



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE/PB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ESPAÑHOL**

MÁRCIA MANUELA MONTEIRO

**LÍNGUA ESPANHOLA NA POLÍTICA DE CURRÍCULO NO BRASIL:
LIMITES E PERSPECTIVAS**

**CAMPINA GRANDE-PB
Junho-2020**

MÁRCIA MANUELA MONTEIRO

**LÍNGUA ESPANHOLA NA POLÍTICA DE CURRÍCULO NO BRASIL:
LIMITES E PERSPECTIVAS**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso ao Departamento de Letras/Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Francisca Pereira Salvino

CAMPINA GRANDE/PB
Junho/2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M775l Monteiro, Marcia Manuela.
Língua espanhola na política de currículo no Brasil
[manuscrito] : limites e perspectivas / Marcia Manuela
Monteiro. - 2020.
40 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2020.
"Orientação : Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."
1. Política de currículo. 2. Ensino médio. 3. Língua
Espanhola. 4. Educação no Brasil. I. Título
21. ed. CDD 373

MÁRCIA MANUELA MONTEIRO

**LÍNGUA ESPANHOLA NA POLÍTICA DE CURRÍCULO NO BRASIL:
LIMITES E PERSPECTIVAS**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso ao Departamento de Letras/Língua Espanhola da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada.

Aprovada em: 08/06/2020.

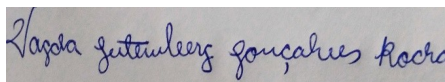
BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Francisca Pereira Salvino (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a Dr^a Gilda Carneiro Neves Ribeiro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^a Dr^a Vagda Gonçalves Gutemberg Rocha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, o criador de todas as coisas, à
minha família, que muito contribuiu para
esse crescimento pessoal e, em especial, ao
meu pai, que muito acreditou nessa
conquista!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por esta oportunidade em minha vida.

À Prof^a Dr^a Francisca Pereira Salvino, que me compreendeu e orientou nesta pesquisa.

À Evanda Helena, amiga que me despertou para a escolha desse objeto de estudo, e à Edjane Travassos.

À professora Socorro Moura, do Departamento de Educação, que me fez refletir sobre a relevância da temática estudada.

Ao meu pai, José Velez Monteiro, e a minha mãe, Maria José Monteiro, pois estão orgulhosos por verem mais um filho concluir um curso superior, uma vez que eles não tiveram oportunidade de alcançar determinado êxito.

Aos meus irmãos, José Marciano Monteiro, Marlon Luan Monteiro e Flávia Morgana Monteiro, e ao meu cunhado, Gustavo Correia. Também ao meu sobrinho, Kaio Monteiro, e à minha sobrinha, Hanah Sophie, aos quais agradeço pelo carinho e compreensão por minha ausência nas reuniões familiares.

Aos meus avós (*in memorian*), Eudócia Velez, Antônia de Lima, Manuel Teófilo e Heleno Francisco, que embora fisicamente ausentes, onde estiverem, estarão muito felizes ao verem mais uma neta realizar o sonho do curso superior.

Aos professores do Curso de Letras/Espanhol da UEPB, Allyson Raonne Soares do Nascimento, Aliana das Neves Barbosa Sá e Alessandro Giordano, que sugeriram bibliografias novas para o acréscimo de novos conhecimentos e contribuíram com o processo de desenvolvimento de leitura e escritura do texto.

Aos funcionários da UEPB, Penha e Sr. Gilberto, pela presteza no atendimento quando foi necessário, à Vanuza e Aline da sala de informática, as quais contribuíram com as pesquisas.

Aos colegas de sala, pelos momentos de amizade e apoio, dentre os quais destaco especialmente Jéssica Letícia Mateus, Fernanda e Ana Beatriz, que acompanharam todas as etapas da pesquisa, inclusive àquelas de bastante angústia, insegurança e ansiedade.

“Sempre parece impossível até que seja feito”.
Nelson Mandela

RESUMO

A Língua Espanhola é reconhecida como segunda língua mais falada no mundo e tem sido reconhecido por várias nações como estratégico em diversos aspectos, tais como processo de globalização econômica e cultural; favorecimento das relações comerciais por meio do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e, também, desenvolvimento cognitivo, linguístico e intercultural dos estudantes. Apesar da sua importância, não tem figurado no currículo com a devida relevância no Brasil. A Lei 11.161/2005, regulamentava que a Língua Espanhola fosse, obrigatoriamente, ofertada nas escolas de ensino médio e facultada como matrícula aos estudantes. Esta regulamentação foi revogada pela Lei 13.415/2017 e a Língua Espanhola, que figurou até a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentre as línguas estrangeiras modernas a serem ofertadas nos currículos das redes de ensino, foi excluída em 2018. Todavia, algumas redes estaduais de educação têm mantido a oferta desse componente, principalmente nos casos em que os Estados fazem fronteira com países que têm o espanhol como língua principal; programas de intercâmbios; relações comerciais; turismo e outras atividades. A partir destas considerações, este trabalho tem como objetivo analisar aspectos da política de currículo, enfatizando contextos de inclusão e exclusão da Língua Espanhola em caráter obrigatório nos currículos no Brasil. Os contextos mais importantes em destaque são o movimento da Escola Nova; a inclusão da Língua Espanhola no currículo do Colégio Pedro II; a Reforma da educação no processo de redemocratização e a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997); a aprovação da Lei nº 11.161/2005 e à sua revogação pela Lei nº 13.415/2017, e a exclusão do componente curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Consiste numa pesquisa descritiva e de análise documental, numa perspectiva de abordagem qualitativa. Conclui-se que aspectos de política partidária ideológica tem interferido na definição das políticas curriculares e na oferta das línguas estrangeiras modernas, de modo a configurar cenários de indecisões e desprestígio quanto à Língua Espanhola, ocasionando instabilidade e sucessivas ações de inclusão e exclusão da língua no currículo nacional.

Palavras-chave: Política de currículo. Ensino médio. Língua Espanhola.

RESUMEN

El idioma español es reconocido como el segundo idioma más hablado en el mundo y su enseñanza conjunto de reglas creadas para regular la enseñanza en las escuelas jesuitas. Su primera edición, de 1599, además de apoyar la educación jesuita, ganó el estatus de norma para toda la Compañía de Jesús. En varias naciones lo reconocen como estratégico en varios aspectos, como el proceso de globalización económica y cultural; favoreciendo las relaciones comerciales a través del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y, también, el desarrollo cognitivo, lingüístico e intercultural de los estudiantes. A pesar de su importancia, no se ha incluido en el plan de estudios con la relevancia relevante en Brasil, donde la Ley 11.161 de 2005 requería que el idioma español se ofreciera obligatoriamente en las escuelas secundarias y se proporcionara como una inscripción para los estudiantes. Este reglamento fue revocado por la Ley N° 13.415 / 2017 y el idioma español, que apareció hasta la segunda versión de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) entre los idiomas extranjeros modernos que se ofrecería en el currículo de las redes educativas, fue excluido de la versión final, aprobada en 2018. Sin embargo, algunas redes estatales de educación han mantenido el suministro de este componente, especialmente en los casos en que los estados limitan con el español como idioma principal; programas de intercambio; Relaciones comerciales; turismo y otras actividades. Con base en estas consideraciones, este documento tiene como objetivo analizar aspectos de la política curricular, enfatizando los contextos de inclusión y exclusión del idioma español de manera obligatoria en los planes de estudio en Brasil. Los contextos más importantes destacados son el movimiento Escuela Nueva; la inclusión del idioma español en el currículum de Colégio Pedro II; Reforma educativa en el proceso de redemocratización y aprobación de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN / 1997); la aprobación de la Ley N ° 11.161 / 2005 y su revocación por la Ley N° 13.415 / 2017, así como la exclusión del componente curricular de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), aprobada en 2018. Consiste en investigación descriptiva y análisis de documentos, en una perspectiva de enfoque cualitativo. Se concluye que los aspectos de la política ideológica del partido han interferido en la definición de políticas curriculares y en la oferta de lenguas extranjeras modernas, a fin de configurar escenarios de indecisión y descrédito con respecto al idioma

español, lo que ha provocado inestabilidad y acciones sucesivas de inclusión y exclusión del idioma. en el currículum nacional.

