

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS**

JENIFFER LUCY GONÇALVES DA COSTA CASÉ DOS SANTOS GOMES

**A OFERTA DO ESPANHOL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS/MS:
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS AOS PROJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS**

**DOURADOS-MS
2025**

JENIFFER LUCY GONÇALVES DA COSTA CASÉ DOS SANTOS GOMES

**A OFERTA DO ESPANHOL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS/MS:
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS AOS PROJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Marilze Tavares.
Coorientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves.

**DOURADOS-MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

G633o Gomes, Jeniffer Lucy Gonçalves Da Costa Casé Dos Santos
A oferta do espanhol nas escolas estaduais de Dourados/MS: : das políticas públicas nacionais aos Projetos Político-Pedagógicos. [recurso eletrônico] / Jeniffer Lucy Gonçalves Da Costa Casé Dos Santos Gomes. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Marilze Tavares.
Coorientador: Adair Vieira Gonçalves.
Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Linguística Aplicada. 2. Língua Espanhola. 3. Dourados-MS. I. Tavares, Marilze. II. Gonçalves, Adair Vieira. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

JENIFFER LUCY GONÇALVES DA COSTA CASÉ DOS SANTOS GOMES

**A OFERTA DO ESPANHOL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS/MS:
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS AOS PROJETOS POLÍTICO-
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade.

Dourados-MS, 11 de dezembro de 2025.

Banca Examinadora

Marilze Tavares (Orientadora)

Doutora em Estudos da Linguagem – UFGD

Adair Vieira Gonçalves (Coorientador)

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa – UFGD

Marcelo Sappas (Membro Interno Titular)

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – UFGD

Bruno Oliveira Maroneze (Membro Interno Suplente)

Doutor em Filologia e Língua Portuguesa – UFGD

Elizabete Aparecida Marques (Membro Externo Titular)

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – UFMS

Cícero da Silva (Membro Externo Suplente)

Doutor em Letras – UFNT

“A vocês, Gilceu, Peter e Amanda, dedico este trabalho. São a razão da minha vida, minha força e meu porto seguro.”

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata por tudo o que construí e aprendi ao longo desta jornada.

A Deus, agradeço pela vida e pela presença constante em meu percurso. Em sua confiança encontrei forças para prosseguir.

A meus pais, Rose e Almir, que celebram cada conquista e sempre oferecem palavras de estímulo para que eu siga adiante com firmeza.

Ao meu esposo, Gilceu, manifesto sincero reconhecimento pelo apoio integral, pela partilha de anseios e propósitos, pelo incentivo que sustentou cada etapa dessa trajetória.

A meus filhos, Peter e Amanda, que iluminam meus dias e renovam em mim a paz e a esperança.

À minha irmã e aos meus sobrinhos, pela presença em minha vida.

À minha família e aos amigos, especialmente às bisavós, que veem nos estudos um caminho de luz e são exemplos de força e fé.

À Oniva, ao Aroldo, à Mayara, pelo amor dedicado a meus filhos e pelo incentivo.

A meus alunos, que reafirmam minha esperança na humanidade e mostram que vivemos cercados de realidades diversas e significativas.

Aos colegas de mestrado, pela parceria, pelo estímulo, pelas alegrias compartilhadas e pela solidariedade nas horas de maior apreensão.

Aos professores do Programa, pela confiança depositada em meu percurso formativo e pela dedicação com que ensinaram, sempre com competência e sensibilidade.

Ao meu coorientador, Dr. Adair Vieira Gonçalves, agradeço pela parceria e pelas contribuições precisas que aprimoraram a construção deste trabalho.

À minha orientadora, Dra. Marilze Tavares, registro minha profunda gratidão pela condução serena e segura desta pesquisa. Sua confiança no projeto e sua orientação cuidadosa foram essenciais, especialmente diante das surpresas do caminho, como o nascimento de minha filha no decorrer do mestrado. Seus ensinamentos me acompanharão por toda a vida. Muito obrigada!

“Escribir es [como] hacer una mesa. Con ambas trabajas con la realidad, un material tan duro como la madera. Ambas están llenas de trucos y técnicas. Básicamente, hay muy poca magia y mucho trabajo duro involucrado...Lo que es un privilegio, sin embargo, es hacer un trabajo a tu satisfacción.”

Gabriel García Márquez

GOMES, Jeniffer Lucy Gonçalves da Costa Casé dos Santos. **A oferta do espanhol nas escolas estaduais de Dourados/MS: das políticas públicas nacionais aos Projetos Político-Pedagógicos.** XXX f. 2025. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL- UFGD, Dourados, 2025.

RESUMO

Resumo: Dourados se destaca como o segundo maior município do estado de Mato Grosso do Sul e, nas últimas décadas, tem apresentado um acelerado desenvolvimento. A cidade é marcada por uma significativa diversidade linguístico-cultural, e tem recebido nos últimos anos um contínuo fluxo de imigrantes de diferentes nacionalidades, especialmente, oriundos da Venezuela. Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo geral investigar de que maneira as políticas linguísticas nacionais e locais influenciam a oferta do espanhol no ensino básico em Dourados (MS). Como objetivos específicos foram elencados os seguintes: recuperar e analisar o histórico legislativo referente ao ensino de língua espanhola no Brasil, com ênfase no período de 2005 até o presente; levantar e apresentar dados sobre a oferta de espanhol como língua estrangeira nas escolas estaduais de Dourados-MS; e analisar como a Língua Espanhola é prevista nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que a ofertam. Teoricamente, o estudo fundamenta-se na área da Linguística Aplicada, com base em autores como Celani (1992), Rojo (2008), Moita Lopes (2009) e, de forma mais específica, nas discussões acerca de políticas linguísticas propostas por Lagares (2013) e outros autores de áreas correspondentes. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa predominantemente documental, pautada na análise de legislações educacionais e em dados obtidos por meio de documentos escritos. Os resultados revelam que, historicamente, as legislações demonstram instabilidade quanto ao *status* do espanhol como componente curricular, ora sendo tratado como obrigatório, ora como optativo. Tal oscilação normativa tem dificultado a consolidação e o reconhecimento da importância desse idioma como língua estrangeira nas escolas brasileiras. No que se refere ao contexto local, verificou-se que apenas uma parcela das escolas estaduais oferece a disciplina Língua Espanhola. Quando existe a opção em relação a esse idioma, contudo, a adesão dos estudantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros, tem se mostrado satisfatória. Em relação às condições da oferta, os dados indicam diversos desafios. Já a análise dos Projetos Político-Pedagógicos revelou situações de presença, ausência e apenas menções implícitas a esse componente curricular. De modo geral, os resultados evidenciam que o ensino de espanhol em Dourados enfrenta um cenário de incerteza legislativa, adesão parcial nas escolas estaduais e fragilidades institucionais decorrente da falta de políticas de valorização docente; confirma que a presença do componente curricular ocorre de forma explícita em poucos documentos, de modo implícito na maior parte deles e ausente em outros, constata-se a tendência de manutenção da hegemonia do Inglês. Portanto, reforça-se a necessidade de se compreender o espanhol como prática social viva.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Língua Espanhola; Dourados – MS.

