



A abordagem do Ciclo de Políticas e o ensino regular de Língua Espanhola no estado do Paraná

The Policy Cycle approach and regular Spanish language teaching in Paraná state

Jefferson Januário dos SANTOS*

RESUMO: Neste artigo temos o propósito de analisar as mais recentes políticas educativas para o ensino regular de Língua Espanhola no estado do Paraná, após a revogação, no ano de 2017, da Lei federal nº11.161/2005 (que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola a todos os alunos das escolas do Ensino Médio brasileiro). O objetivo central desta pesquisa é identificar se a Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006) pode ser relevante para o estudo das questões relativas à confecção da Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola *Yo en el Mundo*, constante no Referencial Curricular do estado do Paraná (Paraná, 2021a). Para tanto, nos valem dos contextos de análise de políticas de Ball e Bowe (1992), por meio dos seguintes objetivos investigativos específicos: a) no contexto de influência: compreender, entre outros elementos, os grupos de interesse envolvidos na formulação da política que culminou com a Produção da Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola; b) no Contexto da Produção de Texto: analisar os fatores que influenciaram a escrita da Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo*; c) no Contexto da Prática: verificar as diferentes interpretações e disputas para a implementação do aludido texto normativo. No que diz respeito aos resultados, foi possível comprovar a nossa hipótese de pesquisa, isto é, de que as teorias de Ball e Bowe (1992) são adequadas para a análise do Ciclo da Política relacionado à aludida Trilha de Aprendizagem. Sinteticamente, sobre o Contexto de Influência, verificamos que a força do executivo estadual é muito relevante para que uma determinada política seja proposta, no entanto, há também outros grupos de interesses não relacionados aos poderes político e econômico, como os docentes do Ensino Superior integrantes do GT-Espanhol do Paraná, que podem ser propulsores de políticas educacionais. No Contexto da Produção do Texto, constata-se que nem sempre todas as vozes que deveriam participar da formulação de políticas educativas, necessariamente, conseguem materializar essa participação nos textos políticos-educacionais. Já no último Contexto estudado, o da Prática, notamos que o executivo estadual buscou propagar a relevância da nova configuração curricular do EM, porém, demonstrou compreender a presença da língua espanhola em referido nível de ensino por meio de seu viés tecnicista, voltado ao mercado de trabalho. Não obstante, outros profissionais associados à área refutam essa compreensão, indicando as funções emancipadora, crítica e humanista que a aprendizagem de uma LE pode desenvolver na Educação Básica.

* Doutor em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Professor adjunto do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (CLCH-UEL). Londrina, Paraná – Brasil. jeffersonsantos@uel.br

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo de Políticas. Ensino Regular Paraná. Ensino e Aprendizagem de Espanhol. Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo*.

ABSTRACT: This article aims to analyze the most recent educational policies concerning the regular teaching of Spanish Language in the state of Paraná, following the revocation, in 2017, of Federal Law No. 11.161/2005 (which had made the offering of Spanish language compulsory for all students in Brazilian high schools). The central objective of this research is to examine whether the Policy Cycle Approach (Ball & Bowe, 1992; Mainardes, 2006) may be relevant for studying issues related to the development of the Spanish Language Learning Path *Yo en el Mundo*, included in the state's Curricular Guidelines (Paraná, 2021a). To this end, we draw upon Ball and Bowe's (1992) policy analysis contexts, guided by the following specific objectives: a) within the *Context of Influence*: to understand, among other aspects, the interest groups involved in formulating the policy that culminated in the production of the Spanish Language Learning Path; b) within the *Context of Policy Text Production*: to analyze the factors that influenced the writing of the *Yo en el Mundo* Learning Path; c) within the *Context of Practice*: to assess the various interpretations and disputes surrounding the implementation of the aforementioned normative text. Regarding the results, it was possible to confirm our research hypothesis, namely, that Ball and Bowe's (1992) theoretical framework is appropriate for analyzing the Policy Cycle related to the aforementioned Learning Path. In brief, within the *Context of Influence*, we found that the strength of the state executive is highly relevant for the proposal of a particular policy. However, there are also other interest groups not directly tied to political or economic powers—such as higher education faculty members of Paraná's GT-Espanhol (Spanish Working Group)—who may act as drivers of educational policy. In the *Context of Policy Text Production*, it becomes evident that not all voices that should participate in educational policy formulation are necessarily able to materialize their contributions in political-educational texts. Lastly, within the *Context of Practice*, we observed that the state executive sought to disseminate the significance of the new high school curricular configuration. Nevertheless, it displayed a technicist understanding of the presence of Spanish at this educational level—one oriented toward the demands of the labor market. However, other professionals in the field challenge this perspective, instead emphasizing the emancipatory, critical, and humanistic functions that foreign language learning can foster in Basic Education.

KEYWORDS: Policy Cycle. Regular Education Paraná. Teaching and Learning Spanish. *Yo en el Mundo* Learning Track.

Artigo recebido em: 10.02.2025

Artigo aprovado em: 26.05.2025

1 Introdução

As políticas educacionais voltadas ao ensino e aprendizagem de língua espanhola foram, ao longo da história educativa de nosso país, inconstantes e, grosso

modo, caracterizadas por certa falta de planejamento. De acordo com Santos (2017, p. 35):

A história do ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil é relativamente recente e caracterizou-se, ao longo do último século, por iniciativas governamentais esparsas e pouco duradouras no que se refere à difusão do idioma nas escolas regulares da nação (Santos, 2017, p. 35).

Essa baixa relevância governamental dispensada ao ensino e aprendizagem do idioma hispânico, falado pela quase totalidade das nações que cercam o Brasil, pode ser explicada por meio de constatações presentes em estudos da área de currículo escolar (Bobbitt, 2004). Durante uma parte significativa da história escolar ocidental, os currículos educacionais estiveram baseados em uma perspectiva (Bobbitt, 2004) em que os conhecimentos ensinados nas instituições educativas destinadas às massas populares deveriam ser voltados à sua profissionalização. Desse modo:

conhecimentos como os de língua espanhola certamente são considerados desnecessários para o ingresso da classe trabalhadora no mercado laboral, requisito básico para a inserção de uma disciplina na educação formal fundamentada nessa linha teórica. Explica-se, assim, a pouca preocupação social e estatal em ensiná-la nos colégios brasileiros (Santos, 2017, p. 35).

Não obstante, após décadas de discussões sobre a relevância da presença da língua espanhola em currículos regulares do Brasil, finalmente, em 2005 foi aprovada a Lei federal nº 11.161 que tornou obrigatória a oferta do idioma em todas as escolas do Ensino Médio (EM) do país. Referida Lei gerou um profícuo ciclo de crescimento para o idioma até o ano de 2017, quando foi realizada uma nova reforma no EM brasileiro e se revogou a referida Lei. Dessa maneira, esse novo arcabouço normativo, que gerou ainda o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), teve a seguinte consequência:

uma proposta de reorganização curricular que retiraria o ensino de espanhol das escolas do EM antes mesmo da aprovação de novos Referenciais Curriculares estaduais. A justificativa governamental era de que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), apenas a Língua Inglesa seria obrigatória e que, portanto, não haveria espaço para outros idiomas (Santos, 2023, p. 269).

