vem dado certo. No ano de 2011, iniciou-se a oferta do inglês através do CELEM.

“Através de debates com a comunidade e com professores chegou a um denominador comum e colocamos a disposição da comunidade o CELEM – Inglês.”

Não houve o relato de como foram realizados esses debates com professores e comunidade, mas em contato com alguns alunos e mesmo observando as instalações do colégio (murais), foi possível verificar que os alunos realmente são envolvidos com a língua espanhola e, portanto, favoráveis à resposta acima do diretor.

Pode-se perceber que a evidência dada à importância de aprender o idioma para um futuro profissional caracteriza o momento da sociedade globalizada, capitalista e competitiva, na qual o conhecimento e a capacitação são fundamentais para se conseguir uma boa colocação profissional.

A resposta abaixo revela que a percepção do interesse político pela obrigatoriedade da língua espanhola é bem questionadora:

“Acredito que, pelo Brasil ser o único país das Américas a não dominar o idioma, além do que na globalização o espanhol está bastante difundido no contexto comercial.”

Essa resposta vem a demarcar o gesto político que tanto se comentou ao longo do trabalho. Será somente pelo contexto comercial, somente porque o Brasil é o único país do Mercosul, que o idioma falado não é o espanhol? Realmente o interesse é político? Há ou deveria haver algum interesse educacional na política de implantação da língua espanhola? Diante de um gesto político que se configura em gesto educacional, confirma-se que não é possível conceber os fenômenos isoladamente, mas sim em sua totalidade, seguindo a uma linearidade possível.

As respostas obtidas pela direção do estabelecimento de ensino “B” não estiveram em conformidade com a conversa realizada no ato da entrega do questionário. Percebeu-se que, na conversa informal as contribuições foram mais

significativas do que nas respostas por escrito, talvez pelo registro das informações e por tratar-se de um colégio que retirou a língua espanhola da matriz curricular. Vale ressaltar também que até a data de visita ao colégio, o mesmo contava com duas matrizes curriculares, na qual a língua espanhola era ofertada para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e não para o Ensino Médio, proporcionando a escolha através do CELEM.

A diretora foi enfática ao ressaltar que foi orientação do Núcleo Regional de Educação, no final do ano letivo de 2010, que ou a escola permaneceria com a língua espanhola na matriz curricular em todas as séries do Ensino Médio, ou ofertaria inglês, deixando a língua espanhola para o CELEM. Em nenhum momento foi citado que houve uma consulta com a comunidade escolar e alunos para a efetivação da mudança, ou seja, retirar a disciplina de língua espanhola e inserir inglês, em todas as séries do Ensino Médio.

A justificativa da diretora para a retirada da língua espanhola da matriz curricular foi com relação à falta de professores concursados e com padrão de espanhol no colégio. Assim resolveu em conformidade ofertar o espanhol no CELEM.

Não é recente que se comenta sobre a falta de professores de espanhol no Brasil, em 2005, um levantamento do MEC apontava que seria preciso formar em torno de 20 mil professores. Hoje o número é menor, mas o ministério não soube precisar quanto. (NORTE, 2010, p. 55).

Dessa forma, a justificativa apresentada pela diretora, até certo ponto tem fundamento, pois a maioria dos professores com concurso de espanhol não são lotados em um estabelecimento de ensino específico pela falta de carga horária suficiente para completar as 20 horas/aula semanais. Isso significa que a cada ano esse professor pode vir a estar em uma escola diferente, o que ocasiona dificuldades tanto para a escola como para o próprio professor. E, ainda, a falta de professores concursados para a disciplina de língua espanhola, ocasiona um tumulto nos estabelecimentos de ensino, no início do ano letivo. Muitas vezes, as turmas estão sem professores¹⁷ e os alunos ficam sem aulas. Isso é desmotivador para escola, alunos e professores.

¹⁷ Os professores que não pertencem ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, concursados, e sim PSS (Processo Seletivo Simplificado), na maioria das vezes, iniciam suas atividades depois do início do ano letivo, por questões burocráticas de contratação.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a cada ano forma duas novas turmas de professores de espanhol. Sim, alguns não exercerão a carreira de docentes, mas muitos se candidatam a esse processo seletivo e esperam ser chamados. Se todas as escolas ofertassem o espanhol, certamente os professores em lista de espera seriam designados para exercer a docência nessas instituições.

Laseca (2008) faz uma estimativa da necessidade de professores de espanhol no Brasil de acordo com o número de matrículas no Ensino Médio, e as conclusões foram animadoras:

De todo o analisado, podemos concluir que o Brasil conta com um sistema universitário de formação inicial dos professores com potencial suficiente para fazer frente à demanda de novos professores de espanhol que a implantação da Lei 11.161 acarreta. (LASECA, 2008, p. 97).

Dessa forma, como o espanhol já fazia parte da matriz curricular há alguns anos no estabelecimento de ensino “B”, acredita-se que, no momento de colocar em prática a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), poderia haver uma manutenção desse currículo, ou seja, manter a língua espanhola na matriz curricular e buscar estratégias para sanar as dificuldades apresentadas pela diretora como justificativa para sua retirada.

A falta de professores efetivos foi o principal motivo levantado no questionário que contribuiu para a retirada a língua espanhola da matriz curricular. Quem sabe a exigência de uma política pública que garantisse o professor efetivo (QPM) na escola ou mesmo o professor PSS, presente desde o início das atividades letivas, fosse uma solução cabível ao problema levantado.

E, ainda, a consulta à comunidade é um fator determinante para a efetivação de mudanças no ambiente escolar, pois se entende esse espaço como democrático, onde há a participação de toda a comunidade escolar, como explica Dowbor (1986, p. 65):

Não basta que a comunidade tenha oportunidade de definir o seu tipo de educação. É preciso que, através da participação permanente, num exercício regular de crítica e reavaliação, a comunidade possa tomar o controle das sucessivas redefinições de rumos que exige a educação moderna. O desenvolvimento hoje é um processo permanente de transformação, e a educação precisa acostumar-se a ser um sistema de transformação.

Talvez, se essa participação permanente ocorresse, muitas práticas seriam efetivadas e, no caso da implantação da língua espanhola, o processo se daria de

forma conjunta e não diretiva, condicionada, como foi o caso do estabelecimento de ensino “B” que justificou como determinação do NRE e a falta de professores para a retirada da língua espanhola da matriz curricular.

O questionário respondido pela direção do estabelecimento de ensino “C” corresponde às expectativas de que as motivações para a implantação do espanhol na matriz curricular estiveram relacionadas ao processo ensino-aprendizagem dos alunos e à importância da língua espanhola no Brasil atualmente.

Além disso, mostrou que a comunidade escolar foi consultada com relação à mudança de LE na matriz curricular e que não ocorreram problemas frente à longa permanência do inglês no currículo.

O instrumento que garante a hegemonia da língua inglesa não é a lei, por outro lado para o espanhol se institui uma obrigatoriedade em forma de Lei. Os sentidos que advém dessa relação estabelecem conflitos e não solucionam o caso da manutenção da língua inglesa, como a língua estrangeira por excelência das escolas. (JANTUTA, 2010, p. 43).

Pela resposta obtida, o conflito conforme sugerido pela citação acima não foi gerado, justamente porque houve consulta à comunidade escolar e prevaleceu a preferência pela língua espanhola na matriz curricular. O inglês, no entanto, não deixou de ser ofertado no colégio, somente passou a ser ministrado através do CELEM.

Com relação ao interesse político pela implantação da língua espanhola, a resposta mais uma vez vem a se repetir: está pautada no Mercosul e na importância do espanhol atualmente para fins econômicos, comerciais e profissionais atualmente.

A Lei 11.161, de 2005, que prevê a obrigatoriedade da língua espanhola no ensino médio, legitima e autoriza instrumentos que servem como “equipamentos” da língua. Reorganizam-se as grades curriculares defrontando-se com as leis anteriores das décadas de 60, 70 e 90, em que se observava um período de valorização da língua inglesa nas escolas públicas. Essa intervenção, em forma de lei, nos planejamentos políticos de línguas, mobiliza as noções de um ideal monolíngue. Intervenção que, por condições históricas diferentes é afetada pela ordem da economia, da política e das relações internacionais da promoção da língua espanhola, a partir da Espanha, e reforçada no Brasil, pelo acordo do Tratado de Assunção da década de 90 (JANTUTA, 2010, p. 38).

Não há como negar esse caráter econômico e comercial relacionado à língua espanhola no Brasil, a partir do Mercosul, porém ao tratar-se de escola,

ensino, gestão e de currículo, a reflexão deve ir além das ações políticas como motivadoras para a implantação da disciplina de língua espanhola.

As respostas ao questionário dadas pelo estabelecimento de ensino “D” representam certo grau de naturalidade por parte do diretor do colégio em relação à implantação da língua espanhola através do CELEM e ao fato de estar cumprindo com a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005). Vale lembrar que este colégio oferta o Ensino Médio na modalidade por Blocos e que no ano letivo de 2010 apresentava a língua espanhola na 3ª série do Ensino Médio, a qual foi retirada no ano de 2011. Como também há a oferta do Curso Técnico em Turismo, possuindo em sua matriz curricular a disciplina espanhol instrumental, muitas vezes a comunidade escolar pode considerar que há a oferta da língua espanhola na matriz curricular do Ensino Médio. Cabe ainda ressaltar, que a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) refere-se ao Ensino Médio, e não aos cursos técnicos.