RESUMEN

Resumen: Dourados se destaca como el segundo municipio más grande del estado de Mato Grosso do Sul y, en las últimas décadas, ha presentado un acelerado desarrollo. La ciudad se caracteriza por una significativa diversidad lingüístico cultural y, en los últimos años, ha recibido un flujo continuo de inmigrantes de diferentes nacionalidades, especialmente provenientes de Venezuela. En este contexto, la investigación tuvo como objetivo general analizar de qué manera las políticas lingüísticas nacionales y locales influyen en la oferta de la lengua española en la educación básica de Dourados (MS). Como objetivos específicos se establecieron los siguientes: recuperar y analizar el histórico legislativo referente a la enseñanza de la lengua española en Brasil, con énfasis en el período de 2005 hasta la actualidad; recopilar y presentar datos sobre la oferta del español como lengua extranjera en las escuelas estatales de Dourados; y analizar cómo la Lengua Española está prevista en los Proyectos Político-Pedagógicos de los colegios que la ofertan. Teóricamente, apoyándose en autores como Celani (1992), Rojo (2008), Moita Lopes (2009) y, de forma más específica, en las discusiones acerca de políticas lingüísticas propuestas por Lagares (2013) y otros autores de áreas afines. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación predominantemente documental, basada en el análisis de legislaciones educativas y en datos obtenidos por medio de documentos escritos. Los resultados revelan que, históricamente, las legislaciones presentan inestabilidad en cuanto al estatus del español como componente curricular, siendo tratado como obligatorio o optativo. Esa oscilación normativa ha dificultado la consolidación y el reconocimiento de la importancia de este idioma como lengua extranjera en las escuelas estatales ofrece la disciplina de Lengua Española. Cuando existe la opción por este idioma, sin embargo, la adhesión de los estudiantes — tanto brasileños como extranjeros — ha sido satisfactoria. En cuanto a las condiciones de la oferta, los datos indican diversos desafíos. Asimismo, el análisis de los Proyectos Político-Pedagógicos reveló situaciones de presencia, ausencia y solamente menciones implícitas del componente curricular. En general, los resultados evidencian que la enseñanza del español en Dourados enfrenta un escenario de incertidumbre legislativa, adhesión parcial en las escuelas estatales y fragilidades institucionales derivadas de la falta de políticas de valoración docente. Se confirma que la presencia de la asignatura ocurre de forma explícita en pocos documentos, de modo implícito en la mayoría de ellos y ausente en otros, lo que demuestra una tendencia a mantener la hegemonía del inglés. Por lo tanto, se refuerza la necesidad de comprender el español como práctica social viva.

Palabras clave: Lingüística Aplicada; Lengua Española; Dourados-MS.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
SEÇÃO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
1.1 Breve histórico das políticas linguísticas de língua estrangeira no Brasil: de 1940 a 2005.	16
1.2 As consequências da Reforma do Novo Ensino Médio para a Língua Espanhola: de 2017 a 2025.	24
1.3 Linguística Aplicada: percurso histórico e relação com a pesquisa	31
1.4 Política linguística	36
1.5 Estado da arte	49
SEÇÃO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
2.1 O local da pesquisa	61
2.2 Classificação geral da pesquisa	62
2.4 Método de análise	65
2.5 Etapas da análise	66
2.6 Considerações éticas	70
SEÇÃO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	71
3.1 Visão geral do contexto social	72
3.2 Panorama quantitativo da oferta de Língua Espanhola nas escolas estaduais de Dourados/MS.....	76
3.3 Projetos Político-Pedagógicos em análise: características, códigos e categorias.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Espanhola no Brasil configura-se como um campo de reflexão que excede a dimensão linguística e envolve aspectos culturais, políticos e sociais que se imbricam nas práticas educacionais. Assim, compreender o ensino do espanhol implica considerar os contextos históricos e geopolíticos que atravessam a América Latina e influenciam as dinâmicas educacionais brasileiras. Para ilustrar, os movimentos de aproximação entre os países latino-americanos, embora enfraquecidos por crises econômicas e políticas — como a da Venezuela —, produzem efeitos perceptíveis no Brasil, particularmente nas regiões de fronteira.

De acordo com dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os venezuelanos constituíam, em 2022, o maior grupo migrante no país, com cerca de 271,5 mil pessoas, número que demonstra a dimensão desse fenômeno social. Entretanto, o levantamento realizado pela ONU Brasil (2022) indica que crianças migrantes têm 53% menos probabilidade de estarem matriculadas em escolas brasileiras, sendo a barreira linguística um dos principais obstáculos à inclusão. Nesse contexto, a Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017) assegura aos migrantes o direito de acesso à educação em igualdade de condições com os nacionais (Brasil, 2017), o que reforça a urgência de políticas educacionais que contemplem o ensino de línguas estrangeiras e de acolhimento. Logo, a formação linguística no ambiente escolar não se limita a um aspecto cultural, mas constitui instrumento essencial de integração social, garantia de direitos e promoção da cidadania.