Esse retrocesso no que tange ao ensino de espanhol gerou reações em todo o país. Especificamente no território paranaense, houve manifestações, principalmente, dos professores de espanhol do estado em defesa da manutenção da oferta do aludido idioma. Essas ações, realizadas em diversas instâncias e níveis, geraram frutos, tais como: 1) o compromisso do governo estadual, ainda no ano de 2021, de que haveria a oferta do ensino de espanhol no Novo Ensino Médio; 2) a alteração da Constituição do estado do Paraná (Paraná, 1989), incluindo a oferta do idioma hispânico como obrigatória em escolas regulares de mencionada unidade federativa (parágrafo 9º, artigo 179 da Constituição estadual); 3) a discussão e aprovação da Trilha De Aprendizagem de Língua Espanhola¹.

O objetivo geral desta pesquisa está relacionado ao item 3 citado anteriormente, isto é, tratamos de identificar se a Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006) poderia ser relevante para o estudo das questões relativas à confecção da Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola *Yo en el Mundo*, constante no Referencial Curricular do estado do Paraná (Paraná, 2021a). No que concerne aos objetivos específicos, eles têm relação com a base teórico-metodológica proposta por Ball e Bowe (1992), são eles:

a) No contexto de influência: compreender, entre outros elementos, os grupos de interesse envolvidos na formulação da política que culminou com a Produção da Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola;

¹ Sobre a configuração do Novo Ensino Médio cabe explicar o seguinte: “No Novo Ensino Médio, o estudante cursará dois conjuntos de aprendizagens: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF)”. Dentro do Itinerário Formativo de Linguagens está a Trilha de Espanhol *Yo en el Mundo* (Paraná, 2024).

b) No Contexto da Produção de Texto: analisar os fatores que influenciaram a escrita da Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo*;

c) No Contexto da Prática: verificar as diferentes interpretações e disputas para a implementação do aludido texto normativo.

Esclarecemos que a nossa hipótese de pesquisa era afirmativa, ou seja, compreendíamos, que a abordagem do Ciclo de Políticas era uma ferramenta relevante de análise de processos voltados à elaboração e implementação de textos políticos e, por conseguinte, era adequada para explicar o Ciclo da Política ligado à Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo*.

Na sequência, apresentamos os componentes conceituais basilares deste artigo.

2 Pressupostos teóricos - A abordagem do Ciclo de Políticas e seus contextos de realização

A escolha pela abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006) como base teórica deste trabalho deve-se ao fato de que ela não se restringe a analisar o texto normativo e as suas consequências no meio escolar, mas considera também, por exemplo, as influências que permitem a geração de uma determinada política e as posteriores leituras e releituras dessa política em seu processo de implementação. Ela permite aferir, entre outros elementos, a influência de grupos econômicos, sociais e de poder político para a sua formulação. Assim, pode-se verificar, por exemplo, o papel de professores e suas associações para a escrita de textos oficiais e legais, como é o caso da Trilha de Aprendizagem de Espanhol *Yo en el Mundo* e da Emenda nº 52/2022 que alterou a Constituição do estado do Paraná (Paraná, 1989) e incluiu, como obrigatória, a oferta da língua espanhola nas escolas do estado. Sobre essa temática, Mainardes (2006, p. 53) enuncia o seguinte:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles

pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (Mainardes, 2006, p. 53).

Outro elemento relevante em tal abordagem é que ela constitui-se como uma linha analítica a mais em um contexto de carência de referências teóricas progressistas para o estudo de políticas educativas em território nacional:

A reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade... (Azevedo; Aguiar, 1999, p. 43)” (Mainardes, 2006, p. 48).

A abordagem do Ciclo de Políticas fundamenta-se nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), investigadores ingleses da área de políticas educacionais. Como dito anteriormente, esse campo analítico considera aspectos para além do contexto macro e vertical na formulação e adoção de uma determinada política. Em outras palavras:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível, como será brevemente apresentado a seguir (Mainardes, 2006, p. 49).

Os estudos de Ball e Bowe (1992) foram sendo refinados ao longo de suas carreiras como pesquisadores até o estabelecimento do modelo em que propõem três contextos de realização relacionados ao Ciclo das Políticas, sem hierarquia ou linearidade entre eles:

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Mainardes, 2006, p. 50).

O primeiro contexto refere-se aos agentes sociais que, com diferentes interesses (sociais, econômicos, políticos, educativos etc.), formulam o discurso que poderá gerar uma nova política educativa:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (Mainardes, 2006, p. 51).

Há, evidentemente, uma relação dialógica entre o Contexto de Influência e o Contexto de Produção. Porém, este último culmina com a escrita de textos de diferentes gêneros discursivos e, contrariamente ao que se espera de um texto, por exemplo, acadêmico – eles nem sempre são coerentes e coesos, porque são fruto da disputa de diferentes atores políticos e sociais. Mainardes (2006), com base em Ball e Bowe (1992), explicita essa correlação entre Contexto de Influência e Contexto de Produção:

Ao passo que o contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a

política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (Mainardes, 2006, p. 52).

No que tange ao contexto da Prática, é nesse âmbito que as discussões e textos políticos são não apenas implementados, mas também interpretados, reinterpretados, recriados já que os atores políticos não têm total controle sobre o impacto que os textos oficiais e legais terão no comportamento dos executores dessas normativas ou orientações:

De acordo com Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”: os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] (Mainardes, 2006, p. 53).

É pertinente revelar, ainda, que a interpretação das políticas é, também, alvo de disputa. No caso, por exemplo, das políticas nacionais para a difusão da língua espanhola, em muitas situações, referidas disputas tiveram que ser esclarecidas por Conselhos Estaduais de Educação (CEE). No caso, por exemplo, do texto da Lei federal nº11.161/2005, muitos Conselhos Estaduais de educação optaram, à época, por uma interpretação que, diferentemente do espírito original da Lei (voltada à difusão do idioma em todas as escolas regulares do EM), restringiu o acesso dos alunos de seus estados à aprendizagem da língua espanhola. Desse modo:

interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe *et al.*, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Assim, os profissionais relacionados à implementação de uma determinada política assumem um papel relevante de interpretação e ressignificação dela. Logo, não são apenas seres passivos que implementam de maneira técnica os ditames oriundos das esferas governamental e legislativa.

Em suma, são esses três contextos do Ciclo de Políticas que configuram a base analítica deste estudo que será realizado conforme a metodologia exposta a seguir.

3 Metodologia

O presente estudo está calcado nas bases analíticas da metodologia qualitativa (Martins, 2004) e, conjuntamente, nos componentes da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006). No que se refere à primeira forma de tratamento dos dados, Martins (2004, p. 289) explica que:

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise (Martins, 2004, p. 289).

Unida a essa metodologia que privilegia o estudo pormenorizado das ações humanas e, no que concerne à heterodoxia na análise, far-se-á uso também das ferramentas metodológicas contidas na Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006). Assim, a forma de tratamento de nossos dados recairá sobre:

a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo

dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Mainardes, 2006, p. 51).

Desse modo, para uma análise qualitativa (Martins, 2004, p.289) e, igualmente, para que possamos compreender o discurso da política relacionado à Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola e a sua, consequente, interpretação por seus executores, nos valeremos dos três contextos presentes em Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006, p.51-55). Em cada um desses contextos, o teórico estabelece componentes que considera centrais para a investigação de uma determinada política educativa. No que tange, por exemplo, ao Contexto de Influência, referidas indagações dizem respeito, essencialmente, aos seguintes elementos²:

- a) surgimento da política;
- b) níveis de influência;
- c) relação da política com discursos mais progressistas e conservadores;
- d) quais os grupos de interesse e o seu nível de poder relacionados à política (Ball; Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 51-55).