Como já foi colocado anteriormente, o estado do Paraná, possibilitou a oferta da língua espanhola através do CELEM, no ano letivo de 2011, podendo-se dizer que a mesma foi obrigatória. O estabelecimento de ensino que não inseriu a língua espanhola em sua matriz curricular teve que abrir um curso de línguas e seguir a Instrução nº 019/2008.¹⁸ Parece óbvio que modificar uma estrutura física, matriz curricular, quadro de professores e horários é muito mais difícil do que simplesmente escrever um projeto e abrir um curso que oferte o idioma solicitado e cumpra com a Lei em específico. Entretanto, o que parece intrigante e questionador é o fato de que o estabelecimento de ensino no ano anterior ofertava o espanhol em uma das séries do Ensino Médio, e como a modalidade de ensino é por Blocos, significa que eram quatro aulas de espanhol por semana em cada turma. Então, por que a língua espanhola não poderia ser ofertada em todas as séries do Ensino Médio?

Así pues, el español cuenta con una presencia cada vez mayor en primaria y secundaria, pero la situación todavía puede mejorar muchísimo, una vez que sea incluido en el currículum en plano de igualdad con otras lenguas y que se dé un aumento sustancial en el número de profesores. En los últimos años, y quizá por la persistencia de los obstáculos señalados, donde más se ha manifestado la vitalidad de nuestra lengua es en los centros de lenguas (SÁNCHEZ, 1998, p. 3).

Assim, se confirma que não é somente em Ponta Grossa- PR que o ensino da língua espanhola se manifesta amplamente através dos Centros de Línguas

¹⁸ Ver Resolução na íntegra – Anexo B.

Estrangeiras Modernas. Contudo, então é preciso repensar os objetivos desse ensino: se é para se aplicar a Lei nº 11.161/2005 através do CELEM, então que isso se dê com as condições necessárias para todos os estabelecimentos de ensino, sendo que talvez até mesmo haja a necessidade de reorganização e reelaboração de uma nova resolução para os cursos ofertados pelo CELEM.

A consulta à comunidade é um fator muito importante, pois muitos não sabem que existe um curso gratuito, ofertado na escola de seu filho ou numa escola próxima de sua casa. Em resposta à questão sobre a pesquisa com alunos e comunidade o diretor contestou dizendo:

“Uma pesquisa formal não, mas as inúmeras solicitações da comunidade escolar e da sociedade como um todo, fizeram com que a implantação do CELEM ocorresse de forma natural.”

Quem sabe a falta de uma investigação na comunidade sobre a preferência por espanhol ou inglês na matriz curricular, ou mesmo pela abertura do curso no CELEM, fosse decisiva para o estabelecimento, de ações decisivas em relação à implantação da língua espanhola no estabelecimento de ensino.

No que tange aos interesses políticos para a implantação do espanhol, em todos os questionários as respostas foram unânimes em relação à importância em enaltecer as relações com os países vizinhos e as possibilidades profissionais que os alunos podem vir a ter com a aprendizagem do idioma.

“Nota-se a preocupação do governo em ampliar seus laços culturais e econômicos com o maior número de países possíveis, então vejo que essa seria a principal motivação para a implantação de idiomas, na grade curricular.”

Dessa forma, é fundamental, em meio a todas essas questões de ordem política, econômica e comercial que permeiam o ensino de espanhol, refletir sobre questões de ordem educacional que levem ao ensino, aprendizagem, superando assim as controvérsias que foram sendo construídas a partir da chamada Lei do Espanhol.

Em todos os questionários ficou fortemente presente a relevância dada ao ensino da língua espanhola pelas questões econômicas relativas ao Mercosul, fator determinante para a inserção da disciplina como obrigatória. Mas com relação às contribuições das políticas públicas para a efetivação do ensino de espanhol, nenhuma resposta foi convincente no que seria exatamente uma contribuição de política pública. A resposta do diretor do estabelecimento de ensino “D”, por

exemplo: *“Sim, a possibilidade de inserção na matriz curricular era uma necessidade de muito tempo atrás. Quando o governo abre a demanda para essa atividade nas escolas, ele vem suprir uma necessidade, exigida pela sociedade.”*

A entrevista realizada com a coordenadora de espanhol no Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa- PR foi extremamente colaborativa para a pesquisa, pois no exercício do cargo, no ano letivo de 2010, teve contato com todas as direções dos colégios para as informações pertinentes sobre o processo de implantação da língua espanhola. Segundo a coordenadora o respaldo encontrado e oferecido pelo governo para a aplicabilidade da Lei foi através do CELEM, mas evidenciou que a dificuldade encontrada foi por parte da gestão dos estabelecimentos de ensino em querer a implantação. Ainda segundo a coordenadora, as justificativas se apresentaram de forma variada: falta de espaço físico, transporte para os alunos da zona rural, professores, material didático, interesse dos alunos, entre outros. Mesmo para a implantação do CELEM houve resistência em enviar o projeto, sendo que muitos colégios deixaram para o último instante, enviando-o somente no início do ano letivo de 2011, o que causou atraso no começo das atividades.

A coordenadora concluiu que, apesar de todas as possibilidades e das várias tentativas, as respostas não foram afirmativas. Assim, hoje o ensino de espanhol no município de Ponta Grossa- PR ocorre predominantemente no CELEM. A situação poderia ser melhor, desde que houvesse o comprometimento primeiramente de uma gestão democrática que esteja predisposta a consultar a comunidade escolar e reorganizar o espaço escolar para a possibilidade de se oferecer o espanhol como disciplina.

Como ensina Bourdieu (1990), “o campo econômico” tem tendência a impor sua estrutura aos outros campos do “espaço social”; em consequência, não deve resultar estranho que as atividades relacionadas ao Mercosul gerassem adequações, por exemplo, no campo cultural. A “integração”, ainda mais quando relacionada à “globalização”, aparecia como um campo promissor para as mais diversas atividades e como possibilidade de ascensão no espaço social. E, como não podia ser de outra maneira, a língua integradora adquiriu um capital simbólico maior e seu “domínio” parecia acrescentar o capital cultural do cidadão. (FANJUL, 2002, p. 24).

É esse capital cultural que se almeja que os alunos das escolas públicas adquiram com a aprendizagem da língua espanhola, que muito mais que um gesto

político, uma obrigatoriedade, passe a um ensino efetivo, a uma aprendizagem que ultrapasse o “campo econômico”.

A partir de todos os dados obtidos e da análise dos mesmos, entende-se que o processo de implantação da língua espanhola no Ensino Médio público ainda não foi concluído e, mais que isso, não ocorre de maneira homogênea. São muitos os conflitos e contradições que já se iniciaram a partir da leitura e interpretação do texto da Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), com inúmeras e sucessivas ações nas diferentes instâncias competentes para sua implementação nos estabelecimentos de ensino.

Ao se tratar da implantação de uma política deve-se estabelecer o seguinte questionamento: de onde vem a determinação para o cumprimento desta Lei? Quais serão as principais ações para a efetivação da implantação da língua espanhola na matriz curricular?

Desde a sanção da Lei nº 11.161/2005 que secretarias de educação, núcleos regionais de educação, estabelecimentos de ensino e profissionais responsáveis por delegar os encadeamentos necessários se questionavam como se daria essa implantação da língua espanhola na matriz curricular do Ensino Médio. É certo que, nesse caso, a política é diretiva, ou seja, do governo para as instituições escolares, mas com as particularidades já postas no texto da Lei.

Particularidades essas que se referem aos Conselhos Estaduais de Educação, cada qual com suas especificidades, e às determinações para o cumprimento da Lei, de modo que cada qual deve fazer a interpretação que lhe parecer cabível.

Portanto, no processo de implantação da língua espanhola, em específico no município de Ponta Grossa, pertencente ao estado do Paraná, percebe-se que a participação da sociedade civil é quase nula, pois as decisões de como a língua espanhola seria ofertada e ministrada nos colégios vieram das instâncias superiores, no sentido de cumprir com uma Lei que determina a presença do idioma, mas que não estabelece exatamente como isso deve ocorrer.

Assim, ao longo do processo e seguindo algumas tentativas, surgiram conflitos e/ou contradições, conforme revelado na análise dos dados. De alguma forma, a língua espanhola deveria aparecer no currículo, então ela foi colocada em apenas uma série do Ensino Médio; em seguida, veio outra determinação: ou estaria em todas as séries do Ensino Médio ou no CELEM. Nesse momento, colégios que

possuíam o idioma na matriz curricular resolveram tirá-lo e colocá-lo no CELEM, sendo que a maioria optou por inseri-lo no centro de língua.

Para justificar esse quadro, são inúmeras as colocações, como por exemplo: falta estrutura física adequada, falta professores concursados, falta material didático. E para o CELEM, não há necessidade de nada disso?

E, ainda, professores que almejavam por um espaço para a docência a partir do momento em que a Lei nº 11.161/2005 fosse posta em prática, viram a possibilidade de a Lei ser simplesmente visualizada no papel. Assim, são cada vez mais frequentes os conflitos por divisão de aulas e, número de aulas suficiente, assim como a necessidade de mais de três escolas para se completar a carga horária de 20 horas/aula semanal e os comentários sobre a disciplina de língua espanhola ainda não estar sumamente presente nos estabelecimentos de ensino.