Tais dados aqui mobilizados servem para evidenciar que, embora haja movimentos de circulação populacional entre os países da América Latina, esses ainda são marcados por fragilidades decorrentes de instabilidades políticas e econômicas que permeiam a região, muitas delas acentuadas pelas alternâncias entre governos de ideologias opostas. Portanto, as questões que envolvem a Língua Espanhola como componente curricular nas escolas públicas brasileiras ultrapassam a dimensão migratória e econômica. Nesse cenário, o espanhol se destaca como

uma língua de importância estratégica, não apenas por sua proximidade geográfica com o Brasil, mas também pelos laços históricos e culturais que unem as nações sul-americanas independente de alianças políticas.

Este assunto se apresenta pertinente, considerando a singularidade geográfica e linguística de Dourados, visto que o município, localizado no estado de Mato Grosso do Sul e situado próximo à fronteira com o Paraguai, pode ser compreendido como um microcosmo dessa realidade fronteiriça; outro aspecto a ser considerado é a formação de professores de Língua Espanhola, ofertada pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) na cidade. A presença desse curso superior é um recurso valioso que poderia ser melhor aproveitado se houvesse uma demanda mais consistente pelo ensino do espanhol nas escolas locais.

Dito isto, os desafios que o ensino de espanhol enfrenta no Brasil é uma das principais motivações do estudo apresentado nesta dissertação. Pesquisas realizadas em várias regiões do país foram examinadas; cada uma apontou peculiaridades em relação ao contexto em que estavam inseridas e apresentou resultados referentes ao ensino de Língua Espanhola. Tais pesquisas são apresentadas na seção 1, no tópico 1.5, denominado Estado da arte. A partir da investigação e das informações obtidas, torna-se relevante refletir sobre como as políticas educacionais atuais, especialmente as definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei do Novo Ensino Médio (Lei n.º13.415/2017), que influenciam o espaço ocupado pela Língua Espanhola no currículo escolar.

Embora a BNCC determine o ensino obrigatório da língua inglesa, o espanhol aparece apenas como uma possibilidade, sem a mesma obrigatoriedade e respaldo institucional. Essa assimetria no tratamento das línguas estrangeiras no currículo escolar levanta questionamentos importantes sobre as escolhas políticas que orientam a educação linguística no país, especialmente no contexto multilíngue como o de Dourados.

Desde sua graduação, a pesquisadora tem se interessado por questões que envolvem a língua espanhola, sobretudo no contexto de sua oferta como língua estrangeira nas escolas públicas. Assim, a partir do envolvimento com a pesquisa e amadurecimento das ideias, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa investigar

de que maneira as políticas linguísticas nacionais e locais influenciam a oferta do espanhol no ensino básico em Dourados (MS), analisando as práticas escolares, as crenças (a partir dos documentos) e os processos de gestão que envolvem esse componente curricular.

Foram estabelecidos, como objetivos específicos: (a) recuperar e analisar o histórico legislativo referente ao ensino de língua espanhola no Brasil, com ênfase no período de 2005 até o presente; (b) levantar e apresentar dados sobre a oferta de espanhol como língua estrangeira nas escolas estaduais de Dourados-MS; e (c) Analisar como a Língua Espanhola é prevista nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que a ofertam.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa que se apresenta adota uma abordagem quali-quantitativa de cunho documental, ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada contemporânea (Moita Lopes, 2009; Rajagopalan, 2006; Kleiman; Vianna; De grande, 2019; Yonaha, 2024), que concebe a linguagem como prática social e a pesquisa como ação situada e interventiva. A constituição do *corpus* envolve informações disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), obtidas mediante ofício institucional, extraídas também do endereço eletrônico da Prefeitura de Dourados, bem como dados provenientes da leitura crítica, codificação e categorização dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas estaduais que ofertam a Língua Espanhola. Nessa direção, a perspectiva metodológica adotada permite articular a quantificação dos dados, a identificação dos códigos e categorias nos documentos com a interpretação qualitativa.

A pergunta suleadora¹ do estudo é: como as políticas referentes ao ensino de espanhol, formalizadas em legislações, interferem na estabilidade desse componente curricular e, por consequência, qual é a situação atual de sua oferta no município de Dourados/MS? Parte-se da hipótese de que há uma fragilidade estrutural na implementação do ensino de espanhol nas escolas da cidade, reflexo

¹ Utiliza-se aqui o termo “suleadora” em referência à proposta de Moita Lopes (2009) de deslocar o olhar acadêmico de perspectivas hegemônicas e eurocentradas para epistemologias situadas no Sul global. Assim, em vez de uma pergunta “norteadora”, adota-se uma pergunta “suleadora”, coerente com o enfoque indisciplinar da Linguística aplicada e com o compromisso de produzir conhecimento a partir das realidades latino-americanas.

de sua condição de disciplina optativa e da ausência de políticas públicas consistentes que garantam sua permanência e valorização no currículo escolar.

A dissertação está organizada da seguinte forma: a primeira seção apresenta um panorama histórico das principais legislações relativas ao ensino da língua espanhola no Brasil; em seguida, discute-se a contribuição da Linguística Aplicada, campo teórico que, por sua abordagem interdisciplinar, oferece suporte adequado a investigações como esta. A seção ainda traz uma discussão sobre políticas linguísticas, compreendidas como ações e decisões que moldam as relações sociais com as línguas. Por fim, é realizada uma revisão do estado da arte, destacando-se, principalmente, pesquisas recentes sobre o ensino de espanhol em outros contextos brasileiros. Desse modo, a referida seção contém os seguintes tópicos: Breve histórico das políticas linguísticas de língua estrangeira no Brasil: de 1940 a 2005; As consequências da Reforma do Novo Ensino Médio para a Língua Espanhola: de 2017 a 2025; Linguística Aplicada: percurso histórico e relação com a pesquisa; Política linguística; e Estado da Arte.