O Contexto de Influência está ligado, portanto, às diferentes forças políticas, sociais, ideológicas e econômicas que promovem ou dificultam a assunção de uma determinada política. Em relação ao Ciclo da Política da Trilha de Aprendizagem de Espanhol *Yo en el Mundo* (Paraná, 2021a), essas forças são, por exemplo, professores universitários e dirigentes universitários, deputados estaduais, representantes de entidades governamentais, o Secretário de Estado de educação, o Superintendente de Ensino Superior e Tecnologia entre outros. São essas vozes que, na escrita do texto oficial, a depender do seu grau e poder de ação e organização estarão representadas.

Sobre o Contexto de Produção do texto os elementos a serem analisados dizem respeito a:

² Componentes adaptados a partir do trabalho de Vidovich (2002), por Mainardes (2006, p. 66-69).

- a) início da construção do texto;
- b) vozes presentes no texto (de maneira clara ou oculta) e se houve busca por consenso;
- c) destinatários, linguagem, inconstâncias e contradições do texto. (Ball; Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 51-55).

Assim, os elementos a serem desvendados são: quem escreve, quais influências estão presentes e para quem escreve.

Um ponto elementar de análise no Ciclo de uma determinada política refere-se às inconsistências e contradições presentes no texto que, por exemplo, em uma publicação técnica devem ser evitadas. Isso ocorre porque existem diferentes vozes que, na disputada pelo estabelecimento de uma política mais alinhada ao seu campo teórico-ideológico, acabam se impondo no texto oficial - mesmo que, em diversas oportunidades, essas vozes sejam contraditórias ou conflitantes.

Finalmente, sobre o Contexto da Prática temos como elementos basilares de compreensão os que seguem:

- a) forma de recebimento e interpretação do texto;
- b) autonomia para os profissionais envolvidos poderem manifestar-se sobre o texto;
- c) conflitos de ideias entre as interpretações da política;
- d) relações de poder em relação ao contexto da prática;
- e) influência do contexto da prática na produção de texto. (Ball; Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 51-55).

No contexto da prática, os aplicadores da política ou aqueles afetados por ela a interpretam, reinterpretam e a aplicam observando, entre outros elementos, o conjunto de ideias que possuem sobre o que é ensinar ou aprender uma determinada disciplina. Enunciadas as bases metodológicas deste estudo, partimos propriamente a Análise do Ciclo da Política da Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola do estado do Paraná, por meio do Contexto de Influência.

4 Resultados

Os resultados deste estudo referem-se dos elementos relacionados aos três contextos de produção e análise de uma determinada política expostos em Ball e Bowe (1992). Desse modo, a seguir, verificamos os fatores relacionados aos aludidos contextos em relação ao texto da Trilha de Aprendizagem de espanhol do estado do Paraná denominado “Yo en el Mundo”.

4.1 Contexto de Influência da Trilha de Aprendizagem Yo en el Mundo

Em relação ao Contexto de Influência, a primeira questão que Ball e Bowe (1992) propõem para a compreensão do Ciclo de uma Política é relativa às influências e tendências presentes na política investigada e a razão por ela ter surgido em determinado momento histórico. Nesse sentido, é imperativo afirmar que houve uma Reforma no Ensino Médio brasileiro, por meio da Lei federal nº13.415, no ano de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) e estabeleceu uma nova estrutura para o Ensino Médio. No que se refere à difusão de Línguas Estrangeiras, a alteração foi de caráter restritivo, ou seja, a nova legislação tornou obrigatória a oferta de apenas um idioma estrangeiro na matriz curricular de referido nível de ensino. Assim:

o texto original da LDB (vigente entre 1996 e 2017), que garantia a possibilidade de oferta de duas Línguas Estrangeiras (uma obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e, a outra, opcional) foi excluído pela nova normativa federal – tornando o acesso dos alunos brasileiros às Línguas Estrangeiras (LE) mais restrito (Santos, 2022).

Nesse sentido, cabe ressaltar que alguns dos trabalhos de Ball (1992) indicam a influência de organismos internacionais na adoção de políticas públicas nacionais. Dois deles são o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI):

O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação (Mainardes, 2006, p. 52).

Tanto o FMI quanto o Banco Mundial são agentes político-ideológicos de disseminação de uma série de ideias sobre todos os aspectos da vida de estados-nação ao redor do Mundo. Ambos os organismos têm uma perspectiva que indica a necessidade de o Estado ser o mais enxuto possível. Nesse sentido, têm uma tendência à difusão de uma educação tecnicista, profissionalizante (Bobbitt, 2004) e empreendem políticas voltadas à propagação de sua visão ocidental e capitalista do mundo. Essa concepção tecnicista na educação entende que a língua inglesa (idioma oficial do maior acionista dessas instituições, os Estados Unidos da América-EUA) deve ser a língua priorizada nos currículos, já que serve a seus interesses em busca de hegemonia cultural, política e linguística.

Entende-se neste artigo que esta é a razão pela qual a Lei federal nº 13.415/2017 só foi publicada após a derrubada de um governo mais próximo, do ponto de vista cultural, linguístico e político, aos países hispano-americanos (então liderado por Dilma Rousseff) e, dado o seu impedimento, a assunção de uma tendência política alinhada aos interesses dos EUA (capitaneada por Michel Temer). Não é mera curiosidade ou casualidade que o último artigo da legislação reformista determine, justamente, a revogação da Lei federal nº 11.161/2005, que obrigava a oferta do ensino da Língua Espanhola em todas as escolas do Ensino Médio do país. É um marco no campo educacional indicativo de que, a partir daquele momento histórico, buscava-se encerrar um ciclo de boas relações econômicas, políticas, culturais e ideológicas do Brasil com os países hispano-americanos. Assim, o impacto dessas normativas em

muitos estados brasileiros, do ponto de vista linguístico, foi que eles passaram a não mais ofertar a Língua Espanhola aos alunos de suas redes de ensino. No Paraná, segundo Santos (2022, p. 197), não foi diferente:

No estado do Paraná, a Lei federal nº13.415/2017 gerou impactos imediatos, isto é, tão logo ela foi aprovada começaram as discussões na administração estadual para que houvesse uma reformulação dos currículos dos ensinos Fundamental e Médio, de maneira que, entre outros fatores, seria retirada a oferta da disciplina de Língua Espanhola do rol de componentes oferecidos aos alunos (Santos, 2022, p. 197).

A possibilidade de que milhares de alunos da rede estadual de ensino ficassem sem a alternativa de frequentar aulas regulares de língua espanhola mobilizou diversos profissionais da área em todo o estado do Paraná. Entre esses movimentos pode-se citar o Fica Espanhol do Paraná e, também, o Grupo de Trabalho (GT) - Espanhol do Paraná.

No que concerne ao Ciclo da Política relacionada à Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola, o referido GT possui uma atuação direta no Contexto de Influência. O GT foi proposto, inicialmente, pela Universidade Estadual de Londrina, por meio do Protocolo Eletrônico denominado E-Protocolo, sob o nº15.764.558-7, em 13 de maio de 2019.