Palabras clave: Política curricular. Escuela secundaria. Lengua española.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: SITUANDO A LÍNGUA ESPANHOLA NA POLÍTICA DE CURRÍCULO	13
2.1 Da Colonização à República	13
2.2 Da Escola Nova à segunda década do século XXI	16
3 RELEVÂNCIA CULTURAL E ECONÔMICA DA LÍNGUA ESPANHOLA PARA O BRASIL	23
4 ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	29
4.1 Inserção da Língua Espanhola no currículo e sucessivas mudanças	29
4.2 O Ensino de Espanhol na Base Nacional Comum Curricular	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar aspectos da política de currículo, enfatizando contextos de inclusão e exclusão da Língua Espanhola em caráter obrigatório nos currículos no Brasil. Especificamente, objetiva rever a história do currículo no Brasil, situando a oferta do ensino da referida língua; refletir sobre a relevância cultural e econômica da Língua Espanhola; compreender os fatores associados à inclusão e à exclusão da Língua Espanhola no currículo brasileiro.

Este estudo é relevante, levando-se em consideração que a comunicação é um fenômeno cultural e as línguas exercem papel fundamental neste processo por diferentes razões, tais como: I) na América Latina, o Brasil limita-se ao oeste e ao sul com países que têm o Espanhol como Língua oficial, sendo este país o único na região a ter o Português em tal condição; II) no contexto da globalização as relações comerciais, políticas, culturais, educacionais se intensificam e as línguas exercem papel importante nessas relações, interconexões e multiculturalidade entre países. É relevante para os estudos acadêmicos, uma vez que permite perceber o papel do currículo das línguas estrangeiras mediante os aspectos culturais, econômicos e políticos. Por estes fatores, dentre outros, faz-nos refletir sobre a importância das línguas estrangeiras modernas para a formação dos/as estudantes.

Utilizamos a metodologia qualitativa nos moldes da pesquisa bibliográfica, também denominada de análise documental, possibilitando-nos analisar a descrição dos fatos recorrentes do estudo em questão. Tal pesquisa possibilita vantagens no sentido do estudo e da flexibilidade na análise dos acontecimentos. Como analisa Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web*, *sites* e outros. Para o autor, qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas baseadas unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura uma resposta. Há, também, a possibilidade de um novo “olhar”, que encontre elementos para uma

argumentação diferenciada, que contribua e amplie o enriquecimento de novos conhecimentos acerca do objeto de estudo.

Nossa pesquisa foi construída a partir da leitura de teóricos que estudam o tema apresentado e desenvolvido sobre uma visão crítica dos fatos em questão, que têm para interpretação uma relação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, para então compreender a inclusão das línguas estrangeiras no Brasil de forma mais complexa e coerente.

Como resultado da pesquisa foram desenvolvidos três capítulos. No primeiro refletimos sobre a situação das línguas estrangeiras no currículo da educação brasileira em dois momentos históricos: o período da colonização à república e o período do movimento da Escola Nova aos dias atuais, enfatizando diferentes contextos de inclusão e ou exclusão de línguas estrangeiras. No segundo capítulo, ressaltamos a relevância cultural do estudo de línguas estrangeiras e mudanças na política educacional e linguística. No terceiro, discutimos a situação da Língua Espanhola no currículo da educação básica no Brasil a partir de um resgate histórico.

2 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: SITUANDO A LÍNGUA ESPANHOLA NA POLÍTICA DE CURRÍCULO

2.1 Da colonização à República

A educação brasileira recebe muitas influências históricas de países europeus, desde as grandes navegações e o período colonial até os dias atuais. Tendo como marco histórico a chegada dos portugueses ao Brasil, no ano de 1500, trazendo na sua comitiva padres da Companhia de Jesus (os jesuítas), encontramos os primeiros indícios de ensino de línguas estrangeiras no país. Neste período, os jesuítas ensinavam catequese e outros saberes aos índios, nas línguas tidas como mortas: o latim e o grego. Para isto, seguiam em alguma medida, o plano de estudos da Companhia de Jesus, denominado como *Ratio Studiorum*¹.

Em 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil pelo Marquês de Pombal, ministro de Estado em Portugal e das colônias, que implantou uma série de reformas no sentido de adaptar a metrópole às transformações econômicas, políticas e culturais que vinham ocorrendo na Europa, influenciado pelo Iluminismo.

Entendido como amplo movimento cultural e filosófico que aconteceu na Europa na era moderna, ao instaurar sua proposta pedagógica, retoma as ideias da natureza humana, da autonomia racional e moral do indivíduo e da perfectibilidade humana. No entanto, por outro lado, essas categorias têm seu sentido profundamente modificado. Marcado pela longa, lenta e sofrida constituição da moderna sociedade burguesa e mercantil, que vai se distanciando cada vez mais do mundo feudal e cristão, o pensamento iluminista se instaura sob o crescente impacto da formação dos estados como entidades políticas autônomas (SEVERINO, 2006, p. 625)

Essas ideias se fortaleceram ainda mais com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, quando o ensino passou por transformações significativas. Com o reinado de D. João VI, o ensino das línguas modernas passou a ser valorizado, resultando em um Decreto que legitimou as cadeiras de ensino de francês, inglês e alemão, visando aprimorar a educação do ensino público. Nesse período, o ensino no império foi estruturado em três

¹ *Ratio Studiorum*, foi um método de ensino, que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola para direcionar as ações educacionais dos padres jesuítas, tanto na colônia quanto na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde jesuítas desempenhassem suas atividades.

níveis: primário, secundário e superior. O primário tinha como objetivo ensinar a ler e a escrever; o secundário se manteve com aulas “régias”, que haviam sido adotadas desde o governo do Marquês de Pombal.

Em 1822, foi “decretada a independência do Brasil, outorgando-se três anos depois nossa primeira Constituição, a qual continha um tópico específico sobre o direcionamento da educação. Ela inspirava a ideia de um sistema nacional de educação. Segundo o império, o sistema deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades” (GHIRALDELLI, 2009 p 28).

Nesse período, um destaque importante foi à criação do colégio Pedro II, no ano de 1838, que serviu como modelo de instituição secundária e, mais tarde, como instituição preparatória aos cursos superiores. Ao longo do império no Brasil, a educação passou por várias transformações, mediante as ideias positivistas. Algo que preocupava desde o império e que perpassou para a república foi a questão das cargas horárias, pelo modelo de ensino e várias línguas existentes na época, tais como, francês inglês, alemão e italiano. Ao se pensar em implantar uma nova língua estrangeira, tinha-se a preocupação com o modelo de ensino, mas também com a redistribuição de cargas horárias sobre as disciplinas já existentes.

Durante o império, os alunos estudavam, no mínimo, quatro línguas no ensino secundário (LEFFA, 1999). Em contrapartida, ainda que a criação do Colégio Pedro II tenha representado um avanço inegável para o ensino de modo geral e, particularmente, para o de línguas estrangeiras modernas no Brasil, no final do império às primeiras décadas da república, o ensino de modo geral, e por extensão o de Língua Espanhola, foi objeto de mais uma dezena de reformas que acabaram por configurar um declínio contínuo, tanto no que concerne ao número de línguas ensinadas, quanto ao número de horas semanais a elas dedicadas.

