



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

WESLEY DOUGLAS DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL: La
Lucha por la Enseñanza del Español en Pernambuco en el contexto neoliberal**

Recife

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

LETRAS ESPANHOL

WESLEY DOUGLAS DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL: La Lucha
por la Enseñanza del Español en Pernambuco en el contexto neoliberal**

TCC presentado al Curso de Letras-Español de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro de Artes y Comunicación, como requisito para la obtención del título de graduación en Letras-Español.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Fabiele Stockmans
De Nardi

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Oliveira, Wesley Douglas de .

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN
BRASIL: La Lucha por la Enseñanza del Español en Pernambuco en el
contexto neoliberal / Wesley Douglas de Oliveira. - Recife, 2025.

66 p. : il., tab.

Orientador(a): Fabiele Stockmans De Nardi

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura,
2025.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Educación Neoliberal. 2. Análisis del Discurso. 3. Currículo de
Pernambuco. 4. Enseñanza de Lengua Española. 5. Ideologías Dominantes. I.
Nardi, Fabiele Stockmans De . (Orientação). II. Título.

460 CDD (22.ed.)

WESLLEY DOUGLAS DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL: La Lucha
por la Enseñanza del Español en Pernambuco en el contexto neoliberal**

TCC presentado al Curso de Letras-Español de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro de Artes y Comunicación, como requisito para la obtención del título de graduación en Letras-Español.

Aprovado em: 17/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Fabiele Stockmans De Nardi Sottili (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Mizaél Inácio do Nascimento (UFRPE) (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Por aquél que fui, soy y seré en el futuro.

AGRADECIMIENTOS

Mi trayectoria académica fue un logro que involucró a mucha gente. Hijo de personas sin muchas instrucciones educativas, lograrlo representó un nuevo momento para mi familia, bien como un nuevo momento para mí como ser humano. Mientras pasaban los años, la graduación me enseñó la importancia de reconstruirme en el ámbito profesional y personal, me hizo reflexionar sobre mi entorno, mi vivencia y quién soy en el mundo. Por ello, agradezco a todos los profesores que estuvieron en mi formación, en especial, agradezco a Imara Bemfica Mineiro, Cristina Corral Esteve, Fabiele Stockmans De Nardi y Dario De Jesus Gomez Sanchez por coordinar los proyectos de PIBID, Residencia Pedagógica y “O mundo em espanhol: Espanhol nas Bibliotecas para adultos”, en los cuales tuve la oportunidad de absorber los conocimientos compartidos y conciliar la teoría y la práctica.

Además, agradezco a amigos que sumaron a mi trayectoria durante los últimos 5 años y fueron, en muchos momentos, mi fuente de motivación. En especial, agradezco a Tamires Gomes por su apoyo incondicional en los momentos más difíciles de mi vida, agradezco a Micaías Carvalho, Bruno Cardoso, Ana Paiva e Marcela Heráclio por el incentivo constante durante la escritura del TCC y, por supuesto, agradezco a mi novio, Ednilson Oliveira, por ser increíble y demostrar apoyo en mi formación académica.

Por fin, agradezco a mi familia, agradezco por las presencias, por el apoyo, por las palabras de aliento. Agradezco a mi mamá, Kelly Oliveira, por todos los momentos que luchó para que pudiéramos tener una formación. No obstante, también agradezco por las ausencias, por las palabras dichas sin la noción del impacto, pues me ayudaron a siempre luchar por mis objetivos y sueños, aunque parecieran inalcanzables. Para finalizar, agradezco a mi abuela que se fue sin que yo pudiera enseñarle a hablar español, pero que siempre me dió mucho amor.

RESUMEN

La enseñanza del español en la educación brasileña es un tema recurrente en el debate sobre políticas lingüísticas en el país. En el contexto geográfico, cultural y político brasileño, que se define como latinoamericano, se evidencia la necesidad de la presencia de la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo. Sin embargo, pensando en los factores que requieren atención al abordar esta temática, la presente investigación tiene como objetivo realizar un análisis del lugar español en los Parámetros Curriculares de Pernambuco (2013) y en el Currículo de Pernambuco (2021). Para ello, a partir del enfoque del análisis de la textualidad jurídica de la educación realizado por Rodrigues (2010), se examinan construcciones discursivas presentes en documentos legales que orientan la educación brasileña, así como el contexto sociohistórico en el que se insertan. Además, se reflexiona sobre el impacto de las ideologías dominantes y la organización social para la configuración del sistema educativo, considerando la perspectiva del análisis del discurso propuesta por Pêcheux (1995) y las discusiones de Saviani (2024) sobre la relación entre democracia y educación. Como complemento, se recurre a la teoría de Althusser (1970), quien conceptualiza la educación como un aparato ideológico del Estado, para apoyar la realización de un análisis detallado de la presencia del español en los documentos que se construyeron en Pernambuco para orientar la educación, con el fin de demostrar el potencial emancipador que estructuró la actuación del idioma en el PCPE (2023), frente a la ideología y los discursos que, desde una lógica neoliberal, buscan perpetuar estructuras de dominación y subalternidad por medio de la textualidad que se construye en el CP (2021).

Palabras clave: educación neoliberal; enseñanza de lengua española; análisis del discurso; ideologías dominantes; currículo de Pernambuco.

ABSTRACT

The teaching of Spanish in Brazilian education is a recurring topic in debates on language policies in the country. Within the Brazilian geographic, cultural, and political context—defined as Latin American—the need for the presence of Spanish language teaching in the educational system becomes evident. However, considering the factors that require attention when addressing this theme, the present research aims to analyze the place of Spanish in the *Parâmetros Curriculares de Pernambuco* (2013) and the *Currículo de Pernambuco* (2021). To this end, based on the approach of juridical textuality analysis in education developed by Rodrigues (2010), the study examines discursive constructions present in legal documents that guide Brazilian education, as well as the socio-historical context in which they are inserted. Furthermore, it reflects on the impact of dominant ideologies and social organization in shaping the educational system, considering the perspective of discourse analysis proposed by Pêcheux (1995) and the discussions by Saviani (2024) on the relationship between democracy and education. Additionally, Althusser's theory (1970), which conceptualizes education as an ideological apparatus of the State, is used to support a detailed analysis of the presence of Spanish in the documents developed in Pernambuco to guide education, aiming to demonstrate the emancipatory potential that structured the role of the language in the PCPE (2023), in contrast to the ideology and discourses that, from a neoliberal logic, seek to perpetuate structures of domination and subalternity through the textuality constructed in the CP (2021).

Keywords: neoliberal education; Spanish language teaching; discourse analysis; dominant ideologies; Pernambuco curriculum.

LISTA DE SIGLAS

CP	Currículo de Pernambuco
DCNEM	Directrices Curriculares de la Nueva Enseñanza Secundaria
ELE	Español como Lengua Extranjera
FGB	Formación General Básica
GREE	Gerencia Regional de Educación
IF	Itinerarios Formativos
LDB	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
LE	Lengua Extranjera
OCEM	Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria
PCPE	Parámetros Curriculares de Pernambuco
PGM	Programa Gana el Mundo
PNLD	Programa Nacional de Libros Didácticos
SEE	Secretaría Estadual de Educación

SUMARIO

1	Introducción	13
2	Políticas de lenguas en el contexto brasileño: Poder, imposición y control	16
2.1	De la revolución a la estabilidad: Educación como mecanismo de legitimación del orden burgués	18
3	Lenguas extranjeras y poder: el español en el marco de una educación brasileña.	21
3.1	Construcción de una educación comercial y el impacto en las políticas lingüísticas: Un análisis sobre la instrumentalización de la enseñanza de lenguas	23
3.2	La Articulación de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	25
4	Marco Legal y Educación: Los Parámetros Curriculares de Español de Pernambuco 2013 tras la ley nº 11.161.	29
5	Reformulaciones curriculares y la revocación de la Ley nº 11.161: El impacto en las políticas lingüísticas plurilingües	42
5.1	Análisis del contexto y principios que fomentaron la reforma de la enseñanza secundaria	42
5.2	Un análisis del Currículo de Pernambuco: Textualidad y Efectividad	45
5.3	El español en el Currículo de Pernambuco: Retos e implicaciones	51
6	Consideraciones Finales	59
	Referencias bibliográficas	63
	Anejos	67

1. Introducción

Las políticas lingüísticas en el territorio brasileño constituyen una de las temáticas más antiguas y recurrentes en los archivos jurídicos destinados a regular la educación en el país. Tanto en el período colonial como en la actualidad, la manera en que estas políticas se plasman en los textos normativos requiere un análisis profundo y crítico para comprender los objetivos que subyacen a dicha discursividad. En este sentido, examinar la textualidad presente en la estructuración de políticas de lenguas en la educación nacional implica considerar los escritos como la materialización de un discurso motivado e históricamente situado (Pêcheux apud De Nardi, p.38).

Según De Nardi (2007, p.42),

Há sempre um não-dito naquilo que é dito, lembrou-nos Pêcheux, que reconhecia o equívoco e a contradição como elementos constitutivos da língua, assim como reconhecia que toda descrição está exposta ao equívoco, já que são os fatos produtos de uma interpretação.

Entender el discurso como un acto social traspasado constantemente por las relaciones de poder e ideología requiere, entonces, realizar un análisis crítico del discurso presente en estos documentos, superando un simple recuento de los hechos y realizando una observación minuciosa del momento histórico, social y político en el cual se estructuran los modelos de educación propuestos en dicha textualidad. Eso permitirá analizar la constitución de las políticas lingüísticas en el territorio nacional y las propuestas ideológicas que en ellas se validan.

Para tal análisis, es necesario entender que, con el paso del tiempo, la educación brasileña se ha estructurado a través de innumerables cambios, reformas, visiones y enfoques pedagógicos, los cuales no siempre han ofrecido continuidad con las perspectivas anteriores. Un ejemplo de ello es la Ley nº 13.415/2017, que, al reformar la enseñanza secundaria, revocó la obligatoriedad de la enseñanza de español como lengua extranjera, establecida previamente por la Ley nº 11.161/2005, promulgada durante el gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva. De esta forma, comprender los pormenores de la educación también requiere un estudio sobre la figura del Estado, los grupos dominantes y el poder de organización de la educación, ya que, según Althusser (1970, apud Saviani, p. 75), la educación se configura como uno de los aparatos destinados a la materialización de ideologías.

Así, a partir de la conceptualización de Althusser (1970) sobre los “*aparatos ideológicos del Estado*”, resulta fundamental considerar la educación como un campo de batalla ideológico en constante disputas. Aunque siendo apropiada para la difusión y realización de la ideología que mantiene el poder del Estado burgués, dicho aparato también posee, aporta y materializa, en su interior, ideologías otras que se caracterizan por discurrir, pensar y construir estructuras y percepciones ideológicas en oposición a lo establecido, promoviendo así la ideología de grupos dominados.

A ideologia da classe dominante não se toma dominante pela graça do céu...", o que quer dizer que os aparelhos ideológicos de Estado não são a expressão da dominação da ideologia dominante, isto é, da ideologia da classe dominante (sabe Deus onde a ideologia dominante obteria, então, sua supremacia!), mas sim que eles são seu lugar e meio de realização: "É pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante... (Pêcheux, 1995, p.144)

La comprensión de la educación como un instrumento de realización ideológica, capaz tanto de mantener como de transformar la sociedad, exige que el estudio de los documentos que la orientan se realice de manera minuciosa. Estos documentos expresan en materialidad la ideología que guía la educación en el momento en que se sitúa, lo cual influye directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y garantiza el cumplimiento del interés por detrás de dicha formación. En este sentido, como señala Saviani (2024, p.76), la escuela se configura como uno de los instrumentos más poderosos de reproducción de las relaciones de producción capitalista.

Históricamente, la educación en varios momentos fue instrumento clave para mantener la estructura de dominación y desigualdad existente en la sociedad neoliberal, pero, por otro lado, Pêcheux (1995, p.145) afirma que:

mas os aparelhos ideológicos de Estado não são, apesar disso, puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes: "... este estabelecimento [dos aparelhos ideológicos de Estado] não se dá por si só, é, ao contrário, o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes..." 2, o que significa que os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista). De onde, a expressão "reprodução/transformação" que empregamos.

A partir de la noción de la educación como campo de batalla que, al organizarse para tal, logra generar transformación en las relaciones de producción y posibilita la emancipación de la clase proletaria, en conjunto con lo que trae Pêcheux, Saviani (2024, p.84) presenta el siguiente cuestionamiento:

[...] É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? [...] Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Al reconocer el poder inherente y contradictorio en la educación para la construcción y el fortalecimiento de discursos ideológicos, es necesario discurrir sobre un diseño de educación que sea capaz de fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, promoviendo cuestionamientos y trabajando los conocimientos de manera a prepararlos para la realización de un análisis social e ideológico igualmente crítico. En este sentido, a partir de todo lo expuesto, entender los procesos discursivos en los cuales se construye la enseñanza de lenguas en la educación nacional no solo permite una comprensión más amplia del sistema educativo, sino que también facilita el análisis de la implementación de la enseñanza de español como lengua extranjera en Pernambuco y el interés en su ofrecimiento.

De esta manera, el presente trabajo se apoya en los análisis cualitativos de los archivos jurídicos realizados por Rodrigues (2010) y Guimarães (2011), cuyas perspectivas sobre la presencia de español en la textualidad de los archivos legales resulta clave para comprender las políticas lingüísticas implementadas en el currículo, con enfoque en las que insertan el español en el contexto educativo brasileño. Para ello, se añade a los escritos de Rodrigues (2010) una mirada que se fundamenta en autores como Saviani (2024), quien aporta una visión sobre el impacto del neoliberalismo en la educación y la necesidad de construcción de una pedagogía revolucionaria, y Althusser (1970), que plantea la noción de la educación como uno de los “*Aparatos Ideológicos del Estado*”.

Desde una perspectiva discursiva, este análisis se sustenta en las contribuciones de Michel Pêcheux (1995), quien ofrece herramientas clave para comprender cómo los discursos institucionales configuran las políticas públicas y educativas a lo largo del tiempo. Como se mencionó previamente, la enseñanza del español en Brasil, así como la construcción de documentos para guiarla, no puede entenderse sin considerar las estructuras discursivas que han definido su estatus en el sistema educativo nacional, pasando por su exclusión, instrumentalización, comprensión más amplia de su relevancia como lengua extranjera en el currículo escolar y la incertidumbre de su ofrecimiento en el currículo actual.

El enfoque historiográfico adoptado en esta investigación busca rastrear la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras y reflexionar sobre el papel del español en la

formación del alumnado crítico, destacando el potencial transformador de un aprendizaje plurilingüe e intercultural (Brasil, 2013). Por lo tanto, el presente estudio se estructura en capítulos temáticos capaces de discurrir sobre las políticas lingüísticas y las hegemonías, los caminos recorridos por el español en la educación nacional, el impacto de la Ley n° 11.161/2005 en la construcción de los Parámetros Curriculares de Pernambuco (2013) y, por fin, la construcción del Currículo de Pernambuco (2021) tras su revocación.

2. Políticas de lenguas en el contexto brasileño: Poder, imposición y control

De acuerdo con Rodrigues (2010), es posible percibir acciones que remontan a la existencia de políticas lingüísticas¹ en el territorio nacional desde el momento de la conquista, es decir, las acciones, prácticas y estrategias adoptadas en relación a lenguas en los documentos escritos que regulan la enseñanza nacional empiezan con los Jesuitas en el proceso de catequización. Según los escritos, en dado momento, hubo un proceso de homogeneización de las lenguas habladas en este territorio, así como una diccionarización de palabras en tupí, lo que se reconoce como el período de la lengua general (Borges apud Rodrigues, 2010, p.38). Es decir, el primer momento en que se establece una lengua como intermediaria en el proceso de catequización.

En el siglo XVIII, con una intención más marcada de centralizar y organizar el sistema colonial, surge el *Diretório dos Índios*, importante documento que establece un conjunto de normas para la colonia. Con respecto a lenguas, representó el primer momento en que se habla sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, la del conquistador, la cual desempeña un papel crucial en el proceso de dominación y control de la población nativa del territorio (Rodrigues, 2010, p.41-43). Se comprendía, entonces, el poder de la lengua para transmitir las costumbres e ideologías que portaban los portugueses, además de su capacidad de generar lealtad y provocar el abandono de las antiguas tradiciones de la colonia.

Puede parecer raro en la actualidad afirmar que la primera lengua extranjera trabajada en Brasil fue el Portugués de Portugal. Sin Embargo, reconocer la existencia de las lenguas nativas del territorio como lenguas maternas² de esta población es, ante todo, reconocer la

¹ Aunque la expresión política lingüística aparezca como un campo de estudios solamente en el siglo XX, llevando en consideración que su función es reflexionar acerca del conjunto de estrategias, acciones y prácticas adoptadas para la efectividad de los estudios lingüísticos, veo como de extrema importancia mencionarlo en este momento como forma de percibir, en los documentos oficiales, intentos de reglamentar las lenguas en el territorio nacional.

² Según Payer (1999, p.160), la lengua que se identifica como lengua materna no siempre tendrá una relación directa con la lengua hablada por la madre, sino que representa una relación de afectividad constituida y materializada por medio de la representación simbólica. Se trata de la lengua en la que se produjo el proceso de subjetivación del sujeto y que no necesariamente coincide con la lengua nacional.

existencia de una diversidad ideológica y cultural de los diversos grupos presentes en la región. La oficialización del portugués como lengua impuesta en el territorio conquistado tenía por función la consolidación de la ideología, cultura, identidad y poder de los colonizadores, establecida a partir del documento redactado por Marqués de Pombal en 3 de mayo de 1757:

[...] Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistáraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados seu proprio idioma, por ser indisputavel, que esse he hum dos meios mais eficazes para desterrar dos Póvos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da Lingua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao mesmo Principe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo este prudente, e solido systema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrario, que só cuidáraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, que chamaraõ geral; invençãõ verdadeiramente abominavel e diabolica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rustica, e barbara sujeiçãõ, em que até agora se conservávaõ. Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Lingua Portugueza, naõ consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escolas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucçãõ nesta materia, usem da Lingua propria de suas Nações, ou da chamada Geral; mas unicamente da Portugueza na fórma, que sua Magestade tem recommendado em repetidas Ordens, que até agora se naõ observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado.³ (Párrafo 6)

A través de este fragmento, es posible reflexionar sobre cómo se construye la textualidad de uno de los primeros documentos que abordan el proceso de adquisición de lenguas en el territorio nacional. El archivo, que tiene poder de ley, no solo trata de posicionar el Portugués dentro del ámbito educativo, sino que también se constituye como un mecanismo para garantizar el poderío y la diseminación de la ideología y cultura propuesta por los dominantes. Por otro lado, anula y crea una relación de superioridad entre la lengua meta, que se impone como oficial, y las demás lenguas, generando una subalternización de las lenguas nativas y la valoración de la lengua del interés colonial.