Sobre isso, Mainardes (2006, p. 51) explicita alguns dos grupos de influência que podem surgir na formulação do discurso da política, entre eles estão os grupos representativos, como o GT-Espanhol do Paraná:

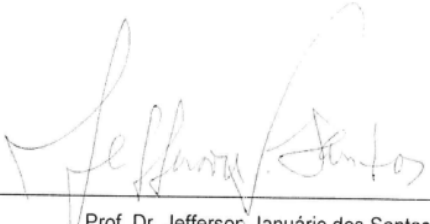
Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. [...] Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (Mainardes, 2006, p. 51).

Por conseguinte, é algo corriqueiro no Ciclo de uma determinada Política a constituição de grupos e comissões representativas, como o caso do GT-Espanhol do Paraná. Aludida proposição para a formulação desse Grupo de Trabalho tinha o objetivo de discutir formas de manutenção da oferta do idioma, conforme se nota em trecho do documento que solicitava a sua criação, enviado pela UEL³ à Seed-Pr:

Figura 1 – Trecho da proposição do GT-Espanhol do Paraná.

Destarte, acreditamos ser fundamental a criação de um Grupo de Trabalho, composto por membros do Legislativo, do Executivo, das IES e dos professores do quadro permanente de ensino de língua espanhola com vistas à proposição de um projeto no sentido de se dar continuidade à oferta do espanhol no ensino básico em território paranaense, à luz dos esforços já envidados nas universidades e dos recursos já investidos para tanto pelo estado do Paraná.

Cordialmente,



Prof. Dr. Jefferson Januário dos Santos
Chefe do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Prof. Dr. Jefferson Januário dos Santos
Chefe do Deptº de Letras Estrangeiras
Modernas - CLCH

Fonte: E-Protocolo-Pr (Paraná, 2024).

Esse grupo de influência, composto, inicialmente, por professores de língua espanhola das diversas universidades estaduais do Paraná que possuem cursos de licenciatura em Letras-Espanhol, é, portanto, um agente central na configuração das políticas atinentes à Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola *Yo en el Mundo*. Todo o processo, desde a proposição até a instituição oficial do GT consta em Santos (2023, p.271-272) conforme o Quadro 1, a seguir:

³ Via E-Protocolo, nº15.764.558-7.

Quadro 1 – Ações do GT-Espanhol do Paraná.

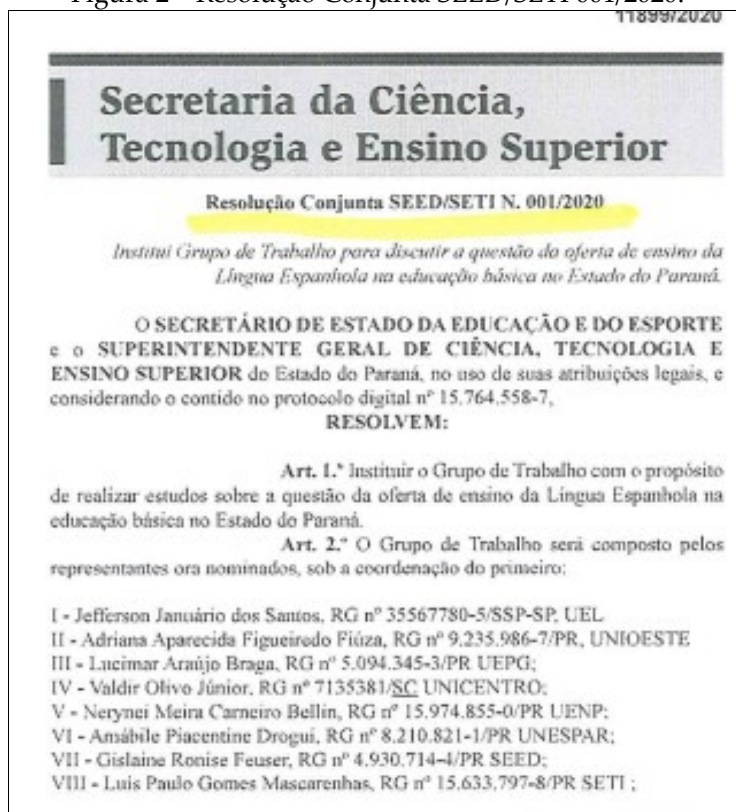
DATA	AÇÃO
13/05/2019	Proposição do GT- Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina
09/09/2019	O Departamento de Programas para Educação Básica da Seed-Pr manifestou-se, por meio de parecer da Técnica Pedagógica Gislaine Ronise Feuser, favorável à criação do grupo.
09/09/2019	O Diretor de Educação Raph Gomes Alves também se manifestou favorável à criação do GT
01/10/2019	O Progrades (Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Estaduais do Paraná) indicou os representantes das Instituições de Ensino Superior e requisitou a indicação de representantes da Seed-Pr e da Seti.
02/10/2019	Ficou acordado com o professor Superintendente da Seti a responsabilidade da Seti pela organização do que fosse necessário para a constituição do presente GT.
07/10/2019	A Seti formalizou a indicação dos docentes das IES e indicou os seus representantes: os professores Luís Paulo Mascarenhas e Eliane Segatti Rios Registro.
17/12/2019	Reunião com o Secretário estadual de Educação, representantes das IES paranaenses e membros do legislativo estadual.
30/01/2020	O Superintendente da Seti indicou os professores Jefferson Januário dos Santos (UEL) e Lucimar Araújo Braga (UEPG) respectivamente, como coordenador e suplente para a condução dos trabalhos do GT.
30/03/2020	A Seti encaminhou mensagem à coordenação do GT informando que a Seed-Pr havia indicado o seu representante (a técnica pedagógica Gislaine Ronise Feuser) e, também, que a portaria de nomeação do GT havia sido publicada e que os trabalhos da Comissão, em razão da pandemia da Covid-19, seriam iniciados após a volta das atividades acadêmicas e administrativas das IES.

Fonte: Santos (2023, p. 271-272).

Os integrantes do grupo, de acordo com a solicitação inicial do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Estaduais do Paraná (Progrades), deveriam ser oriundos da Seed-Pr, da Seti-Pr, do legislativo paranaense, dos professores do Celem-Pr e professores das Universidades Estaduais do Paraná. No entanto, no documento original de nomeação de seus membros (a Resolução Conjunta Seed-Seti 001/2020, publicada na Edição de 13 de fevereiro de 2020, do Diário Oficial do Paraná)

não foi indicado nenhum integrante do Poder Legislativo. Vejamos o documento original (escaneado) de aludida Edição do Diário Oficial:

Figura 2 – Resolução Conjunta SEED/SETI 001/2020.



Fonte: Diário Oficial do Paraná, de 13 fev. 2020.

Com o início das reuniões do GT-Espanhol no dia 02 de setembro de 2020 foram estabelecidos e aprovados por seus participantes os seguintes objetivos geral e específicos do GT, com base em discussões já realizadas em diversos grupos e instâncias representativas (como Fica Espanhol do Paraná e Associação de Professores de Espanhol do Paraná-APEEPR):

Quadro 2 – Objetivos do GT-Espanhol do Paraná.