As pesquisas já existentes sobre o ensino de línguas no Brasil acenam inicialmente para o período da catequização dos índios, nas quais se ressaltava o próprio português como língua estrangeira. A partir das primeiras escolas estabelecidas no Brasil pelos jesuítas, o ensino de línguas se fez presente, primeiramente, com as línguas clássicas, grego e latim, e mais tarde com as línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano, sendo o espanhol só há pouco tempo - se analisarmos sob uma perspectiva histórica - incluído no currículo, conforme ressaltado (DAHER, 2006, p.2)

Acreditava-se que a única forma de conhecimento ou a mais elevada, era gerada a partir da descrição de fenômenos captáveis pelos sentidos. Por muito tempo isto se manteve inalterado. Todavia, em 1879, com a aprovação da Lei Leôncio de Carvalho, fazia-se referência à importância do magistério, igualando-o à importância de cargos públicos e administrativos. Em 1892, com a reforma de Fernando Lobo, na primeira república, o ensino das línguas mortas (grego e latim) desaparece do currículo, ficando facultativas as línguas inglesa e alemã. Os alunos podiam escolher apenas uma delas, tendo em vista que os métodos de ensino, naquele período, estavam melhorando devido aos estudos avançados na Europa, os quais influenciavam o pensamento educativo brasileiro.

a nação era inculta, patriarcal, conservadora, oligárquica e acima de tudo, estava atrasada e doente. Na verdade, esta foi a cara do Brasil na Primeira República, que sucede o período de escravidão, da abolição e do tempo monárquico pós-independência (MONARCHA apud MULLER, 2009, p. 6).

Na Primeira República (1890-1925), a sociedade vivenciou algumas reformas com implicações diretas na educação e no ensino das línguas estrangeiras. Essas reformas tiraram o prestígio das línguas estrangeiras inglês e alemão, excluindo-as do currículo e incluindo-as, novamente, dois anos à frente, por força do Decreto nº 1.041/1892. Este retoma a importância das línguas para a retomada de exames superiores. Em 1911, com o ministro Rivadavia Correa, foram incluídas no currículo as línguas clássicas. Essa reforma trouxe também orientações acerca da metodologia a ser empregada no ensino de línguas com fins comunicativos. Vale ressaltar que havia sinalizações na legislação educacional para que houvesse avanços no ensino das línguas estrangeiras, de maneira que a comunicação fosse o maior objetivo. Essa intenção era o ideal, mas não a realidade na educação brasileira.

No Brasil, os ideais republicanos nasceram inspirados nas ideias positivistas de educação, marcadas pela crença sistemática nas políticas educacionais como mola propulsora para o progresso. A educação estava sempre presente nos discursos políticos, sendo sempre apontada como a

chave para atingir o pleno desenvolvimento. A rigor, desde 1870, a liberdade, a laicização, a expansão, a expansão do ensino e a educação para todos eram bandeiras levantadas pela burguesia nascente no Brasil (SILVA, 2007, p. 3)

A proposta de um estado laico vinha sendo construída, partindo do pressuposto de que religião e ciência não se coadunavam, tendo em vista que a segunda era entendida como produtora da verdade absoluta, do esclarecimento, do conhecimento válido em oposição ao obscurantismo da primeira. Assim, a ciência seria capaz de promover as mudanças para desenvolver a sociedade no campo da economia, da política e da cultura. Esse momento, teve a influência das ideias de Augusto Conte, partindo do conceito de que apenas o conhecimento científico mudaria o mundo, de maneira única e verdadeira, ou seja, desacreditando qualquer outro tipo de conhecimento que não fosse comprovado pelo método científico. Tal pensamento influenciou uma nova visão de ensino, não só no Brasil, como em outros continentes, motivada pela ideia de progresso, para o qual seria primordial um crescimento ordenado, progressista, estruturado e sistêmico da sociedade.

Nesse contexto, do final do século XIX para primeira metade do século XX, a institucionalização das “línguas vivas”, tidas como as línguas estrangeiras modernas, tais como francês inglês, alemão e espanhol, surge entre lutas, avanços e retrocessos. Havia a necessidade de atender o alunado que ingressava nos cursos superiores, para os quais vinham professores estrangeiros e que ministravam suas aulas baseadas em compêndios escritos em francês, inglês e ou alemão. Outro fator importante foi a entrada de mercadorias e imigrantes em maior número, principalmente, ingleses, italianos e espanhóis em busca de melhores condições de vida.

Até esse momento, no Brasil, a educação era para as elites e os mais pobres trabalhavam nos engenhos, nas lavouras de café, na criação de gado e atividades ligadas às indústrias nos centros urbanos, pois precisavam sobreviver e não podiam se dedicar à educação escolar. Em sua maioria, os imigrantes espanhóis se concentraram nas cidades, mas não tiveram influência suficiente para estabelecer o ensino da língua espanhola nos currículos. Assim, prevaleceu o ensino das línguas inglesa e francesa, uma vez que, política e economicamente, a Inglaterra, a França e Portugal exerceram grande influência sobre a educação brasileira.

2.2 Da Escola Nova à segunda década do século XXI

Segundo Guimarães (2011), um fato marcante para o ensino do Espanhol no Brasil ocorreu em 1919, quando um concurso público selecionou o primeiro professor catedrático de Espanhol do Colégio Pedro II, Antenor Nascentes. Durante as primeiras décadas da República (1889-1930), o pouco acesso da população à educação permaneceu e foi mudando lentamente, a partir da década de 1930 e do primeiro mandato de Getúlio Vargas, quando se visualizou um novo panorama, devido ao período de industrialização e urbanização do país, fazendo com que as pessoas necessitassem estudar porque o modo de socialização mudou e a industrialização necessitava de mão de obra com diferentes níveis de instrução. Também os manuais das máquinas eram escritos, muitas vezes, em línguas estrangeiras modernas, o que exigia conhecimento dessas línguas, incluindo o Espanhol.

Na década de 1930, destacou-se a Reforma Francisco Campos, com as seguintes inovações: criação do Ministério da Educação e Saúde; reforma do ensino secundário e superior; criação do Conselho Nacional de Educação, dentre outras. No segundo mandato de Getúlio Vargas (1934-1937), destacou-se a Constituição Federal de 1934 e uma nova reforma de ensino com novas diretrizes. Com a proposta de renovar a escola tradicional, objetivava-se a aplicação da verdadeira função social da escola, pautada na democracia e na hierarquia das capacidades. O documento enalteceu o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação, dentre eles, podemos destacar: a educação pública, a escola única, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade. Nesse contexto, o manifesto tornou-se base política e de modernidade que alicerçaria a educação e a sociedade brasileira até a atualidade.

O movimento escolanovista (1932), no contexto de avanço da urbanização, da industrialização e do crescimento de uma burguesia local, deixou como legado a reconstrução educacional, que objetivava atender às exigências das transformações ocorridas à época. Essas se pautavam em paradigmas que postulavam uma sociedade mais democrática e de pleno desenvolvimento, tendo em vista as transformações que vinham ocorrendo no campo econômico, político e educacional. A Escola Nova

surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem o educar para a realização de sua essência verdadeira. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico (ARANHA, 1996, p. 167).