De acuerdo con Souza (2022, p.3), es en el siglo XIX cuando la enseñanza de otras lenguas extranjeras como Latín, Griego, Francés e Inglés, comenzaron a ser reglamentadas mediante normativas y estatutos en el territorio nacional. La llegada de la familia real portuguesa a Brasil, la independencia en 1822 y otros factores despertaron la necesidad de que el territorio fuera capaz de formar a la élite de las capitales, lo que llevó a la construcción de algunos establecimientos educativos de enseñanza secundaria, como la escuela Pedro II, fundada en 1837, basada en el modelo educativo francés.

³Transcripción del fragmento del “Diretório dos Índios” disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8295987/mod_resource/content/1/Diret%C3%B3rio%20dos%20%C3%ADndios.pdf

El Estatuto de la escuela Don Pedro II⁴ surge como materialización práctica y estructurada de la reforma propuesta por Pombal, reafirmando el Portugués como lengua *nacional*, en contraste con la presencia de lenguas extranjeras en el currículo, que surgen con la intención de agregar conocimiento y prestigios de otras lenguas al alumnado:

Acreditamos que nossa análise dos Estatutos do Collegio de Pedro Segundo pode demonstrar que, apesar de este documento ser considerado como a primeira normativa sobre o ensino regular do Brasil enquanto Estado nacional independente, no que diz respeito ao ensino de línguas, o padrão seguido nessa legislação se pautava no modelo iluminista que já havia inspirado as reformas pombalinas do século XVIII. Portanto, os Estatutos funcionam no sentido de dar continuidade às práticas discursivas e pedagógicas que se haviam instaurado já com o Diretório dos Índios e com os Decretos e Decisões do Estado português ainda no período colonial. (Rodrigues, 2010, p. 51)

La distinción presente en el archivo jurídico entre la lengua oficial, es decir, el portugués, y las demás lenguas, demuestra la intención de construir un sentimiento de pertenencia, que proviene tanto de la lengua como de la cultura que se trabaja. En cambio, las lenguas extranjeras, como el inglés, el griego y el latín, que fueron trabajadas en el territorio desde el siglo XIX, sin la intención de legitimarse como nacionales, corresponden al interés dominante de comercialización y preparación para los cursos superiores, donde profesores de distintos países enseñaban utilizando escritos en distintas lenguas (Guimarães, 2011, p.1-2).

Siendo así, se percibe que el trabajo con las lenguas en el territorio nacional brasileño, desde su principio, tiene como función cumplir con el interés de la clase dominante, bien como su ofrecimiento solo abarcaba dicho grupo. A quién se ofrece, cómo se ofrece y su grado de relevancia en el currículo brasileño dependerá del interés puesto, lo cual va a variar a lo largo de los años siguientes, especialmente en el contexto de la revolución industrial, que generó cambios significativos a la manera de percibir el mundo, la sociedad y la educación.

2.1 De la revolución a la estabilidad: Educación como mecanismo de legitimación del orden burgués

En el siglo XIX, la sociedad se inserta en un nuevo contexto en el que las relaciones comerciales y el desarrollo industrial cobran protagonismo. Juntamente, la burguesía emerge como un grupo fuerte, aunque sin ocupar una posición de dominio en la política por la organización social vigente. Para tal, apoyándose en una construcción discursiva que asocia la ignorancia a la marginalidad, el grupo logra generar cambios en el contexto social y político

⁴ El Estatuto fue publicado como reglamento, de número 8.

de la época, abandonando la construcción de sociedad anterior y consolidándose en lugar de poder y prestigio al posicionar la educación como un derecho a todos y esencial para la modernización. Es decir, la ideología vigente pierde fuerza al paso que se organizan las demandas del grupo dominado y, de esta forma, se intenta generar cambios en dicho modelo de organización social.

Según Saviani,

A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, "redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política" (Zanotti, 1972, p. 22-23 apud Saviani, 2024, p.59).

La escuela, en este contexto, adquirió un papel fundamental al relacionarse directamente con una de las principales agendas del siglo XIX: la marginalidad. La clase burguesa, utilizando el pleito de las clases sociales dominadas, fomenta la creación de la pedagogía tradicional, que se organiza bajo el principio de que la educación es un derecho a todos y deber del estado (Saviani, 2024, p.59), siendo su ofrecimiento la principal herramienta para igualación social, fin de la marginalidad y potencial ascensión social.

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, "redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política" (Zanotti, 1972, p. 22-23 apud Saviani, p.60).

A decir verdad, el discurso que promovía la construcción de la educación tradicional contenía un importante entusiasmo por reivindicar su ofrecimiento universal. No obstante, dicho entusiasmo demostró ser insostenible, dado que su propagación no logró de hecho la universalización de la educación, lo que condujo a un enfoque educativo dirigido principalmente a la población burguesa. Sin embargo, la formación que se obtenía en ese momento, con una gran valoración de la participación social en la política, no siempre estaba de acuerdo con lo que proponía el dominio burgués, que buscaba la estabilización de su dominio y poder en la sociedad.

De esta forma, la pedagogía tradicional, anteriormente utilizada para garantizar su ascensión, se vuelve como inútil a la burguesía, puesto que, al percibir el potencial de la educación para la derrocada de ideologías dominantes y organización de nuevos modelos de sociedad, teme por su estabilidad. Por ello, ocurre una ruptura de la clase burguesa con la pedagogía tradicional y un fomento mayor para la posibilidad de construcción de nuevas propuestas educacionales, lo que ocurre, específicamente al final del siglo XIX, cuando se fomenta un nuevo modelo de percepción y construcción de la educación, con énfasis en las individualidades de los alumnos y sus formas de aprendizaje.

La educación sigue, en este momento, como un importante instrumento de fortalecimiento y propagación de la ideología del grupo burgués dominante. En este sentido, se orienta la educación para la implementación de las nuevas⁵ pedagogías, apropiándose de tal manera de concebir la educación en aquellos aspectos que le resultan convenientes para la mantención de su status de dominación y mayor alineación con el momento científico y tecnológico de la época (Santos, 2006; Prestes, 2006; Vale, 2006, p.132-133).

De acuerdo con Saviani (2024, p.64),

Vê-se, assim, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou. Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino" ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante.

Si bien el ideal de las nuevas pedagogías era reflexionar y generar cambios en el interior de la escuela, abarcando la singularidad de los alumnos, los nuevos procedimientos y metodologías, al ser apropiados para ajustarse a los intereses del grupo dominante, generan mayor descompás en la educación, garantizando una educación cada vez más desigual, debido a las distinciones sociales, económicas y estructurales que, en este momento, se refuerzan implícitamente en la educación como forma de garantizar a la burguesía su hegemonía.

⁵ De acuerdo con Saviani (2024), se comprende, entonces, que esta manera de entender la educación, por referencia a la pedagogía tradicional, haya desplazado el eje de la cuestión pedagógica del intelecto al sentimiento; del aspecto lógico al psicológico; de los contenidos cognitivos a los métodos o procesos pedagógicos; del profesor al alumno; del esfuerzo al interés; de la disciplina a la espontaneidad; del directivismo al no directivismo; de la cantidad a la calidad; de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica a una pedagogía de inspiración experimental basada principalmente en las contribuciones de la biología y la psicología. En suma, se trata de una teoría pedagógica que considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender.

En Brasil, es en la década de 1930 cuando estos movimientos de reformulaciones en la educación se establecen y promueven perspectivas educativas que se sostienen hasta la actualidad.

Según Saviani (2024, p.105),

Pensava-se a escola com uma função explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 1910, e a terceira, a década de 1920, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar. Nós sabemos que a década de 1920 foi uma década de grande agitação, de crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes. Essa crise de hegemonia foi de certo modo aguçada pela organização dos trabalhadores; várias greves operárias surgiram nesse período e vários movimentos organizacionais também se deram. Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluuiu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. [...] Num outro texto, faço referência à Escola Nova como desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Com efeito, se na fase do "entusiasmo pela educação" o lema era "escola para todos", essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. Ora, vocês não sabem o que existe de significado político por detrás dessa metamorfose.

La perspectiva educacional escuelanovista tenía una significación política e ideológica muy clara: la clase dominante entendía que sus intereses ya no coincidían con los de la clase dominada. Al reconocer que la educación permite a los individuos el entendimiento de la importancia de comprender la política, las relaciones sociales y, además de esto, promueve una formación integral, se implementan las reformas educacionales brasileña de la década de 1930, que marcarán el inicio de una serie de reformas en el ámbito educativo que tienen por objetivo la adaptación en la educación de una ideología capitalista y neoliberal.

Pensar en esta configuración es esencial para reflexionar sobre el español en la educación nacional, puesto que su enunciación en el archivo jurídico de las políticas lingüísticas es constantemente afectada por el interés de los grupos dominantes y la noción que se construye de lenguas extranjeras en la textualidad.

3. Lenguas extranjeras y poder: el español en el marco de una educación brasileña

Tratándose del español como lengua extranjera, según Guimarães (2011, p.2), el idioma se unió a la educación brasileña en 1919, por medio de la apertura de un concurso público para la asignatura en la escuela Pedro II, reconocida por su papel de institución modelo en el país. En cuanto a las motivaciones, se sabe que el momento social de constantes reivindicaciones por una educación de calidad, dinámica, contextualizada para todas las clases

potencializaron la presencia del español como una asignatura en la educación brasileña, pero el acto también se caracteriza en reciprocidad al acto del gobierno de Uruguay, que en 1918 creó la asignatura de portugués.

La incorporación del español en la educación brasileña coincide con un intenso movimiento de reivindicación popular por derechos, incluso derecho a la formación en las escuelas. Tratándose del contexto político de la época y sus relaciones con la educación, Saviani (2024, p.105) menciona que las reivindicaciones de la clase operaria generan una crisis en la hegemonía dominante. Aún respaldándose en el lema de “Educación para todos” propuesto en la formulación de la educación tradicional, el autor afirma que, desde el punto de vista de la concepción de educación vigente en ese momento, se la defendía como un escalón fundamental para la promoción de la participación política, reconociendo, además, su papel como crucial para que los grupos dominados pudieran acceder a los recursos necesarios para una formación integral que les proporcionase la participación efectiva en diferentes universos socio-culturales. (Saviani, 2024, p.104-107).

Al empezar su implementación en el contexto nacional, las pedagogías escolanovistas⁶ guían la construcción de reformas educativas que buscan “manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de ‘mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante’” (Saviani, 1980, apud Saviani 2024, p.64). En la teoría, esto significó una mayor preocupación con la cualidad, es decir, con la cualificación técnico-pedagógico de las instituciones educativas. Sin embargo, al mover las discusiones respecto a la escuela de su ofrecimiento igualitario y político para las cuestiones relacionadas al interior de la escuela, las pedagogías escolanovistas, realizándose a los moldes de la educación capitalista, generan una descompensación en dichas reivindicaciones populares, relativizando el ofrecimiento de la educación brasileña a la variedad de públicos existentes.

⁶ Según saviani (2024), la nueva pedagogía no era de hecho la culpable por la manera como se establece la educación en Brasil, sino lo que estaba por detrás de su estructuración, puesto que “[...] as críticas, ainda que precedentes, tiveram, como assinalamos no texto anterior, o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente naquelas frequentadas pelas elites, a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas.” (Saviani, p. 121, 2024)

⁷ Traducción: mantener la expansión de la escuela en límites soportables por los intereses dominantes y desarrollar un tipo de enseñanza adecuado a esos intereses. Es a este fenómeno al que he denominado 'mecanismo de recomposición de la hegemonía de la clase dominante'".

Según De Nardi y Nascimento (De Nardi; Nascimento; 2021, p.108-109), esta situación se caracteriza por la naturalización histórica de que la educación se configura de acuerdo con la capacidad económica de los individuos. Es decir, cuanto mayor sea la capacidad de pago por la educación, mayor será el acceso al conocimiento, por el contrario, para aquellos que no pueden costearla, se ofrece una educación con recursos y saberes limitados. De esta manera, la configuración de la educación puede generar el mantenimiento o la subversión de las estructuras preexistentes, dependiendo de la ideología que se difunde en su organización. Comprender, entonces, el papel de las lenguas en estas reformas permitirá percibir su posición frente a las ideologías dominantes difundidas, bien como su papel en la formación del alumnado.

El español como asignatura obligatoria se inserta en la educación brasileña con un carácter panamericanista, resultando de relaciones diplomáticas entre Brasil y países hispanohablantes (Guimarães, 2011, p. 2) que buscaban una aproximación. En el contexto de constantes reivindicaciones de las poblaciones menos favorecidas, su enseñanza contribuiría a la ampliación de la formación de la clase dominada, al ponerla en contraste con los aspectos culturales y sociales de los países hispanohablantes. Sin embargo, aunque positiva, la enseñanza del español en el currículo no perduró mucho, reduciéndose solamente a estudios de literatura hispánica en la textualidad de las reformas educacionales que se implementan en Brasil a mediados de la década de 30.

3.1 Construcción de una educación comercial y el impacto en las políticas lingüísticas: Un análisis sobre la instrumentalización de la enseñanza de lenguas

Los trabajos que tomamos como referencia para esta investigación buscan observar cómo se construyen y qué efectos producen sobre las lenguas y la relación de los sujetos con las lenguas las políticas lingüísticas, a partir de la lectura de los archivos⁸ que se construyen en torno a dichas políticas. Se trata, de cierto modo de entender, en la línea que plantea Foucault (1986 apud FISCHER, p.199), que un discurso no es simple combinación de palabras. El ejercicio de interpretar un discurso demanda dedicarse a la lectura de los discursos que se plasman a partir de esas textualidades en análisis con el fin de entender las relaciones de poder. En este caso, significa entender cómo el grupo dominante organiza la

⁸ La noción de archivo que traigo en este momento es la misma que Foucault presenta: O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, (...) mas que se agrupam em figuras distintas, se comparam umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantêm ou se esfumam segundo regularidades específicas.

enseñanza de lenguas en Brasil de acuerdo con el interés de promover el éxito del modelo social y económico capitalista.

Pensando en ello, es importante iniciar dicha investigación por la Reforma de Capanema⁹, promulgada por el Decreto de Ley n° 4.244/1942 y reconocida por la reestructuración de la educación brasileña en dos ciclos: Primaria y Secundaria. De acuerdo con Rodrigues (2010, p.74), este decreto reglamenta la tendencia hacia la instrumentalización de la enseñanza que ya se percibe desde el *Decreto de 1931*, que busca estructurar el carácter instrumental de la enseñanza de lenguas extranjeras, resultando en una reducción de la potencialidad del trabajo con las lenguas extranjeras en el contexto brasileño.

Neste sentido, Celada, analisando a construção de um imaginário social do espanhol no século XX, afirma que “de uma forma geral, podemos dizer, com relação ao estatuto dessa língua no Brasil, que não lhe era suposto um saber” e que, apesar da inserção dessa língua na escola brasileira com o Decreto de 1942, esse fato não chega a “ter um peso que marque e modifique a relação mais geral que o brasileiro teve com o espanhol durante o século passado”. A autora ainda observa que “o espanhol funcionou para alguns brasileiros como língua auxiliar ou instrumental”, mas que “era aos grandes autores e não à língua que algum saber era atribuído, pois, graças a sua transparência, ela era usada apenas como um verdadeiro instrumento, como uma língua ponte”, sem ser em si mesma, necessariamente, alvo de interesse e de cultivo (Celada, 2002 apud Rodrigues, 2010, p.78)

La aparición del español de manera más aislada a la enseñanza primaria y su carga horaria simbólica limitada al primer año de la enseñanza clásica o científico de la secundaria demuestra una desventaja en comparación con otras lenguas, como el inglés, que vio un crecimiento en su oferta al ser considerados los factores económicos globales y las relaciones comerciales y políticas brasileñas de la época. Sin embargo, al considerar el lugar que el español ocupa en esta reforma, se hace evidente la intención de subalternizar el contexto único que acompaña su enseñanza en el territorio brasileño: siendo una lengua latina y oficializada en diversos países que hacen frontera con Brasil, lo que posibilita un intercambio intercultural, político y social bien más amplio.

Todavía, aunque la textualidad construida por la Reforma de Capanema pueda sugerir un enfoque instrumental de las lenguas extranjeras, la perspectiva identitaria de la enseñanza de español en Brasil se manifiesta cuando, en la Portaria n° 556, de 13 de noviembre de 1945,

⁹ La Reforma de Capanema, nombrada después por el ministro Gustavo Capanema, fue implementada durante el Estado Nuevo, en el gobierno de Getúlio Vargas. Su principal enfoque era reformular el sistema educativo brasileño, buscando crear una educación que respondiera a los intereses del Estado y de la modernización del país, priorizando la educación básica y la formación de ciudadanos aptos para contribuir al desarrollo nacional.

se aprueban instrucciones metodológicas para la enseñanza de español en la educación secundaria, reconociendo en sus normativas la capacidad de la lengua española para que los estudiantes comprendan sus sentimientos panamericanos y realicen intercambios intelectuales y sociales con países de América (Guimarães, 2011, p.4).

3.2 La Articulación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

De acuerdo con Rodrigues (2010, p.85-91), es en la mitad del siglo XX, específicamente con la publicación de la Ley de Directrices y Bases (LDB, 1962) para la educación brasileña, cuando se produce una ruptura en la memoria discursiva de los archivos jurídicos de las lenguas extranjeras en Brasil. Esto se debe a que, por primera vez, la enseñanza de lenguas extranjeras no recibe una mención directa de obligatoriedad en los documentos legales, lo que ocasionó un impacto significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de ese momento, llevando en consideración que pasaron a ocupar una posición definitivamente subalterna en el sistema educativo. Lo que ocasionó, en muchos casos, que las Lenguas extranjeras fueran relegadas a asignaturas complementarias, optativas o extracurriculares.