A segunda seção contempla os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Inicialmente, apresenta-se o contexto em que o estudo foi desenvolvido, situando o local da investigação e suas características socioculturais e linguísticas. Na sequência, são explicitadas a abordagem metodológica, em que estão descritas as etapas da análise e as considerações éticas que orientaram o desenvolvimento do trabalho. A seção está dividida em seis partes distintas e interligadas: O Local da Pesquisa; a Classificação geral da Pesquisa, o *Corpus* da Pesquisa, o Método de Análise, as Etapas da Análise e as Considerações Éticas.

Na terceira e última seção apresenta-se a análise de dados. A partir dos documentos oficiais, legislações e normativas pertinentes em âmbito municipal, estadual e nacional, bem como dos dados obtidos por meio da SED/MS, estabelece-se um panorama estruturado do campo investigado. Essa seção reúne, inicialmente, a visão geral do contexto social das escolas analisadas; em seguida, descreve o panorama quantitativo da oferta de Língua Espanhola nas escolas estaduais de Dourados/MS; por fim, apresenta a análise dos Projetos Político-Pedagógicos em relação à previsão da Língua Espanhola, com destaque para as características,

códigos e categorias, de modo a evidenciar como cada instituição incorpora ou não o componente curricular em suas propostas pedagógicas.

Espera-se, com a pesquisa, contribuir para o debate sobre a oferta do ensino de língua espanhola em contextos específicos como o de Dourados-MS, marcado por sua diversidade sociocultural e linguística. Além disso, acredita-se que o estudo possa fornecer subsídios relevantes para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e alinhadas às necessidades da comunidade local, fortalecendo o papel do espanhol como língua de integração regional e de formação cidadã.

SEÇÃO 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A compreensão da posição ocupada da Língua Espanhola no cenário educacional brasileiro demanda a retomada de elementos históricos, legais e teórico-metodológicos que estruturam as políticas linguísticas e as práticas de ensino no país. Entre avanços e descontinuidades, o percurso do espanhol nas políticas públicas revela disputas políticas e orientações curriculares que impactam diretamente a presença ou ausência desse componente nos sistemas de ensino. A trajetória dessas normativas, aliada às transformações na Linguística Aplicada e aos debates contemporâneos no que diz respeito as políticas linguísticas, constitui um campo analítico indispensável para interpretar a realidade educacional investigada.

Nesse sentido, a análise fundamenta-se em autores como Calvet (2004), que compreende políticas linguísticas como decisões que regulam o uso e o ensino das línguas, e Lagares (2013), que distingue *language policy* e *language politics*, destacando dimensões estratégicas e mandatárias dessas decisões. Soma-se a isso a perspectiva da LA, representada por Moita Lopes (2006) e Pennycook (2004), que enfatiza abordagens contextualizadas, interdisciplinares e socialmente situadas.

O conjunto de discussões que segue está organizado da seguinte forma: a seção 1.1 apresenta um breve histórico das políticas linguísticas de língua estrangeira no Brasil, de 1940 a 2005; a seção 1.2 examina os impactos da Reforma do Ensino Médio (2017-2025) em relação a Lei do Espanhol (Lei nº11.161/2005); a seção 1.3 discute o percurso da Linguística Aplicada e sua relação com a pesquisa; a seção 1.4 aborda os conceitos fundamentais de política linguística; e, por fim, a seção 1.5 reúne o estado da arte, com estudos relevantes que tratam do ensino de Língua Espanhola, das práticas escolares e dos processos de gestão analisados neste trabalho.

1.1 Breve histórico das políticas linguísticas de língua estrangeira no Brasil: de 1940 a 2005.

O ensino da língua espanhola no Brasil tem uma trajetória que remonta à década de 1940 e culmina com a sanção da Lei n.º 11.161/2005, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e o Ministro da Educação,

Fernando Haddad, mas que sofre alteração no ano de 2017. De lá para cá houve uma movimentação de grupos em favor do espanhol, mas até então (2025), sem grandes avanços com relação à obrigatoriedade do idioma nas escolas brasileiras. Para explicar toda a complexidade em torno dessa questão, é preciso voltar ao passado.

Conforme Hidalgo e Vinhas (2021), em 1942, na Era Vargas, houve uma reestruturação da educação brasileira durante a gestão do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, de 1934 a 1945, por meio do Decreto de Lei nº 4.244. Seus efeitos no ensino de línguas incluem a indicação do latim, do francês e do inglês como línguas estrangeiras no ciclo ginasial, e a expansão para o espanhol e o grego nos cursos clássico e científico² (Brasil, 1942).

O ministro, Gustavo Capanema, implementou uma série de medidas para reestruturar a educação nacional, conferindo mais ênfase às línguas clássicas (latim e grego) e modernas (inglês, francês e espanhol). O Decreto citado estabelecia o ensino de espanhol nos dois primeiros anos dos cursos clássico e científico. No entanto, em 15 de abril de 1942, a obrigatoriedade do ensino de espanhol no segundo ano desse curso foi removida e substituída pela disciplina de Filosofia, apagando a presença da Língua Espanhola na legislação. A obrigatoriedade permaneceu no primeiro ano, entretanto com carga horária inferior à de outras línguas (Hidalgo; Vinhas, 2021).

Essa limitação supõe uma visão do espanhol como língua "fácil" pela semelhança ao português, o que justificaria sua "desnecessidade" de aprendizado pelos brasileiros. Apesar disso, ao incluir o ensino de espanhol nos currículos dos cursos clássico e científico, marca-se uma reformulação significativa no sistema educacional brasileiro. Entretanto, a posterior eliminação da obrigatoriedade para o segundo ano dos cursos citados, sugere uma percepção restrita do espanhol, possivelmente visto como menos relevante em comparação a outras línguas estrangeiras (Hidalgo; Vinhas, 2021).

² Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (Brasil, 1942).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, em 1958, foi proposto o Projeto de Lei nº 4.606/1958 para a inclusão do espanhol nas escolas.

O fomento da língua oficial da Espanha no Brasil, no entanto, não tinha como objetivo central a aproximação com a Espanha, mas sim com os países vizinhos na América. A política pan-americana do governo brasileiro tinha na expansão do conhecimento da língua espanhola, um dos instrumentos para alcançar o efetivo estreitamento dos laços não apenas políticos, mas culturais (Souza, 2009, p.231).