O movimento da Escola Nova, também conhecido como progressivismo, teve como seus principais precursores os estadunidenses John Dewey e Kilpatrick, um dos seus colaboradores. Essa teoria foi adotada no Brasil por Anísio Teixeira (1900-1971) e outros estudiosos, representantes da burguesia local, tais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Tarcila do Amaral, Cecília Meireles e outros. Eles partiam do pressuposto de que a educação e a escola deveriam adaptar os indivíduos ao novo modelo de sociedade.

Tais grupos se formaram no ambiente em que a escolarização era tida como principal instrumento para o progresso do país, isto é, no final das décadas dos dez; dessa forma, participavam das mesmas ideias das muitas organizações que então apareceram juntamente aquelas, que na década dos vinte, ingressaram abertamente nas fileiras, por isso mesmo colocaram nos devidos termos a importância dos problemas educacionais (NAGLE, 1976, p. 108).

Nesse cenário, o ensino de uma segunda língua foi sempre um problema a mais no âmbito educacional, exigindo estratégias da linguística aplicada, valorizando os métodos de ensino centrados nos estudantes e conhecimentos que perpassassem o currículo nacional, tanto na sua base comum (disciplinas obrigatórias) quanto na sua parte diversificada (disciplinas e conteúdos que deveriam ser definidos conforme as diferenças culturais, geopolíticas, sociais e outras), na qual se situava o ensino de línguas estrangeiras. Portanto, devia-se estudar a língua numa visão relacionada aos seus aspectos históricos, culturais e linguísticos, o que dependia da construção de um currículo que atendesse às necessidades do contexto. De acordo com o Art. 1º do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931

O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a

primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a entender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas (BRASIL, 1931, p32).

Para a época, a oralidade e a escrita eram fatores importantes na aprendizagem da educação básica, que tinha que atender à necessidade da comunicação entre as pessoas, e que tinha como modelo de ensino o Colégio Pedro II, cujas intenções principais eram os estudos da cultura literária e dos conhecimentos científicos, também para fins comunicativos. Outra questão importante foi a distribuição de aulas destinadas às línguas estrangeiras.

O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão avançado foram circunstâncias que transformaram as instruções de 1931 em autêntica letra morta”. Entretanto, de acordo com o professor Carneiro Leão, grande defensor deste método em nosso país, a implantação deste método no Colégio Pedro II foi uma experiência de valor inestimável para o ensino de línguas no Brasil (CHAGAS, 1957 p. 32).

Com a Reforma Capanema, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o Decreto Lei nº 4.244/1942, que regulamentou também o ensino de línguas estrangeiras, distribuindo as horas destes componentes de maneira que fossem organizados atendendo às exigências do momento, tendo o inglês com maior carga horária e enfatizando o Método Direto (MD), que tinha como objetivos instrumentais ler, escrever e falar.

O princípio fundamental do MD era o de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. A transmissão dos significados dava-se através de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão, sem jamais recorrer à tradução. Aliás o termo ‘direta’ se refere ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aprendiz pensasse diretamente na língua estrangeira. Dava-se ênfase ao oral. Inicialmente, o aluno era exposto aos fatos da língua para, num segundo momento, chegar à sua sistematização (PUREN, 1988, p. 14).

Na década de 1960, ocorreu a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, que regulamentava a educação nacional. Ocorreram críticas aos currículos adotados para a época, que sofreram influências dos estudos behaviorista e estruturalista, sendo fundamentados em teóricos como Burhus Frederic Skinner (Psicologia), Ferdinand de Saussure (Linguística) e Claude Lévi-Strauss (Antropologia). Mediante às críticas sobre o currículo e o ensino das línguas, pelos seus métodos, eram necessárias novas mudanças no ensino brasileiro.

A educação nacional ficou centralizada no Ministério de onde partiam praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio, em todo o território nacional (LEFFA, 2016, p. 56).

Nos anos 1960, descentralizou-se do Ministério da Educação para as secretarias estaduais e municipais a responsabilidade pelo ensino das línguas. Todavia, o ensino do francês, do inglês e do espanhol não sofreu alterações, ficando o currículo a depender que cada Estado cumprisse e atendesse às necessidades de cada escola.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no auge da Ditadura Militar, modificou o ensino de línguas estrangeiras nos seguintes aspectos: as cargas horárias que sofreram alterações de maneira que o ensino das línguas ficaria, por acréscimo, dentro das condições de cada estabelecimento. Pelo modelo de educação da época e por se ter mais de uma língua estrangeira como francês e espanhol, o inglês ficou como a língua mais estudada.

Com o fim da Ditadura Militar e a redemocratização do país, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998; 2000) organizaram os conhecimentos do ensino médio em três áreas: I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; II) Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; III) Ciências humanas e suas tecnologias. Na primeira, situam-se competências e habilidades da Língua Portuguesa, das línguas estrangeiras modernas, da Educação Física, das Artes e da Informática. Os PCN reconheceram que o ensino médio possuía, dentre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho e a importância do inglês e do espanhol para a vida profissional, o que tornava imprescindível sua inclusão nos currículos. Por outro lado, previa a

possibilidade de uma segunda língua estrangeira moderna em caráter optativo, conforme as necessidades das comunidades, conforme a localização, a fronteira e a prevalência de populações oriundas de imigração. Atribuiu também a essas comunidades escolares ofertar uma segunda língua estrangeira, a partir do sexto ano do ensino fundamental.

Para desempenhar esse papel complementar mencionado por Abreu e Batista, vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN-EF) (BRASIL, 1998), esboçando caminhos pelos quais o ensino de línguas estrangeiras poderia responder às demandas dos estudantes, descritas como centralidade na leitura e escrita, ênfase no letramento, e valorização dos conhecimentos de mundo. Como já dito, esse documento determinava que, na parte diversificada do currículo escolar, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna deveria ser obrigatoriamente incluída a partir da quinta série. A escolha de qual língua seria ensinada ficaria a cargo da comunidade escolar, respeitando-se a possibilidade da instituição (BRASIL, 1998, p. 57)

O inglês manteve-se como primeira língua estrangeira em estudos na educação brasileira, pela influência e poder econômico da Inglaterra, que colonizou os Estados Unidos e se tornou potência mundial após a Segunda Guerra Mundial, no século XX. Porém, o Espanhol ficou como segunda língua, pela sua influência na economia, na cultura e na política brasileira, ao lado de outras línguas como italiano, francês e alemão.

[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter) relações com o ‘nacional’. A Língua Espanhola no Ensino Básico tornar (mais) consistentes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguístico e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira (BRASIL, 2006, p.78).

A língua não é um sistema homogêneo. No plano da comunicação, é um conjunto heterogêneo que depende de quem fala e/ou escreve, do espaço e do tempo em que se comunica. É constituída por um conjunto de variantes, as quais são condicionadas por uma série de fatores relacionados diretamente à situação, ao lugar e ao momento em que ocorre a comunicação, tendo a língua como instrumento para tal, em que as pessoas interagem umas com as outras, as relações sociais, os aspectos culturais, dentre outros, também exercem papel fundamental no ensino das línguas estrangeira. Do mesmo modo, as culturas são constituídas por grupos que, por sua vez, compartilham um conjunto próprio

de valores e crenças. Cada variante de linguagem usada pelos indivíduos, nos diferentes grupos pelos quais transita, está relacionado ao valor social e cultural atribuído a cada uma delas.

3 RELEVÂNCIA CULTURAL E ECONÔMICA DA LÍNGUA ESPANHOLA PARA O BRASIL

O Espanhol é um idioma falado por mais de 420 milhões de pessoas, é a segunda língua mais dialogada do mundo ocidental, é oficial em mais de 21 países. No contexto educacional brasileiro, faz-se necessário entender a importância do Espanhol na esfera global, com intuito de sensibilizar os estudantes e despertar para o fato de que a língua espanhola não é útil apenas para prestar o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas também pela sua dimensão e pelas oportunidades profissionais, sociais, culturais e políticas associadas a ela.