Esta tendencia resultó en una casi total exclusión del español de la educación brasileña, puesto que, la no demarcación de las lenguas extranjeras en la textualidad del documento que estructuró la educación hizo que las lenguas extranjeras empezaran a ser vistas definitivamente bajo su dimensión instrumental y comercial, un enfoque que favoreció la elitización de la enseñanza de lenguas y una mayor valorización política y económica a lenguas como el inglés, que representaba países angloparlantes próximos del poder estatal brasileño.

Según Rodrigues (2010, p.104),

O apagamento de 1961 seguido da não obrigatoriedade e da indeterminação com relação a que língua(s) ensinar de 1971 deram início a um processo que designamos como de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras, indicado pela textualidade jurídica e responsável por produzir e cristalizar uma cisão entre o ensino de línguas estrangeiras e os conteúdos curriculares do ensino regular. Quando finalmente a Resolução de 1976 promove a retomada da obrigatoriedade dessa disciplina, o sintagma “estudo de língua estrangeira moderna” dá continuidade ao processo de indeterminação da textualidade jurídica – por mais que as condições de produção a que se vincula essa legislação apontavam para a identificação praticamente inequívoca entre “língua estrangeira moderna” e “inglês”.

De cierto, poco a poco, el sintagma “lengua extranjera” volvió a surgir en la textualidad de los documentos jurídicos de la educación, pero los cambios provocados por la LDB de 1961 fijaron en el imaginario social la idea de un aprendizaje de lenguas desvinculado de otras asignaturas y de carácter exclusivamente instrumental. Esta visión provocó una transformación en la forma en que se construyeron las asignaturas. La propuesta de la LDB de 1971, tras la resolución de 1976, se sustentó en el entendimiento de que “por um lado, um conteúdo que não se vincula ao currículo escolar – o que leva a escola a poder prescindir de oferta dessa disciplina – e, por outro lado, mesmo que paradoxalmente, como um conteúdo necessário para a inserção no mercado de trabalho.¹⁰” (Rodrigues, 2010, p.99).

La construcción del discurso neoliberal, productivista y meritocrático va más allá de la educación, es decir, se reproduce en los más distintos medios de comunicación como forma de garantizar su estabilidad en la sociedad brasileña, pero es en los documentos que nortean la educación que se plasman para el éxito y propagación de sus narrativas. En este nuevo escenario, las lenguas pasan a estar en el currículo, pero su carácter optativo hace que su presencia sea considerada prescindible, lo que va a garantizar su mayor ofrecimiento en escuelas destinada para aquellos encargados de mantener la hegemonía de la sociedad capitalista burguesa y su ausencia en las escuelas de educación popular orientada a la creación de fuerza laboral, lo que refuerza la existencia de una dualidad¹¹ en la formación de los alumnos (Santos, 2006; Prestes, 2006; Vale, 2006, p.142).

Atendiendo al mercado económico brasileños, la enseñanza de lenguas vuelve a la obligatoriedad de la educación en la LDB de 1996, con una textualidad que sugiere que la elección de la lengua obligatoria quede a cargo de la comunidad escolar (Brasil, 1996). De hecho, esta opción que aparece en la textualidad parece generar la autonomía del alumno. Sin embargo, al percibir la jerarquización de lenguas debido a su carácter utilitario, el fortalecimiento de la visión de la educación instrumental como medio para ascender económicamente y las tendencias y alienación del mercado capitalista brasileño, se observa que el inglés ha ganado énfasis.

Según Rodrigues (2010, p.108),

¹⁰ Traducción “Por un lado, un contenido que no se vincula al currículo escolar, lo que permite a la escuela prescindir de la oferta de esta disciplina, y, por otro lado, paradójicamente, como un contenido necesario para la inserción en el mercado de trabajo”

¹¹ De acuerdo con los autores, la presente terminología se viene utilizando por diversos autores para hacer una distinción entre la educación intelectual y la educación técnica, es decir, la educación de las élites y la educación de los pobres. Saviani (2024) explica que, no quadro da "teoria da escola dualista", o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

Zoppi-Fontana, em um estudo em que vincula as discursividades características da globalização ao modo como se configura a questão das línguas no Brasil na atualidade, analisa este contexto de ensino de línguas como uma “oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só através das línguas, mas principalmente das línguas enquanto novo mercado de valores”. Com essa perspectiva, a autora propõe denominar “capitalização linguística” o processo que se caracteriza por imprimir às línguas um certo “valor de troca”, tornando-as “ao mesmo tempo um bem de consumo atual e um investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos”.

El aprendizaje de español surge como una demanda emergente en Brasil solamente con la creación del Mercosur en 1991 y el desarrollo de transacciones comerciales entre Brasil y países hispanohablantes. Haciendo contraposición a la Reforma de Capanema, cuando el español se consideraba un idioma puente para acceder a los autores, en este nuevo contexto, el idioma adopta un rol orientado a los intereses económicos. Esto provoca una mayor demanda por su enseñanza y la implementación de políticas públicas que fomentan su aprendizaje en las escuelas.

Este nuevo momento en las políticas lingüísticas indica la dirección que tomó la educación en esa época. La ley de Directrices y Bases de 1996 establece, por primera vez, la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera, dejando la elección de la lengua a la comunidad escolar. Sin embargo, el enfoque en concretar un diseño educativo que, más allá de generar mano de obra, busca cualificarla para la labor, destaca la cuestión económica como un punto clave en las decisiones educativas, lo que no promueve una política plurilingüe, sino que impulsa la presencia del inglés instrumental en las escuelas brasileñas como forma de mejor cualificar los alumnos para su actuación profesional.

Por esta razón, se considera que la Ley nº 11.161/2005, promulgada por el presidente Luis Inácio da Silva, representa el inicio de la creación de políticas de hecho plurilingües en la realidad brasileña, puesto que, al reconocer y valorar la enseñanza de lengua española en el ámbito educativo, valora el aprendizaje de lenguas contextualizado a su capacidad de formación social, intercultural y crítica del individuo, permitiendo que se pueda plantear la importancia de otras lenguas en el escenario educativo por su relevancia en el proceso de formación de alumnos y no solo por las oportunidades económicas y laborales resultantes de dicha lengua.

En contraposición a la LDB de 1996 y su supuesta autonomía en la elección de lenguas extranjeras, la Ley nº 11.161/2005, al establecer la obligatoriedad del ofrecimiento de español en el archivo jurídico, garantiza una mayor oferta de lenguas obligatorias. Esto

promueve una enseñanza verdaderamente plurilingüe y permite una política lingüística que, aunque también considera la cuestión económica, se compromete, al mismo tiempo, con una educación cultural y crítica. En este contexto, considero importante contextualizar la ley de español a la luz de la teoría “curvatura de la vara”, formulada por Lenin y utilizada como préstamos por Saviani para denominar su plan de acción con el fin de viabilizar nuevos rumbos educativos (2024, p.114)¹².

Según Saviani (2024, p.114), para enderezar una vara torcida, es necesario moverla hacia el opuesto, no para dejarla allí, sino que para lograr una alineación recta. De esta forma, veo el camino hacia la implementación de la Ley nº 11.161/2005 como un movimiento para enderezar la educación para que de hecho se promueva la autonomía de los estudiantes. Dicho de otra manera, cambiar la supuesta libertad de elección por la educación de lenguas extranjeras y establecer el español como lengua de ofrecimiento obligatorio representa una forma de garantizar la verdadera autonomía de elección de los alumnos, quienes ahora contarán con mayores posibilidades para elegir.

La enseñanza de lenguas, en este momento, adquiere una nueva función en el territorio nacional. Aunque se reconoce el interés momentáneo del Estado en fortalecer las relaciones económicas con países de América Latina, en la textualidad de los documentos que se construyen para basar esta enseñanza se percibe una valoración del carácter identitario, social, cultural y comunicativo de la lengua. Por consiguiente, se promueve una formación de mayor calidad, orientada a un proceso de enseñanza y aprendizaje político, social, contextualizado y que trasciende la visión de la lengua meramente como un instrumento vehicular.

Esta formación que considera como importante el social, cultural y el potencial crítico de los alumnos se presenta como contraria a los caminos que la educación seguía en dicho momento, principalmente por el hecho de que, al considerar la educación como un aparato ideológico del Estado controlado por el interés del grupo dominante, se percibe que no es de su interés que las clases más desfavorecidas tengan una formación de hecho emancipatoria.

Según Saviani (2024, p.105):

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo.[...]Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das

¹² Para tal desarrollo sobre la “teoría de la curvatura de la vara”, Saviani utiliza de los escritos de Althusser (1977, p. 136-138)

massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Al demarcar la enseñanza de lenguas, en este caso, del español, elevando su importancia intercultural, política y crítica en la formación del alumnado, considero que una dirección distinta a la anterior se empezó a construir en el ámbito de la educación. Fue necesario, entonces, preparar a nuestros profesionales y estructurar los documentos educativos de acuerdo con el principio propuesto en esta nueva coyuntura, garantizando que estén orientados a una enseñanza que trasciende el ámbito laboral, siendo fundamental mantener a los alumnos dentro de un proceso educativo bien establecido, con objetivos claros y una sólida formación cultural.

En este sentido, en los años previos y posteriores a la promulgación de la Ley n° 11.161/2005, surgen documentos importantes que orientan la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, considerando un enfoque plurilingüe e interdisciplinar. En particular, se destaca la presencia de objetivos para la enseñanza de lenguas en la Base Nacional Común Curricular de la Enseñanza Secundaria (BNCC, 2000), la presencia de orientaciones para el español en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Secundaria (OCM, 2006), la inclusión de español e inglés en el Programa Nacional de Libros Didácticos (PNLD, 2011) y, en el caso de Pernambuco, los Parámetros Curriculares para la Educación Básica del Estado de Pernambuco (PCPE, 2013), que cuenta con un apartado dedicado al español.

4. Marco Legal y Educación: Políticas ambivalentes del Gobierno Lula y la construcción de los Parámetros Curriculares de Español de Pernambuco en 2013

El gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) implementó una serie de políticas educativas que trascendieron las consideraciones económicas y globales, enfocados en elevar los estándares de rendimiento educativo. Estas políticas posibilitaron la creación de mecanismos de medición y regulación, así como la asignación estratégica de recursos económicos a las instituciones públicas más necesitadas, promoviendo así una educación de mayor calidad e igualdad.

Según Oliveira (2009, p. 207),

Pode-se considerar que no decorrer desses dois mandatos do presidente Lula (um já concluído e o outro em curso) houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais. Sabe-se que o processo de descentralização ocorrido na década passada trouxe ganhos e perdas. Não se trata mais de um esforço de recentralização no sentido de uma contra-reforma, mas desequilíbrios provocados precisam ser corrigidos.

La iniciativa gubernamental de corregir las disparidades en el proceso educativo evidencia un reconocimiento de los factores que impiden la igualdad educativa. Asimismo, subraya la importancia de proporcionar recursos adicionales para que la educación promueva eficazmente la emancipación y formación integral de los alumnos. Este reconocimiento de las diferencias en el contexto de enseñanza-aprendizaje representa un cambio paradigmático que transforma tanto la práctica pedagógica como las políticas públicas, impulsando una educación igualitaria como derecho universal.

Indudablemente, esta nueva orientación educativa impulsa transformaciones profundas. Mediante la implementación de *políticas ambivalentes* (Oliveira, 2009, p.208), se atiende superficialmente a los grupos dominantes, mientras el enfoque principal de las políticas educativas se centra en subsanar el descompás de la educación para las clases más desfavorecidas. Esto implica dismantelar los esquemas que perpetúan la desigualdad educativa, facilitando el acceso de los grupos menos favorecidos a los conocimientos previamente monopolizados por las élites.

La resistencia a este modelo educativo neoliberal se manifiesta a través de dos estrategias fundamentales: La primera, centrada en la reformulación curricular, busca inculcar en los alumnos la imperiosa necesidad de valorar la alteridad, validar la existencia del otro, fomentar el aprendizaje colaborativo y construir, en un marco intercultural, la propia identidad. La segunda estrategia, complementaria a la primera, radica en la inversión sustancial en este nuevo paradigma educativo, garantizando así la efectiva implementación de tales principios.

Este enfoque contrasta marcadamente con el modelo neoliberal, el cual se caracteriza por ignorar los contextos sociales, limitar el desarrollo del análisis crítico y externalizar la responsabilidad del éxito o fracaso al estudiante mediante la difusión del discurso de *hiperindividualidad* (Souza; Alves, 2024, p.3). Esta externalización exime al Estado de su deber en la inversión y en la promoción de una educación coherente con los principios establecidos en la textualidad de la normativa educativa. El discurso de las individualidades, promovido incisivamente, opera, entonces, como mecanismo para perpetuar y legitimar las

desigualdades, instaurando en el imaginario colectivo una relación falaz entre esfuerzo, inteligencia y movilidad social, desconsiderando el contexto formativo de dicho alumno.

Al proponer una orientación divergente del statu quo, se abre la posibilidad de una reestructuración educativa hacia un paradigma genuinamente transformador y revolucionario. En contraste con el enfoque anterior, cuyo interés subyacente radica en la naturalización de la sociedad capitalista, alineándose con las demandas del mercado laboral y centrándose en la formación de individuos susceptibles a la influencia de las clases dominantes, la nueva propuesta impulsa prácticas pedagógicas que priorizan la formación integral, la construcción de identidad y el desarrollo del pensamiento crítico.

O resultado dessas políticas fez com que as matrículas no ensino superior mais que dobrassem. Em 2015, eram 8,03 milhões de matrículas, contra 3,52 milhões, em 2002. Além disso, os universitários mudaram de perfil. Mais negros (apoiados pela Lei de Cotas, aprovada em 2012) e mais pessoas de baixa renda puderam cursar o ensino superior. Resultado: em 2019, pela primeira vez na história, pretos e pardos se tornaram a maioria dos estudantes nas universidades federais. [...] Nos governos Lula e Dilma, educação não era tratada como gasto, mas como investimento. Por isso, o orçamento do Ministério da Educação (MEC) triplicou, passando de R\$ 49,3 bilhões, em 2002, para R\$ 151,7 bilhões, em 2015. No governo Dilma, os investimentos na área superaram em R\$ 54 bilhões o piso constitucional. (Partido dos Trabalhadores, 2021)

Según los datos presentados por el Partido de los Trabajadores, se evidencia un notable impulso en la educación durante su gestión gubernamental. El incremento significativo en las inversiones se correlaciona directamente con el aumento de éxitos en la educación secundaria y en matrícula de las universidades públicas. No obstante, es crucial señalar que la relevancia de este período trasciende las cifras. Al analizar el perfil de los estudiantes que ingresan a estas instituciones, se observa claramente que la inversión en educación pública de calidad para los grupos menos favorecidos les permite acceder a espacios previamente reservados para los grupos más privilegiados.

Este fenómeno indica que el modelo educativo promovido en ese momento se orientaba hacia la esencialidad que se busca en la pedagogía revolucionaria. Dicha orientación converge con la perspectiva de Saviani (2024, p.124), quien argumenta que la consecución de una educación emancipadora exige garantizar la igualdad de acceso al conocimiento, lo cual propicia una formación sólida e integral.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de

valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (2024, p. 124)

La Ley nº 11.161/2005 resulta en más una de las políticas ambivalentes del gobierno Lula. Caracterizándose por una combinación de factores económicos, políticos y sociales que evidenciaron la necesidad de aprendizaje de español en el territorio nacional, aunque haciendo parte del interés del Estado en fortalecer las relaciones comerciales con los países de América Latina, también es fundamental destacar el componente cultural e identitario presente en los documentos que reglamentan la enseñanza de español, puesto que su construcción en la textualidad reconoció la contribución de la lengua española a la formación de un alumnado autónomo, crítico y socialmente consciente (Brasil, 2012), superando el carácter instrumental que se pretendía.

Dicha articulación fue uno de los aspectos más relevantes en la organización del currículo, de modo que el español no se redujera a un carácter instrumental. Para tal fin, conviene subrayar la participación y escucha activa del profesorado y de especialistas en la enseñanza del español para la estructuración de los documentos como un factor clave, como es el caso de los Parámetros Curriculares de Lengua Española para la Enseñanza de Pernambuco (PCPE, 2013).

Antes de abordar este en detalle, conviene subrayar que la Secretaría de Educación de Pernambuco (SEE) tuvo la prudencia y el compromiso de involucrar lo que se denominó “consultores de español” en la construcción de la PCPE del idioma. Entre los profesionales seleccionados por la curaduría estaban docentes de cursos de letras-español de las Universidades Públicas de Pernambuco, además de profesores de la educación básica y representantes de las Gerencias, lo que refleja un intento de alineación con lo que se propone en el currículo de la graduación. Igualmente, a parte de los consultores, la construcción del documento contó con la colaboración de un equipo de más de 50 profesionales, incluyendo profesores, monitores y representantes de las Gerencias Regionales de la Educación (GRE).

El documento que se elaboró en Pernambuco para la enseñanza de español apunta hacia una dirección de enseñanza de lenguas que ya no se preocupa solamente por su carácter instrumental, como vimos en momentos anteriores. En este contexto, se propone una educación de español como lengua extranjera que, además de brindar oportunidades laborales, tiene por función fomentar la creación de ciudadanos capaces de interactuar dentro de la sociedad actual de manera crítica, estableciendo vínculos entre su realidad y la del otro. De

este modo, se busca que el alumno reconozca las relaciones culturales mediante un análisis intercultural, en el cual también logre reconocer su propia identidad.

[...] a aprendizagem da Língua Espanhola prepara o educando na compreensão crítica, tanto de outros modos de dizer o mundo quanto dos modos em que ele, seus colegas e seus professores enunciam seu mundo e seus próprios mundos. Ademais, permite ao estudante produzir enunciados significativos e possíveis no novo idioma e possibilita desenvolver a competência linguístico-discursiva e intercultural, que lhe oferecerá acesso a informações, perspectivas e modos de apreender realidades diferentes, colaborando, dessa maneira, em sua formação como cidadão. Isso é destacado no objetivo transversal dos documentos do Ensino Básico e do Ensino Médio (Cf PCN-EM 2000, p 26; OCEM, 2006). Os saberes e práticas transversais, que são promovidos dentro dos documentos oficiais, dizem respeito à inclusão, à democracia, à cidadania, à autonomia e à participação em uma sociedade complexa como a atual. (PCPE, 2013, p.18)

De acuerdo con el PCPE (2013), la enseñanza de español en el territorio pernambucano, debe reconocer la lengua como un elemento fundamental en la construcción de la identidad del alumnado, haciendo que, por medio de este proceso de aprendizaje, puedan reflexionar sobre la coyuntura social y cultural, al mismo tiempo que analizan y profundizan las cuestiones lingüísticas y discursivas. En este sentido, se asume el carácter revolucionario e identitario de la enseñanza de español en el contexto brasileño, un aspecto que ya se vislumbraba brevemente en la textualidad de la Reforma de Capanema y que se consolidó en el currículo de Pernambuco.