Dessa forma, a análise demonstrou que o processo de implantação da língua espanhola no Ensino Médio público, já poderia ter sido encerrado, levando-se em conta o prazo de implantação dado a partir da sanção da Lei nº 11.161/2005, que estabeleceu cinco anos para o cumprimento da mesma. Mas, diante de todas as considerações feitas, percebe-se que esse processo ainda está em andamento. Desde 2005, muitas foram as determinações para a obrigatoriedade da língua espanhola, e pode ser que venham outras, somando-se aos desafios já presentes e a serem superados para garantir uma efetivação da língua espanhola no Ensino Médio público.

A análise dos dados a partir dos questionários e entrevista realizados identifica a realidade do município de Ponta Grossa- PR com relação à presença da língua espanhola no Ensino Médio público. Dados esses que vêm ao encontro de todo o estudo ao longo da pesquisa, confirmando a posição de que há a afirmação da importância devida ao aprendizado do idioma espanhol no Brasil, porém, deve-se essa importância unicamente a questões econômicas, comerciais, profissionais? Em algum momento cita-se a importância em inserir a língua espanhola na matriz curricular por ser necessário adquirir os conhecimentos desse idioma para agir e interagir na sociedade, como cidadão crítico que conhece várias culturas?

As respostas dos questionários, por mais, que se configurem como respostas de educadores, diretores de escolas, foram respostas de cidadãos que veem o aprendizado de uma LE, no caso, a língua espanhola, para fins específicos, em geral as necessidades advindas da globalização e do Mercosul.

Muitos são os conflitos e contradições que envolvem o processo de implantação da disciplina de língua espanhola na matriz curricular do Ensino Médio público: as várias interpretações ao texto da Lei nº 11.161/2005; a demora em encontrar uma maneira para a aplicabilidade da referida Lei nos estabelecimentos de ensino; as diferentes formas de implantação, desde 2005, da língua espanhola nos estabelecimentos de ensino. Essas são questões de ordem geral, mas há outras específicas de cada estabelecimento de ensino, como por exemplo, falta de comprometimento da gestão e equipe pedagógica na tomada de decisões para a implantação da língua espanhola na matriz curricular.

Dessa maneira, os dados pesquisados e analisados foram pertinentes para que, somados à teoria, chegassem à proximidade de um real possível com relação ao ensino da língua espanhola nas escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa - PR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a pesquisa sobre o processo de implantação da língua espanhola na matriz curricular no Ensino Médio público, se projetava uma análise que teria uma conclusão plausível, considerando o prazo para implantação da Lei nº 11.161/2005, que se findou em 2010. Ou seja, com o prazo encerrado no decorrer da pesquisa, seria mais fácil obter os resultados e verificar como ocorreu tal processo nos estabelecimentos de ensino no município de Ponta Grossa - PR.

No entanto, ao longo da pesquisa, realizando o estudo e a análise do documento da Lei, foi possível verificar as abrangências do texto e as interpretações cabíveis e estabelecidas pelas instâncias interessadas e, a partir dessas, as diferentes práticas propostas pelos Conselhos Estaduais de Educação para o cumprimento da Lei nº 11.161/2005.

No estado do Paraná, ocorreram três momentos diferentes desde o ano da sanção da referida Lei. Em 2005, os estabelecimentos de ensino foram aos poucos inserindo a língua espanhola na matriz curricular; no ano de 2010, todos os estabelecimentos que ofertavam Ensino Médio deveriam colocar o idioma espanhol em uma série; no ano de 2011, poderiam ofertá-lo na matriz curricular ou no CELEM. Assim, a partir dessas colocações, efetivou-se a pesquisa que analisou como ocorreu o processo de implantação da língua espanhola no Ensino Médio público.

Ao indagar-se sobre as motivações pertinentes para a sanção da Lei que prevê a obrigatoriedade da língua espanhola como disciplina curricular, muitas foram as reflexões sobre a real mobilização para esse gesto político, que se transformou em um gesto educacional, mas que ainda não vigorou sumamente.

A mais forte e prioritária mobilização não está no âmbito educacional, pois se refere às questões de ordem econômica, financeira, comercial e política. Acredita-se nas vantagens promissoras para o Brasil em relação aos países do Mercosul e até em relação à Espanha, a partir da sanção da chamada “Lei do Espanhol”. Além disso, todos os cidadãos brasileiros enaltecem a importância à língua espanhola por conta do Mercosul, para fins comerciais e profissionais.

Então, será que houve algum interesse educacional, pensando no aprendizado dos alunos brasileiros, ao ser sancionada uma Lei que prevê a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola?

Ao longo da pesquisa, foi possível verificar que o gesto foi sim político, mas com fins em um gesto educacional, e que apesar das inúmeras contradições e conflitos ocorre sua aplicabilidade.

A forma como tal implantação está sendo colocada em prática não condiz com o que se entende por matriz curricular, pois a língua espanhola deveria estar presente no currículo de todos os estabelecimentos de ensino que ofertam Ensino Médio, e não somente em alguns, ou em outros no CELEM, da forma como a demanda proporciona.

A justificativa apresentada pela maioria dos estabelecimentos de ensino é a não existência de estrutura física adequada; docentes; material didático. Contudo, acredita-se que, desde 2005, houve tempo para resolver todos esses problemas e exigir das políticas públicas um auxílio para o cumprimento da Lei.

Com relação à estrutura física, apresenta-se a falta de sala de aula. Isso significa dizer que para o CELEM não há a necessidade de sala de aula? Ou melhor, como é um curso de atividade complementar, pode ocorrer em qualquer lugar: refeitório, porão ou biblioteca.

Faltam professores ou professores capacitados: no município de Ponta Grossa, a UEPG forma anualmente duas turmas de professores de espanhol. Acredita-se que, em média 20 acadêmicos prestam o PSS para a docência na Rede Pública, sem contar com os já formados em anos anteriores. Então, não se poderia dizer que há professores com formação inicial e o que necessita é a capacitação continuada proporcionada pelo estado.

Não há material didático de língua espanhola: no ano de 2011, foi realizada a escolha do livro didático para 2012 e o CELEM também terá um material exclusivo desenvolvido pelos próprios professores do estado. Não se pode estabelecer a falta de material didático como empecilho para a implantação da disciplina, pois bem se sabe que o professor pode dar conta de preparar e organizar o material.

Devido a todas essas justificativas apresentadas pelas gestões escolares à opção, em 2011, da maioria dos estabelecimentos de ensino de Ponta Grossa, em implantar os centros de línguas – CELEM, fica clara a falta de comprometimento com a disciplina de língua espanhola por parte da gestão escolar. Ou seja, é muito mais fácil escrever um projeto para o CELEM e abrir uma turma - seja no período de

manhã, tarde, intermediário,¹⁹ ou noite - sem desestruturar a organização escolar, sem consultar a comunidade escolar e, de certa forma estar cumprindo com o dispositivo da Lei nº 11.161/2005.

Agora, vale lembrar que a Resolução para o CELEM é de 2008, então será que não seria conveniente outra resolução que contemplasse as disposições da Lei nº 11.161/2005, visto que o CELEM foi a forma encontrada pelo estado do Paraná para o cumprimento da referida Lei na maioria dos estabelecimentos de ensino?

Seria ingênuo pensar que a obrigatoriedade da língua espanhola ocorreria de maneira favorável e homogênea em todos os estabelecimentos de ensino, pois bem se sabe que há uma luta de interesses que vai além do âmbito educacional.

Como todas as práticas sociais, a educação não é apenas um relacionamento técnico e simbólico entre as pessoas, mas tem um caráter político que envolve educadores e educandos numa trama de poder. Daí o educador ser um agente político que deve afirmar-se como sujeito na construção de sua cidadania e de seus educandos. (SEVERINO, 2001, p. 89).

E, nesse caso, a trama de poder não envolve somente educadores e educandos, mas todos os que se relacionam com as esferas política, econômica, comercial e que apresentam interesses em garantir proveitos que não apenas ou somente com fins educacionais.

Portanto, quanto mais conhecimento for adquirido no sentido de conscientização, de superação, de percepção e crítica para a construção da cidadania, mais será possível exigir que as políticas públicas contribuam para a aplicabilidade de leis com fins unicamente educacionais.

Importante e fundamental é a apropriação do saber científico produzido pela humanidade, como forma de superação do saber na esfera do senso-comum. Por isto, entendemos ser a busca das interfaces do conhecimento uma das possibilidades de retomarmos o processo de totalidade do materializado existente e, assim, propiciar as possibilidades de cada cidadão de apropriar-se dos conhecimentos básicos e necessários para o exercício de sua função social (BRINHOSA, 2003, p. 47).

Assim, acredita-se na possibilidade da implantação da língua espanhola no Ensino Médio público de todos os estabelecimentos de ensino do município de Ponta Grossa- PR, bem como no Ensino Fundamental e a nível estadual e nacional, desde que haja primeiramente um comprometimento dos professores de espanhol,

¹⁹ A maioria opta pelo horário do intermediário, pois não interfere na rotina escolar, justificando-se, ainda, que nesse horário há salas de aulas livres.

no sentido de assumir a identidade de professor, dinamizar o ensino e divulgar a língua espanhola; que as gestões escolares se engajem na implantação do idioma espanhol na matriz curricular e aceitem que a mudança parta de uma consulta à comunidade e com decisões conjuntas; que os núcleos regionais de Educação e secretarias estaduais de Educação possam auxiliar nesse processo de implantação; e, por fim, que realmente se percebam ações efetivas de políticas públicas a contribuir e garantir a efetivação da língua espanhola como disciplina curricular, de forma que venha a contribuir para o exercício da cidadania - pois construir cidadania é garantir a todos os indivíduos, sem discriminação, condições de serem produtores e fruidores dos bens naturais, sociais e simbólicos de sua sociedade (SEVERINO, 2001, p. 90).