<p>Objetivo geral</p> <p>- Promover os estudos e os encaminhamentos necessários para a implementação obrigatória da disciplina de língua espanhola nos currículos dos ensinos Fundamental e Médio do estado do Paraná;</p> <p>Objetivos específicos</p>

- Verificar a forma legal mais adequada para a implementação obrigatória da disciplina de Língua Espanhola;
- Estudar a forma mais adequada para a implementação da Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio em horário regular;
- Estudar a pertinência de criação de uma sexta aula como forma de garantir a presença da Língua Espanhola no currículo do Ensino Fundamental;
- Solicitar à Seed-Pr um estudo sobre os investimentos relacionados à implementação da disciplina de Língua Espanhola e a necessidade de pessoal para promovê-la.

Fonte: Santos (2023, p. 270-271).

Sobre a configuração de diferentes versões do discurso da política, elemento fundamental para o arcabouço teórico aqui adotado, pode-se dizer que os profissionais da área de espanhol, historicamente, buscaram expandir ao máximo a oferta do ensino do idioma para os alunos de escolas do Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas do estado. Outros agentes políticos, como deputados estaduais (defensores de diferentes bandeiras partidárias), também contribuíram para a formação do discurso, apresentando as possibilidades e dificuldades relacionadas à expansão do ensino de espanhol no território paranaense. O poder legislativo, em geral, apoiou a difusão do ensino de espanhol no território paranaense. Apoio que foi conquistado, principalmente, por meio de ações do Movimento Fica Espanhol do Paraná, que mobilizou vereadores em dezenas de cidades paranaenses e, também, deputados de diversificadas tendências políticas em prol do ensino de espanhol – após a revogação da Lei federal nº11.161/2005.

Já o executivo estadual indicava certas barreiras, principalmente, orçamentárias e legais para a aludida difusão do ensino da língua em suas escolas regulares. Uma das barreiras orçamentárias apresentadas, por exemplo, para a implementação de uma sexta-aula (destinada à língua hispânica) nos currículos estaduais foi que isso geraria problemas para o transporte escolar do estado, prejudicando a logística, então, já disponível. Sobre barreiras legais, o alegado era justamente que a Lei federal nº13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) previam somente a

presença da Língua Inglesa nos currículos do Ensino Médio. De modo que, a inclusão de aulas de espanhol não teria amparo legal.

Com o início das atividades oficiais do GT-Espanhol/Pr e após diversas tratativas dos integrantes do GT junto à Seed-Pr para que os objetivos do grupo, relacionados a uma maior difusão da Língua Espanhola neste estado sulista, fossem concretizados, a Seed-Pr indicou que, tendo em vista a iminente implementação do Novo Ensino Médio, o espanhol deveria ser contemplado por meio de uma Trilha de Aprendizagem. De forma que foi solicitada a colaboração do GT-Espanhol para a escrita de referido documento. Em vista disso, retratamos a produção de aventado texto oficial no segundo contexto do Ciclo de Políticas, elaborado por Ball e Bowe (1992), isto é, o Contexto de Produção do Texto.

4.2 Contexto da Produção do texto da Trilha de Aprendizagem Yo en el Mundo

Em relação ao Contexto de Produção do texto, note-se que a Língua Espanhola tornou-se uma Trilha de Aprendizagem⁴ apenas por pressão de grupos de interesse (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006), principalmente, relacionados aos professores de espanhol do estado (Ensino Básico, Superior e Celem-Pr), vereadores, prefeitos e deputados estaduais do Paraná envolvidos direta ou indiretamente com a temática. Caso contrário, o idioma sequer constaria como uma alternativa de curso, ainda que por meio de Trilhas de Aprendizagem, para os alunos do Ensino Médio estadual. É necessário reiterar, ainda, que foi a Lei federal nº13.415/2017 que, grosso modo, inviabilizou o ensino de espanhol como disciplina das grades curriculares regulares do estado. Essa mesma Lei também indicou a necessidade de se estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi, de fato, homologada em 14 de dezembro

⁴ Texto destinado a orientar os docentes do Ensino Médio paranaense, do ponto de vista pedagógico, em relação às atividades de Língua Espanhola desenvolvidas nas escolas que optarem por ensinar o espanhol.

de 2018. A BNCC faz referência, da mesma forma que a supracitada Lei, apenas a uma Língua Estrangeira como Componente Curricular obrigatório:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e **Língua Inglesa** (Brasil, 2018, p. 481).

Portanto, esse documento configura um retrocesso no processo de difusão de línguas estrangeiras no Brasil, tendo em vista que faz parte de uma política linguística voltada à restrição do acesso dos estudantes à aprendizagem de idiomas no território nacional – tendo em vista que o arcabouço legal anterior previa o ensino de duas línguas, com a possibilidade de escolha de uma delas pelas comunidades escolares (Brasil, 1996).

Apesar dos inúmeros problemas teóricos, políticos e pedagógicos contidos no texto da BNCC (2018), do ponto de vista normativo, as Trilhas de Aprendizagem do Novo Ensino Médio devem se basear nele para a sua confecção.

Uma das questões mais problemáticas constantes no documento, do ponto de vista das teorias voltadas ao plurilinguismo (Brasil, 2006) é que ele apresenta de forma acrítica essa visão da língua inglesa como “língua mundial” e “língua franca”. Em síntese, consta na BNCC (Brasil, 2018), uma visão do idioma inglês como único capaz de ser essa língua de comunicação mundial. A citada perspectiva é, justamente, uma das causas da desconsideração, por exemplo, da necessidade de se aprender língua espanhola no Brasil – idioma, igualmente, relevante para trocas culturais, sociais, econômicas e políticas com os países de nossa região.

Nota-se na BNCC (2018) essa referida visão hegemônica da língua inglesa que, evidentemente, prejudica a difusão de outros idiomas em território nacional. Observemos um trecho do texto indicador desse ideário:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (Brasil, 2018).

Isto é, o fato de a língua inglesa ser denominada como “de uso mundial” ou “língua franca” não é um elemento problemático *de per se*. A questão é que a perspectiva presente na BNCC (Brasil, 2018) adota o inglês como único idioma de caráter “franco” e “de uso mundial”. Crença (Barcelos, 2004) que entra em choque com uma perspectiva mais progressista e plurilíngue para o ensino de idiomas (Brasil, 2006).

Em disputa com esse discurso hegemônico da política reformista do Ensino Médio está o discurso teórico-pedagógico sobre ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras que circula nas universidades estaduais paranaenses em que atuavam os professores integrantes do GT-Espanhol do Paraná, que contribuiu para a produção do documento da Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola (Paraná, 2021a). Em síntese, a própria produção e homologação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-Pr) da Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola configura uma resistência ao discurso da “natural hegemonia” da língua inglesa.

Esse processo de disputa discursiva é o *modus operandi* na construção de textos políticos já que, segundo Ball e Bowe (1992), eles sempre são fruto de confrontações e debates. Vejamos:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (Ball; Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 52).

É fato que para alguns grupos de interesse relacionados, por exemplo, aos cursos de Letras-Espanhol das Universidades Estaduais do Paraná seria necessária, na

verdade, a revogação da BNCC (Brasil, 2018) e não a sua utilização como norte para a confecção de uma Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola. Porém, conforme aponta o excerto anterior de Ball e Bowe (1992), os textos políticos possuem limitações de diversas ordens – de modo que a Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo* precisou ser escrita com base nas normativas oficiais constantes na BNCC (Brasil, 2018).