No âmbito do mercado de trabalho, o Espanhol oferece excelentes oportunidades, dentro e fora do país, pois o Brasil faz parte dos países integrantes do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Além disso, aprender uma língua estrangeira é um diferencial para o estudante e para o cidadão numa sociedade cada vez mais globalizada, na qual a comunicação e o intercâmbio com pessoas de distintos lugares favorece ao trabalho, ao lazer e ao turismo. No caso do Brasil, que faz parte do MERCOSUL, limitando-se com países que falam Espanhol, isto favorece a integração comercial, profissional e acadêmica com nossos países vizinhos e é motivo suficiente para valorizar a aprendizagem do Espanhol e a sua inclusão no currículo.

Para além desses fatores, tem-se o elemento cultural como essencial ao currículo. Mas, o que é cultura? O termo é complexo de se definir por abarcar várias áreas do conhecimento e dimensões da vida em sociedade. A primeira conceituação de cultura, dada pelo vocábulo inglês *Culture*, foi realizada por Edward Tylor, como um complexo de conhecimentos, artes, crenças, leis, morais, costumes e outras capacidades ou hábitos humanos, adquiridos pelos membros de uma sociedade. Nesse sentido, cultura refere-se aos modos de ser e de estar no mundo e na sociedade, bem como à construção desses modos de ser e estar com o *outro*, com o diferente, com o desconhecido.

Estudar uma língua estrangeira pressupõe uma imersão na cultura de outra sociedade, de outros povos, que pode se tornar prazeroso na medida em que se resgata o valor histórico de elementos culturais, tais como crenças, hábitos, costumes, valores e produção de bens materiais marcadores desses elementos, através da gastronomia, da arquitetura, da moda e outros. No que tange à educação e ao currículo, o plurilinguismo pode ser uma porta de entrada para trocas culturais entre os países.

Para Gomes (2003, p. 74), “tratar pedagogicamente da diversidade é algo complexo, que requer o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais”. A construção de práticas educativas que contemplem a diversidade, necessariamente, deve romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Para tanto, deve-se estudar a cultura como algo heterogêneo, que abrange a diversidade nos modos de comunicação e interconexão, nas quais as línguas e as diferentes linguagens de determinados povos representam um elemento de acesso à cultura, um elemento de inclusão social extremamente potente. Com base em tal assertiva, precisamos compreender a diversidade do continente americano em seus aspectos linguísticos, políticos e socioculturais.

[...] conocer otras lenguas significa poseer un instrumento que favorece el mejor entendimiento entre los pueblos y la comprensión mutua; asimismo, hace posible el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas. Así se ha llegado al consenso de que las aulas de lengua extranjera o segunda lengua se constituyan como una plataforma favorable, para la educación intercultural (FERNÁNDEZ, 2010, p. 14).

O estudo de uma determinada língua, como a espanhola, é favorável ao desenvolvimento humano, podendo contribuir para que cada sociedade perceba o papel da tolerância e do respeito em cada cultura e, desta maneira, possibilite uma educação intercultural compreensiva e valorativa. A língua, por ser parte da identidade cultural de qualquer país, tem força política, econômica e social.

Nos anos de 1990, o processo de globalização deixou a visão de que uma economia baseada apenas nas relações com o mundo europeu e norte-americano já não bastava, destacando-se a importância de uma nova visão de mundo e de economia com o

fortalecimento dos laços com os países vizinhos. Assim, intensificou-se na economia brasileira a entrada de produtos importados, vindos de países do MERCOSUL, principalmente Argentina, Paraguai, Chile e Venezuela, tendo suas descrições em na Língua Espanhola. Cresceu também o fluxo de pessoas, negócios, informações entre esses países. Portanto, viu-se a necessidade do estudo da Língua Espanhola e sua inclusão no ensino ascendeu de maneira significativa.

Naquele momento, traçar um panorama completo das relações hispano brasileira, exigia superar a estrita dimensão bilateral e considerar estratégica a importância das relações entre Brasil e os países do eixo Sul, que vinham sendo construídas por anos, tendo a década de noventa com maior expressividade, inclusive como tentativa de apoio ao MERCOSUL.

Traçar um panorama completo das relações hispano brasileiras hoje, exige superar a estrita dimensão bilateral e considerar a estratégica importância que para os dois países tem sua relação no marco dos contatos entre União Europeia e Mercosul. O Brasil sabe que a Espanha é seu principal apoio em Bruxelas para conseguir uma zona de livre comércio que inclua o setor agrícola e Espanha é consciente – como afirmou o rei D. Juan Carlos em sua última visita ao Brasil – de seu papel para conseguir uma maior aproximação entre a União Europeia e Mercosul como um dos objetivos prioritários da política exterior espanhola (AYLLÓN 2004 p. 147).

Dessa forma, firmou-se o Tratado de Assunção, subscrito por Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai em 26/03/1991, que se estendeu desde sua entrada em vigor até 31/12/1994. Esse período foi caracterizado pelos seguintes aspectos: a ampliação das dimensões de seus mercados nacionais, através da integração, constituía condição fundamental para acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social; esse objetivo devia ser alcançado mediante o aproveitamento mais eficaz dos recursos disponíveis à preservação do meio ambiente, ao melhoramento das interconexões físicas, à coordenação de políticas macroeconômicas da complementação dos diferentes setores da economia, com base no princípio de flexibilidade e equilíbrio.

No Brasil, onde a ideologia da ‘língua única’, desde tempos coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue do país, parecia haver pouco lugar para

questões empíricas e teóricas levantadas pelos estudiosos das políticas linguistas. O consenso em torno da língua única – ‘todos os brasileiros se entendem de norte a sul do país, porque falam português [alguns acrescentariam: aqui não há dialetos]’ – tem sido amplamente hegemônico, inclusive em muitos quadros universitários, comprometidos, em grande parte, com a execução de mais esse item do ‘projeto nacional’ brasileiro (CALVET, 2007, p. 7-8).

Todavia, essa ênfase no monolinguismo foi sendo reduzida, graças ao reconhecimento do Brasil como um dos maiores países da América do Sul em termos geográfico e econômico. Assim, o estudo do Espanhol foi se apresentando como essencial ao fortalecimento das relações econômicas que vinham ocorrendo por longas décadas. No ano de 2005, com a aprovação da Lei de nº 11.161/2005, Espanhol é destacado ao currículo no ensino médio em caráter obrigatório. Isto modificou uma vez que esta estabelecia que os currículos do ensino médio incluíssem, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderia ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Isto deu à referida língua um novo *status*. Nesse cenário, segundo o Instituto Cervantes

O crescimento expressivo do espanhol no Brasil se deve, principalmente, à ‘lei do ‘espanhol’ – em referência à lei 11.161/2005 – e que o instituto vem realizando um esforço importante para aumentar a sua presença acompanhando esse crescimento. Antes de 2005, o Cervantes estava presente somente em São Paulo e Rio de Janeiro. Após a promulgação da lei, (FERNÁNDEZ 2005 p.18).