Dessa forma, almeja-se que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos relativos à língua espanhola. Para tanto, se espera que os desafios sejam superados, desafios estes que se referem a uma melhor definição de como aplicar a Lei nº 11.161/2005, a qual já foi sancionada e colocada em prática em alguns estabelecimentos de ensino. Fato é, se alguns gestores conseguiram dar conta da obrigatoriedade, por que outros não? Acredita-se que é preciso substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (MÉSZÁROS, 2005 p. 47).

Há necessidade de ações concretas que resultem em uma oferta de ensino de qualidade evidenciada na prática da sala de aula em cada dia, onde os alunos possam perceber o significado do aprendizado da língua espanhola. Mas, para isso, é preciso que haja acesso a esse conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, F. (Org.). **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica de Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005. p. 1. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. **Protocolo de Ouro Preto**. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1198146244.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2011.

_____. **Tratado de Assunção**. Disponível em: <http://www.mdic.gov.br/arquivos/dwnl_1270491919.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRINHOSA, C. M. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, C, J. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CALEFFE, G. L.; MOREIRA, H. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CALLEGARI, V. O. M. **Saborear para saber**: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula - um estudo com alunos e professores de Espanhol no Ensino Médio. 2004, 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

CARNOY, M. LEVIN, H. M. **Escola e trabalho na sociedade capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. 2002, 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e comunicação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

COPESBRA. **Plataforma permanente para o acompanhamento da implantação do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Disponível em: <<http://espanholdobrasil.wordpress.com/category/copesua>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DOWBOR, L. **Aspectos Econômicos da Educação**. São Paulo: Ática, 1986.

FANJUL, A. P. **Português – Espanhol**: línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

FAZENDA, A. C. I. **Educação no Brasil anos 60**: o pacto do silêncio. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FERNÁNDEZ, M. F. El español em Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 71-90.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONZÁLEZ, N. M. Diálogos sobre o lugar do espanhol na realidade brasileira: entre as OCs nacionais e o real. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GOODSON. I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JANTUTA, L. **Política linguística e ensino de línguas no SCMB**: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à Lei 11.161/05. 2010, 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, n. 9, p. 11-19, 1999.

LASECA, M. C. A. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Edição Bilingüe. Brasília: Thesaurus, 2008.

LEMOS, A. M. **Espanhol em redes de memória**. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil. 2008, 128f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2005.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa**: iniciação. Brasília: Editora Plano, 2002.

NORTE, B. D. A hora do espanhol. **Revista Língua**, São Paulo, v. 4, n. 52, p. 54-55, fev. 2010.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

PARAQUETT, M. Por que formar professores de espanhol no Brasil? **Revista Hispanista**, v. IX, n. 35, s. p., nov./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/267.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. **O discurso**: estrutura e acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

REIS, G. A. dos; BARRAL, W. Globalização e concorrência predatória. In: PIMENTAL, O. L. (Org.). **Mercosul no cenário internacional**.

REY, G. F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010, 342 f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010a.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Vozes, 1989.

SÁNCHEZ, M. C. M.-S. **Datos y Cifras**: Informe sobre La enseñanza del español en Brasil. Brasília: Consejería de Educación y Cultura – Embajada de España en Brasil, 1998.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEVERINO, J. A. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de La educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

APÊNDICE A – Questionário 1

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mestrado em Educação

Esta entrevista tem como objetivo contribuir para a pesquisa “A implantação da Língua Espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa – PR” desenvolvido pela mestranda Daniela T. Esteche Maciel com orientação da professora Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Identificação: Estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de língua espanhola antes da Lei 11.161/2005 e mantém atualmente:

1. A Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 que prevê o ensino do espanhol na matriz curricular, estabeleceu o prazo de 5 anos para a sua implementação. Este colégio cumpriu com o que diz a Lei muito antes de findar o prazo. Quais foram as motivações encontradas para concretizar tal implementação?

2. A comunidade escolar e os alunos foram questionados com relação à possibilidade de inserção da língua espanhola na matriz curricular? Justifique:

3. Quais foram os objetivos esperados com a implantação do espanhol na matriz curricular do Ensino Médio? Quais as dificuldades encontradas? Como você visualiza o ensino de espanhol atualmente?

4. Houve alguma orientação por parte do governo/ secretaria/ núcleo regional que auxiliasse em todo este processo? Qual foi o incentivo para realizar estas mudanças e possibilitar a oferta do espanhol na matriz curricular?

5. Em sua opinião, qual a real motivação do governo para a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular?

APÊNDICE B – Questionário 2

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mestrado em Educação

Esta entrevista tem como objetivo contribuir para a pesquisa “A implantação da Língua Espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa – PR” desenvolvido pela mestranda Daniela T. Esteche Maciel com orientação da professora Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Identificação: Estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de língua espanhola antes da Lei 11.161/2005 e que no ano de 2011 retirou da matriz curricular:

1. A Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 que prevê o ensino do espanhol na matriz curricular, o colégio até o ano passado ofertava o espanhol na matriz curricular, quais os motivos para que a partir de 2011 esta oferta ocorra através do CELEM?

2. Para a efetivação desta mudança, os alunos e a comunidade foram consultados? Como ocorreu este processo?

3. Qual a sua posição com relação ao ensino de línguas estrangeiras? As políticas educacionais contribuem para este ensino?

4. Em sua opinião, qual a real motivação do governo para a implantação da disciplina de língua espanhola na matriz curricular?

5. Sobre a Lei 11.161, a chamada Lei do espanhol, quais as tomadas de decisões necessárias para a sua implementação nos estabelecimentos de ensino?

APÊNDICE C – Questionário 3

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mestrado em Educação

Esta entrevista tem como objetivo contribuir para a pesquisa “A implantação da Língua Espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa – PR” desenvolvido pela mestranda Daniela T. Esteche Maciel com orientação da professora Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Identificação: Estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de língua espanhola no ano de 2011 na matriz curricular:

1. A Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 prevê a obrigatoriedade do ensino de espanhol no Ensino Médio, com a possibilidade de oferta na matriz curricular ou através do CELEM (aqui no Paraná). Quais foram as motivações encontradas para a oferta do espanhol na matriz curricular?

2. O inglês sempre predominou como língua estrangeira na matriz curricular. Para a implantação do espanhol, os alunos e a comunidade foram consultados? Como ocorreu este processo?

3. Qual a sua posição com relação ao ensino de línguas estrangeiras e a Lei 11.161? As políticas públicas contribuíram de alguma forma para auxiliar na efetivação desta lei neste estabelecimento de ensino?

4. Em sua opinião, qual a real motivação do governo para a implantação da disciplina de língua espanhola na matriz curricular?

5. Sobre a Lei 11.161, a chamada Lei do espanhol, quais as tomadas de decisões necessárias para a sua implementação nos estabelecimentos de ensino?

APÊNDICE D – Questionário 4

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mestrado em Educação

Esta entrevista tem como objetivo contribuir para a pesquisa “A implantação da Língua Espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa – PR” desenvolvido pela mestranda Daniela T. Esteche Maciel com orientação da professora Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Identificação: Estabelecimento de ensino que implantou a disciplina de língua espanhola no ano de 2011 no CELEM:

1. A Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 prevê a obrigatoriedade do ensino de espanhol no Ensino Médio, com a possibilidade de oferta na matriz curricular ou através do CELEM (aqui no Paraná). Quais foram as motivações encontradas para a oferta do espanhol no CELEM?

2. Foi realizada uma pesquisa com alunos e comunidade sobre a possibilidade de inserção do espanhol na matriz curricular? Como ocorreu este processo de oferta do espanhol através do CELEM?

3. Qual a sua posição com relação ao ensino de línguas estrangeiras e a Lei 11.161? As políticas públicas contribuíram de alguma forma para auxiliar na efetivação desta lei neste estabelecimento de ensino?

4. Em sua opinião, qual a real motivação do governo para a implantação da disciplina de língua espanhola na matriz curricular?

5. Sobre a Lei 11.161, a chamada Lei do espanhol, quais as tomadas de decisões necessárias para a sua implementação nos estabelecimentos de ensino?