Um aspecto relevante na produção de um determinado texto político, além das vozes, naturalmente, nele presentes, são as vozes ausentes. Em relação a elas, pode-se dizer que são principalmente ligados aos docentes do ensino regular de espanhol do estado e, também, docentes do Celem-Pr que, em muitas situações, são aqueles que conhecem de maneira mais aprofundada o Contexto da Prática (Ball; Bowe, 1992) de referida política. Contudo, não houve essa possibilidade de ampla discussão em razão da necessidade premente de implementação do Novo Ensino Médio (a partir do ano de 2022), que demandava a aprovação de todo um arcabouço textual, normativo e pedagógico em poucos meses (até o final do ano de 2021). Portanto, não se fizeram presentes diretamente, principalmente, as considerações desses docentes que, em última instância, implementariam a predita política.

Desse modo, tendo em vista as ausências supracitadas, as vozes que mais disputaram e se fizeram presentes na produção da Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo* foram aquelas oriundas do ensino público superior e dos técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Consequentemente, os discursos predominantes são advindos dos textos legais, das discussões teórico-pedagógicas que circulam no meio acadêmico e, ainda, aquelas desencadeadas pela promulgação da Lei federal nº13.415/2017. O documento da aludida Trilha está organizado em 4 (quatro) unidades temáticas, isto é: “De onde venho?”; “Quem sou eu?”; “Por onde Passo” e o “O que posso contar?”, relacionadas a quatro eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Paraná, 2021a, p. 828-829).

Conforme explicitado anteriormente, referido texto é oriundo das disputas discursivas entre os técnicos da Seed-Pr e os integrantes do GT-Espanhol do Paraná de modo que, por exemplo, a forma de estruturação do texto, em quatro eixos e unidades temáticas é uma proposição realizada tendo em vista elementos teóricos e normativos contidos na BNCC (2018) – o que foi apontado como uma necessidade pelos técnicos da Secretaria de Educação.

Especificamente sobre as unidades temáticas (De onde venho? Quem sou eu? Por onde passo? e O que posso contar?) compreende-se, do ponto de vista das teorias mais atuais e progressistas para o ensino e aprendizagem de idiomas (Brasil, 2006; Conselho da Europa, 2001) que elas podem, certamente, gerar reflexão, autonomia, crítica e, portanto, aprendizagem significativa para os discentes. Porém, algo que também consta no documento e que não se coaduna com as discussões acerca das funções da Educação Básica – vista pelo seu viés de formação humanística – tem relação com o componente de um de seus Eixos Estruturantes, isto é, Empreendedorismo.

O citado eixo materializou-se na proposta em razão de orientação contida na BNCC (Brasil, 2018) para que essa temática fosse abordada nos currículos do Novo Ensino Médio. Ainda que a BNCC (Brasil, 2018) aborde a questão do empreendedorismo social, a perspectiva que prevalece ao se incluir esse conceito em um texto pedagógico sem maiores aprofundamentos é que o foco se voltará para o lucro. Essa compreensão da Educação Básica pública e privada como espaço de promoção de treinamento técnico das massas é anacrônica e não contribui para o desenvolvimento dos elementos fundamentais a uma educação emancipadora dos alunos (Santos, 2017). Logo, os interesses não explicitados contidos no texto têm relação, justamente, com essas perspectivas de uma educação bancária (Freire, 2017), acrítica e voltada à formação dos filhos das classes proletárias de maneira tecnicista, de modo que esses estudantes não consigam refletir, para além da superfície, sobre os seus problemas e os problemas do mundo.

Finalmente, consideramos que o plurilinguismo é um tópico central para a análise das contradições presentes na Trilha de Espanhol que, com base em Ball e Bowe (1992), são fundamentais para se compreender uma determinada política. Ao mesmo tempo em que a Lei federal nº13.415/2017, a BNCC (Brasil, 2018) e o próprio Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2021a)⁵ adotam a Língua Inglesa como único Componente Curricular de Língua Estrangeira obrigatório, o texto do Trilha de Língua Espanhola justifica a sua existência em razão da relevância do plurilinguismo: “Essa Trilha de Aprendizagem justifica-se pela importância do plurilinguismo, característica da globalização” (Paraná, p. 893, 2021a).

Destarte, ao mesmo tempo em que as políticas nacionais e estaduais daquele período⁶ não promoviam a presença do idioma hispânico de maneira sistêmica (inclusive buscando retirá-lo dos currículos regulares em que se fazia presente), o texto da Trilha de Língua Espanhola explicita essa relevância por meio da pertinência em se desenvolver no aluno uma competência plurilíngue. No Contexto da Prática (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006), a seguir, verificaremos, portanto, como essas contradições e disputas textuais contidas na Trilha de Aprendizagem *Yo en Mundo* foram recepcionadas por aqueles que implementariam essa política voltada à difusão da língua espanhola no estado do Paraná.

4.3 Contexto da prática da Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo*

Na divulgação do Novo Ensino Médio e, consequentemente, dos Itinerários Educativos pelo governo estadual por meio de seus órgãos de comunicação, o executivo paranaense buscou exaltar a flexibilidade proporcionada pela nova configuração de referido nível de ensino, vejamos:

⁵ Documento em que contém a Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo*.

⁶ Posteriormente, foi aprovada a Emenda Constitucional 52/2022 que tornou obrigatório o ensino da Língua Espanhola nas escolas dos Ensinos Fundamental II e Médio do Paraná.

Figura 3 – Publicação sobre a configuração do Novo Ensino Médio.

INSTITUCIONAL
Estudante do Novo Ensino Médio escolherá áreas de aprofundamento; veja como será cada itinerário
16/07/2021 - 10:42

No Novo Ensino Médio, que começa a ser implementado em 2022, dois conjuntos de aprendizagens vão compor o currículo dessa etapa de ensino: a Formação Geral Básica (FGB), que é a mesma para todos os estudantes, e os itinerários formativos, que se aprofundam em áreas específicas do conhecimento, de escolha de cada aluno. Da carga horária mínima de 3 mil horas que compõem o Novo Ensino Médio, 1,8 mil serão destinadas à Formação Geral Básica, enquanto 1,2 mil serão para os itinerários formativos.

Na prática, o itinerário pode ser entendido como um conjunto de trilhas de aprendizagem, organizadas a partir de uma ou mais áreas do conhecimento. São elas: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Existe, ainda, a possibilidade de escolher um itinerário de formação técnica (com cursos que estão no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos) ou profissionalizante, como a formação de docentes.

Linguagens e suas Tecnologias — Esta área é formada pelos componentes de Arte, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Educação Física, trabalhando as linguagens verbal, escrita, artística e corporal. Alguns temas que podem ser trabalhados neste itinerário são artes, cinema e teatro; inglês ou espanhol para o mercado de trabalho; esportes e qualidade de vida, entre outros.

Fonte: Paraná (2021c).