Em conformidade com a autora, Paulino (2022) complementa expondo que a ação do Governo de Jucelino K. estava ligada ao fortalecimento da integração entre os países da região, com o Brasil atuando como líder, principalmente ao participar da criação da Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC) que mais tarde foi substituída pela Associação Latino-Americana de Integração (ALADI).

Nesse mesmo período, 1958, o Brasil mantinha uma forte relação comercial com Estados Unidos (EUA) França e Inglaterra, ao mesmo tempo que fortalecia os laços com a Espanha. (Souza, 2009). O francês era visto como a língua da diplomacia enquanto o inglês como a língua das relações comerciais. Os países anglófonos (EUA e Inglaterra) pressionaram contra a obrigatoriedade do espanhol, defendiam a manutenção do inglês como língua estrangeira principal. Internamente, alguns setores da Educação com apoio político também pressionaram o governo contra a implementação da lei. (Souza, 2009; Paulino, 2022).

A não aprovação ecoou na publicação da LDB de 1961 (Brasil, 1961) durante a presidência de João Goulart, quando se observa o apagamento do ensino de línguas estrangeiras e a introdução de três níveis de ensino: pré-primário, primário e médio. A lei visava principalmente regulamentar a educação formal em instituições de ensino do país (públicas e privadas), seguindo os princípios da Constituição Nacional (Rodrigues, 2010). Além disso, buscava valorizar a educação técnico-profissional. As línguas estrangeiras tornaram-se disciplinas optativas no currículo escolar e a oferta ficou a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, recém-criados. A ausência das línguas estrangeiras na Lei indica uma diminuição em sua oferta, sugerindo sua pouca relevância na formação dos estudantes (Hidalgo; Vinhas, 2021).

A LDB estrutura e sistematiza a educação brasileira a partir de normas e regimentos contidos na Constituição. Embora tenha sido mencionada pela primeira vez na Constituição de 1934, o primeiro projeto de lei foi direcionado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948. As discussões acerca do conteúdo do texto do Projeto de Lei duraram mais de uma década até que, em 1961, foi implementada pelo presidente João Goulart (Hidalgo; Vinhas, 2021).

A LDB de 1961 trouxe transformações importantes, como a divisão do ensino em três níveis: pré-primário, primário e secundário e a inclusão de opções de línguas estrangeiras no currículo, mas desobrigou o ensino de língua estrangeira, transferindo a decisão para os conselhos estaduais de educação, representando uma ruptura na memória discursiva presente nos documentos jurídicos sobre línguas estrangeiras no Brasil até aquele momento, o que culminou na exclusão do ensino de idiomas da legislação educacional do país (Rodrigues, 2010). O período foi marcado por um retrocesso no ensino de línguas, o que sugere uma desvalorização de sua relevância na formação dos alunos.

Em 1971, houve a sanção da Lei nº 5.692 (LDB, 1971) no governo militar de Emílio Médici. O documento estabelece a obrigatoriedade de inserção escolar de 4 para 8 anos de idade e divide os níveis de ensino em duas etapas, 1º e 2º graus. Similar à legislação anterior, a LDB de 1971 concede relativa autonomia aos conselhos estaduais de educação para a escolha de disciplinas (Hidalgo; Vinhas, 2021). Seguem trechos dessa Lei referentes à discussão em pauta:

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a sequência dos estudos.

2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (Brasil, 1971).

Conforme o artigo, a escolha pela habilitação demonstra uma falta de clareza, associada ao ensino de línguas estrangeiras, sendo as demais disciplinas pré-estabelecidas em nível nacional. Embora a LDB de 1971 tenha reinserido o ensino

de línguas, a legislação acaba por aumentar as incertezas em relação ao assunto, evidenciando mais as indefinições do que as definições legais. Isso resulta na colocação do ensino de línguas estrangeiras como conteúdos extracurriculares, desvinculados das disciplinas do currículo (Hidalgo; Vinhas, 2021).

Em relação às escolhas dos alunos por uma língua estrangeira, a preferência, nesse caso, é pela língua inglesa, visto que naquela época (anos 1970), o inglês já era considerado uma língua franca, empregada globalmente e com diversas finalidades (Hidalgo; Vinhas, 2021). Estava suficientemente adaptada para ser ensinada com uma metodologia específica como língua estrangeira. Quanto à língua espanhola, nota-se sua ausência, já que naquele contexto, o foco era dado principalmente ao inglês, pelos motivos já elucidados. Mais adiante, na década de 1980 no Brasil, o período é marcado pela redemocratização e pela superação da herança autoritária nas instituições e da promulgação da Constituição de 1988, que assegura:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A partir desse documento, começa uma mudança significativa no modo de pensar e agir dentro e fora da escola. Logo, na década de 1990, houve a ampliação das relações comerciais do Brasil com os países da América Latina, especialmente através do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). A proximidade geográfica do Brasil com as nações latino-americanas, aliada ao incentivo do governo espanhol à promoção da língua no país, resultou em um aumento considerável na busca pelo aprendizado do espanhol no Brasil, assim como no interesse pela língua portuguesa nos países de língua espanhola da América Latina (Archanjo, 2015).

A Lei nº 9.394 (LDB/1996), sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, promoveu uma das principais modificações ao reunir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no chamado Ensino Básico (Hidalgo; Vinhas, 2021).

Araújo e Montañéz (2012), apresentam uma visão abrangente do ensino do espanhol no Brasil. Conforme as autoras, somente em 1996 é que o ensino de línguas se tornou obrigatório a partir do sexto ano, abrindo caminho para a continuidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas. No contexto do ensino de línguas, especialmente no que se refere à língua espanhola, esta LDB apresenta as seguintes considerações para o Ensino Médio:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brasil, 1996).

A obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna no Ensino Médio é mantida, embora de maneira indeterminada. O termo "língua estrangeira moderna" é mencionado no singular e sugere que o ensino será obrigatório apenas para uma língua estrangeira que, provavelmente, seria o inglês. Além disso, a decisão da gestão escolar em escolher tal língua aumenta a incerteza em relação ao processo de definição do componente curricular de língua estrangeira, uma vez que não há clareza sobre como esse procedimento é realizado (Rodrigues, 2016). De acordo com a autora, as decisões geralmente são tomadas pela gestão escolar ou pelo Estado, sem consulta efetiva à comunidade escolar.

A partir de 1998, segundo Rodrigues (2010), os vínculos do Brasil com o Mercosul enfraqueceram. Apesar disso, no mesmo período, grandes empresas espanholas se estabeleceram no Brasil, algumas por meio da aquisição de estatais, como é o caso da Telefónica. Com a chegada dessas empresas, reacendeu o interesse pelo idioma espanhol. Mais tarde, o Projeto de Lei nº 3.987/2000, aprovado em plenário, em agosto de 2005, e sancionado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, deu origem à Lei do espanhol (Lei nº 11.161/2005), a qual desempenhou um papel crucial na introdução do ensino da língua espanhola na Educação Básica brasileira (Rodrigues, 2010).

A motivação inicial do projeto, que culminou na Lei do Espanhol, pode ter sido de natureza econômica, mas a promulgação da lei resultou em uma maior inclusão da Língua Espanhola nos currículos escolares. Essa ação, junto a outras iniciativas dos governos de esquerda, visava priorizar a integração do Brasil com nações da América Latina, com foco principalmente em laços econômicos e, de certa forma, em intercâmbio cultural. A citada Lei, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola, mas apresentou contradições que, na época, podem ter dificultado sua implementação. O artigo 1º determina que "[...] o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio" (Brasil, 2005).

Em outras palavras, a lei garantia que a oferta era obrigatória, mas a matrícula, não, o que tornou incerto o espaço da língua espanhola como componente curricular nas instituições de ensino. Apesar dessas inconsistências, a Lei do Espanhol, apresentou a vantagem de introduzir o componente no ambiente escolar, garantindo sua oferta obrigatória e, conseqüentemente, assegurando um espaço nesse contexto por pouco mais de uma década.

Um dos problemas relacionados as disciplinas de língua estrangeiras serem optativas estava no fato de que havia muitas transferências de alunos para outras escolas, por diversos motivos, assim como acontece atualmente. A mudança de escola implicava aprender a língua estrangeira que a escola ofertava, e, desse modo, a aprendizagem do idioma estudado poderia ser interrompida se não fosse o mesmo da anterior. Isso exigia um enorme esforço do estudante para acompanhar o andamento da nova língua a ser aprendida.

Conforme Martínez-Cachero (2009), à época de sua pesquisa, 7.462 novos professores teriam que ser contratados para implementar efetivamente a Lei do Espanhol no Ensino Médio, em escolas públicas e privadas. E se a legislação fosse ampliada ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), seriam necessários um total de 23.500 novos professores de espanhol para todo o Brasil. Naquele contexto, devido à necessidade de atender muitas escolas brasileiras, houve a contratação de instrutores de idiomas, além de professores devidamente habilitados. Segundo os dados da pesquisa do autor:

Não obstante, o futuro do espanhol no Brasil apresenta sombras importantes, dadas as carências já registradas na formação do professorado, desde o início até permanentemente, suas condições de trabalho, a falta de materiais didáticos adequados, etc. No âmbito da formação docente, somados aos requisitos legais, 22,2% dos professores do Ensino Fundamental II e 11,7% do Ensino Médio carecem de licenciatura³ (Martínez-Cachero, 2009, p. 5, tradução nossa).

³ No original: No obstante, el futuro del español en Brasil presenta importantes sombras, dadas las carencias ya registradas en la formación del profesorado, inicial y permanente, sus condiciones de trabajo, la falta de materiales didácticos adecuados, etc. En el ámbito de la formación del profesorado, y pese a los requisitos legales, un 22,2% de los profesores de EF-II y un 11,7% de Media carecen de Licenciatura (Martínez-Cachero, 2009, p. 5).

Para lidar com essa carência de profissionais capacitados, foram criados diversos cursos de Letras Espanhol, e gradualmente, foi sendo reduzida a lacuna de especialistas na área. Contudo, surgiram desafios relacionados à formação deficitária demandando uma melhoria na adequação dos currículos, nas metodologias voltadas ao ensino do espanhol e na produção de material didático adequado ao aprendizado desse idioma por brasileiros (Martínez-Cachero, 2009).

Além desses desafios, há um desequilíbrio no número de universidades públicas nos estados brasileiros que oferecem a licenciatura em Língua Espanhola e pode-se “mencionar que no Sudeste não se tem aumentado a produção desejável, somente um lento avanço para continuar ao ritmo atual se fará impossível cumprir a lei”⁴ (Lei nº11.161/2005) (Martínez-Cachero, 2009, p.5, tradução nossa).

Essa informação coincide com a concentração do desenvolvimento de produção intelectual do país nas regiões Sul e Sudeste do país, o que não é novidade mesmo nos dias atuais. Para exemplificar, mesmo havendo pesquisadores CNPq no Centro-Oeste, segundo dados da plataforma Lattes, sua maior concentração está também no Sul e no Sudeste. Contudo, o *déficit* de professores habilitados em Língua Espanhola para o Ensino Médio gerou um aumento do interesse por formação superior nessa área. Apesar das problemáticas práticas envolvendo a Lei do Espanhol, sua implementação foi um grande avanço para a educação pelo motivo já mencionado, isto é, por garantir a obrigatoriedade de sua oferta.

Em resumo, a trajetória do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica do Brasil, delineada pelos principais regulamentos e legislações desde o Decreto Lei nº 4.244 de 1942 até a Constituição Federal de 1988, revela transformações significativas nas abordagens e prioridades educacionais ao longo do tempo. A primeira metade do século XX revela um cenário elitista, em que o ensino de línguas estrangeiras era acessível apenas à elite social, já que não integrava a grade curricular do ensino público e gratuito. O acesso à educação

⁴ No original: [...] es de mencionar que en el sudeste no se ha producido el incremento cuantitativo deseable, solo un lento avance que de continuar al ritmo actual hará imposible cumplir la Ley (Martínez-Cachero, 2009, p.5)

formal, incluindo o aprendizado de línguas, como se sabe, era um privilégio das classes mais abastadas.