ANEXO A – Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

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

ANEXO B – Instrução nº 019/2008 - SUED/SEED

INSTRUÇÃO Nº 019/2008 - SUED/SEED

ASSUNTO: Critérios para implantação e funcionamento de cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) e atribuições para os profissionais com atuação nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

A Superintendência da Educação, no uso de suas atribuições e considerando:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96;
- a Resolução Secretarial nº 3904/2008, que regulamenta a oferta de cursos nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM);
- a necessidade de definir critérios para implantação e funcionamento dos Cursos Básico e de Aprimoramento de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) ofertados pelos CELEM;
- a necessidade de definir atribuições aqueles que atuam nos referidos Centros; e
- a necessidade de sistematizar em um único documento todos os critérios e orientações referentes ao CELEM, expede a seguinte

INSTRUÇÃO

1. DOS CURSOS E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS DO CELEM

- 1.1 O CELEM ofertará Cursos Básico e de Aprimoramento para Línguas: Alemã, Espanhola, Francesa, Inglesa, Italiana, Japonesa, Mandarim, Polonesa e Ucraniana.
- 1.2 Não será admitida a cobrança de quaisquer taxas ou mensalidades nos cursos do CELEM.
- 1.3 As atividades do CELEM deverão estar integradas às demais atividades do estabelecimento onde está sediado, subordinando-se a todas as suas instâncias pedagógicas e administrativas.
- 1.4 Os cursos do CELEM poderão funcionar nos estabelecimentos da Rede Estadual de Educação Básica.
- 1.5 O CELEM deverá atender a todas as disposições da Resolução nº 3904/2008, e da presente Instrução, bem como, às orientações do CELEM/DEB/SEED.

- 1.6 Os Cursos Básico e de Aprimoramento serão anuais, distribuídos nos turnos regulares e/ou intermediários, de acordo com a opção do estabelecimento de ensino e de maneira a proporcionar o melhor atendimento aos interessados.
- 1.7 Nos cursos do CELEM o início das aulas deverá ser concomitante ao início do período letivo das aulas da Matriz Curricular.

2. DA OFERTA DOS CURSOS

- 2.1 A oferta de ensino extracurricular, plurilinguista e gratuita de Cursos Básico e de Aprimoramento em LEM, é destinada aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.
- 2.2 Esta oferta é estendida aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções em estabelecimentos de ensino na Rede Pública Estadual de Educação Básica, SEED e NRE, num total de até 10% das vagas sobre o número máximo de alunos por turma.
- 2.3 A comunidade poderá usufruir dos cursos, num total de até 30% das vagas sobre o número máximo de alunos por turma, desde que comprovada a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 2.4 O estabelecimento de ensino poderá solicitar a implantação de cursos do CELEM para oferta de línguas diferentes daquelas cursadas pelo aluno, respeitadas as Matrizes Curriculares dos diferentes níveis de ensino.
- 2.5 O Curso de Aprimoramento em LEM será ofertado somente àqueles que tenham concluído o Curso Básico do CELEM.
- 2.6 A mudança de oferta do curso de uma Língua Estrangeira Moderna por outra, no mesmo estabelecimento de ensino, somente poderá realizar-se mediante solicitação escrita, devidamente justificada, protocolada e encaminhada ao CELEM/DEB/SEED para autorização.
- 2.7 Os cursos do CELEM poderão ser ofertados nos turnos: manhã, intermediário manhã, tarde, intermediário tarde e noite, de acordo com as disponibilidades do estabelecimento, sendo que o turno noturno será destinado, preferencialmente, ao aluno trabalhador e ao adolescente acima de 14 anos inclusive.

3. DA IMPLANTAÇÃO E CESSAÇÃO DOS CURSOS DO CELEM NOS ESTABELECIMENTOS

- 3.1 O CELEM poderá ser implantado em Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica, mediante solicitação da direção do estabelecimento, com aval da comunidade envolvida representada pelo Conselho Escdar.
- 3.2 A solicitação de implantação de Curso Básico ou de Aprimoramento em LEM no CELEM deverá ser protocolada no NRE ao qual o estabelecimento se jurisdiciona, de acordo com o Roteiro de Implantação de Cursos de CELEM, anexo da presente Instrução, e submetida a uma Comissão de Verificação de Funcionamento do CELEM, constituída por Ato Administrativo da Chefia do NRE, para análise e verificação da referida solicitação, cujo resultado deverá constituir “Laudo Técnico da Comissão”.
- 3.3 Após análise e verificação pelo NRE, o processo de implantação deverá ser encaminhado, juntamente com o Parecer da Comissão Verificadora, ao CELEM/DEB/SEED, para análise e parecer e posterior encaminhamento à Superintendência da Educação/SUED para autorização expressa.
- 3.4 Em caso de cessação do funcionamento dos cursos de CELEM, o estabelecimento deve protocolar no NRE a solicitação, com o aval do Conselho Escolar, para posterior análise e autorização pelo CELEM/DEB/SEED.
- 3.5 O estabelecimento de ensino deverá adequar o Projeto Político-Pedagógico quando da implantação ou cessação dos cursos do CELEM.

4. DA DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DOS CURSOS

- 4.1 Os Cursos Básicos das Línguas Ucraniana, Japonesa e Mandarim terão duração de 03 (três) anos, com carga horária anual de 160 (cento e sessenta) horas/aula, perfazendo um total de 480 (quatrocentas e oitenta) horas/aula.
- 4.2 Os Cursos Básicos das demais línguas terão duração de 02 (dois) anos, com carga horária anual de 160 (cento e sessenta) horas/aula, perfazendo um total de 320 (trezentos e vinte) horas/aula.
- 4.3 O Curso de Aprimoramento para todas as Línguas Estrangeiras ofertadas pelo CELEM terá duração de 01(um) ano, com carga horária de 160 (cento e sessenta) horas/aula.
- 4.4 A carga horária semanal dos cursos do CELEM será de 04 (quatro) horas/aula de 50 (cinquenta) minutos, distribuídas em até 02(dois) dias, preferencialmente não consecutivos.
- 4.5 O cumprimento da carga horária estabelecida para os cursos é obrigatório.

5. DA FREQUÊNCIA

- 5.1 É obrigatória ao aluno do CELEM, a frequência mínima de 75% do total da carga horária do período letivo, para fins de promoção.
- 5.2 Nos cursos do CELEM será considerado desistente, para efeito de registros do resultado final, o aluno que se ausentar por mais de 40 aulas consecutivas, ou seja, 25% da carga horária do período letivo, podendo efetuar a rematrícula no curso sem o aproveitamento da carga horária cursada e dos registros de notas obtidos, somente quando existirem vagas remanescentes.

6. DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, DA RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS E DA PROMOÇÃO

- 6.1 A avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno.
- 6.2 A avaliação é contínua, cumulativa e processual devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
- 6.3 Dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e à elaboração pessoal, sobre a memorização.
- 6.4 A avaliação é realizada em função dos conteúdos, utilizando métodos e instrumentos diversificados e coerentes com as concepções e finalidades educativas expressas no Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino.
- 6.5 É vedado submeter o aluno a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação.
- 6.6 A avaliação deverá utilizar procedimentos que assegurem o acompanhamento do pleno desenvolvimento do aluno, evitando-se a comparação dos alunos entre si.
- 6.7 O resultado da avaliação deve proporcionar dados que permitam a reflexão sobre a ação pedagógica, contribuindo para que se possa reorganizar conteúdos/instrumentos/métodos de ensino.
- 6.8 Os resultados das atividades avaliativas serão analisados durante o período letivo, pelo aluno e pelo professor, observando os avanços e as necessidades detectadas, para o estabelecimento de novas ações pedagógicas.

- 6.9 A recuperação de estudos é direito dos alunos, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos e dar-se-á de forma permanente e concomitante ao processo ensino e aprendizagem.
- 6.10 A recuperação será organizada com atividades significativas, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados anotados em Livro Registro de Classe.
- 6.11 A avaliação da aprendizagem terá os registros de notas expressos em uma escala de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero).
- 6.12 Os resultados das avaliações dos alunos deverão ser registrados em campo próprio no SERE/WEB, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e autenticidade de sua vida escolar. (As escolas que ainda não estiverem integradas ao SERE/WEB deverão registra-los em livro próprio).
- 6.13 A promoção é o resultado da avaliação do aproveitamento escolar do aluno, aliada à apuração da sua frequência.
- 6.14 Nos cursos do CELEM a promoção será ao final de cada ano letivo.
- 6.15 Na promoção e certificação de conclusão a média final mínima exigida é de 6,0 (seis vírgula zero), conforme o disposto na Resolução 3794/2004.
- 6.16 Os alunos do CELEM que apresentarem frequência mínima de 75% do total de horas letivas e a média anual igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero) serão considerados aprovados ao final do ano letivo.
- 6.17 Serão considerados retidos ao final do ano letivo os alunos que apresentarem:
- I. frequência inferior a 75% do total de horas letivas, independentemente do aproveitamento escolar;
 - II. frequência igual ou superior a 75% do total de horas letivas e média inferior a 6,0 (seis vírgula zero).
- 6.18 Nos cursos do CELEM serão registradas médias por idioma cursado, que corresponderão às avaliações individuais realizadas através de diversos instrumentos avaliativos adotados, aos quais, obrigatoriamente, o aluno submeter-se-á, respeitando o sistema de avaliação adotado pelo estabelecimento de ensino.

7. DA FORMAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS TURMAS

- 7.1 As turmas dos Cursos Básicos serão formadas com um mínimo de 20 (vinte) e máximo de 30 (trinta) alunos.

- 7.2 As turmas dos Cursos de Aprimoramento serão formadas com um mínimo de 15 (quinze) e máximo de 28 (vinte e oito) alunos.
- 7.3 As turmas que apresentarem número inferior ao estipulado no item 7.1 e 7.2 deverão ser submetidas à junção ou fechamento e tomado os devidos encaminhamentos pelo estabelecimento de ensino quanto ao suprimento dos professores.
- 7.4 O ingresso de novos alunos em turma(s) já iniciadas do CELEM, poderá ocorrer quando o número de aulas dadas não tiver ultrapassado o limite de 10% (dez por cento) a contar do início do período letivo.