Infere-se que essa divulgação busca promover uma boa aceitação das políticas de reforma do Ensino Médio que o governo, naquele momento, procurava implementar. Não obstante, algo muito relevante a se notar sobre essa divulgação, no que diz respeito à Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola, é a compreensão difundida pela Seed-Pr, em sua página eletrônica oficial,⁷ da função da língua espanhola no Referencial Curricular estadual (Paraná, 2021a). Assevera-se que a aprendizagem do idioma deve estar direcionada “para o mercado de trabalho”. Porém, o texto da Trilha não evidencia estar voltado, mormente, para uma aprendizagem tecnicista, discorre-se no documento sobre a necessidade de uma formação não circunscrita apenas às necessidades do mercado de trabalho. Evidencia-se, como explicitado anteriormente, a necessidade de um ensino voltado ao desenvolvimento da competência plurilíngue dos alunos (Paraná, 2021a). Desse modo, entende-se, neste trabalho, que não se pode dizer que o texto possui um viés exclusivamente direcionado à formação dos discentes para a sua futura atuação profissional. Essa compreensão mais humanística do documento é defendida, inclusive, por integrantes do GT-Espanhol do Paraná que auxiliaram na confecção da aludida Trilha (Santos, 2022; 2023).

⁷ Disponível em: [Estudante do Novo Ensino Médio escolherá áreas de aprofundamento; veja como será cada itinerário | Secretaria da Educação \(educacao.pr.gov.br\)](https://educacao.pr.gov.br). Acesso: 25 mar. 2024.

A supradita disputa em relação ao entendimento do texto é algo corriqueiro no campo das políticas educacionais. A abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992) permite compreender esse fenômeno:

De acordo com Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (Mainardes, 2006, p.53).

De maneira complementar, entende-se que as vivências e outros inúmeros fatores afetam a interpretação e a implementação das políticas:

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

Isto é, essas diferentes interpretações do texto disputarão entre si, recriando o próprio texto e gerando novos desdobramentos. A opção por, por exemplo, por se instituir uma Trilha de Aprendizagem de Língua Espanhola no Novo Ensino Médio e, assim, promover-se a escrita de um documento que orientasse o seu ensino gerou a necessidade de novas intervenções/interpretações por parte do executivo estadual. Vejamos:

ORIENTAÇÃO Nº 011/2021 – SEED/DPGE/DLE

Poderá ser ofertada, além da Língua Inglesa, outra Língua Estrangeira Moderna, preferencialmente a Língua Espanhola (§ 4º do art. 3º da Lei

Federal nº 13415/2017 e § 6º do art. 15 da Deliberação nº 04/2021 CP/CEE-PR). Se for ofertada para todos os estudantes, independente do Itinerário Formativo escolhido, esse componente curricular deverá estar na Parte Flexível Obrigatória. Por outro lado, se for ofertado apenas no IF de Linguagens esse componente deverá estar apenas nesse percurso formativo escolhido pelo estudante (Paraná, 2021b).

Assim, o texto da Trilha *Yo en el Mundo* (bem como as demais normativas do Novo Ensino Médio) gerou a necessidade de se constituírem novos textos políticos voltados à interpretação de como seria a sua implementação.

A Seed-Pr passou a indicar, por exemplo, que a Língua Espanhola poderia compor a Parte Flexível Obrigatória do currículo, desse modo, devendo ser ofertada pela escola que optasse por essa modalidade de oferta a todos os seus estudantes. Esse é um fator muito positivo, tendo em vista o contexto anterior à produção da Trilha *Yo en el Mundo* e à aprovação da Emenda Constitucional nº52/2022, em que não haveria espaço algum para atividades letivas de língua espanhola.

No que diz respeito à recepção do texto por parte dos profissionais ligados à área de espanhol há indícios⁸ de que o documento foi, de maneira geral, bem recebido. Em uma das atividades formativas que realizamos no Programa de Residência Pedagógica (RP) da UEL (Subprojeto de Letras-Espanhol)⁹, coordenado pelo autor deste artigo, constatou-se que, em um grupo de 12 participantes (docentes da rede estadual e estudantes do curso de Letras-Espanhol), cerca de 85% consideraram a publicação do documento como positiva para o cenário de ensino de espanhol no Paraná. Ainda em relação às atividades da RP-Espanhol da UEL, também houve comentários indicando a adequação teórica do texto:

⁸ A implementação do Novo Ensino Médio apenas desponta, portanto, os Textos das Trilhas de Aprendizagem ainda não foram, em muitas situações, totalmente apropriados pelos executores das políticas reformistas do EM.

⁹ Referidas atividades estão relacionadas ao Programa de Residência Pedagógica-Letras/Espanhol da UEL, cadastrado em referida instituição sob o número 00519 e contam com financiamento da Capes.

P1/C1¹⁰ - A abordagem da Trilha de Aprendizagem "Yo en el mundo" parece ser teoricamente sólida, pois destaca não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, mas também a compreensão do contexto mais amplo em que a língua espanhola é utilizada. Isso é fundamental para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

P2/C2 - O reconhecimento da importância do plurilinguismo e da competência comunicativa no segundo trecho [da trilha] é essencial. A compreensão de uma língua estrangeira vai além das regras gramaticais e vocabulário; envolve também a capacidade de se comunicar eficazmente em diferentes contextos culturais e sociais.

P3/C3 - A divisão da trilha em unidades temáticas como "De onde venho?", "Quem sou eu?", "Por onde passo?" e "O que posso contar?" parece ser muito relevante, pois aborda questões centrais relacionadas à identidade e à experiência pessoal dos estudantes. Isso pode tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente, pois os alunos podem se relacionar diretamente com os temas abordados.

Ainda que haja indícios em relação à boa aceitação da Trilha, nota-se uma postura também crítica dos profissionais relacionados à sua implementação. Isso porque o mencionado texto foi produzido e está sendo implementado no contexto do Novo Ensino Médio (oriundo da reforma produzida pela Lei federal nº13.415 e pela Base Nacional Comum Curricular), em que a presença obrigatório do idioma hispânico nos currículos regulares é desestimulada. Esse processo de crítica também é considerado natural na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe, 1992), tendo em vista que: "[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] (Bowe *et al.*, 1992, p. 22)".

Assim, ao terem contato com um texto que só foi gerado em razão de uma Lei (nº13.415/2017) que extinguiu a oferta obrigatória da Língua Espanhola nos currículos do Ensino Médio, os educadores olham com certa desconfiança para esse texto. Por exemplo, um dos membros da equipe de RP-Espanhol da UEL (P4), ao ser indagado

¹⁰ Nomeamos como P os participantes do Programa e como C os comentários produzidos nas atividades de Residência Pedagógica.

em atividades do Programa sobre a adequação teórico-pedagógica dos 4 eixos e 4 unidades temáticas da Trilha *Yo en el Mundo*, respondeu que: “em 12 meses não se trabalha isso”. Do mesmo modo, ao ser indagado sobre a adequação/inadequação de um trecho do texto que retratava as habilidades linguísticas, referido integrante da RP respondeu: “não concordo somente [em] ter [o espanhol] no terceiro ano do ensino médio”. Não se pode afirmar, de modo simplista, que o profissional apenas não compreendeu a questão e produziu uma resposta que fugiu ao seu escopo. Compreende-se aqui que, possivelmente, ele queria marcar posição sobre a sua insatisfação com respeito ao espaço restrito que o idioma passou a ter nos currículos das escolas paranaenses após a reforma do Novo Ensino Médio.