Por otra parte, es importante entender que la instrumentalización que se deja de lado en este momento es aquella que responde exclusivamente a los intereses burgueses y económicos, reduciendo la enseñanza de lenguas a una mera capacitación laboral. En contraposición a esta visión, Saviani (2024, p.117-120) plantea una estructuración que ocurre después de la problematización de las prácticas sociales, es decir, un proceso de aprendizaje contextualizando, en el que se consideran las dimensiones lingüísticas, discursivas e interculturales (PCPE, 2013, p.20). Este enfoque permite que el educando desarrolle una comprensión crítica de la sociedad y, a su vez, fomenta la valorización de la heterogeneidad entre los pueblos.

Assume-se que a heterogeneidade da linguagem, da sociedade e da subjetividade encontram-se entre os princípios norteadores do ensino e aprendizagem da Língua Espanhola dentro da Educação Básica (Cf SERRANI, 2005, p 45). Por isso, pretende-se que o estudante desenvolva saberes, partindo das relações entre língua e linguagem e suas identificações culturais, sociais e emocionais, em uma perspectiva processual e sócio-histórica da linguagem, em diálogo permanente com a proposta integradora de Paulo Freire, o que supõe integrar, de modo equilibrado, as questões lingüísticas, discursivas e interculturais. (PCPE, 2013, p.19)

El documento, al mencionar y reconocer la heterogeneidad de los pueblos, no pretende reforzar la narrativa meritocrática estructurada por la clase dominante para justificar la

existencia de distintas clases sociales, ni utiliza los conceptos de heterogeneidad e individualidad del alumnado como argumento para legitimar la posición social que ocupan. Por el contrario, la PCPE de español destaca la necesidad de exponer a los estudiantes a la alteridad y al reconocimiento de otras formas de existir, pensar, vivir, sentir y relacionarse con lo social, con el objetivo de que comprendan las problemáticas de la sociedad y su posición dentro de ella. No se trata de normalizar, sino de permitirles construir formas de reivindicar sus derechos. Así, se busca fortalecer tanto la comprensión estructurada de los contenidos de manera crítica como la construcción de la propia identidad en el mundo.

Al construir el currículo de español de esta forma, se observa en la práctica lo que Celada (2008, p. 162-163) menciona en su artículo titulado “O que quer, o que pode uma língua?”, ya que dicho currículo se desarrolla con un claro intento de interceptar el proceso de instrumentalización del español en Brasil, al reconocer la importancia de

explorar a relação dessa língua com o interdiscurso e as várias formações discursivas que em seu funcionamento prevalecem; isto implica historicizar a língua, e não torná-la “neutra”, de forma a evitar o processo de gramaticalização que sofreu o inglês para se tornar a língua veicular que hoje se ensina na escola brasileira. (Celada, 2008, p. 162)

Indudablemente, esta perspectiva apunta hacia lo que Saviani denomina de pedagogía revolucionaria, la cual no se adscribe necesariamente en las nuevas pedagogías ni a la pedagogía tradicional, sino que traza un camino intermedio en el que se rescatan los mejores elementos de ambas concepciones educativas. Su propósito es implementar un modelo de enseñanza articulado con el pueblo y con las demandas sociales del proletariado, proporcionando a los estudiantes herramientas que les permitan cuestionar y desafiar el discurso en el cual se construye la clase dominante. Al reconocer y valorar el bagaje histórico y político del español, el PCPE concreta la función del idioma en la formación de la identidad de los alumnos, lo que va más allá de las propuestas instrumentales de la enseñanza de lenguas.

De acuerdo con Saviani (2024, p.110), el camino hacia la emancipación por medio de la educación se logra cuando se sistematizan claramente los objetivos concretos de la enseñanza, asegurando que no se encuentren alejados a las prácticas sociales. De igual manera, y, quizás, complementando la perspectiva del autor, el PCPE (2013, p.20) reconoce que

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, em concreto, o da Língua Espanhola articula-se à sociedade como prática discursiva interacional que tem presente as ideologias prática discursiva interacional que tem presentes as ideologias e as estruturas de poder do entorno. É por isso que resulta necessário desenvolver o

espírito crítico e estimular os estudantes, para compreenderem discursos de diferentes mídias e suportes, bem como de todo tipo de comunidades culturais, levando em consideração, tanto os gêneros discursivos e os suportes, como as finalidades e intenções presentes nos mais diversos textos, que circulam na nossa sociedade global. Essa temática deve viabilizar questionamentos, quanto aos sentidos produzidos e às suas implicações, para que os educandos como sujeitos sociais possam construir diferentes significados e, assim, participarem, de maneira efetiva, na complexa sociedade em que vivemos, sem se tornarem sujeitos passivos das diferentes ideologias e demandas de imperativos circunstanciais

En línea con la ideología que sostiene su construcción, el documento se articula en torno a los siguientes ejes: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita, práctica de análisis lingüísticos y la competencia literaria. En este punto, se percibe una vez más un cambio significativo en la estructuración de la enseñanza de lenguas, especialmente en la percepción de la enseñanza de español, puesto que proporciona una construcción de su aprendizaje más allá de la concepción predominante durante el siglo pasado, en el cual su aprendizaje se limitaba a la literatura o instrumentalizada a objetivos específicamente laborales.

Imagen 1: Tabla con el significado de los colores.

A cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente.
A cor azul claro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem começa a ser abordada pelas práticas de ensino, ainda que de forma não sistemática; significa possibilitar aos estudantes se familiarizarem com conteúdos e conhecimentos.
A cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa de aprendizagem necessita ser objeto de sistematização pelas práticas de ensino; significa sedimentar conteúdos e conhecimentos, que permitam o avanço nas temáticas trabalhadas anteriormente.
A cor azul escuro indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa de aprendizagem seja efetivada, como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização; significa aprofundar conceitos e noções consolidados e expandi-los para novas situações.

Fuente: PCPE, 2013

Para ello, los parámetros estructuran el proceso de enseñanza de la lengua española en Pernambuco a partir de lo que se pretende trabajar con los alumnos en la enseñanza primaria y secundaria, organizando el desarrollo progresivo de las aptitudes de los alumnos por medio de expectativas de aprendizaje (EA), que se insertan en este proceso formativo con el objetivo de desarrollar el aprendizaje de dicha lengua por medio del *discurso*, que se considera en la textualidad del documento como o punto central a la hora de organizar las prácticas pedagógicas que se deben desarrollar con los estudiantes (PCPE, 2013, p.27).

La división por colores, como se observa en la imagen arriba, evidencia que las expectativas acerca de la enseñanza de español en Pernambuco se organizan para atender a

dos niveles de enseñanza: la primaria, yendo del sexto hasta el noveno años, y la secundaria, compuesta por tres años de formación. Al relacionar, en detalle, las expectativas de aprendizaje y su profundización durante la trayectoria del estudiante en las distintas etapas, el documento garantiza una enseñanza de español equitativa para los alumnos y facilita a los docentes a la hora de planificar las clases en concordancia con lo establecido en el currículo, sin que se limite la creatividad de los profesores acerca de las estrategias y producciones utilizadas en sus clases.

Imagen 2: Eje de la comprensión oral y escrita

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2	3
Compreensão Oral	EA1 – Compreender enunciados orais, considerando as especificidades socioculturais da interação, propósito comunicativo, as características do gênero.							
	EA2 – Compreender o funcionamento que rege a participação dos interlocutores de uma produção oral, respeitando os intervalos de fala.							
	EA3 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguísticos discursivos em textos orais, compreendendo a determinação sociocultural dos sentidos, a partir da consideração da experiência de mundo do educando.							
	EEA4 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos marcadores discursivos em textos orais.							
	EA5 – Observar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.							
	EA6 – Reconhecer as características dos registros empregados na interlocução.							
	EA7 – Perceber as diferenças de sentido acarretadas por diferenças fonéticas entre sons específicos.							
	EA8 – Reconhecer as marcas discursivas características do Espanhol em suas diferentes variedades e registros.							
	EA9 – Reconhecer o uso significativo de pausas, prolongamentos de sons e demais elementos da linguagem não verbal.							
	EA10 – Reconhecer os sons do sistema fonético do Espanhol em suas variações.							
	EA11 – Perceber os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfosintáticos na produção de textos orais.							
	EA12 – Reconhecer as especificidades dos gêneros orais.							
	EA13 – Reconhecer e selecionar o registro linguístico mais adequado para cada situação.							
	EA14 – Reconhecer os efeitos de sentido na leitura de textos orais, considerando os aspectos interculturais neles inscritos.							
Compreensão Escrita	EA1 – Compreender enunciados escritos, considerando as especificidades dos espaços socioculturais e de interação, levando em conta os interlocutores, o propósito comunicativo, as especificidades do gênero.							
	EA2 – Reconhecer as relações entre diferentes gêneros, considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas.							
	EA3 – Perceber as reconfigurações implicadas no processo de reatualização de diferentes gêneros em registros diversos.							
	EA4 – Reconhecer, no processo de interpretação de um texto, informações relevantes.							
	EA5 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguísticos discursivos em textos escritos, compreendendo a determinação sociocultural dos sentidos, a partir da consideração da experiência de mundo do educando.							
	EA6 – Reconhecer os efeitos de sentido na produção de textos escritos, considerando os aspectos interculturais neles inscritos.							
	EA7 – Perceber a coerência em uma produção escrita, observando especialmente os espaços de interação entre os interlocutores, o propósito comunicativo, as características dos gêneros escritos, em seus diferentes registros.							
	EA8 – Perceber marcas discursivas características do Espanhol em suas diferentes variedades e registros.							
	EA9 – Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pela mobilização de recursos linguístico-discursivos diversos (lexicais, morfosintáticos, de pontuação, gráficos, etc)							
	EA10 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.							
	EA11 – Inferir informação implícita em textos verbais e em textos não verbais que mobilizem outras.							
	EA12 – Reconhecer as características da situação discursivo-comunicativa mediante sua recriação no espaço escolar.							

Fuente: PCPE, 2013

El eje de la comprensión oral incorpora una visión contextualizada de la enseñanza de lenguas, en la cual el alumno no solo se prepara para el uso instrumental, sino que también aprende a reconocer la variedad de registros del español. Asimismo, se pretende trabajar la comprensión de la oralidad considerando los elementos verbales y no verbales que influyen en ella, en consonancia con el uso de ejemplos presentes en su rutina diaria, como materiales audiovisuales, diálogos reales y contextualizados (Brasil, 2013, p.37). Esto significa que el estudio del contexto de habla, la entonación y las expresiones se convierten en un eje central en la enseñanza de español como lengua extranjera en Pernambuco.

Siguiendo la misma línea, el currículo de español en Pernambuco hace hincapié en la importancia de la comprensión escrita, no solo como una habilidad técnica, sino como un

proceso interpretativo crítico. En este sentido, se valora el análisis profundo de las huellas discursivas en la construcción del texto y se fomenta una mirada hacia el contexto de producción, puesto que los textos son producidos por sujetos situados en diferentes contextos socioculturales e históricos. Por ello, el documento promueve el uso de variados materiales y contextos de habla, siempre considerando que el significado del texto se construye en la interacción entre este y el alumno. Este proceso de lectura y construcción de sentidos garantiza que el estudiante desarrolle la capacidad de reflexionar sobre su manera de estar y ser en el mundo (PCPE, 2013, p. 40).

Imagen 3: Eje de la producción oral y escrita

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
		6	7	8	9	1	2
Produção Oral	EA1 – Inserir-se, significativamente, em práticas de oralidade que mobilizem tanto os saberes já construídos (sobre seu entorno social, sua prática de linguagem, língua etc.) quanto aqueles advindos do contato intercultural com as produções em Espanhol.						
	EA2 – Produzir textos orais, considerando os elementos da situação discursiva, tais como, por exemplo, interlocutores, propósito comunicativo, aspectos afetivos, especificidades do gênero e suporte.						
	EA3 – Empregar recursos linguísticos discursivos diversos, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos por sua utilização em interações orais.						
Produção Escrita	EA4 – Empregar recursos linguísticos como os de modalização, trocas de turno, registro e cortesia na produção de textos orais em Espanhol, considerando seus propósitos discursivo-comunicativos e o contato intercultural.						
	EA5 – Proporcionar situações discursivas que fomentem práticas orais, favorecendo a expressão de pontos de vista e o protagonismo do aluno.						
	EA6 – Oralizar textos escritos, utilizando ritmo e entonação, pausas e intensidade adequadas às situações discursivas.						
	EA7 – Inserir-se, significativamente, em situações comunicativas, reconhecendo suas características e recriando-as no espaço escolar.						
Eixo Temático	EA1 – Inserir-se em práticas de escrita, que mobilizem saberes já construídos, propiciando o contato intercultural com as produções em Espanhol. EA2 – Produzir textos, considerando os interlocutores, o gênero discursivo e sua inserção social, o suporte e os propósitos discursivo-comunicativos.						
	EA3 – Empregar recursos linguístico-discursivos diversos (lexicais, morfosintáticos, de pontuação, gráficos etc.), reconhecendo os efeitos de sentido produzidos por sua utilização. EA4 – Empregar, adequadamente, recursos de modalização e coesão na produção de textos em Espanhol, considerando seus propósitos discursivo-comunicativos. EA5 – Produzir textos em decorrência de atividades de Compreensão Oral, Produção Oral e Compreensão Escrita, avaliando os conhecimentos mobilizados. EA6 – Empregar, de modo coerente, recursos específicos de cada gênero e registro, considerando as especificidades do Espanhol em suas variantes e no contexto sociocultural em que se insere. EA7 – Revisar o texto, adequando-o na ortografia, na gramática e nos propósitos discursivo-comunicativos. EA8 – Utilizar as diferentes formas verbais, de acordo com o tipo de gênero. EA9 – Produzir de forma crítico-reflexiva os diferentes registros do Espanhol. EA 10 – Registrar informações e reproduzir, por escrito, a partir da compreensão textual. EA 11 – Registrar, no processo de interpretação de um texto, informações relevantes, podendo sistematizá-las, por meio de novas produções textuais						

Fuente: PCPE, 2013

De manera complementaria a los ejes anteriores, el desarrollo de la producción oral en el currículo busca exponer a los discentes a situaciones reales de comunicación, permitiendo no solo el uso de la lengua, sino también la reflexión sobre los factores que influyen en la construcción del discurso. Para tal, se observa en el documento énfasis en la construcción de clases en que el aprendizaje de la oralidad debe considerar las normas sociales, las cuestiones interculturales y la intención comunicativa que guían las interacciones. En ese sentido, el documento, que desde su origen tiene la función de promover orientaciones a los profesores de español, sugiere estrategias dinámicas, lo que representa una oportunidad para fomentar la capacidad crítica del alumnado al abordar temáticas socialmente relevantes.

El sujeto es “inherentemente discursivo” (PCPE, 2013, p.47), capaz de actuar e interaccionar en el mundo por medio de la palabra estructurada en géneros discursivos, ya

sean orales o escritos. Desde esta perspectiva, en el eje de la producción escrita se busca presentar a los alumnos los diversos tipos de producción, considerando la construcción de sentidos y sin limitarse únicamente al aspecto gramatical. Esta visión permite que los estudiantes reconozcan la diversidad cultural de los textos producidos en español, así como los propósitos discursivos de las distintas producciones escritas. Una vez más, se resalta la importancia de valorar la pluralidad en las formas de expresión.

Imagen 4: Eje del análisis lingüístico

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
		6	7	8 9	1	2	3
Análise Linguística	EA9 – Reconhecer formas pronominais e verbais em função dos registros e da variação linguística do Espanhol.						
	EA10 – Reconhecer recursos de modalização e coesão próprios do Espanhol.						
	EA11 – Analisar a coerência em uma produção escrita, observando os espaços de interação entre os interlocutores, o propósito comunicativo, as características dos gêneros escritos, em seus diferentes registros.						
	EA12 – Observar o funcionamento que rege a participação dos interlocutores de uma produção oral, respeitando os intervalos de fala.						
	EA13 – Reconhecer os efeitos de sentido na produção de textos orais e escritos, a partir da análise dos marcadores discursivos.						
	EA14 – Analisar a coerência em uma produção oral, considerando a situação discursiva.						
	EA15 – Identificar as características dos gêneros orais e seus registros.						
	EA16 – Identificar os sons do sistema fonético do espanhol em suas variações.						
	EA17 – Identificar marcas linguístico-discursivas de temporalidade e aspectualidade (formas verbais, marcadores temporais etc.) do Espanhol, em suas diferentes variedades e registros.						
	EA18 – Identificar o uso significativo de elementos da linguagem não verbal.						
	EA19 – Identificar o uso significativo produzido pela conjugação da linguagem escrita e outras linguagens como cinema, música etc.						
Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
		6	7	8 9	1	2	3
Análise Linguística	EA1 – Identificar as formas de organização discursiva de um determinado gênero, atendendo aos propósitos discursivo-comunicativos.						
	EA2 – Identificar as formas de organização discursiva em enunciados afirmativos, interrogativos e negativos.						
	EA3 – Identificar as variações na forma de organização discursiva de um determinado gênero, levando em consideração as variantes de registro.						
	EA4 – Identificar e estabelecer relações entre as variações dialetais e os gêneros discursivos.						
	EA5 – Reconhecer os efeitos de sentido na produção de textos escritos e orais, compreendendo a determinação sociocultural dos sentidos produzidos, a partir da consideração da experiência de mundo do educando.						
	EA6 – Identificar as variações na forma de organização discursiva entre os gêneros orais e os gêneros escritos.						
	EA7 – Identificar e refletir sobre formas de organização de enunciados em Espanhol com outras correspondentes em Português.						
	EA8 – Reconhecer recursos linguístico-discursivos diversos em textos escritos (lexicais, morfossintáticos, de pontuação, gráficos etc).						