8. DAS DEMANDAS

- 8.1 No planejamento das demandas para o ano subsequente, as alterações de ampliação ou diminuição deverão ser encaminhadas ao NRE através de ofício pelo estabelecimento de ensino.
- 8.2 No ofício para a alteração das demandas, deverão constar as seguintes informações:
- a) definição da solicitação (ampliação ou diminuição de carga horária);
 - b) código e nome do NRE;
 - c) código e nome do município;
 - d) código e nome do estabelecimento;
 - e) código e nome da disciplina;
 - f) informações sobre vínculo e formação do(s) professor(es) da(s) disciplinas, quando da ampliação e, em caso de cessação ou diminuição, informações sobre os encaminhamentos dados aos professores.
- 8.3 O período para solicitação de ampliação das demandas será definido pelo CELEM/DEB/SEED.
- 8.4 Poderá ser solicitada diminuição de demandas a qualquer tempo, em função de junção ou fechamento de turmas.

9. DAS MATRÍCULAS

- 9.1 As matrículas nos cursos do CELEM serão anuais e deverão ser efetuadas de acordo com o cronograma de cada estabelecimento, em conformidade com as orientações da SEED.
- 9.2 É facultada a matrícula e a frequência nos cursos do CELEM para até dois idiomas, desde que haja vagas e possibilidade de frequência, de acordo com os horários de funcionamento das turmas, definidos pelos estabelecimentos.

- 9.3 É vedada a matrícula no Curso Básico para a mesma Língua Estrangeira que o aluno esteja cursando na Matriz Curricular.
- 9.4 É vedada a matrícula de alunos e/ou interessados em cursos do CELEM que já tenham sido certificados.
- 9.5 É vedada a realização de testes de nivelamento de conhecimento lingüístico para ingresso nos cursos de CELEM.
- 9.6 É permitido ao aluno egresso do CELEM que tenha concluído 2 (dois) períodos dos cursos com oferta semestral, a matrícula no 2º (segundo) período dos cursos com oferta anual, desde que comprovadamente.
- 9.7 Fica garantido ao aluno que se desvincular da Rede Pública Estadual, o término do curso iniciado no CELEM.
- 9.8 A matrícula deverá ser realizada pelos pais ou responsáveis quando os interessados forem menores de 18 (dezoito) anos.
- 9.9 Para a efetivação da matrícula nos cursos de CELEM serão necessários:
- a) preenchimento de ficha de requerimento, na qual conste os dados pessoais, por curso pretendido;
 - b) fotocópia da Certidão de Nascimento e/ou fotocópia do documento de identidade;
 - c) fotocópia de comprovante de residência (fatura de energia elétrica);
 - d) Cadastro Geral de Matrícula - CGM, quando aluno da Rede Pública Estadual;
 - e) comprovante da conclusão dos estudos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 9.10 Ao cadastrar os alunos no SERE/WEB deve-se informar a sua origem no campo das observações: aluno da Rede Pública Estadual, professor(a), funcionário da SEED, NRE ou estabelecimento de ensino, ou aluno da comunidade.
- 9.11 Em caso da procura exceder o número de vagas, o estabelecimento por processo democrático e transparente deverá providenciar uma lista de espera, a fim de possíveis chamamentos decorrentes de desistências no curso.
- 9.12 O estabelecimento deverá providenciar a recuperação dos conteúdos para aqueles que ingressarem posteriormente na turma.
- 9.13 Será considerada vaga para ingresso posterior de alunos, em turmas já iniciadas nos cursos do CELEM, quando o(s) matriculado(s) não comparecerem a um total de 16 (dezesesseis) aulas consecutivas, ou seja, 10% (dez por cento), a contar da data de início do período letivo.
- 9.14 Na renovação das matrículas deverão ser adotados os seguintes procedimentos

- a) para alunos menores de dezoito anos é imprescindível a assinatura do requerimento de matrícula pelos pais ou responsáveis;
- b) os alunos maiores de dezoito anos poderão requerer a renovação da matrícula apresentando documento comprobatório da idade;
- c) a data da rematrícula será definida em calendário juntamente com o período de matrícula escolar.

9.15 Para realização da matrícula nos Cursos de Aprimoramento o interessado deverá comprovar a conclusão do Curso Básico do CELEM através de boletim escolar e/ou declaração expedida e assinada pela direção do estabelecimento de ensino e pelo(a) professor(a) que ministrou o Curso Básico e/ou através da apresentação do Certificado de Conclusão do Curso.

10. DO REMANEJAMENTO E TRANSFERÊNCIA

- 10.1 O remanejamento de alunos entre turmas de um mesmo idioma é possível, desde que respeitado o número máximo de vagas, adotando-se os procedimentos necessários no Livro Registro de Classe, formulários do CELEM e Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE/WEB.
- 10.2 A transferência de alunos entre estabelecimentos de ensino com oferta de cursos de CELEM está condicionada a existência de vagas e poderá ser realizada mediante solicitação dos pais, responsáveis ou do próprio aluno, quando maior de idade.
- 10.3 O estabelecimento deverá providenciar ao solicitante, declaração da direção, constando: a(s) língua(s) cursada(s), período, aproveitamento e frequência quando da transferência, bem como os demais documentos que se fizerem necessários.

11. DA DOCUMENTAÇÃO DOS CURSOS DO CELEM

- 11.1 São considerados documentos dos cursos do CELEM:
 - a) Formulário de Levantamento Anual por NRE;
 - b) Formulário de Levantamento Anual por Estabelecimento;
 - c) Formulário da Relação de Alunos Matriculados;
 - d) Formulário da Relação de Alunos Concluintes;
 - e) Ficha de Requerimento de Matrícula e Rematrícula;
 - f) Ficha Individual de Registro de Aproveitamento e Frequência;
 - g) Declaração de Matrícula e Frequência nos Cursos;
 - h) Declaração de Transferência;
 - i) Declaração de Conclusão;
 - j) Guia de Transferência;
 - k) Livros de Registro de Classe da turma;
 - l) Livros de Atas de Reuniões;

- m) Livros de Registros de Frequência de Professores;
- n) Livros de Registros do Acervo Bibliográfico;
- o) Livros de Controle de Entrega da Certificação;
- p) Certificados dos cursos;
- q) Correspondências relacionadas ao CELEM e demais documentos emitidos através do SERE/WEB.

11.2 Nos estabelecimentos de ensino:

- a) A documentação dos cursos do CELEM deverá fazer parte do acervo da documentação escolar e permanecerá arquivada na secretaria escolar do estabelecimento;
- b) A documentação individual do aluno dos cursos do CELEM deverá estar arquivada em Pasta Individual, compondo o arquivo da(s) turma(s) na(s) qual(is) está matriculado.

11.3 Nos Núcleos Regionais de Educação os técnicos responsáveis pelos cursos do CELEM dos estabelecimentos de ensino dos municípios de sua jurisdição deverão manter arquivadas, na sede do NRE, cópias dos formulários de Levantamento Anual, Relação de Alunos Matriculados e Concluintes que foram encaminhadas pelos estabelecimentos ao CELEM/DEB/SEED.

11.4 As turmas de regime semestral, em cessação no CELEM, deverão utilizar os formulários semestrais até a conclusão do curso.

12. DOS DOCENTES PARA OS CURSOS DO CELEM

Poderão atuar nos cursos do CELEM:

12.1 Professores do Quadro Próprio do Magistério:

- com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação na língua estrangeira de atuação; ou
- com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação em qualquer língua estrangeira moderna, com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação; ou
- com qualquer curso superior, porém com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação conforme Anexo II; ou
- com qualquer curso superior, natural do país da língua de atuação, com domínio da língua portuguesa e da língua nativa.

12.2 Professores em regime de contrato temporário em caráter de substituição do QPM, respeitados os itens acima acrescidos de:

- acadêmicos de curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação na língua estrangeira de atuação, com histórico escolar onde conste a carga horária mínima cursada de 300 horas; ou

- acadêmicos de qualquer curso superior e comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação conforme Anexo II.
- 12.3 Para os cursos de japonês, mandarim, polonês e ucraniano será admitida a atuação de professores em regime de contrato temporário.
- 12.4 Os professores efetivos indicados no protocolado de solicitação de implantação de cursos do CELEM deverão assumir as aulas assim que os mesmos forem autorizados, não sendo possível sua substituição por professor com outro vínculo.

13. DO SISTEMA ESCOLA – SERE/WEB

- 13.1 No SERE/WEB deverão ser registrados os dados pertinentes aos alunos matriculados nos cursos do CELEM.
- 13.2 Serão realizadas no SERE/WEB as seguintes funções relacionadas ao CELEM:
- Abertura de turmas
 - Cadastro dos alunos
 - Matrículas
 - Registro de transferência e remanejamento de alunos
 - Registro de abandono/desistência
 - Registro das avaliações, carga horária e frequência
 - Emissão de relatórios
 - Emissão de boletins
 - Cálculo do resultado final
 - Emissão dos resultados finais e outras funções, tendo em vista a possibilidade de alteração do sistema.