Sobre as relações de poder, outro elemento fundamental para a Abordagem do Ciclo de Políticas, é de conhecimento público que, cada vez mais, as equipes escolares locais e os docentes da área de Língua Estrangeira têm notado uma redução em seu poder de atuação e adaptação curricular, tendo em vista o movimento de utilização de plataformas educativas que vem ocorrendo neste estado do Sul do país. Os professores devem utilizar de maneira obrigatória os recursos e as aulas preparadas verticalmente pela Secretaria Estadual de Educação, o que indica uma perspectiva equivocada acerca da função docente. O professor deve ser alguém preparado para enfrentar todas as singularidades da sala de aula e não apenas configurar-se como um aplicador acrítico de conteúdos. Portanto, ainda que essas ferramentas digitais sejam relevantes, não podem substituir o professor, profissional formado (Leffa, 2008) para fazer as escolhas e tomar as decisões necessárias sobre os diferentes contextos de ensino em que atua.

Finalmente, o último elemento que retrataremos no Contexto da Prática (Ball; Bowe, 1992) refere-se às dificuldades concernentes à implementação da política. Uma dessas limitações enfrentadas pela Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo* (e as demais normativas concernentes a ela) diz respeito ao número reduzido de escolas que ensinam o idioma hispânico de maneira regular. Desse modo, ainda são restritos os espaços em que os professores, de fato, podem fazer uso do mencionado texto

normativo para planejar as suas atividades letivas. Outra dificuldade enfrentada no Contexto da Prática (Ball; Bowe, 1992) diz respeito ao fato de que muitos dos docentes que já atuam nessa modalidade de ensino indicam não conhecer o texto ou conhecer apenas de maneira superficial. Entre os membros da RP-Espanhol da UEL – mencionados anteriormente – 62% disseram que conheceram o texto da trilha apenas por meio das atividades desenvolvidas no Programa. Isso, talvez, em razão de dois elementos: o processo de implementação do Novo Ensino Médio está em seu início e, o outro, relaciona-se à quantidade insuficiente de ações da Secretaria Estadual de Educação para a difusão de referido texto oficial.

5 Considerações finais

Ao longo de todo este artigo científico procuramos responder o nosso problema de pesquisa, isto é: se a Abordagem do Ciclo de Políticas poderia contribuir para uma compreensão mais aprofundada das políticas voltadas à difusão do idioma espanhol nos currículos do EM paranaense. Nosso objetivo central era analisar, sob o viés da citada abordagem, a Trilha de Aprendizagem de Espanhol, *Yo en el Mundo*. Constatamos, por meio das análises realizadas nos três contextos da Política (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006), que a nossa hipótese de pesquisa, de que referida abordagem poderia contribuir pra um estudo mais aprofundado das Políticas de difusão do espanhol no Paraná, foi confirmada. Em síntese, foi possível verificar, por exemplo, que:

- 1) No contexto de Influência, verificamos que o poder político do executivo estadual é muito relevante para que uma determinada política seja proposta, no entanto, há também outros grupos de interesses não relacionados aos poderes político e econômico, como os docentes do Ensino Superior integrantes do GT-Espanhol do Paraná, que podem ser propulsores de políticas educacionais. Ainda que houvesse, no momento de criação do GT,

um forte rechaço por parte do executivo estadual a qualquer ação voltada à difusão do ensino de espanhol, logrou-se constituir as bases necessárias para a escrita da Trilha de Aprendizagem *Yo en el Mundo*.

- 2) No Contexto da Produção do Texto, algo relevante a se notar é que nem sempre todas as vozes que deveriam participar da formulação de políticas educativas, necessariamente, conseguem materializar essa participação. De forma que, por exemplo, os docentes concursados em língua espanhola ligados à Seed-Pr não foram convidados para auxiliar na escrita do documento orientador das suas atividades. Também foi possível verificar que a Seed-Pr teve um papel preponderante de intérprete das normativas oficiais, concernentes ao ensino de línguas estrangeiras, que deveriam se fazer presentes na Trilha, de modo que, por exemplo, um eixo denominado empreendedorismo foi incluído no documento, ainda que essa escolha não possa ser sustentada do ponto de vista das discussões mais avançadas pertinentes ao ensino e aprendizagem de LE (Brasil, 2006).
- 3) Já no último Contexto estudado, o da Prática, notamos que o executivo estadual buscou propagar a relevância da nova configuração curricular, porém, demonstrou compreender a presença da língua espanhola no currículo do EM por meio de seu viés tecnicista, voltado ao mercado de trabalho. Por outro lado, esse entendimento não é o mesmo de outros profissionais associados à área, que compreendem a função emancipadora, crítica e humanista que a aprendizagem de uma LE pode desenvolver na Educação Básica. Por fim, notamos também que o texto foi, em geral, bem recebido pelos docentes (em razão da baixa expectativa que tinham sobre a presença do idioma hispânico nas escolas do EM), porém, também há indícios de críticas oriundas do contexto gerado pela Lei federal nº13.415 e pela própria BNCC (Brasil, 2018) que são observados, em algumas situações,

negativamente por restringirem a oferta obrigatória de LE no Ensino Médio a apenas um idioma, ou seja, a Língua Inglesa.

Sobre os próximos passos deste estudo, pretendemos ampliar o *corpus* para outros textos políticos associados à normatização da presença do espanhol nos currículos da Educação Básica do Paraná como, por exemplo, a Emenda Constitucional nº52/2022 que tornou obrigatório o ensino da Língua Espanhola nas escolas paranaenses dos níveis Fundamental e Médio.

Referências

AZEVEDO, J. A.; AGUIAR, M. A. Reflexões sobre o campo das políticas públicas de educação. In: AZEVEDO, J. A.; AGUIAR, M. A. (org.). **Políticas públicas de educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 33-60.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. DOI <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. DOI <https://doi.org/10.15210/rle.v7i1.15586>

BOBBITT, J. F. **O currículo**. Tradução de Marcelo Perine. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Tradução de Luís de Sousa. Porto: Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LEFFA, J. V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

MAINARDES, J. A abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista USP de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**, de 5 de outubro de 1989. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 5 out. 1989. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/doe_3116_05_10_1989_constituicao.pdf.

PARANÁ. **Estudante do Novo Ensino Médio escolherá áreas de aprofundamento; veja como será cada itinerário.** Página eletrônica da SEED-PR, 2021c. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Estudante-do-Novo-Ensino-Medio-escolhera-areas-de-aprofundamento-veja-como-sera-cada-itinerario>.

PARANÁ. **Orientação nº 011/2021 – SEED/DPGE/DLE.** Orienta as instituições privadas quanto à organização da Matriz Curricular do Novo Ensino Médio a partir do ano letivo de 2022 e revoga a Orientação nº 08/2021. Curitiba: Seed/Dpge/Dle-Pr, 2021b.

PARANÁ. **Referencial Curricular Paranaense para o Ensino Médio.** Curitiba, PR: SEED-PR, 2021a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/referencial_curricular_em/referencial_em_yo_mundo.pdf.

SANTOS, J. J. A defesa de uma política plurilíngue na Educação Básica paranaense: criação, desenvolvimento e ações do GT-Espanhol do Paraná. *In*: ANDRADE, O. G. (org.). **Políticas linguísticas e a formação em Letras Espanhol no Brasil**. Londrina: Engenho das Letras, 2022.

SANTOS, J. J.; STURZA, E. Impactos da Lei Federal nº 13.415 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a presença da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. *In*: KRAEMER, M. A. D. *et al.* (org.). **Línguas e literaturas na fronteira sul**: estudos linguísticos, literários e socioculturais na educação. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

SANTOS, J. J. **A qualidade e a qualificação no ensino de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem-Pr): um estudo de caso**. 2017. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

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