A LDB de 1961 marcou uma ruptura ao eliminar o ensino de línguas estrangeiras de sua legislação, priorizando a formação voltada para o trabalho em detrimento das humanidades. A LDB de 1971, por sua vez, gerou incertezas para o ensino de línguas estrangeiras, enfatizando a língua inglesa em relação a outras. Já a redemocratização nos anos 1980 trouxe um novo capítulo, refletido na Constituição Federal de 1988, que reafirmou a responsabilidade do Estado em garantir educação para todos os jovens brasileiros. Em 1996, a LDB tornou obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna no Ensino Médio, deixando a escolha da língua a critério da comunidade escolar, o que ampliou a indefinição. A LDB de 1996 consolidou esses princípios, estabelecendo diretrizes mais amplas e inclusivas para a Educação Básica.

Diante desse cenário, fica evidente que há um desafio constante na criação de políticas educacionais que assegurem uma formação ampla e crítica, levando em conta a diversidade cultural e as necessidades da sociedade.

A valorização das línguas estrangeiras na formação dos estudantes deveria ser um tema primordial para o desenvolvimento integral do estudante, mas o que se observa nas pautas políticas é que permaneceu em meio a uma batalha sem fim, de tal modo que atualmente a LE se mantém oscilando dentro dos referenciais teóricos do Novo Ensino Médio.

1.2 As consequências da Reforma do Novo Ensino Médio para a Língua Espanhola: de 2017 a 2025.

A Reforma do Ensino Médio em 2017 por meio da Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) ocorreu para, literalmente, abalar as estruturas da Lei do Espanhol (Lei nº 11.161/2005). A reforma revogou a obrigatoriedade do espanhol nas escolas de todo o Brasil, revelou a influência do discurso neoliberal e, consequentemente, interrompeu um processo que estava em construção desde 2005. A nova legislação está vinculada a uma das iniciativas introduzidas durante o governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2019), de realizar uma reforma geral

nos currículos do Ensino Médio. Tais possíveis mudanças já estavam em andamento há alguns anos.

Segundo Corti (2019), em 2012, o Projeto de Lei nº 6.840 proposto pelo então Deputado Federal Reginaldo Lopes (PT-MG) começou a ser debatido em uma Comissão Especial destinada a estudar e propor mudanças para o Ensino Médio. Ao examinar o processo de produção do texto da Lei, é fundamental considerar as condições sócio-históricas que influenciaram sua elaboração. Inicialmente, a legislação surge como uma Medida Provisória (MP), instituída em 22 de setembro de 2016 e publicada no Diário Oficial da União em 23 de setembro. A MP, editada com caráter de urgência pelo Presidente, em meio a um período político turbulento no Brasil, ocorreu após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (Corti, 2019).

O governo Temer foi incisivo, com ações rápidas e conclusivas que marcaram a recente história do país. Uma dessas ações inclui a Reforma Trabalhista e a Proposta de Emenda à Constituição - PEC 95/2016 - que favoreceram a flexibilização das relações de trabalho e o congelamento de investimentos em áreas essenciais. Especificamente, na Educação, o ambiente neoliberal se refletiu na implementação da Lei do Novo Ensino Médio que alterou o documento da BNCC para modificar o currículo do Ensino Médio.

No referido documento foram incluídos, obrigatoriamente, "estudos e práticas" de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. O significado do termo "estudos e práticas" foi explicado pela Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, em entrevista concedida à revista Nova Escola: "não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar" (Revista Nova Escola, 2017).

Compreende-se a partir do esclarecimento dado pela Secretária, que as disciplinas perderam o seu lugar exclusivo na grade curricular, tornando-as flexíveis. Em outras palavras, os conteúdos seriam obrigatórios, mas as disciplinas específicas que, tradicionalmente, trabalhavam esses conteúdos, não.

Tal modificação enfraquece as ciências humanas de duas maneiras: primeiramente, impacta a formação e a demanda por professores, já que a não obrigatoriedade dessas disciplinas pode implicar a redução de profissionais

qualificados; em segundo lugar, priva os alunos da oportunidade de desenvolver um pensamento crítico e reflexivo mais aprofundado sobre a sociedade, o que poderia ser garantido com um pouco mais de efetividade por meio do trabalho em disciplinas como Filosofia e Sociologia.

A Reforma do Ensino Médio também modificou parte do currículo do Ensino Fundamental em relação ao ensino de línguas. Conforme o Artigo 26 § 5º, "no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa" (Brasil, 2017). A lei estabelece a inclusão do inglês já no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, no Ensino Médio:

Art.35-A § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Contudo, a reforma eliminou a obrigatoriedade da oferta de Língua Espanhola transformando-a em uma disciplina opcional a ser oferecida conforme a disponibilidade dos sistemas de ensino. Essa mudança não valoriza a diversidade cultural que o ensino do espanhol poderia proporcionar, além de ignorar o fato de que o Brasil faz fronteira com diversos países hispano-falantes, o que favorece um intenso intercâmbio cultural em várias regiões.

É certo que, em Dourados-MS, o cenário foi diferente para a Língua Espanhola, visto que anteriormente com a implementação da Lei do Novo Ensino Médio, não havia adesão ao espanhol pelas escolas estaduais – tema que será abordado mais adiante. Em 2023, o ensino da língua espanhola no Brasil voltou a ser um tema central nas discussões sobre a reforma do Novo Ensino Médio proposta pelo governo Lula, gerando grandes expectativas entre os profissionais da área. A principal mudança tratava da reintrodução da obrigatoriedade do espanhol como componente curricular nas escolas de Ensino Médio, o que reverteria a decisão de 2017.