Devido às exigências de mercado e aos acordos comerciais com o MERCOSUL e ao fato de o Brasil fazer parte de tal grupo, o governo percebeu a necessidade de ampliar o acesso à Língua Espanhola, fazendo crescer a oferta e procura em estados, municípios, universidades e cursinhos. Isto foi influenciado também pelo fluxo de pessoas que viajavam entre os países do eixo Sul, que vinha crescendo gradativamente; o número de intercâmbios de estudantes, devido ao Tratado de Assunção, da década 1990, dentre outros fatores. Sendo assim, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio afirmavam:

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística que exige uma reflexão acerca do lugar que essa

língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a língua espanhola e com os povos que a falam. (BRASIL 2006, p. 128).

O Instituto Cervantes, criado pela Lei de nº 7/1991, de 21 de março, tem como objetivo promover a expansão do ensino, que chega ao Brasil na década de 1990, com a finalidade de expandir os estudos da cultura da língua hispânica e favorecer a comunicação entre as nações. Nas Américas, o Brasil tornou-se o segundo país de investimento na língua hispânica, ficando atrás apenas dos Estados Unidos. É importante ressaltar que

O indivíduo, a sociedade e as línguas entram em jogo em uma relação didática que não escapa às regras de comunicação humana. O ensino de línguas estrangeiras só pode, com efeito, ser examinado como uma forma de troca comunicativa: ensinar é por em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem-se tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social em geral. Quem começa a aprender uma língua, adquire-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico. (MARTINEZ, 2009, p. 15).

Com intuito de expandir a comunicação e a cultura de um país, a implantação de institutos é um fator de grande significância. É típico das línguas modernas fazerem investimentos fora dos países de origem. Por exemplo, isso ocorreu com a criação dos francófonos, tidos como as Alianças Francesas; com as escolas de idiomas de língua inglesa, Centros de Cultura Anglo Americana (CCAA). Estudar as línguas estrangeiras tem sido um fator diferencial na vida das pessoas, cuja procura cresce a cada dia em universidades, escolas de idiomas, na educação básica, com intuito de aprimoramento para viagens, intercâmbios, pós-graduações, comunicação via internet, entre outros

A situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de auge e de prestígio. Neste momento se vive um crescimento espetacular da demanda de cursos de espanhol, com tudo o que implica o processo de ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro: necessidade de material impresso e sonoro, necessidade de professores e de organização de cursos, para citar só algumas das principais áreas envolvidas (FERNÁNDEZ 20

No início do século XXI, a partir da Lei nº 11.161/2005, teve grande crescimento a procura pela Língua Espanhola nas escolas de educação básica públicas e privadas, institutos e universidades no país. Isto nos faz refletir acerca dos aspectos linguísticos, socioculturais, geopolíticos globais. A Lei nº 11.161/2005, em seu Art. § 2 estabelecia o seguinte:

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. (BRASIL, 2006)

Essa Lei foi revogada pela Lei nº 13.415/2017, que alterou os princípios educativos, retirando essa obrigatoriedade. Questionamos o porquê da exclusão se a língua é referência na economia, na geopolítica, na cultura e em outras dimensões. Isto nos faz refletir, diante de uma arbitrariedade, criada pelo presidente Michel Temer, alterando também a Lei de nº 9.394/1996, a qual regulamenta uma segunda língua estrangeira como facultativa. Percebe-se a fragilidade do Espanhol ao ser afetado pela Lei, prejudicando vários sistemas, tais como: escolas, institutos, redes de ensino e universidades, afetando professores, estudiosos, alunos, famílias.

Desta maneira, o Espanhol, por ser a segunda língua de aquisição e reconhecimento do currículo, perdeu seu valor em *vitro*, por lei, fragilizando o destaque que vinha sendo construído por longas datas *invivo*, tendo em vista que a língua vinha adquirindo espaço nos âmbitos sociais, escolas, universidades, institutos federais. Portanto, “gestos de políticas linguísticas não são novidades nem exclusividade de nenhuma sociedade”. A dominação do homem pelo homem e, por consequência, o controle das línguas ou das situações linguísticas são práticas antigas (Calvet 2007 p11). Sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor, à maioria, a língua de uma minoria.

À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser, de outra forma, ao ensino da (s) língua (s) que fazem parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas – ou até mesmo para períodos ainda maiores (RAJAGOPALAN, 2011, p. 73).

De um modo geral, a política linguística está sujeita às mudanças no decorrer da história das sociedades, dos projetos curriculares destas e das próprias línguas. Percebemos suas alterações mediante o contexto de mudanças e transformações sociopolítica, econômica, cultural e educacional dos países. Sendo o Espanhol a língua de reconhecimento da União Europeia e do MERCOSUL, causa estranheza que não se configure incluída ao ensino médio na educação brasileira.

Neste sentido, o ensino de língua estrangeira no contexto de sala de aula é um modo de se fazer política linguística, pois a atividade engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais (RAJAGOPALAN, 2011, p. 126-127).

As decisões previstas na Lei nº 13.415/2017 desestruturaram o ensino médio no campo das línguas estrangeiras, prejudicando, demasiadamente, o ensino de Espanhol, que havia recebido o *status* de direito fundamental, por meio da revogada Lei nº 11.161/2005. Portanto, questionar o papel do Espanhol na educação é compreender a verdadeira importância que exerce no atual mercado brasileiro e ignorá-lo é fechar os olhos à realidade de mercado, trazendo prejuízo significativo à educação, uma vez que para tais exigências justificam a necessidade de promover a inclusão ao ensino e não negar, como ocorreu com a promulgação da Lei Ordinária nº 13.415/2017. A educação deve incorporar bens humanos e não perder aqueles que já foram conquistados.

4 ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

4.1 Inserção da Língua Espanhola no currículo e sucessivas mudanças

A inserção do ensino de Espanhol na educação no Brasil ocorreu na primeira metade do século XX, marcada por três fatores importantes: a adoção da língua no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tido como modelo de ensino; os programas de ensino e livros adotados para aquele contexto; a inclusão do idioma no currículo do ensino secundário. Essa inclusão incidiu no sistema educativo brasileiro com a abertura de concurso para a cadeira de Espanhol no Colégio Pedro II, aprovado pela Lei nº 3.674, de 7 de janeiro de 1919. A cadeira foi ocupada pelo Prof. Antenor Nascentes, reconhecido pela sua produção em Língua Portuguesa e por ser um dos pioneiros da criação da gramática da Língua Espanhola para o uso dos brasileiros.

Em 1942, pela primeira vez, a grade curricular brasileira, por meio da Lei Orgânica nº 4.244/1942, determinou em caráter obrigatório a inclusão de Língua Espanhola no segundo ciclo do secundário, tanto no clássico quanto no científico. Assim, o Espanhol passou a ser estudado, no curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), junto com o francês e o italiano. Em 1925,

A reforma conhecida como Lei Rocha Vaz, mediante o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro, dispõe em seis anos o ensino secundário e o Espanhol e o Italiano aparecem como matérias facultativas. A cadeira de Espanhol poderia ser extinta e o professor transferido para uma segunda cadeira de Português, o que de fato aconteceu, assumindo, então, o professor Antenor Nascentes, esta segunda cadeira. Dessa forma, o ensino de Espanhol não durou muito tempo nesta primeira fase (GUIMARÃES, 2017 p. 20).

O ensino de Espanhol não conseguiu se firmar enquanto componente obrigatório, nem mesmo como eletivo. Em fevereiro de 1943, foi criado o Programa de Espanhol para os cursos clássicos e científico, através da Portaria nº 127, do Ministério de Estado da Educação e Saúde, comandado pelo ministro Gustavo Capanema. Por esta norma legal, seriam ensinadas a Língua Espanhola e as Literaturas Espanholas e Hispano-americanas.