Fuente: PCPE, 2013

En conjunción con lo ya mencionado, el PCPE de español incorpora el eje de análisis lingüístico, responsable por, al comprender la lengua como un fenómeno de interacción (Brasil, 2013, p.52), hacer que los discentes puedan profundizar su capacidad de identificación de los efectos de sentidos que se producen en los textos y de las características presentes en los más diversos géneros existentes. Al proponer este enfoque, la intención del archivo elaborado en Pernambuco es permitir que los alumnos entren en contacto con diversas variaciones del español y puedan contrastarlas con la lengua materna y sus vivencias. Sin embargo, este proceso posibilita que los alumnos puedan entender las reglas sociales añadidas a la construcción de los enunciados, puesto que dicha percepción y elección llevan en consideración el lugar histórico y social en que se difunden.

De esta manera, el eje de análisis lingüístico contribuye a que los estudiantes comprendan mejor el lugar político y social en el que se construyen la diversidad de modalidades enunciativas. Esto demuestra que el aprendizaje de español, en el contexto de la PCPE (2013), busca el desarrollo integral de los alumnos, enfocándose no solamente en la gramática o literatura, sino también en el progreso de la capacidad de análisis acerca de los elementos externos e internos que se involucran en el proceso de construcción del discurso, bien como el contexto histórico que sostiene dicho acto de habla. Esto significa que la enseñanza de español como lengua extranjera tiene una función importante a la formación integral del alumnado de Pernambuco.

Imagen 5: Eje de la competencia literaria

Eixo Temático	Expectativas	Ensino Fundamental			Ensino Médio			
		6	7	8	9	1	2	3
Letramento Literário	EA1 – Interagir com textos literários ouvidos e lidos.							
	EA2 – Reconhecer características do texto ficcional e do texto poético.							
	EA3 – Appreciar a particularidade da sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos linguísticos, em textos poéticos da tradição de expressão em língua espanhola.							
	EA4 – Estabelecer relações contextuais e de intertextualidade entre textos literários.							
	EA5 – Recitar poesias, respeitando a entonação, acentuação e pausas dentro da tradição literária de expressão em língua espanhola, considerando seus efeitos estéticos.							
	EA6 – Conhecer e valorizar obras representativas da literatura em espanhol.							
	EA7 – Reconhecer a importância da literatura enquanto prática verbal ampla (da literatura oral à palavra cantada à poesia digital etc.).							
	EA8 – Relacionar diferentes textos literários com problemáticas contemporâneas.							
	EA9 – Analisar formas de apropriação do texto literário, a partir dos diálogos com outras linguagens como filmes, músicas, artes plásticas etc.							
	EA10 – Reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em textos literários e outros gêneros discursivos.							
	EA11 – Desenvolver o gosto/prazer pela/da leitura e escrita de textos literários, a partir da interação em sala de aula, considerando a diversidade de ações e leituras entre as várias manifestações literárias.							
	EA12 – Trabalhar a compreensão do texto literário, a partir da interpretação intercultural.							
	EA13 – Reconhecer e analisar processos de intertextualidade e interculturalidade entre a produção literária brasileira e aquela do universo de expressão em língua espanhola.							

Fuente: PCPE, 2013

Por último, se estructura el eje de competencia literaria, que se refiere a la inserción de literatura en las clases de español, pero yendo más allá de lo que fue la enseñanza de literatura española en Brasil durante el siglo XX. Al construir las expectativas para este eje, se percibe que hay un intento de relacionar las obras literarias a las realidades contemporáneas, lo que posibilita un aprendizaje contextualizado. Además, el incentivo a la literatura que se propone en el PCPE de español tiene por objetivo contribuir al proceso formativo de los alumnos, de manera que puedan poner en práctica sus aprendizajes a nivel interpretativo y discursivo, al mismo tiempo que se les presentan las tradiciones, las distintas culturas y la estilística, presente en las obras.

En distinción a lo que se planteaba en el siglo pasado, la enseñanza de la lengua española ya no se estructura únicamente como un puente para acceder a los textos de autores y al saber producido. En cambio, se reconoce la importancia tanto de la lengua como de las obras literarias, posibilitando el trabajo dinámico entre la lengua y sus obras literarias en el proceso de formación de los alumnos. Abordar la literatura desde su carácter político constituye un aspecto clave dentro de la textualidad jurídica y educacional desarrollada en los años posteriores a la promulgación de la Ley nº 11.161.

El documento Parámetros Curriculares de Pernambuco (2013), al estructurar el aprendizaje de español como lengua extranjera en el estado, estableció una dirección interesante para la elaboración de una propuesta curricular que se vincula a la emancipación del alumnado y la formación crítica, posibilitando la existencia de estudiantes y ciudadanos comprometidos políticamente y con capacidad de reflexionar, debatir y promover cambios a su entorno. En este sentido, la enseñanza de español adquiere un papel fundamental de proporcionar a los alumnos una formación de carácter intercultural y con aspectos revolucionarios, lo que permite el conocimiento de los alumnos a la alteridad.

La perspectiva ideológica que se construye en el PCPE está en consonancia con lo que propone De Nardi y Nascimento (2021, p. 113) sobre el verdadero interés que debe guiar la enseñanza de lenguas:

[...] lutamos pela construção de um trabalho que possibilite ao sujeito assumir posições, tomar a palavra e inscrever-se em traços significantes, desconfiando dos sentidos das palavras, desestabilizando sentidos já-postos e produzindo outros efeitos de sentido. Redizendo: devemos estar atentos sempre que, para compreender não-importa-oque, nosso material básico é a palavra, que nos clama para descascá-la, retirar-lhe o invólucro, desvendar-lhe os sentidos, desconfiando sempre deles porque sempre há um —sentido secreto! (ou efeito de sentido) que ultrapassa as palavras

Al estructurarse de esta forma, la enseñanza de español en los parámetros curriculares de Pernambuco busca superar el carácter meramente instrumental de la enseñanza de lenguas y destaca su importancia en la preparación del alumnado para su construcción como sujeto político y socialmente consciente, capaz de percibir las relaciones de poder y dominación que estructuran el discursos de las ideologías dominantes de la sociedad neoliberal brasileña y, de esta forma, corroborando para su desestructuración y oposición. La enseñanza de español en Pernambuco, al proponer la conexión con otras identidades, busca promover la resistencia a la homogeneización de las diferencias, de las vivencias y de la historia que cada sujeto carga (De Nardi; Nascimento; 2021, p. 115).

[...]Tal posicionamento leva ainda em conta o fato de que, na relação entre línguas, as novas identificações só são possíveis quando o sujeito consegue inscrever-se na

língua do outro, a partir da qual, ele consegue se dizer, processo que se dá por meio da sua inscrição na discursividade dessa nova língua, promovendo um desarranjo subjetivo e, conseqüentemente, um rearranjo significativo (SERRANI-INFANTE, 1997). É a inscrição na nova língua que vai possibilitar ao sujeito ressignificá-la e ressignificar-se, já que ela traz consigo novas vozes, novos questionamentos que o modificam e o alteram e, assim, promovem essas novas identificações (De Nardi; Nascimento; 2021, p. 115)

Además, la textualidad del documento que se construye en el estado asegura una práctica singular no solo para los discentes, sino también para los docentes. Teniendo en mente lo que propone el documento, se percibe que los formadores poseen la posibilidad de establecer una relación más estrecha con la formación de los estudiantes, dejando por detrás la concepción del español como un instrumento a la educación instrumental neoliberal y marcando su potencial a la construcción de los sujetos en el currículo, los Parámetros de Pernambuco inculcan a los profesores de dicha lengua una importante misión de guiar la producción de conocimiento por medio de la problematización de las prácticas sociales. En este sentido, significa, entonces, por medio de los análisis propuestos, hacer que los alumnos sepan identificar, observar y discurrir sobre las construcciones ideológicas por detrás de los enunciados.

Enfim, para que o sujeito possa tomar um lugar enunciativo no discurso, é preciso que, nas práticas de ensino-aprendizagem, a língua não seja concebida como um mero instrumento de comunicação e que esse processo não tenha como objetivo formar sujeitos pragmáticos. Pelo contrário, o que deve figurar no centro dessas práticas é a relação constitutiva sujeito/linguagem, sujeito/sentido e sujeito/memória discursiva, posto que é por meio da língua que o sujeito formula, reformula, atualiza, identifica-se/contratificase/desidentifica-se, tanto com os saberes quanto com as relações de poder nas diversas instituições sociais em que todo discurso se produz. Assim, esse sujeito vai se constituindo numa nova ordem (a da língua estrangeira) [...] (De Nardi; Nascimento; 2021, p. 115)

La enseñanza de español, que caminaba hacia la construcción de una educación de carácter revolucionario, se vio afectada, bien como el modelo educacional que se proponía en este momento, por una reforma educativa en Brasil que se inicia en el año de 2016 y se otorga como ley en el año de 2017, eliminando el español de la formación general básica y caminando hacia la materialización la educación que expresa en su materialidad las propuestas neoliberales.

5. Reformulaciones curriculares y la revocación de la Ley nº 11.161: El impacto en las políticas lingüísticas plurilingües

5.1 Análisis del contexto y principios que fomentaron la reforma de la secundaria

La medida provisional 746 (2016), que implementó la reforma de la enseñanza media, se promulgó en un contexto de profunda crisis económica e inestabilidad política. Tras el impeachment de la presidenta Dilma Rousseff, la asunción de Michel Temer a la presidencia y el clima de incertidumbre resultante, se impulsaron diversas ideologías de corte conservadora y neoliberal, que se presentan como soluciones a los problemas económicos y políticos existentes y son fortalecidas fuertemente por el ámbito mediático y los sectores que hacían oposición a los gobiernos anteriores. En este escenario de polarización política, la escuela, como un aparato ideológico, se utiliza como forma de legitimación y reproducción de la relación de producción existente (Althusser apud Saviani, 2024, p.76).

En este contexto, se promulga la Ley nº 13.415/2017, que modifica la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, ampliando la carga horaria de 2.400 para 3.000 horas, mediante reducción de la formación general básica (FGB) para 1.800 horas y el ofrecimiento de 1.200 horas de itinerarios formativos¹³. Según Michel Temer, la reforma responde al intento de tornar la enseñanza secundaria más atractiva a los estudiantes, buscando así mitigar la problemática histórica de la deserción escolar, aunque sin la realización de debates colectivos con el alumnado y expertos de la educación para mayor adecuación a las realidades múltiples.

Según Souza y Alves (2024, p.13),

[...]O discurso reformista busca apresentar o novo currículo como uma modernização necessária e alinhada ao aprendizado de habilidades essenciais a fim de tornar os estudantes flexíveis e capazes de lidar com as mais diferentes realidades em um ambiente dinâmico e em contínua transformação. Este ideal de flexibilidade também é mobilizado pela circulação da fórmula "itinerário formativo" ao provocar no estudante a impressão de que a sua formação ocorrerá a partir de um currículo aberto, flexível e atualizado em relação às questões práticas enfrentadas no cotidiano do mundo do trabalho. Tal percepção do currículo proposto dentro dos percursos formativos pode parecer tentadora aos olhos de muitos estudantes em razão da possibilidade de escolher, entre os itinerários, aquele que poderia melhor prepará-lo para um mercado de trabalho igualmente aberto, flexível e atualizado.

Al igual que las reformas propuestas en la década de 30, la Ley nº 13.415/2017 opera como un instrumento utilizado por la clase dominante para satisfacer sus intereses políticos,

¹³ De acuerdo con la DCNEM, los itinerarios formativos son: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018).

económicos y sociales. A través de esta ley, se instrumentalizan nuevamente las políticas educativas para obstaculizar el fortalecimiento de una educación que responda a las demandas del proletariado y los grupos marginados, perpetuando así las desigualdades presentes en la sociedad.

Frente a la resistencia a la ideología dominante, resurge la enseñanza del español como lengua extranjera, cuyo enfoque se orienta hacia la formación de individuos críticos, con conocimientos interculturales y capacidad para analizar los contextos discursivos. Además, en un contexto marcadamente capitalista y conservador, la asociación entre la lengua española a naciones con sistemas económicos y políticos alternativos al modelo capitalista neoliberal hegemónico intensifica el miedo del grupo dominante por su presencia en la enseñanza secundaria, puesto que vinculan equivocadamente su enseñanza a la promoción de dichos sistemas políticos.

En un evidente ejercicio de manipulación ideológica, la clase dominante, aferrada a su proyecto neoliberal, reactiva el “fantasma del comunismo”¹⁴ con el fin de generar histeria y miedo en la población. Esta estrategia discursiva se utiliza para legitimar políticas educativas que buscan controlar la ideología revolucionaria en las escuelas, restringiendo la enseñanza plurilingüe y enfatizando políticas lingüísticas monolingües, con la preponderancia del inglés como lengua universal. Este proyecto de aislamiento cultural y geopolítico frente a los demás países latinos e hispanohablantes hace que se perciba la intención del Estado de generar una aproximación entre Brasil y la ideología capitalista burguesa de países angloparlantes.

De acuerdo con Souza y Alves (2024, p.13), el proyecto propuesto por la MP 746 (2016)

[...] é aqui adjetivado de totalitário, justamente porque significa uma interdição vertical e radical nas políticas educacionais, a fim de aparelhar e operacionalizar o ensino público para o treinamento de mão-de-obra barata e formação de sujeitos precários. Portanto, diante do forte aumento entre a Reforma do Ensino Médio e as diretrizes das políticas neoliberais para a educação, torna-se necessário ampliar as possibilidades analíticas para fazer avançar o debate em torno da percepção de que a atual agenda de propostas de reformas educacionais (Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio, o Programa Escola sem Partido, os projetos de militarização e privatização das gestão.

¹⁴ Según el periódico Correio Braziliense, el “Fantasma del comunismo” representa un pretexto de los reaccionarios brasileños utilizado hace mucho tiempo para combatir los avances de las pautas sociales, que, al mirar para los grupos marginados en la sociedad brasileña y considerar importante una concientización política, social y humanitaria para que sus necesidades sean atendidas de las causas sociales, luego son asociadas al régimen comunista. Esto es un reflejo de la sociedad capitalista neoliberal y la visión hiperindividual que se establece por medio de la creencia en la meritocracia y en la interrelación entre el esfuerzo y el establecimiento de clases. Creen que los grupos marginados están allí únicamente por la no existencia de esfuerzos, desconsiderando el contexto histórico del país.

En síntesis, al transformar la educación en un modelo superficial y empobrecido, favorable al Estado burgués y legitimando las relaciones de clase, De Nardi y Nascimento (2021) recurren a las ideas de Althusser para discutir el tema, apuntando, conforme el autor, que la escuela estuvo destinada a ofrecer:

[...] uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc... [...] A reprodução da força de trabalho evidencia, como condição sine quae non, não somente a reprodução de sua qualificação, ‘mas também a reprodução de sua submissão à ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: não somente, mas também’, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica (ALTHUSSER, 1985, p.58- 59)

La enseñanza secundaria se convierte, en este momento, en el aparato utilizado por el estado para vincular la flexibilidad del mercado laboral al proceso formativo de los alumnos. Esta vinculación se realiza sin consulta previa a la comunidad escolar¹⁵, y se fundamenta en un discurso estructurado bajo una manipulación ideológica ampliamente difundida, ofreciendo respuestas apresuradas, poco efectivas y desesperadas para problemáticas estructurales de la educación nacional.

Souza y Alves (2024, p.13) apuntan que:

“Uma vez que prioriza a formação de sujeitos plenamente adaptáveis e prontos para aderir às mais diferentes circunstâncias e variáveis impostas pelo mundo do trabalho no século XXI. Quanto mais flexibilidade, mais chances do indivíduo se impor sobre os outros em um ambiente de concorrência generalizada. Portanto, tanto a flexibilidade quanto o concorrencialismo mediados pela circulação da fórmula "itinerário formativo" nos textos reguladores da Reforma do Ensino Médio, vinculam-se a uma perspectiva de educação baseada na redução da diversidade curricular, visando atender exclusivamente à necessidade de formação de mão de obra para o mercado neoliberal. (SOUZA; ALVES; 2024, p.13)

Desde esta perspectiva, la educación comienza a difundir en el ámbito educacional la ideología poco efectiva presente en la lógica del mercado laboral: aquellos que se esfuerzan más, son más dinámicos, demuestran mayor proactividad y poseen mayor formación, obtienen mayores oportunidades. Como consecuencia de este nuevo régimen educativo, en los años posteriores a la promulgación, los diversos estados comenzaron a estructurar sus currículos conforme a lo establecido en la BNCC (2018), generando una diversidad de currículos.

Este nuevo escenario acentúa intencionalmente la disparidad en la formación educacional, precificando la educación por su completud de herramientas y vaciando cada vez

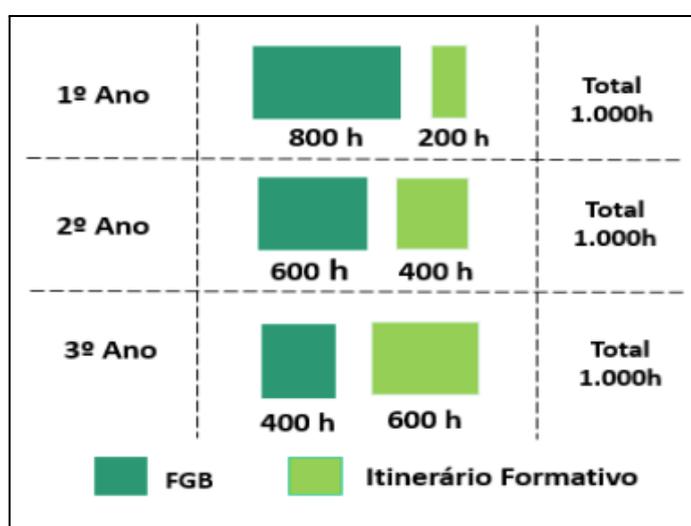
¹⁵ En el año 2016, año de la publicación de la medida provisional, estudiantes de todo el país, de todos los niveles de enseñanza realizaron un movimiento enorme intitulado de “Ocupa”, con el fin de ocupar las escuelas e instituciones públicas de todo el país para que finalmente fueran oídos en relación a la reforma de la enseñanza secundaria.

más a la educación pública, principalmente debido a la falta de inversiones económicas destinadas a las instituciones públicas del país, lo que genera una serie de barreras arquitectónicas y formativas que impiden la implementación integral de lo que proponen los nuevos currículos.