14. DOS REGISTROS DE AVALIAÇÃO, CARGA HORÁRIA E FREQUÊNCIA

- 14.1 As avaliações, a carga horária e a frequência do aluno deverão estar registradas no SERE/WEB em conformidade com o Livro Registro de Classe.
- 14.2 A Equipe Pedagógica do estabelecimento de ensino deverá visitar periodicamente o Livro Registro de Classe, observando o cumprimento das orientações da Equipe de Ensino do NRE e CELEM/DEB/SEED.
- 14.3 Os registros servirão de base para os formulários de levantamentos que serão enviados ao NRE e CELEM/DEB/SEED.

- 14.4 Os registros das avaliações para os cursos do CELEM deverão ser feitos numericamente, obedecendo ao disposto nesta Instrução.
- 14.5 Todos os registros referentes aos alunos deverão constar no SERE/WEB e nas Fichas Individuais arquivadas em Pasta Individual que comporá o arquivo da turma do CELEM.
- 14.6 Os registros referentes à avaliação, frequência e carga horária deverão constar no histórico escolar do aluno, no campo dos estudos complementares.

15. DA CERTIFICAÇÃO

- 15.1 Aos alunos concluintes do Curso Básico e de Aprimoramento será expedido certificado pelo CELEM/DEB/SEED, com os registros de avaliação, carga horária, frequência e demais apostilamentos necessários.

16. DAS ATRIBUIÇÕES

- 16.1 Cabe à Coordenação de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas da SEED:
- a) acompanhar a implantação e o funcionamento dos cursos do CELEM e/ou de novas turmas;
 - b) orientar e acompanhar o trabalho dos técnicos responsáveis pelo CELEM nos NRE, quanto ao objetivo do CELEM, a proposta pedagógica curricular e demais encaminhamentos a serem adotados;
 - c) organizar as demandas dos CELEM;
 - d) avaliar os resultados alcançados pelos alunos e o desempenho dos docentes, através das informações repassadas pelos NRE;
 - e) buscar Convênios e parcerias entre a SEED e outros órgãos ou entidades de países estrangeiros e com Associações de Professores de LEM;
 - f) propor a produção e uso de materiais didáticos de apoio pelos professores atuantes nos cursos de CELEM;
 - g) promover o intercâmbio entre alunos e professores de LEM com alunos e professores de outros países;
 - h) propor capacitação para os docentes de LEM dos cursos do CELEM da Rede Pública Estadual de Educação Básica;
 - i) realizar auditoria técnica, administrativa e pedagógica nos CELEM, quando necessário;
 - j) expedir a certificação dos cursos do CELEM com o registro de avaliação, carga horária total, porcentagem de frequência do aluno e apostilamentos necessários;
 - k) articular-se com o setor de Infraestrutura, para o tratamento das questões referentes a demanda, SERE/WEB, e outras que se fizerem necessárias para o funcionamento dos cursos do CELEM.

16.2 Cabe ao Técnico do CELEM no NRE:

- a) cumprir e fazer cumprir as disposições legais definidas para o CELEM;
- b) orientar os estabelecimentos de ensino quanto aos procedimentos para a implantação, encerramento, alteração de demandas e funcionamento dos cursos do CELEM;
- c) orientar a elaboração das propostas pedagógicas curriculares e dos planos de trabalho docente, acompanhando sua efetivação através de encontros, visitas periódicas;
- d) orientar e acompanhar o trabalho das equipes pedagógicas dos estabelecimentos, no que se refere às práticas desenvolvidas pelos professores, seus registros e hora-atividade;
- e) orientar o preenchimento de formulários e outros instrumentos relativos ao CELEM, certificando-se de sua correção, analisando-os e emitindo parecer para encaminhamento ao CELEM/DEB/SEED;
- f) orientar os docentes dos cursos do CELEM na elaboração de FOLHAS, Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC) e outras produções;
- g) realizar auditoria técnica, administrativa e pedagógica nos CELEM, quando necessário, podendo realizar o encerramento e/ou junção de turmas que tiverem número de alunos abaixo do estipulado por esta instrução;
- h) homologar o calendário e horário de funcionamento dos cursos;
- i) manter atualizado o fluxo de informações entre Coordenação do CELEM/DEB/SEED, NRE e estabelecimentos de ensino que ofertam os cursos;
- j) enviar ao CELEM/DEB/SEED as relações de alunos matriculados, os levantamentos anuais e relação de alunos concluintes do CELEM, de acordo com os prazos estabelecidos;
- k) encaminhar os certificados dos cursos do CELEM, expedidos pelo CELEM/DEB/SEED;
- l) sistematizar em uma planilha as informações sobre alterações de demandas solicitadas pelos estabelecimentos, e encaminha-la ao CELEM/DEB/SEED, juntamente com os ofícios em um único protocolado, dentro do prazo definido;
- m) articular-se com o setor responsável no NRE para o tratamento de questões do CELEM referentes à demanda, SERE/WEB e outras.

16.3 Cabe à Direção Escolar:

- a) encaminhar processo de solicitação de implantação ao NRE, de acordo com o Roteiro de Implantação do CELEM, conforme anexo I desta Instrução;
- b) solicitar ao CELEM/DEB/SEED, via NRE, o pedido de encerramento do(s) curso(s) através de processo de cessação, bem como a ampliação e diminuição de demanda através de ofício;
- c) garantir a integração das atividades do CELEM com as demais atividades do estabelecimento, viabilizando seu funcionamento;
- d) emitir declaração referente ao curso do CELEM, quando solicitado pelo aluno e/ou funcionário, professor ou membro da comunidade que esteja cursando ou tenha concluído o curso;

- e) garantir a participação dos professores dos cursos do CELEM no Conselho de Classe ou, na ausência desses professores, apresentar obrigatoriamente as questões relacionadas ao trabalho desenvolvido.

16.4 Cabe à equipe técnico-pedagógica do estabelecimento:

- a) orientar na elaboração da proposta de implantação dos Cursos Básico e de Aprimoramento do CELEM e do que se fizer necessário para a sua inclusão no Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento;
- b) auxiliar os docentes na elaboração das propostas pedagógicas curriculares para o ensino de LEM e dos planos de ação docente do CELEM, garantindo a consonância com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica do Estado do Paraná;
- c) orientar os docentes dos cursos do CELEM na elaboração de FOLHAS, Objeto de Aprendizagem Colaborativa e outras produções;
- d) acompanhar o processo ensino-aprendizagem relacionado à(s) LEM;
- e) manter atualizado o fluxo de informações e documentações entre os professores, estabelecimentos de ensino e o NRE;
- f) orientar e acompanhar a execução e cumprimento integral do calendário e horário de funcionamento do CELEM;
- g) divulgar os cursos de LEM do CELEM, tanto para alunos, professores e funcionários, quanto para comunidade, informando sobre seu funcionamento;
- h) acompanhar a frequência dos alunos, informando aos pais ou responsáveis de alunos menores de idade, casos de faltas consecutivas, para as medidas cabíveis, de acordo com a presente Instrução;
- i) orientar os professores em relação ao correto preenchimento dos Livros Registros de Classe e de outros documentos relacionados ao CELEM, quando necessário;
- j) visitar os Livros Registro de Classe e os registros de Hora-Atividade;
- k) visitar o Relatório do Resultado Final do curso.

16.5 Cabe à equipe técnico-administrativa do estabelecimento:

- a) organizar a documentação dos cursos do CELEM e manter atualizados os registros, sob supervisão da direção do estabelecimento;
- b) efetuar e manter atualizados os registros das informações sobre o CELEM nos formulários, no SERE/WEB e em outros documentos que se fizerem necessários;
- c) manter atualizado o fluxo de informações e documentações entre os professores, estabelecimentos de ensino e o NRE;
- d) orientar os professores com relação ao correto preenchimento dos Livros Registro de Classe e de outros documentos relacionados ao CELEM, quando necessário;
- e) acompanhar o número de matriculados nos cursos e providenciar a inclusão de novos alunos quando houver desistência comprovada com ausência consecutiva

nas aulas em número de faltas superior a 16(dezesseis) horas/aula, contadas a partir do início do período letivo;

- f) preencher e entregar documentação que for solicitada com as informações sobre os cursos de CELEM, no prazo estabelecido pelo CELEM/DEB/SEED.

16.6 Cabe aos professores responsáveis pelas turmas dos cursos do CELEM:

- a) ministrar suas aulas e desenvolver um trabalho condizente com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica para LEM e o Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino;
- b) inteirar-se sobre a legislação específica dos Cursos do CELEM juntamente com a direção, equipe técnico-pedagógico e demais membros do corpo docente do estabelecimento de ensino;
- c) acompanhar a formação e composição das turmas de acordo com as matrículas;
- d) participar da elaboração da Proposta Pedagógica Curricular para LEM do estabelecimento de ensino;
- e) elaborar o Plano de Trabalho Docente para as turmas dos cursos do CELEM, indicando metodologias adequadas às necessidades do ensino de LEM;
- f) registrar em Livro Registro de Classe, a avaliação e a frequência dos alunos, bem como os conteúdos programáticos e as atividades desenvolvidas durante as aulas;
- g) acompanhar o número de matriculados nas turmas e a inclusão de novos alunos quando houver desistência comprovada com ausência consecutiva nas aulas em número de faltas superior a 16(dezesseis) horas/aula, contadas a partir do início do período letivo;
- h) diagnosticar as dificuldades encontradas pelos alunos referentes à aprendizagem da LEM e tomar as providências necessárias, inclusive revisando e reestruturando o Plano de Trabalho Docente, juntamente com a equipe pedagógica do estabelecimento;
- i) elaborar, juntamente com a Equipe Pedagógica do estabelecimento, a proposta de implantação dos Cursos Básicos de CELEM, do Curso de Aprimoramento e do que se fizer necessário para a inclusão do CELEM no Projeto Político-Pedagógico;
- j) utilizar-se corretamente dos materiais didáticos próprios do CELEM disponibilizados aos estabelecimentos de ensino para uso dos alunos;
- k) elaborar atividades e confeccionar materiais didático-pedagógicos considerando as necessidades de aprendizagem que surgirem;
- l) participar de Conselho de Classe;
- m) preencher e entregar a documentação que lhe for solicitada com as informações sobre suas turmas de CELEM, no prazo estipulado pelo estabelecimento, NRE e CELEM/DEB/SEED;
- n) participar da Formação Continuada promovida pela SEED, NRE e estabelecimento de ensino.