Por ser uma língua da mesma origem genealógica da língua materna, as culturas se convergiam evidenciando o crescimento do número de falantes que se expandia pelos continentes. Portanto, existiam motivos para a implantação do ensino, mediante uma cultura vasta e a expansão comercial que vinha crescendo, gradativamente, por ser uma língua falada em cerca de vinte e um países, e ser de grande influência na América Latina, devido ao MERCOSUL. Seria de fundamental importância para a sociedade em geral, incluí-la no currículo, valorizando o ensino das línguas numa visão social, econômica, política cultural e linguística. Para tanto,

A situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de auge e de prestígio. Neste momento se vive um crescimento espetacular da demanda de cursos de espanhol, com tudo o que implica o processo de ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro: necessidade de material impresso e sonoro, necessidade de professores e de organização de cursos, para citar só algumas das principais áreas envolvidas (FERNÁNDEZ 2005, p. 18-19).

Por estar presente no rol das línguas estrangeiras modernas em estudos secundários, o Espanhol abria novas possibilidades de conhecimentos no campo linguístico e cultural, objetivando o crescimento constante das pessoas em querer aprender, tendo em vista que nos Estados Unidos, já era uma língua estudada, devido às suas características e sua relação geográfica com o México, fortalecida desde o século XV. Com a chegada da colonização espanhola à América do Norte, o número de falantes de Espanhol cresceu em lugares como Flórida, Texas, Colorado, Novo México, Arizona, Nevada e Califórnia, que passaram a estudar a língua, devido ao crescimento migratório e às influências comerciais. O Brasil tem ligação de mercado com países sul-americanos como Argentina, Venezuela, Paraguai e Uruguai, que têm como língua oficial o Espanhol. Desse modo, seria estratégico para o Brasil, na facilitação de negociações de mercado, adotar a língua estrangeira no ensino para favorecer as relações de comunicação com o MERCOSUL. Nessa perspectiva, a reforma de Capanema valorizava a Língua Espanhola no currículo, acreditando que contribuiria com uma nova visão de ensino em sua estrutura e funcionalidade.

Ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas delas, elevando-se tal número para três nos países cuja língua

nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais. A reforma adotou esta última solução, escolhendo o francês e o inglês, ‘dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda a sorte que a eles nos prendem’; e o espanhol por ‘ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de riqueza bibliográfica’, cuja adoção, por outro lado, ‘é um passo a mais que damos para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente (CAPANEMA, apud CHAGAS, 1957p. 116).

Para tanto, a Língua Espanhola ganhava espaço no currículo, adquiria valores na base curricular de ensino da educação secundária, tendo em vista que começava a ter valor, de modo que por ser comparada à Língua Portuguesa, não poderia ser extinta do currículo, por mais que o inglês e o francês estivessem há mais tempo. Isto era visto pelo Ministro por um plano educativo e por questões políticas, porque nos Estados Unidos o Espanhol já tinha respaldo em escolas e faculdades e porque o Brasil tinha essa ligação com os americanos, mediante questões comerciais, políticas e educacionais, sendo fortemente influenciado pelo modelo de ensino americano. Portanto, o Brasil vinha acompanhando as tendências pedagógicas de ensino, por questões de ética e de valor nesses diferentes campos.

O Espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular passou a compor os programas oficiais do curso científico. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados como Cervantes, Becker e Lopes de Vega. Ao mesmo tempo, era língua de um povo que, com importante participação na história ocidental [...] não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo (PICANÇO, 2003, p. 33).

Em 1979, o Espanhol passou a ser ensinado em Niterói, no Centro de Línguas Modernas, começando a se espalhar por todo país, tendo em 1981 a primeira Associação Brasileira Hispanista, objetivando fortalecer o Espanhol, que vinha crescendo gradativamente em escolas de idiomas. Mediante o avanço do MERCOSUL e estudos sobre a língua, que vinham crescendo na sociedade dentro de uma visão econômica, educacional e social, a LDB fala em “plurilinguismo” e sugere a escolha de mais uma língua estrangeira pela comunidade escolar. Desse modo, muitas escolas brasileiras públicas e privadas, adotam o Espanhol em seus programas de ensino como prioridade pelos elementos que o constituem uma segunda língua.

O boom del español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de enseñanza básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas- opciones obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación mui distinta de la que hemos vivido en la década de los 70 por ejemplo. Ahora tenemos un público que empieza a darse cuenta de la necesidad de aprender el idioma: ya no basta ser capaz de comunicarse en un lenguaje que pretende ser español pero presente un sinfín laboral empieza a valorar tal conocimiento tal conocimiento y la creciente demanda por cursos de español incrementa la correspondiente oferta. Se abre, pues, el mercado de trabajo para los profesores de español (FERNÁNDEZ, 2000, p. 65-66).

A história da Língua Espanhola se configura com um novo olhar para o ensino da educação básica, a partir de 2005, quando foi sancionada a Lei nº 11.161/2005, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e continuada com Dilma Rousseff. Até então, não havia respaldo às exigências de uma segunda língua para a base comum do ensino, mas isso ocorreu devido a acordos comerciais que o Brasil vinha realizando os países do eixo Sul: Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Bolívia. O Espanhol intensificou sua posição como ponto estratégico que iria beneficiar no campo social econômico e político, uma vez que já tinha a influência do MERCOSUL. Na educação básica a procura pelo Espanhol também foi aumentando gradativamente, tendo em vista o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que ocorre todos os anos, passando a ter obrigatoriedade no ensino médio.

4.2 O Ensino de Espanhol na Base Nacional Comum Curricular

A política linguística está diretamente associada à política de currículo e às lutas em defesa de uma educação de qualidade, que contemple também a dimensão cultural dos processos educativos. Nessa perspectiva,

As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção distribuição e recepção do currículo,

bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses domínios formam o ‘palco’ em que se encena atualmente o teatro político da educação (APPLE, 2008, p. 19).

O autor denomina de “políticas direitistas” aquelas fundamentadas em princípios neoliberais, termo criado a partir da década 1980, quando um conjunto de ideias políticas liberais são retomadas para superar a crise política, econômica e fiscal que abalava os estados, redirecionando-os a práticas que defendiam a não participação ou a minimização do Estado na economia.-

No caso brasileiro, “políticas neoliberais mais à esquerda” adotadas nas duas primeiras décadas do século XXI, durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, favoreceram a inclusão da Língua Espanhola no currículo, uma vez que estiveram articuladas a medidas de fortalecimento de relações comerciais no âmbito do MERCOSUL. Já as “políticas neoliberais mais à direita”, adotadas a partir do Governo de Michel Temer, têm desfavorecido tal inclusão, embora as relações com o MERCOSUL continuem sendo importantes à economia do país.

Essa tendência se manteve também na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo, definidor de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os professores devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que os alunos tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se, exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Art. 1º da LDB, Lei nº 9.394/1996 e está orientado “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL 2017, p.7).