Pensando en ello, resulta crucial examinar el lugar del español en el Currículo de Pernambuco (2021) y las directrices para su enseñanza tras la reforma educativa promulgada en 2017. Este análisis permitirá explorar las posibilidades de trabajar la enseñanza de español en el estado de Pernambuco mediante un escenario que reduce el proceso de enseñanza-aprendizaje a la mera preparación para el desempeño profesional de los estudiantes, buscando promover políticas lingüísticas monolingües con la intención de difundir y naturalizar su modelo de educación neoliberal al paso que margina intencionalmente el potencial de los espacios formativos en el fomento y desarrollo de la educación revolucionaria

5.2 Un análisis del Currículo de Pernambuco: Textualidad y efectividad

El currículo es sinónimo de constantes disputas y tensiones, reflejando en su estructuración el momento histórico y político en el cual se inscribe. De esta forma, surge el nuevo Currículo de Pernambuco (2021) como un intento de estructurar los cambios promovidos por la Ley nº 13.415/2017 en la LDB de 1996 y, consecuentemente, en la BNCC (2018). La elaboración del documento, publicado cuatro años después de la promulgación de la reforma, busca organizar la educación del estado para atender a las directrices de manera coherente y, al mismo tiempo, contextualizada a los ideales y especificidades del territorio.



Fuente: Currículo de Pernambuco, 2021.

En términos generales, la implementación de la nueva ley estructura el currículo de la educación secundaria en dos etapas: la Formación General Básica (FGB), con 1.800 horas dedicadas a las cuatro áreas del saber, y los itinerarios formativos (IF), que abarcan las 1.200 horas restantes. El objetivo de los IF es permitir que los estudiantes puedan fortalecer su formación profesional, intereses, aptitudes y proyecto de vida.

Según el Currículo (2021, p.60):

A Formação Geral Básica é composta de 04 (quatro) áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia). Para cada uma das áreas do conhecimento a BNCC trouxe competências e habilidades que envolvem conhecimentos relativos aos componentes que as compõem.

En otras palabras, si bien existe una agrupación de estas asignaturas por áreas del saber, la Formación General Básica en el estado de Pernambuco busca resaltar la especificidad de cada una, destacando, a su vez, la articulación entre estos componentes curriculares. De hecho, esta articulación interdisciplinaria que se plantea en el CP también se puede observar en los PCPE (2013), fomentando la posibilidad de la promoción de clases de español en conjunto con otras asignaturas. La diferencia radica en que, en el currículo actual, la enseñanza de español como lengua extranjera no goza del estatus de asignatura de oferta obligatoria, ya que únicamente una lengua extranjera moderna (el inglés) se incluye en el área de Lenguajes y sus Tecnologías.

Como complemento a la formación de los alumnos, se proponen los Itinerarios Formativos, estructurados en cinco áreas: Lenguajes y sus Tecnologías, Matemática y sus Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías, Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas y Formación Técnica y Profesional (CP, 2021, p.61). Estas divisiones dan lugar a una serie de trayectos formativos, diseñados en torno a los ejes de Investigación Científica, Procesos Creativos, Mediación e Intervención Sociocultural y Emprendedorismo¹⁶.

El currículo de Pernambuco (2021, p.68) establece que:

Os Itinerários Formativos das áreas do conhecimento propostos por Pernambuco se organizam em unidades curriculares de Projeto de Vida e Eletivas, além das unidades curriculares que irão compor as Trilhas de Aprofundamento; estas últimas, responsáveis por promover o conhecimento dos estudantes em determinadas temáticas. Na organização do tempo pedagógico destinado aos Itinerários Formativos, os estudantes pernambucanos ampliam o quantitativo de unidades curriculares do aprofundamento a partir do segundo ano do Ensino Médio. No primeiro ano, cursam as Eletivas, Projeto de Vida e duas unidades curriculares do aprofundamento consideradas básicas, que vão alicerçar a formação dos estudantes até o final desta etapa de ensino: Investigação Científica e Tecnologia e Inovação.

¹⁶ Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018

Estas unidades curriculares dialogan con todas as áreas do conhecimento, permitindo que, no primeiro ano do ensino médio, o estudante conheça melhor os IF oferecidos e possa fazer suas escolhas com maior segurança.

Considerando la crucial decisión que deben tomar los alumnos al elegir sus IF, el CP distribuye sus 200 horas del primer año entre asignaturas de índole general, con énfasis en el Proyecto de Vida, y actividades destinadas a desarrollar la autopercepción de habilidades personales, permitiendo a los alumnos madurar sus elecciones. En el segundo año, los alumnos disponen de 400 horas de IF para seleccionar entre los trayectos formativos de profundización que integran el IF de su elección. En el tercer año de la educación secundaria, los itinerarios formativos alcanzan las 600 horas, superando las 400 horas de la formación General Básica (CP, 2021, p.58).

De acuerdo con la textualidad que acompaña la formulación de este documento, el enfoque de la estructuración se determinó tras la realización de

[...] muitas escutas e muita colaboração, envolvendo todas as escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, em diversos momentos de discussão, desde as primeiras versões, quando em 10 de maio de 2019 realizou-se o Dia D da Base do Ensino Médio. Ainda em relação a FGB, foram realizados em julho de 2020 três seminários regionais online, em função da pandemia do novo coronavírus, com 1.045 participantes, envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio, além de representantes dos municípios de Bonito e Tuparetama que também ofertam esta etapa, e técnicos das áreas de conhecimento das Gerências Regionais de Educação (GRE). Em relação aos Itinerários Formativos (IF), foram realizados quatro seminários, em formato semelhante ao da FGV, entre os meses de setembro de outubro de 2020, envolvendo além dos atores listados anteriormente, representantes de Instituições de Ensino Superior, Sindicato dos professores e Conselho Estadual de Educação, com 1.383 participantes. Foram realizadas ainda consultas públicas sobre a Formação Geral Básica e as propostas de Itinerários Formativos com mais de 22.208 contribuições. (CP, 2021, p.16)

De hecho, el proceso de elaboración de los Parámetros Curriculares de Pernambuco (2013) se replica en la construcción del CP (2021). De este modo, la concepción en que fundamenta se orienta a promover prácticas pedagógicas que potencialicen el desarrollo integral de los estudiantes, abarcando desde la preparación para la vida en general hasta la inserción en el ámbito laboral y formación integral. El objetivo es que se conviertan en sujetos sociales activos y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria, ética, democrática, responsable, inclusiva, sostenible y solidaria (CP, 2021, p. 20).

De este modo, el concepto que define la reestructuración del currículo es el “protagonismo juvenil”, situando la escuela en la realidad actual de este joven heterogéneo y posibilitando un proceso de formación flexible, autónomo y contextualizado a las demandas del presente.

Nessa perspectiva, o protagonismo juvenil provoca a reflexão sobre a função social da escola, que também é de conscientização para a formulação da crítica, da reflexão e da ação. Assim sendo, é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim a que se propõe, isto é, permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura. A participação ativa e protagonista dos estudantes em sua relação com a escola traz, em seu bojo, a tecnologia como um dos temas mais discutidos hoje na educação. (Currículo, 2021, p.20)

La textualidad del CP propone una educación secundaria con una mayor flexibilidad de elección para los alumnos, al mismo tiempo que enfatiza la dimensión crítica, política, cultural e identitaria, consolidada en la educación desde los parámetros educativos de 2013. Esto, en teoría, representa una respuesta a los cuestionamientos surgidos en torno a las reformulaciones curriculares y un avance hacia una educación transformadora, en la que los estudiantes participan activamente y son conscientes de su proceso formativo. Sin embargo, es crucial analizar en detalle el discurso que sustenta esta reforma, su estructuración y efectividad en la práctica, ya que, según Saviani (2024, p. 102)

As críticas [Que baseiam modificações no currículo], ainda que procedentes, tiveram [...] o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. Isto porque, realizando-se em algumas poucas escolas, exatamente naquelas frequentadas pelas elites, a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares.

Aunque el análisis de Saviani se enfoca en la década de 1930, su perspectiva conserva relevancia para la realidad curricular brasileña actual. En el currículo vigente, la formación general básica se redujo de 2.400 a 1800 horas lectivas, lo cual representa desventajas significativas para la formación de los estudiantes, puesto que la pérdida de 600 horas en la formación general provocó que algunas asignaturas perdieran su carácter obligatorio y que la carga horaria de otras se acortan. En consecuencia, asignaturas históricamente marginadas en la construcción de los currículos, como la de enseñanza de español como lengua extranjera, son las más perjudicadas.

Adicionalmente, un aspecto poco discutido sobre la flexibilidad estudiantil es que, conforme la Ley n° 13.415/2017, la oferta de itinerarios formativos está condicionada a la disponibilidad de cada institución educativa. Esto implica que la ley reconoce implícitamente la disparidad existente en el sistema educativo público del país y la carencia de recursos, afectando directamente la diversidad de dichos itinerarios y, de esta forma, la oferta de una educación de acuerdo con lo que se propone en el currículo.

En este contexto, cabe destacar que, en paralelo a las reformas curriculares y educativas en curso, se promulga la Enmienda Constitucional nº 95 (2016). Dicha enmienda, entre otras medidas, establece la congelación de la inversión en educación. En otras palabras, el discurso que subyace a la propuesta curricular plantea cambios que inciden incluso en la infraestructura escolar, sin embargo, no se contemplan inversiones que permitan a las escuelas públicas adaptarse efectivamente a las modificaciones propuestas, lo cual, en realidad, se ajusta a las expectativas del grupo dominante.

Dicha contradicción se percibe también en la elección de los itinerarios formativos por parte de la comunidad escolar, puesto que, de acuerdo con Vicente (2024, p.61), los factores que en verdad contribuyeron a la elección de los IF llevan como prioridad la

carga horária dos professores, bem como, suas respectivas formações e habilidades para os segmentos de aprofundamento a serem aplicados na escola. Destaca-se, as falas dos entrevistados G1 e G4, nota-se que existe um receio em se perder os docentes do quadro de funcionários das escolas, expondo que a reforma provocará uma crise de desemprego entre a classe de professores, uma vez que, a carga horária que o 62 docente exercia na escola não existe mais. Vale ponderar, que outra visão seria que, os educadores ficariam divididos em mais de uma escola para cumprir a carga horária de seu contrato de trabalho, levando a um adoecimento, visto a sobrecarga de trabalho e deslocamento entre as escolas.

En consonancia a lo mencionado, Vicente (2024, p.65) menciona que:

Discutindo-se, ainda sobre as escolhas dos gestores, as entrevistas apresentam uma informação relevante sobre as trilhas de aprofundamento. Ao fazer a leitura da fala do questionado G1, infere-se que as trilhas não podem ser trocadas quando “selecionadas” pelas escolas, ou seja, reforçando a responsabilidade que o gestor possui ao decidir suas trilhas. Da mesma maneira, condicionando o estudante a escolher aquilo que já foi escolhido pelas secretarias de educação, na elaboração das trilhas, e as escolas quando criaram seus instrumentos de seleção. [...] Dessa forma, os novos estudantes não possuem escolhas, pois, a escola não pode alterar suas trilhas e conseqüentemente eles terão que escolher o disponível naquela escola. Essa informação, nos leva a uma reflexão, e aquele estudante que mora em uma cidade que só possui uma escola para a etapa do ensino médio? Ele terá que se deslocar até as cidades vizinhas para poder cursar trilhas do seu interesse? Ou terá que mudar o seu “projeto de vida” e se adequar às trilhas que são oferecidas na escola de sua cidade?

La situación descrita por Vicente (2024) revela que la elección por parte de los alumnos se ve limitada por las condiciones de cada escuela. Tales condiciones se determinan por la formación de los docentes disponibles, la infraestructura escolar para ofrecer dichas unidades y, por último, la elección por parte de los alumnos. A decir verdad, se evidencia que ni siquiera existe la posibilidad del ofrecimiento de diversos trayecto formativo o de realizar cambios futuros en la elección (Vicente, 2024, p.69), lo que limita la formación de los alumnos, sus oportunidades y su capacidad para gestionar su futuro.

Es decir, en la práctica, el carácter de elección y flexibilidad de los itinerarios formativos presentan una serie de elementos que necesitan de una mayor observación para que se puedan identificar las trampas que se establecen en su realización. Al recurrir a la formación de los docentes como base a la elección, al no posibilitar diversidad en el ofrecimiento de itinerarios formativos y al no considerar los alumnos que vendrán en el futuro, dichas elecciones y flexibilidad a las demandas de los alumnos poseen carácter ilusorio y descontextualizado al momento que se implementan.

En complemento, es importante señalar que:

Deixar a critério de cada sistema de ensino a organização dos itinerários formativos é uma faca de dois gumes, por um lado atende as demandas e condições sociais, culturais, ambientais e produtivas de cada região, pelo outro lado atenta contra o princípio de liberdade de escolha que está sendo pregado pelo governo, principalmente no que se refere ao itinerário formativo IV sobre a formação técnica e profissional, já que para mantê-la é preciso de um forte investimento em corpo docente qualificado e infraestrutura adequada. (Reyes Apud Vicente, 2019, p.99).

El discurso de flexibilidad y elección, entonces, permite que se normalicen las discrepancias en la formación de la educación secundaria, puesto que, bajo la argumentación de construcción de una educación diversa, se construye múltiples modelos educacionales, que suelen ser adaptados, como ya mencionado, al poder financiero de quién se inserta en él. De esta forma, se construye una educación de hecho plural, flexible y dinámica, pero solamente para la élite burguesa nacional.

Mientras tanto, al crear variantes y posibilitar currículos muy dinámicos sin formación adecuada de los profesionales e inversiones en la mejora de la infraestructura escolar, el nuevo currículo solo contribuye a garantizar la disminución del nivel ofrecido a las clases populares. El incumplimiento de lo que el currículo promete resulta, entonces, en la consolidación del poder de los grupos dominantes.

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo.[...]Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (Saviani 2024, p.105)

La indeterminación en la garantía de que las escuelas populares puedan hacer que el alumnado logre acceder y dominar los conocimientos, contenidos y culturas al igual que los

grupo dominantes, garantiza, entonces, que el interés por detrás de las reformulaciones de carácter neoliberal se cumplan. Vaciar el potencial de la educación para generar cambios, entonces, hace que los criterios de elección y formación de los estudiantes se queden subordinados a aquellas unidades formativas que ofrecen mayores oportunidades de inserción y destaque en el mercado laboral¹⁷, sin que se conceda la debida importancia a la formación integral.

La efectividad del discurso que alinea las tendencias neoliberales al proceso de formación se evidencia al observar que no es infrecuente escuchar posturas favorables a la neutralidad política en las escuelas, el intento de marginación y represión de profesores comprometidos con la formación social, política y crítica de los alumnos y la articulación de movimientos políticos conservadores que buscan la mantención de la dominación y el conservadurismo en los entornos educativos.

5.3 El español en el Currículo de Pernambuco: Retos e implicaciones

Frente a este nuevo escenario, es relevante señalar que el Currículo de Pernambuco (2021) menciona el español en su textualidad, pero la mención cumple el papel de retirar el anterior espacio conquistado por la lengua en la FGB, relegando su potencial más una vez al lugar histórico de marginalización que antecede la Ley nº 11.161/2005. Este lugar que la lengua vuelve a ocupar se caracteriza, como bien mencionó Rodrigues (2010, p. 91), por la desoficialización del ofrecimiento de asignaturas de *lenguaS extranjeraS* que figuran en la educación brasileña desde la promulgación de la primera LDB (1961), momento en que de hecho no se mencionan las lenguas en la textualidad jurídica.

Ante esta coyuntura, se señala otra contrariedad en la BNCC (2018), que fundamenta la construcción del CP (2021): a pesar de enfatizar en su textualidad la importancia del protagonismo juvenil, la elección por parte de la comunidad escolar y la enseñanza de lengua extranjera para la formación del alumnado suprime la posibilidad de elección de la LE por parte de los alumnos y omite mención realizada al español en documentos educativos anteriores a la reforma. Simultáneamente, establece, en un acto de política lingüística monolingüe, solo el inglés como lengua de enseñanza obligatoria.

A proposta neoliberal de educação apresenta a língua inglesa como ferramenta de instrumentalização do indivíduo para "agir no mundo globalizado". O currículo neoliberal apresenta essa língua como um bem associado ao aumento de

¹⁷ De acuerdo con Souza; Alves (2024, p.12), "los alumnos adoptan el imaginario de sí mismo por una empresa, en la cual la inversión sería su proceso de enseñanza. La competitividad, la individualidad se dan de tal forma que los alumnos tal vez no sean capaces de mirar hacia el otro de manera humana."

oportunidades de atuação em um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado. Saber a língua inglesa significa possuir um bem simbólico, poder dispor de um elemento a mais no portfólio de qualidades que tornam empregável o candidato ao trabalho. Prepara-se o profissional para o mundo do trabalho, instrumentaliza-se o indivíduo para que possa agir na sociedade gerando lucros, e o inglês passa a ser nada mais do que um produto a ser vendido. (Silva, 2016, p.11)

Tal como se ha observado desde los orígenes de las organizaciones sociales, las lenguas, al ser impuestas mediante políticas monolingües, se convierten en un mecanismo para asegurar el poder y la difusión de la ideología y cultura organizacional promovida por los grupos dominantes. En la actual coyuntura neoliberal, la proliferación de enunciados que afirman al inglés como lengua universal y comercial buscan establecer una jerarquía entre las diversas lenguas y vincula dicho idioma con la estructura de dominación imperante, lo cual otorga estatus instrumental y comercial a la lengua, al tiempo que su enseñanza garantiza la continuidad y propagación de los ideales capitalistas.