16.7 Cabe aos interessados nos cursos ofertados pelo CELEM:

- a) apresentar documentação exigida pelos estabelecimentos, no ato da matrícula;

- b) submeter-se a testes e/ou avaliações organizadas pelo CELEM/DEB/SEED no decorrer do curso;
- c) aguardar a disponibilidade de vagas para ingresso nos cursos, caso seja aluno desistente de outros cursos do CELEM;
- d) acompanhar e desenvolver as atividades propostas pelos professores nos cursos do CELEM;
- e) cumprir as exigências com relação a frequência e avaliação;
- f) inteirar-se sobre o regimento escolar do estabelecimento de ensino no qual estiver matriculado em curso(s) do CELEM.

17. Os casos omissos serão resolvidos pela SUED/SEED.

Curitiba, 31 de outubro de 2008.

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação

ANEXO I

Documentação de Implantação do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas:

- Ofício da Direção Escolar solicitando Implantação do CELEM no estabelecimento;
- Parecer do Conselho Escolar;
- Fotocópia da Ata da reunião do Conselho Escolar de deliberação sobre a implantação do CELEM;
- Calendário do CELEM;
- Horário de funcionamento do CELEM;
- Proposta Pedagógica Curricular para LEM;
- Ato Administrativo da Chefia do NRE designando Comissão de Verificação para Autorização de Funcionamento do CELEM;
- Parecer da Comissão Verificadora;
- Ofício de encaminhamento do protocolado pela Chefia do NRE.

(Sugestão de ofício)

LOGOTIPO, NOME E ENDEREÇO COMPLETO DO ESTABELECIMENTO

Ofício nº _____, _____ 20__.

Assunto: IMPLANTAÇÃO DE CURSO DO CELEM

Prezado(a) Senhor(a):

Tendo em vista, _____ (justificativa da implantação do(s) curso(s)), encaminhamos para os devidos procedimentos, a documentação específica referente à implantação do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, com _____ turmas de **Curso (Básico/Aprimoramento)** de Língua _____ para o ano letivo de _____.

Informamos que para o funcionamento do(s) curso(s), dispomos de _____ sala(s) de aula em tamanho adequado, no turno _____, bem como mobiliário suficiente para o atendimento da(s) turma(s) e ainda acervo bibliográfico referente ao(s) curso(s) com _____ exemplares, equipamentos de som e vídeo com DVDs e CDs, _____ computadores (com/sem) acesso à internet.

O acompanhamento e o assessoramento pedagógico ao(s) curso(s) serão feitos por _____ da Equipe de Ensino deste estabelecimento. A documentação escolar ficará sob a responsabilidade de _____. As aulas do(s) curso(s) serão ministradas pelo(a)(s) professor(a)(es) _____, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério.

Em anexo, Parecer do Conselho Escolar, cópia da Ata da Reunião de Deliberação do Conselho Escolar sobre a implantação do CELEM, Calendário Escolar do estabelecimento de ensino com indicação dos dias de funcionamento das turmas, horário de funcionamento das turmas, fotocópia do(s) contracheque(s) do(s) docente(s) e da documentação comprobatória de sua formação, Relação de Alunos Matriculados, Proposta Pedagógica Curricular do Curso.

Sem mais para o momento, despedimo-nos.

Atenciosamente,

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**



(Responsável pelo CELEM/SEED)
Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
Secretaria de Estado da Educação
Curitiba – Paraná

(Sugestão para Parecer do Conselho Escolar)

PARECER DO CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar do Colégio _____
é de **PARECER FAVORÁVEL** à implantação do Centro de Língua Estrangeira
Moderna - **CELEM** neste Estabelecimento de Ensino a partir de
_____.

_____, _____ de _____ 200____

(Assinatura do Presidente)

MEMBROS: _____

(Sugestão para Horário de Funcionamento)

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

Elaborar horário detalhado de funcionamento, conforme modelo abaixo, tendo em vista:

- n) **Turno 1 (manhã)**: até o meio-dia;
- o) **Turno 2 (intermediário manhã)**: entre 10h e 15h;
- p) **Turno 3 (tarde)**: entre 13h e 17h30;
- q) **Turno 4 (intermediário tarde)**: entre 18h30 e 21h;
- r) **Turno 5 (noite)**: entre 19h e 23h.

	MANHÃ (HORÁRIO)	INTERMEDIÁRIO (HORÁRIO)	TARDE (HORÁRIO)	INTERMEDIÁRIO (HORÁRIO)	NOITE (HORÁRIO)
Dia/Semana	Turmas	Turmas	Turmas	Turmas	Turmas
2ª Feira					
3ª Feira					
4ª Feira					
5ª Feira					

6ª Feira

(Sugestão de Laudo a ser elaborado pela Comissão de Verificadora)

PARECER DA COMISSÃO VERIFICADORA

A Comissão Verificadora abaixo designada pelo Ato Administrativo nº _____, _____ do Núcleo Regional de Educação de _____, procedeu a Verificação no _____
(nome do estabelecimento de ensino)
do Município de _____.

Após averiguar, em processo formal e “*in loco*”, a existência de condições mínimas indispensáveis para o regular funcionamento, somos de parecer que se conceda a autorização de funcionamento do **CELEM** com a oferta de _____ a partir de _____.

_____, _____ de _____ de 20__

A Comissão _____

ANEXO II

**CERTIFICADOS DOS CURSOS DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA PARA OS
DOCENTES NOS CURSOS DE CELEM**

DA COMPROVAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EXIGIDA

1. Os Certificados dos Cursos de Proficiência Lingüística atestam o Notório Saber em Língua Estrangeira e deverão ser expedidos por Universidade idônea e de reconhecimento Internacional, seja Nacional ou Estrangeira. A comprovação de proficiência exigida será efetuada de acordo com a Língua Estrangeira Moderna de atuação:

1.1. ALEMÃO - certificado de um dos seguintes exames de proficiência (elencados do maior para o menor):

- a) **GDS** - Grosses Deutsches Sprachdiplom (Diploma Superior);

1.2. ESPANHOL - certificado DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira) Superior, emitido pelo Ministério da Educação, Cultura e Esportes da Espanha;

1.3. FRANCÊS - um dos seguintes documentos (elencados do maior para o menor):

- a) **Diploma do Curso Nancy 3**;
- b) **DALF** - Diploma Aprofundado de Língua Francesa.

1.4. INGLÊS - um dos documentos fornecidos pelas seguintes instituições (considerando 1 a 6 de igual relevância, 7 de menor relevância que os anteriores):

1.4.1. Universidade de Cambridge (elencados do maior para o menor):

- a. **CPE** (Certificado de Proficiência em Inglês);

- b. **CAE** (Certificado Avançado de Inglês);
- c. **FCE** (Primeiro Certificado de Inglês);

1.4.2. IELTS (International English Language Testing System) – com resultado igual ou superior a 5,0 (cinco);

1.4.3. CCSE (Certificado de Habilidade Comunicativa em Inglês) – níveis 3, 4 ou 5;

1.4.4. CEELT (Certificado de Inglês para professores de Língua Inglesa) – níveis 1 ou 2.

1.4.5. Universidade de Michigan (elencados do maior para o menor):

- a) **ECPE** (Certificado de Proficiência em Inglês);
- b) **ECCE** (Certificado de Competência em Inglês).

1.4.6. TOEFL (Teste de Inglês como Língua Estrangeira) – com escore mínimo de 150 ou 450 conforme forma de realização do exame (computadorizado ou não) e com data inferior a dois anos;

1.4.7 Certificado de Conclusão do Curso da Open University
emitido pelo Conselho Britânico;

1.5. ITALIANO - certificado de proficiência emitido pela **Universidade de Siena** ou pela **Universidade de Perugia**;

1.6. JAPONÊS - certificado que ateste a conclusão de, no mínimo, o Nível 1 ou 2 do Curso de Proficiência em Língua Japonesa emitido pela Fundação Japão ou por universidade;

1.7. UCRANIANO, POLONÊS e MANDARIM - Certificado de Conclusão do Curso de Especialização na língua estrangeira, ou Certificado de término de curso em nível avançado, aprovação em exame de proficiência emitido por entidade de notória competência (universidade, faculdade, etc.) ou curso em língua estrangeira realizado no exterior, com carga horária mínima de 120h.