A BNCC para o ensino médio foi aprovada em 17 de dezembro de 2018, atendendo ao Art. 35 da LDB (BRASIL, 1996). O ensino médio constitui a etapa final da educação básica, podendo atender a profissionalização para o mercado de trabalho com cursos técnicos, mas também se voltando à formação para a continuidade dos estudos em cursos

de ensino superior. Sendo assim, a relação entre o que é básico comum e o que é diverso é retomado no Art. 26, da LDB, que determina o seguinte:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2006, p. 92)

A reforma do ensino médio de 2017 retirou a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola e desconsiderou do currículo o aspecto do fortalecimento de novas culturas e saberes que uma língua pode proporcionar. Também priorizou a redução de carga horária e de recursos financeiros que deveriam ser destinados à contratação de profissionais e a compra de materiais didáticos e outros recursos necessários à oferta da disciplina. Seguindo esta determinação, a BNCC (BRASIL, 2017) excluiu a referida disciplina do seu texto final, mantendo apenas a língua inglesa, que juntamente com Língua Portuguesa, Artes e Educação Física compõem a área de Linguagens e suas tecnologias. Ou seja, a política nacional de educação excluiu a Língua Espanhola do currículo, deixando-a à mercê da vontade e dos interesses de governos estaduais e municipais, bem como das lutas e estudantes, professores e outros profissionais que reconheçam sua relevância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo é centrado nos processos de inclusão e de exclusão da Língua Espanhola na grade curricular do ensino médio, desde o século XIX até a BNCC (BRASIL, 2017). Analisa-se, especialmente, as mudanças estabelecidas pela Lei nº 11.161/2005, que fazia referência à LDB/1996, em que se exigia uma segunda língua estrangeira ao currículo.

Observa-se a importância do Espanhol no cenário da globalização e do MERCOSUL, na flexibilidade dos acordos comerciais existentes desde a década de 1980, sendo o Brasil localizado geográfica, cultural e economicamente entre os países mais influentes do eixo Sul das Américas, e o Espanhol tendo fundamental importância para a educação. Tal componente vinha ganhando destaque no currículo das línguas estrangeiras e do ensino médio no Brasil, em escolas e instituições superiores.

Entre avanços e retrocessos, alça *status* de obrigatoriedade com a Lei nº 11.161/2005, sendo retirada por Lei de nº 13.415/2017, prejudicando profissionais da educação, alunos e entidades em geral. Portanto, entende-se que “a política linguística se vê sempre sujeita a duas forças, buscando a coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os ‘decisores’ fazerem o que bem entendem”. (MARQUES apud CALVET, 2009, p. 28).

A retirada do Espanhol do ensino significa um retrocesso na educação brasileira, que não valoriza devidamente a diversidade cultural que as línguas representam no currículo, na influência e afinidades econômicas e políticas que podem corroborar. Isto nos faz refletir sobre projetos de governos distintos, quando se pensa em um plano na educação que não se limite ao local e ou à hegemonia da língua inglesa. Mediante tais estudos das dicotomias sobre fortalecimento da língua *in vivo*, no que tange ao campo educativo, econômico e político, perde seu espaço *in vitro* por determinados documentos como BNCC (BRASIL, 2017).

Alguns estados brasileiros, que têm suas próprias bases curriculares, a exemplo de Roraima, contrapõem-se à legislação nacional e incluem o Espanhol na proposta de ensino.

Esse direcionamento vem se fortalecendo em vários estados e também na Paraíba, por força da Associação de Professores de Espanhol da Paraíba (APEEPB), que manteve a necessidade de uma segunda língua estrangeira.

Um fator importante na Paraíba é o Programa Gira Mundo, que incentiva a oferta de duas línguas estrangeiras modernas, com intuito de intercâmbios para estudantes de ensino médio. Esse Programa teve início em 2016, selecionando e contemplando alunos com bolsa de R\$ 4.500,00, além de seguro saúde para mais de 300 estudantes de diversos municípios para cursarem um semestre em outros países como Canadá (150), Espanha (75), Portugal (50) e Argentina (25). Em 2019, o Programa selecionou mais 300 estudantes para Argentina, Canadá, Chile, Colômbia, Espanha e Reino Unido.

O que se almeja é o reconhecimento da diversidade linguística que a Língua Espanhola corrobora na sociedade. Para além desse fator, a língua tem papel importante na cultura, na política e na economia brasileira, fatores que justificam sua inclusão no currículo da educação básica, especialmente do ensino médio.

REFERÊNCIAS

AYLLÓN, B. (2001). Brasil-España: una relación consolidada pero incompleta. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, Jan./Jun. 2004. 139-149. Disponível em: www.hispanista.com.br. Acesso em: 20 maio 2020.

APPLE, Michel whitman. **Currículo, poder e lutas: com a palavra os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARANHA, M. L. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. Acesso em 20 de julho de 2020 <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>,

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**, prentice Hall, 1994.

CALVET, Luis Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **La guerra des langues et les politiques linguistiques**. Hachette Littératures, 2009.

CHAGAS, Valnir. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Nacional, 1957.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001.

COSTA, Antônio José Silva. 2012. **Influência do positivismo no processo educacional**. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/influencia-do-positivismo-no-processo-educacional>>. Acesso em: 18 set. 2019.

COUTO, L. P.; JOVINO, I. S.; MACIEL, D. T. E. **Cultura no ensino de línguas estrangeiras: Cultura de quem? Cultura para quê?** 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6821_4313.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha *obrigatória* e a obrigatoriedade *voluntária*. **Revista Escrita**. Rio de Janeiro, 2012, n. 15.

DAHER, D.C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas linguísticas no Brasil. **Revista Hispanista**, Niterói, n.27, 2006. Disponível em: < <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm> >. Acesso em 04 de março de 2020.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. **La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil**. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. BRASIL. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GUIMARÃES, Anselmo; SOUZA, Josefa Eliana. O “americanismo” e a criação da cadeira de Espanhol no ensino secundário brasileiro (1917-1926). **Revista História da Educação**, v. 21, n. 52, maio/ago. 2017.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de códigos a discurso In: BONI, V. V. **Tendências contemporâneas sobre o ensino de línguas**. União da Vitória, BA: Kayguangue, 2006.

KULIKOWSKI, M. Z. M. (2000). La actualidad de la lengua española. **www.hispanista.com.br**, v. I, n. 2, Julio/ agosto / septiembre Trab. Ling. Aplic., Campinas, (43): 139-149, Jan./Jun. 2004

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2016.

MACHADO, R.; CAMPOS, T.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **HELB**, ano 1, n. 1, 2017.

MARCONI, Juliana Guedes dos Santos. **As luzes d'A Lanterna: Iluminismo educacional e educação anarquista em edições de um jornal libertário paulistano**. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7892/TeseJGSM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 set. 2019.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola. 2009.

MEYER, Milenie Stavis. **A influência da cultura americana em grupos de adolescentes brasileiros que estudam a língua inglesa: uma análise comparativa**. 2013. Disponível em: <repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3773/1/CT_CELM_2012_1_08.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019

MONARCHA, Carlos. **Brasil Arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920/1930**. São Paulo: EDUNESP, 2009. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/lingua-espanhola> Acesso em 14 junho de 2020.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1976. <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2113/1/ThaysSouza.pdf>. Acesso em 19 fev.de 2020.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942- 1990)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003. Disponível em https://profes.com.br/Franciane_Espanhol/blog/a-importancia-da-lingua-espanhola-nos-dias-atuais

PUREN, C et al. Se formaren didactique des langues. Paris: Elipses, 1998. **Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros**. ISSN em trámite, vol. 12, núm. 14, primer semestre 2010, pp. 91-115<https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID8911_13092018163231.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

SANTOS, Ferreira Santos. 2008. **Língua oficial e direitos linguísticos na Constituição Brasileira de 1988**. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3199457.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006. <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado_de_Assuncao..pdf>. Acesso em 03/de março de 2020 às 11:42

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; SERRÃO, Raquel de Araújo Serrão (Orgs.). **Diversidade linguístico-cultural no ensino de espanhol para brasileiros: experiências reflexivas no IFRN**. Natal (RN), 2016. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/954/Diversidade%20Linguc3%adstico%20Cultural%20%e2%80%93%20Ebook%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 29 set. 2019.

SILVA, João Carlos da. **História da educação: tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova**. 2007. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/BnGbEqC.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.