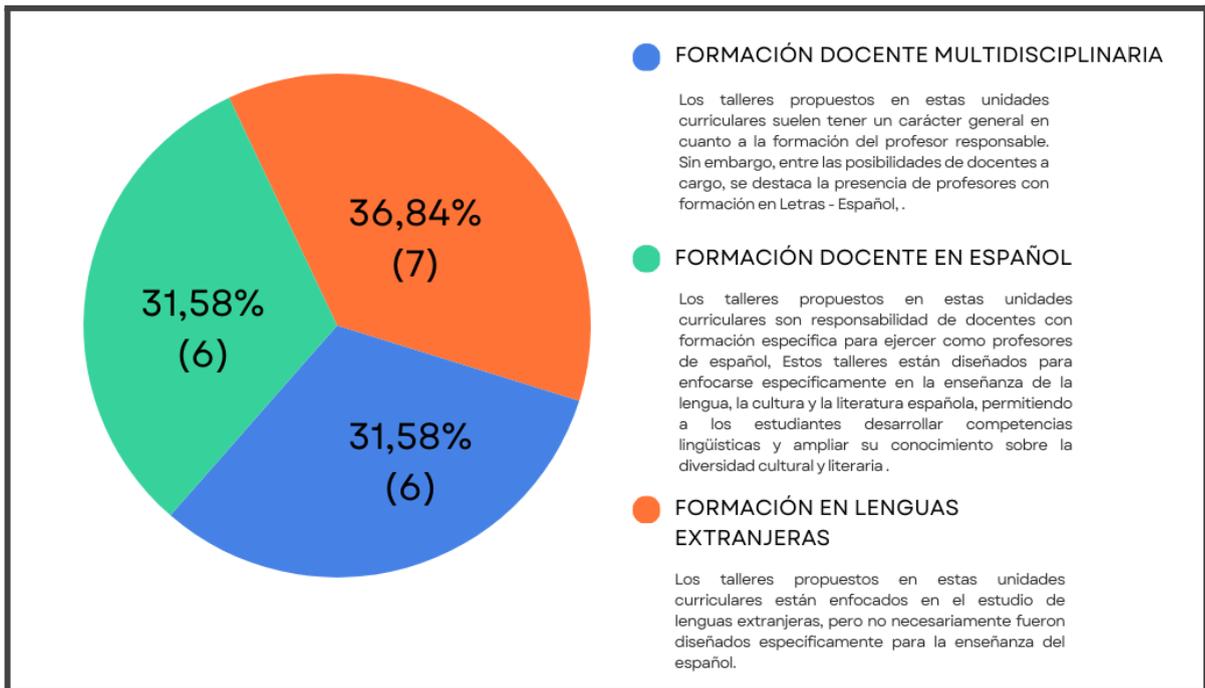
De este modo, el inglés se presenta en la BNCC (2018, p.245-246) como lengua franca, utilitaria y universal, no por su relevancia socio-histórica, cultural y en un proceso de contextualización a la realidad geopolítica de Brasil, sino porque, al ser instrumentalizado para servir a la estructura capitalista globalizada, su obligatoriedad en el currículo busca asegurar el éxito y propagación de la ideología mercadológica neoliberal. Esto evidencia, en la textualidad, una ruptura y contradicción textual con la campaña de divulgación y aprobación del modelo de educación reformulada.

El retroceso que se observa en este momento, a decir verdad, parece ser una continuación a este proceso de desoficialización e instrumentalización de las lenguas que se vio interrumpido por medio de políticas de carácter plurilingüe e intercultural que tomaron cuenta de la educación durante la primera década del siglo XXI. Sin embargo, la discontinuidad con la propuesta plurilingüe parece ser una de las demandas de mayor urgencia de las reformas neoliberales, puesto que se pone en práctica una estrategia contraria a la propia idea de elección y flexibilidad, alterando la LDB (1996) para demarcar efectivamente en la textualidad el inglés como lengua extranjera a ser trabajada en la FGB.

Al oficializar la obligatoriedad de enseñanza del inglés como la lengua extranjera obligatoria en la FGB y relegar el español, bien como otras lenguas, al ofrecimiento solamente optativo, la reforma hace que el entendimiento del papel de la enseñanza de las lenguas en la formación de los alumnos se comprenda de otra forma. Si en los Parámetros Curriculares de Pernambuco dicha lengua poseía un papel importante a la formación del sujeto en su carácter identitario, político, social y cultural, contribuyendo a su manera de ser, estar y percibir el mundo por medio de las relaciones de dominación, ahora, al ser posicionada

a un papel prescindible, la lengua parece ya no ser comprendida como relevante a la formación esencial de los estudiantes, siendo superficialmente estructurada de manera repartida en unidades formativas presentes en los IF.

El Currículo de Pernambuco va a realizar menciones a la lengua española de dos formas: unidades formativas destinadas efectivamente a la enseñanza de la lengua y unidades formativas en que profesores de español pueden actuar:



Fuente: Currículo de Pernambuco, 2021

Los itinerarios formativos presentes en el Currículo de Pernambuco ofrecen tres posibles roles para los profesores de español, diferenciados por las habilidades que se buscan desarrollar y la determinación de la presencia de profesores de lengua española como opcional o imprescindible. De este modo, se evidencia que el plurilingüismo ya no se defiende como prioridad constante en la educación secundaria, ya que su implementación depende de la presencia y disponibilidad de personal docente y de las habilidades que se pretenden desarrollar en cada unidad formativa.

En las unidades de formación docente multidisciplinaria, si bien se alude a la posible participación de profesores de español, las habilidades propuestas se integran en la textualidad del documento de tal forma que no se dirigen específicamente a las lenguas extranjeras, ni al español. Dichas habilidades suelen enfocarse en la interpretación del mundo, las relaciones y los enunciados desde una perspectiva contextualizada y crítica. De hecho, estas habilidades corresponden con las que los Parámetros Curriculares de 2013 pretendían desarrollar en la

enseñanza del español, aunque sin detallar ni abarcar la riqueza de contextos lingüísticos, culturales y específicos de los países hispanohablantes.

No tan remoto, el documento presenta las unidades formativas en que se establecen la obligatoriedad de presencia de profesores de LE, pero la enseñanza de ELE no recibe énfasis prioritario a la hora de detallar las habilidades que se pueden desarrollar, ya que dichas unidades también pueden ser impartidos por docentes con formación en inglés. A decir verdad, es importante señalar que, debido a su presencia garantizada en la FGB, los profesores de inglés son más numerosos en las escuelas de Pernambuco, lo cual representa una mayor oportunidad para que asuman la dirección de estas clases, además del horario formativo obligatorio que ya poseen.

El español, con sus detalles y habilidades específicas, se menciona y estructura de manera efectiva en las unidades formativas que se establecen la presencia imprescindible de profesores de ELE. En estas unidades, la lengua se enuncia desde la valoración de sus innumerables contribuciones a la formación cultural, política, social y humana de los alumnos, sin descuidar la importancia y las oportunidades que ofrece el aprendizaje gramatical y literario de la lengua. El enfoque que sustenta la enseñanza del español en estas unidades parecen ser una continuación de los PCPE de lengua española (2013), sin embargo, los contenidos se presentan de forma superficial y genérica para adaptarse a un tiempo limitado de 40 horas, lo cual compromete la atención a la progresión y profundización del aprendizaje.

A modo de ejemplo, se menciona la unidad formativa optativa nombrada de “Espanhol em Foco” que compone la trayectoria formativa de Lenguajes y sus Tecnologías (Currículo, 2021, p. 312):

Trilha: Línguas e Leituras de Mundo
Unidades Curriculares Optativas: Espanhol em foco (40h)
Habilidade Da Unidade Curricular (Investigação Científica) (EMIFLGG01PE) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e os efeitos de sentido de discursos materializados nas diversas linguagens, situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias a partir de diferentes situações de comunicação.
Ementa: Estudo e análise de discursos autênticos provenientes de diferentes países de língua espanhola, veiculados em diversos suportes e mídias. Reconhecimento das marcas linguísticas próprias da língua espanhola. Identificação dos recursos e mecanismos linguísticos específicos do gênero. Compreensão dos textos (re)produzidos em diversos âmbitos do convívio social (familiar, profissional, comercial, científico, religioso, tecnológico, entre outros) e compreensão dos seus efeitos de sentido.

La presente unidad formativa consiste en una condensación superficial, mecánica y poco estructurada de los ejes de comprensión oral y escrita (Imagen 2) del currículo anterior de Pernambuco, lo cual resulta en una proporción de tiempo limitada para la profundización de los estudios y análisis. Por ejemplo, el programa de la unidad propone el “Reconhecimento das marcas linguísticas próprias da língua espanhola. Identificação dos recursos e mecanismos linguísticos específicos do gênero. Compreensão dos textos (re)produzidos em diversos âmbitos do convívio social”¹⁸, que representa la compilación simplificada de las EA8, EA12, EA14¹⁹ del eje de comprensión oral y de las EA1, EA2, EA8 del eje de comprensión escrita de los parámetros curriculares de español que se construyó en 2013.

Este nuevo escenario conlleva una serie de déficits para el alumnado, ya que esta condensación de los contenidos implica que algunos de ellos, aunque importantes, queden excluidos de su formación. No obstante, este nuevo currículo no ofrece a los profesores de español la posibilidad una estructuración gradual de las temáticas, puesto que las unidades no presentan la misma estructura que se concibió anteriormente, donde las expectativas se detallan anualmente para las etapas de educación primaria y secundaria. Por último, es importante señalar que la ementa de la unidad “Espanhol em Foco” no aborda los ejes de producción oral y escrita, limitando las oportunidades de los estudiantes para experimentar y practicar la lengua.

En esta dinámica de marginalización de la enseñanza de español en el nuevo currículo de Pernambuco, los profesores de español, entonces, enfrentan numerosos desafíos. De primero, se percibe que la retirada del idioma de la formación general básica hace que no se estructure un documento oficial para detallar el enfoque educacional para la enseñanza de la lengua en el estado, bien como se realizó en los Parámetros curriculares de Pernambuco (2013). Además, al reducir la enseñanza de la lengua de siete años, previstos en el currículo anterior, para tan solo dos años de profundización en la secundaria, se percibe que la enseñanza del idioma no lleva consigo el carácter de profundización, como se espera de los itinerarios. Por el contrario, será necesario iniciar la instrucción del estudiante desde cero y,

¹⁸ Traducción nuestra: “Reconocimiento de las marcas lingüísticas propias de la lengua española. Identificación de los recursos y mecanismos lingüísticos específicos del género. Comprensión de los textos reproducidos en diversos ámbitos de la convivencia social.”

¹⁹ Las expectativas mencionadas por la parte de comprensión oral llevan en consideración una interpretación general de la Ementa escrita para la unidad de “Espanhol em foco”. De manera más minuciosa, se percibe que el documento no divide la comprensión oral de la comprensión escrita, lo que puede llevar en dos hipótesis:

1ª - El documento, al mencionar análisis del discurso y género, quiere que solamente los géneros escritos sean trabajados.

2ª -El documento, al mencionar análisis del discurso y género, deja libre para el profesor cuales géneros serán trabajados y su medio de propagación.

aun así, alcanzar una capacitación de igual calidad, cultural y crítica, todo ello en un periodo más corto.

Por fin, se percibe que, en distinción al currículo construido para la educación pernambucana en 2013, la enseñanza de español en Pernambuco sufre dos procesos: El primero es el de disolución, es decir, algunos de los objetivos específicos para la lengua pierden su caracterización y se vuelven genéricos, mientras otros, referentes al segundo proceso, sufren una aglutinación enorme, siendo simplificados o hasta mismo silenciados en dichas unidades formativas.

En comparación al currículo de español que se estableció al principio de la reglamentación de la asignatura en Pernambuco, se observa que el currículo actual tiende a desestructurar lo que se había puesto para la enseñanza de la lengua. Esto se evidencia en la reducción a tan solo unidades formativas, lo que dificulta garantizar la continuidad del trabajo docente. Además, la falta de una construcción documental minuciosa y detallada acerca de los objetivos de dichas unidades demuestra una falta de atención al interés de que la lengua de hecho ocupe un espacio importante a la formación de los alumnos. Si en el PCPE (2013) la percepción del aprendizaje de español tenía como enfoque el desarrollo de la formación crítica de los alumnos, ayudándolos en la constitución de una perspectiva intercultural, analítica y política de la realidad que se enuncia, el actual currículo carece de una directriz específica y contextualizada a la formación crítica del alumno.

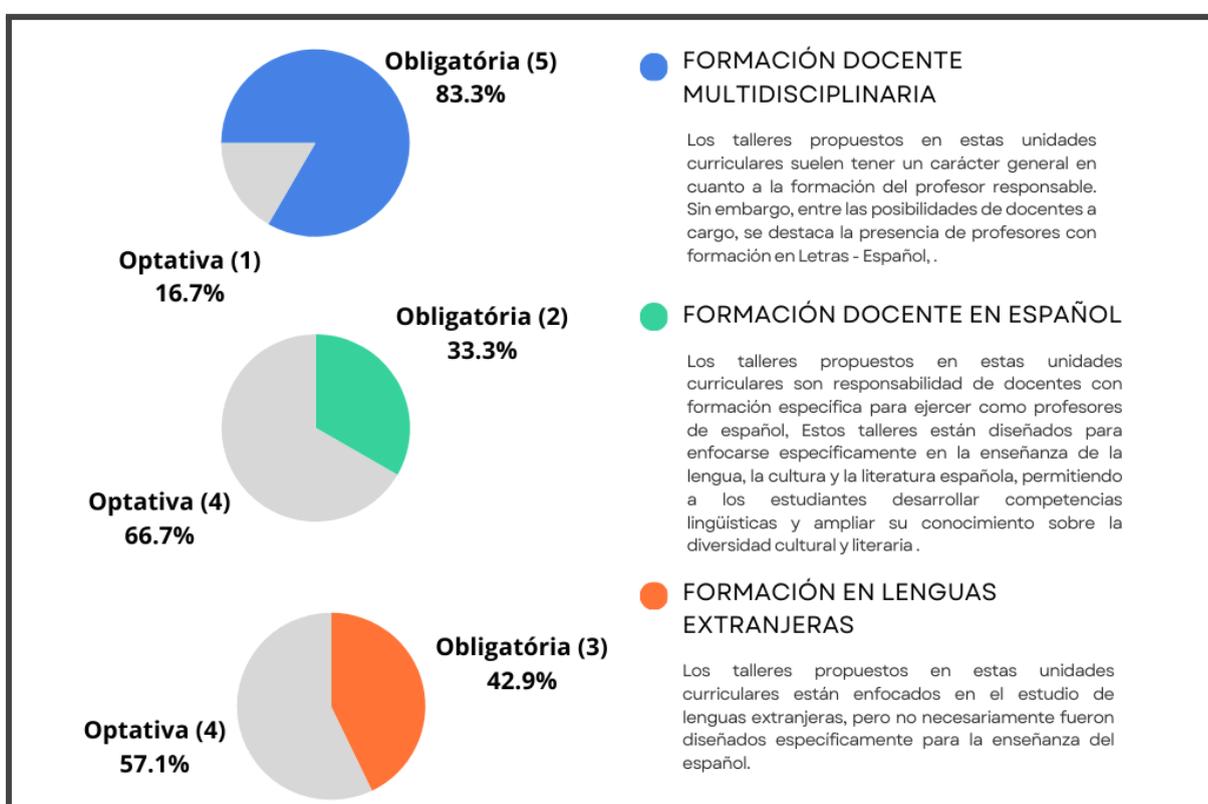
Esta manera de concebir la enseñanza de otras lenguas extranjeras en el currículo refuerza intencionalmente la idea de que no se aprenden lenguas extranjeras en las escuelas, sacando del Estado la responsabilidad por el ofrecimiento plural de lenguas extranjeras y, en consecuencia, fortaleciendo la noción de comercialización y precificación del aprendizaje de lenguas, resultando en una exclusión de aquellos que no pueden costearlo. (De Nardi; Nascimento; 2021, p.116).

Dicha percepción parece contradictoria al observar que la normativa curricular presenta una lengua extranjera como obligatoria. Sin embargo, lo que se percibe es que la presencia del inglés en la formación general Básica no generó amplias posibilidades para trabajar y valorar otras lenguas, e incluso pudo haber obstaculizado la creación de documentos con un objetivo plurilingüe, puesto que la manera en que se estructuró dicha lengua en el currículo (2021) se interpreta como un intento de homogeneización y alineación del Brasil al modo de vivir, ser y estar en la sociedad capitalista, fortaleciendo la ideología neoliberal.

Esto contrasta con la enseñanza de lenguas que se proponían en los parámetros curriculares de Pernambuco, bajo la implementación de la Ley n. 11.161/2005, puesto que dicho documento añadió a la enseñanza de lenguas la perspectiva de la alteridad, el encuentro intercultural de identidades y saberes, no para que sean absorbidos y puestos en una clasificación de inferior o superior, sino para que a partir de ellos los estudiantes pudieran buscar su propia identidad y forma de constituirse en el mundo.

Ante la nueva configuración, es importante percibir que el papel de la enseñanza de lenguas, el lugar que ocupan en el currículo y la elección de la lengua a ser trabajada en la FGB resulta de un discurso que se construye bajo una intencionalidad muy clara: Que las lenguas sean descontextualizadas y reducidas a simples soporte de la comunicación, a una simple *Lingua-Instrumento* (De Nardi; Nascimento; 2021, p.117)

De esta forma, para entender efectivamente las posibilidades de seguir trabajando la enseñanza de lengua española en las escuelas de forma a superar la noción neoliberal y superficial imperante, es necesario conocer la realidad monolingüe de las políticas lingüísticas que se insertaron mediante las reformulaciones de la educación, profundizando la comprensión sobre el carácter obligatorio u optativo de las unidades formativas que mencionan la formación docente en español y encontrando maneras de actuación:



Fuente: Currículo de Pernambuco, 2021

El gráfico profundiza aún más el entendimiento sobre la marginalización del español en el proceso de formación de los alumnos en Pernambuco tras la implementación de la Reforma de la Enseñanza Secundaria de 2017. Como se plasma en los análisis, además de que la mayoría de las unidades formativas obligatorias no contemplan directamente el español como lengua de estudio, las unidades que contemplan esta visión, el 66.7% (Currículo, 2021), son de carácter optativo. Este dato evidencia la no esencialidad de que las escuelas ofrezcan las unidades curriculares de español, cuya oferta dependerá de múltiples factores.

En efectivo, esto significa una mayor probabilidad de que se ofrezca en las escuelas que ya cuentan con profesores de español en su plantilla docente, lo que también significa que su presencia se suprime en las escuelas que no poseen, por el hecho de que no se configura como una demanda de carácter obligatorio. Además, yendo más allá de las cuestiones de aumento de la discrepancia en la formación del alumnado, el actual currículo también afecta, entonces, las plazas destinadas a docentes de español en los concursos públicos, procesos simplificados o en los contratos de trabajo.

En este contexto, los profesores de español enfrentan un escenario de precariedad generalizado, en el cual es necesario defender la importancia de la enseñanza de la lengua en las escuelas populares superando la noción instrumental y, además, buscando concebir nuevas estrategias que garanticen una educación plurilingüe y emancipatoria a los estudiantes ante este currículo que promueve el monolingüismo. Esto implica percibir el currículo desde sus fisuras, huecos y potencial para la promoción de una educación que valore la perspectiva cultural, lingüística y social de los países hispánicos.

Según De Nardi (2022, p.14), es necesario, entonces,

Fazer uma leitura pelo viés das brechas, como dissemos anteriormente, e trabalhar nas fissuras dessa textualidade do currículo como forma de construir resistências na escola que nos permitam manter um espaço para a LE e suas formas de estar na escola em Pernambuco. Nessa direção é que temos visto, na indeterminação, uma possibilidade de trabalho para o professor de LE. Explico: no currículo, nas diferentes unidades curriculares em que a formação docente “língua espanhola” figura, entre outras, como habilitando o professor da área a assumir a referida Unidade Curricular, não encontramos determinação sobre a língua em que deve ser trabalhada a referida unidade. Se falamos de seus objetivos e dos gêneros do discurso e práticas languageiras que serão objeto de estudo, mas não se diz das línguas, o que abre uma possibilidade de compreensão (indisciplinada), de que se o professor de língua espanhola pode trabalhar com essa unidade curricular, é em sua língua de formação e com objetos de estudo produzidos nessa língua que ele pode e deve trabalhar, e portanto tem sido nessa direção que temos construído nossas propostas e práticas no campo da RP

Discurrir sobre necesidad de percibir y trabajar la enseñanza de español como lengua extranjera en la realidad pernambucana por medio de las fisuras presentes en la textualidad

del documento construido no significa naturalizar la posición en la cual se encuentra el español o desconsiderar la importancia de movimientos como *#FicaEspanhol*, que sigue viabilizando la comunicación entre docentes, sociedad y gestión política brasileña por la lucha para la presencia del español en la formación general básica. Tal perspectiva, como presentado por De Nardi, tiene por enfoque percibir en detalles la materialización del discurso en el cual se construye dicho documento y, por medio de una lectura minuciosa y detallada, percibir las posibilidades de que se trabajen la lengua española, aunque esta no sea la forma más disciplinar de analizar el currículo.

Pensando en el hecho de que tal textualidad se difunde y materializa desde la perspectiva e intencionalidad del Estado burgués, interpretar el currículo por medio de las fisuras y su potencialidad para permitir la implementación de una educación de hecho revolucionaria garantiza, aunque de forma reducida y dentro de las posibilidades de cada profesor de ELE, una formación de lenguas contraria a lo que se espera en la realidad neoliberal. Lo que potencializa la formación de los alumnos de forma crítica, política, intercultural y, de esta forma, demuestra a los alumnos la importancia de la enseñanza de las lenguas no por su carácter utilitario y “mercado-lógica” (Nogueira; Dias, 2018 *apud De Nardi; Nascimento; 2021, p.110*), sino por la visión de los saberes de los más distintos pueblos que se materializan, difunden y concretan por medio de las lenguas.

Es pensando en este carácter de resistencia a las ideologías dominantes que la enseñanza de español en la actualidad se interpreta por medio de la resistencia. Trabajar con dicha lengua representa, entonces, resistir a la intención de la ideología dominante de reducir el carácter revolucionario del aprendizaje de lenguas, significa enfrentar la misma marginalidad que atinge el discurso de los grupos dominantes y, representa, sobre todo, la lucha histórica por una enseñanza de hecho responsable por la promoción de cambios en la sociedad.

6. Consideraciones Finales

Recientemente, en una entrevista del programa *DR com Demori* (2024), durante una conversación con la profesora de filosofía Lúcia Helena Galvão, se planteó la siguiente pregunta: “Si Platón estuviera vivo hoy, ¿qué le sorprendería de la sociedad actual?”. Considero relevante transcribir su respuesta a continuación:

“Él se sorprendería, sobre todo, por nuestra falta de identidad. Si alguien llega y preguntas a una persona “¿quién eres?”, esta no sabría responder. Probablemente diría “Soy dentista”. Pero eso es solo lo que hace. Si más adelante decide dejar la

profesión y dedicarse a otra actividad, ¿dejaría de ser quien es?. “Ah, soy alguien que vive en determinado lugar”. Pero, si cambia de residencia, ¿perdería su identidad?. El ser humano actual se sentiría desconcertado ante una pregunta tan simple como ¿Quién eres?. Platón se sorprendería al ver a tantas personas sin identidad [...]. La profesión no define la identidad, es simplemente lo que uno hace, y, a menudo, puede cambiar a lo largo de los años” [Traducción no literal]

Esta reflexión, planteada por la filósofa en su discurso, es de gran relevancia, ya que define con precisión la sociedad capitalista actual. El modelo de vida basado en el consumo y la labor adquiere, por tanto, mayor importancia que el propio descubrimiento de nuestra esencia e identidad. Esto se observa, por ejemplo, en la educación tras la reforma de la enseñanza media, la cual, en realidad, promueve una vinculación entre la escuela y las demandas neoliberales, convirtiendo la capacitación profesional el principal objetivo de la educación y relegando a un segundo plano la importancia de un proceso de aprendizaje crítico e intercultural.

El análisis del Currículo de Pernambuco (2021) en el presente trabajo revela que dicha reforma tuvo como resultado la mayor desestructuración de los procesos formativos de los alumnos, convirtiéndolos en los principales afectados por narrativas que los inducen a aceptar e insertarse en la lógica del mercado. Asimismo, es importante mencionar la presión que el proceso educativo en esta nueva coyuntura ejerce sobre la vida de estos alumnos, quienes desde muy temprana edad deben considerarse responsables del éxito o fracaso de su propio aprendizaje, sin recibir una formación política, cultural y crítica que les permita comprender todas las variables que influyen en su desarrollo.

En este contexto, la educación tiende a convertirse en una fábrica de productos diversos. Estos productos, en la presente analogía, son los alumnos, destinados a alimentar la estructura capitalista en función de los recursos invertidos en su formación. Algunos serán “fabricados” con los recursos de alta tecnología y rentabilidad, equipados con las mejores herramientas, mejorados con los mejores “upgrades” y tendrán un cuidadoso seguimiento durante todo su proceso. Otros, en cambio, serán elaborados deliberadamente de manera negligente, con deficiencias y sin la atención minuciosa en su proceso formativo, aunque en su presentación se demuestre lo contrario. De esta manera, se busca asegurar la continuidad de la élite nacional, al paso que se perpetúa la existencia de la clase proletaria.

El lugar que el español ocupa en la educación nacional se destaca por, en respuesta a las cuestiones económicas e ideológicas²⁰, su disonancia a lo largo de diferentes momentos de la educación brasileña, como se observa al contraponer los Parámetros Curriculares de

²⁰ Es decir, ideológicamente el gobierno Temer, así como el gobierno Bolsonaro, posicionaron Brasil lejos de los países latinos hispanohablantes y muy cerca de los angloparlantes, principalmente de los Estados Unidos.

Pernambuco (2013) y en el Currículo Pernambuco (2021). Comprender, entonces, las sutilezas de esta disonancia permitió percibir la verdadera intención política detrás su exclusión en la reforma de la educación secundaria, ya que, según Nariño (2024), las motivaciones tienen que ver con la relación de la lengua española con países que se autodenominan socialista/comunista, lo cual representa un temor para la clase dominante burguesa.

Analizar la influencia del momento histórico, político e ideológico en la promoción de documentos que orientan la educación implica, por lo tanto, comprender el espacio educativo como campo de lucha históricamente con la capacidad de generar cambios significativos en la sociedad. De cierto, la educación ha sido utilizada para la consolidación del grupo burgués y de su ideología. Sin embargo, se observa que, del mismo modo, es posible estructurar la educación de forma revolucionaria, con capacidad de transformar el orden burgués y buscar la emancipación proletaria.

Para lograrlo, tal como señala Saviani (2024, p.85), es necesario que los educadores, a pesar de las limitaciones, perseveren en:

[...] retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Todavía, Saviani (2024, p.85) menciona que:

O caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista.

En este sentido, se reconoce la importancia de que los profesores y especialistas en educación mantengan su compromiso con una educación genuinamente igualitaria, crítica, política y social. Esto implica percibir las artimañas utilizadas por el grupo dominante para naturalizar una educación desigual y, a pesar de las limitaciones, esforzarse al máximo por proporcionar a los alumnos los conocimientos y herramientas necesarias para dismantelar la estructura neoliberal creada para sostener sus ideales en la educación.

De esta forma, la defensa de una educación plurilingüe en las escuelas constituye uno de los movimientos esenciales en la lucha por una educación verdaderamente comprometida con la emancipación del alumnado. En contexto neoliberal actual, caracterizado por la

imposición del monolingüismo, posibilitar el acceso de los alumnos al contexto geopolítico en el cual se inserta Brasil es fundamental para que tal modelo de educación sea superado. Así, al fomentar la enseñanza de español en los espacios formativos, promueve la aproximación de Brasil a la realidad latinoamericana, lo cual permite el acceso del alumnado brasileño a su identidad latina y la noción de tal significado.

El lugar que el español ocupa en el actual currículo de Pernambuco, a pesar de caracterizado por su marginalidad, conlleva una inmensa responsabilidad y exige un gran compromiso por parte del profesor. En cada coyuntura, su papel es esencial para presentar a los alumnos, junto con toda variedad textual, lingüística y gramatical del idioma, la realidad plurilingüe, multicultural, intercultural e identitaria que enmarca la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil. De esta manera, busca despertar en ellos el interés por el desarrollo de su identidad latinoamericana y promover un estudio intercultural de las relaciones socioculturales en que se construyen.

Para tal fin, es importante llevar a cabo un estudio exhaustivo de las posibilidades de trabajar el español en el actual currículo de Pernambuco, integrando los principios bien establecidos para la enseñanza de la lengua en el PCPE (2013). La convergencia de estas dos directrices educativas permitirá a los docentes diseñar estrategias para promover una enseñanza intercultural del español en los espacios formativos escolares. De esta manera, se garantizará una lucha efectiva contra la nueva coyuntura educativa y se impulsará, a pesar de las limitaciones, una perspectiva transformadora en la enseñanza.

Referencias bibliográficas

AGÊNCIA BRASIL. *DR com Demori recebe professora de filosofia Lucia Helena Galvão*. Agência Brasil, 09 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-02/dr-com-demori-recebe-professora-de-filosofia-lucia-helena-galvao>. Acesso em: 02 fev. 2025.

ALMEIDA, José Luis Viera de. A escola burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar. *Revista Espaço Acadêmico*, São Paulo, v. 1, n. 105, p. 53 - 63, jan. 2010.

ALTHUSSER, L. (1970) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

AQUINO DE SOUZA, J. H. (2022). A SITUAÇÃO DO ENSINO DO ESPANHOL, PÓS-REVOGAÇÃO DA LEI 11.161/2005. *Revista Multidisciplinar De Educação E Meio Ambiente*, 3(2), 1–16. Disponível em: <https://editoraime.com.br/revistas/rema/article/view/3246>. Acessado em: 20 fev. 2025.

BBC. *Por que ensino do Espanhol é deixado de lado no Brasil*. BBC News Brasil, 25 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cevwj9p0278o?>. Acessado em: 12 dez. 2024

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. *Organização do Ensino Secundário*. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 29 abr. 1942.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 05 ene. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*. Diário Oficial da União, Seção 1, 12/8/1971, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 07 ene. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Diário Oficial da União, Brasília, 06 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acessado em: 08 ene. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado em: 10 ene. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acessado em: 12 ene. 2025.

CELADA, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira*. Campinas: IEL/Unicamp. Tese de doutorado. Disponível em: [https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf](https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf). Acessado em: 10 ene. 2025.

CELADA, M. T. (2007). Quais as razões do espanhol como língua estrangeira para o brasileiro? *Letras*, (37), 145–168. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11985>. Acessado em: 05 feb. 2025.

DE NARDI, Fabiele Stockmans de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade : reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2011. 147 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13114>. Acessado em: 05 feb. 2025.

DE NARDI, F. S. ; NASCIMENTO, M. I. . SOBRE A EDUCAÇÃO, OS LUGARES E O DIREITO ÀS LÍNGUAS: TECENDO QUESTÕES. In: Evandra Grigoletto; Fabiele S. De Nardi; Fernanda C. S. Galli; Helson Flávio da Silva Sobrinho. (Org.). *Tensões entre o Urbano e o Digital: discursos, arte, política(s)*. 1ed.Campinas: Pontes, 2022, v. 1, p. 107-123.

De Nardi, Fabiele Stockmans. *Um olhar sobre a língua espanhola no Currículo do Ensino médio de Pernambuco: indagações e perspectivas*. Palestra ministrada durante a mesa-redonda intitulada Educação Linguística no Brasil de hoje e de amanhã?. XIII SAPPIL Linguagem. Universidade Federal Fluminense, Niteroi, RJ, 2022. (Seminário).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?lang=pt>. Acessado em: 20 feb. 2025.

GRIGOLETTO, Evandra (Org.) **Tensões entre o Urbano e o Digital: discursos, arte, política(s)** / Organizadores: Evandra Grigoletto, Fabiele Stockmans de Nardi, Fernanda Correa Silveira Galli e Helson Flávio da Silva Sobrinho. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. 285 p.: figs., quadros, fotografias. E-book: 4,86 Mb; PDF. Disponível em: https://www.neplev.com.br/files/ugd/9e9c35_2ba1daf090374bf095603e2e1dbf6fe1.pdf Acessado em: 04 de abril de 2025.

Guimarães, A. (2011/2012). *História do Ensino de Espanhol no Brasil*. Scientia Plena, 7(11). Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/173>. Acessado em: 20 feb.

2025.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. *Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco* (2012 – 2013). Pernambuco, 2013.

INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/Diccio_Ele/Default.Htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/Diccio_Ele/Default.Htm). Accedido en: 05 feb. 2025.

LIMA, M. da C. S., & LUCAS GOMES, D. J. (2022). Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. *Retratos Da Escola*, 16(35), 315–336. Disponible en: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1478>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MERCOSUL. O que é o Mercosul. Disponible en: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>. Accedido en: 05 feb. 2025

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19491/11317>. Accedido en: 12 dic. 2024.

Partido dos Trabalhadores. Ninguém cuidou da educação como o PT. Lembre 18 ações na área. Publicado em 19/11/2021. Atualizado em 25/08/2022. Disponible en: <https://pt.org.br/ninguem-cuidou-da-educacao-como-o-pt-lembre-18-acoes-na-area/>. Accedido en: 02 de abril de 2025.

PAYER, Maria Onice. **Memoria da lingua : imigração e nacionalidade**. Campinas, SP : [s.n.], 1999. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Disponible en: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/175382>. Accedido en: 07 de abril. 2025.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso – introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp. pp 61 – 161, 1990. Disponible en: <https://www.sergiofreire.pro.br/ad/Pecheux-MDI.PDF>. Accedido en: 12 dic. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi [et al.]. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, ¹1995. (Coleção Repertórios). Disponible en: https://www.sergiofreire.pro.br/ad/PECHEUX_SED.pdf. Accedido en: 14 dic. 2024.

Pêcheux, Michel (2014) "Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes," Décalages: Vol. 1: Iss. 4. disponible en: <https://www.marxists.org/portugues/pecheux/ano/mes/40.pdf>. Accedido en: 12 dic. 2024.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/>. Accedido en: 02 dec. 2024.

SANTOS, I. da S. F; PRESTES, R. I; VALE, A.M. do. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre Escola Pública e Escola Privada. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.22, p.131–149, jun. 2006- ISSN: 1676-2584

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SOUSA, J. P. de; ALVES, L. E. Emergência e circulação da fórmula discursiva “Itinerário Formativo” e o projeto neoliberal na reforma do Ensino Médio. *Travessias*, Cascavel, v. 18, n. 2, p. e33183, 2024. DOI: 10.48075/rt.v18i2.33183. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/33183>. Acessado em: 02 dec. 2024.

SILVA, S. B. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão. *SEDA*, Rio de Janeiro, v. 01, p. 8-129, 2016.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. In: GAIARSA, M.; SANTANA NETO, J. *Discursos em análise IV*. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2009. p. 10-32.

Anejo A: Tabla de las unidades formativas utilizadas utilizadas en la elaboración de los gráficos

Trilha	Unidad Curricular	Carga Horaria	Formación Docente
ComunicaÇÃO (LINGUAGENS)	Histórias em Quadrinhos e Cientirinhas (HQ)	40h	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Arte
	Animação e Audiovisual	40h	Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola
	Línguas Estrangeiras (LE) e Multimodalidade	40h	Língua Inglesa e Língua Espanhola
	Fotografia e Cotidiano	40h	Arte, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Portuguesa
	Semioses do Olhar (Optativa)	40h	Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola
	Espanhol em foco (Optativa)	40h	Língua Espanhola
Identities e Expressividades (LINGUAGENS)	Diversidade Linguística e Cultural	40h	Língua Inglesa e Língua Espanhola
	Música e Identidade	40h	Arte, Língua Inglesa, Língua Espanhola, História, Sociologia, Filosofia
	Español en escena (Optativa)	40h	Língua Espanhola
	Literatura hispanoamericana e diálogos (inter) culturais (Optativa)	40h	Língua Espanhola

Línguas e Culturas de Mundo (LINGUAGENS)	Narrativas populares e saberes (alter)nativos	40h	Língua Espanhola
	Línguas Estrangeiras e InterAÇÃO	40h	Língua Inglesa e Espanhola
	Pernambuco mostra Pernambuco	40h	Língua Inglesa e Espanhola, Língua Portuguesa, História, Geografia
	Língua Espanhola e Interculturalidade	40h	Língua Espanhola
	Língua Estrangeira, Saúde e bem-estar (Optativa)	40h	Língua Inglesa, Língua Espanhola
	Língua Estrangeira e Intertextualidade (Optativa)	40h	Língua Espanhola, Língua Inglesa
	O cinema nas aulas de Línguas Estrangeiras (Optativa)	40h	Língua Espanhola e Língua Inglesa
	O gênero Biografia em LE (Optativa)	40h	Língua Espanhola e Língua Inglesa
	Hispanismo (Optativa)	40h	Língua Espanhola