A proposta de incluir o espanhol na BNCC tem como objetivo fortalecer a integração do Brasil com os países do MERCOSUL, um dos pilares da atual diplomacia brasileira. A expectativa se alinhava à ideia de que até 2025 todas as escolas de Ensino Médio no país ofertassem o espanhol como disciplina obrigatória;

o que implicaria, inclusive, um aumento nas oportunidades de trabalho para professores de Língua Espanhola, possibilitando a realização de concursos públicos em todo o território nacional e trazendo benefícios, especialmente nas regiões de fronteira, tanto para estudantes estrangeiros hispano-falantes que estão no Brasil quanto para estudantes lusófonos brasileiros.

Embora a reintrodução do espanhol tenha sido aprovada inicialmente no Senado, o projeto foi retirado quando retornou à Câmara dos Deputados, sob a relatoria de Mendonça Filho. O referido político está em pleno exercício e atualmente (2025) é deputado federal de Pernambuco; antes, foi ministro da Educação no governo Michel Temer e ajudou a implementar a Reforma do Novo Ensino Médio. A decisão tomada por ele gerou críticas por parte de alguns parlamentares da esquerda, especialistas em Educação e Linguística e grupos como o movimento “Todos pela Educação” e “Fica Espanhol”, que destacam a importância da língua espanhola no contexto da América Latina para a promoção da valorização da diversidade cultural e, sobretudo, para as oportunidades profissionais dos estudantes brasileiros. Em conformidade com esta pesquisa, para estudiosos e outros pesquisadores do assunto, o ensino obrigatório do espanhol é visto como um componente curricular crucial para a integração regional e o fortalecimento das relações internacionais no MERCOSUL.

Além da questão da reintrodução do espanhol, outro aspecto relevante nas discussões foi a reestruturação dos Itinerários Formativos⁵ no Ensino Médio, com o objetivo de equilibrar a formação técnica e acadêmica, flexibilizar o currículo e permitir o protagonismo estudantil por meio do seu projeto de vida. O modelo sugerido estabelece uma base curricular comum, mas oferece itinerários que proporcionam mais flexibilidade para que os alunos escolham áreas de interesse, incluindo línguas estrangeiras. Contudo, o fato de o espanhol ainda não ser

⁵ Os Itinerários Formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio. Os Itinerários Formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. Fonte: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 20 de maio de 2024.

obrigatório representa um retrocesso, compromete a diversificação do ensino de línguas e a formação linguística mais abrangente para os jovens.

O governo, por meio do Ministro da Educação, Camilo Santana, enfatizou a relevância da Língua Espanhola para promover a integração na América Latina. A discussão teve início em 2023, quando o MEC lançou a Consulta Pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Para tanto, houve audiências públicas, pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores. Mesmo com esta intenção e movimentação em favor do espanhol, a oposição na Câmara dos Deputados, especialmente de Mendonça Filho, prevaleceu, ocasionando a manutenção do espanhol como disciplina optativa, em conformidade com o que já estava imposto com a reforma de 2017 (CNN Brasil, 2024). Quando questionado da decisão, Mendonça Filho argumentou de forma equivocada, conforme informações da emissora internacional pública da Alemanha, Deutsche Welle⁶ (DW):

Na realidade brasileira, a gente tem um padrão de aprendizagem no final do ensino médio muito baixo, inclusive para o português. Se você incluir o espanhol, você vai criar ainda mais dificuldade para que o aluno possa ter o domínio da língua materna. (DW, 2024)

Essa decisão ainda gera críticas significativas de muitos educadores, por razões bastante evidentes. O atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, no dia 31 de julho, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma entrou em vigor neste ano de 2025. Tal decisão alterou a LDB de 1996 e revogou, parcialmente, a Lei do Novo Ensino Médio (2017).

Segundo consta no site do governo federal, em 2017 a carga horária obrigatória para o ensino regular era de 1800 horas para componentes curriculares da Formação Geral Básica⁷ (FGB) e 1.200 horas para itinerários formativos. Agora

⁶ A emissora alemã é responsável pela produção e difusão de conteúdos jornalísticos multimídia em diversas plataformas digitais e radiodifusão, é utilizada como fonte confiável de notícias por diversos canais e revistas brasileiras. DEUTSCHE WELLE. Ensino de Espanhol vira batalha de interesses no Brasil. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/ensino-de-espanhol-na-educacao-pública-vira-batalha-de-interesses-no-Brasil> Acesso em: 11 de nov. 2025.

⁷ A Formação Geral Básica é a parte comum do currículo do Ensino Médio que todos os estudantes precisam cursar, é composta pelas aprendizagens definidas como essenciais na BNCC, como competências e habilidades nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (BRASIL, 2018)

ficaram 2.400 horas para os componentes curriculares da FGB e 600 horas para itinerários formativos. Anteriormente, somente Português e Matemática eram componentes curriculares obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio; atualmente além dessas já citadas, Inglês, Artes, Educação Física, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia, também deverão estar em todos os anos do Ensino Médio. Somente a LE continuou como opcional (Brasil, 2024).

Em relação aos itinerários formativos, as escolas deveriam gerenciar sua variedade e natureza. A partir de 2025, ficou definido que cada escola deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos com exceção das escolas que oferecem ensino técnico. Já no Ensino Técnico (ET), eram 1800 horas para os componentes curriculares da FGB e 1.200 horas para os itinerários formativos técnicos, passou a ser 2.100 horas para os componentes curriculares, e pode ser destinados 300 horas desse total para os conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica; e até 1.200 horas para os itinerários formativos técnicos (Brasil, 2024).

Contudo, pode-se dizer que a “reforma ainda está em reforma”. Na prática, os referenciais teóricos, em que estão implementadas as novas regras a serem seguidas pelas escolas brasileiras, estão sendo testados pelo Estado e principalmente por aqueles que vivenciam o ensino-aprendizagem no dia a dia. A inconformidade e o conflito entre a teoria e a prática refletem os projetos de lei e as discussões sociais. Porém no que se diz respeito à discussão pela obrigatoriedade do espanhol no currículo do Ensino Médio, pouca coisa mudou desde a implementação da Lei do Novo Ensino Médio, mesmo com a pressão feita pelos professores de Língua Espanhola, estudantes e movimentações em todo o país. Por esses motivos, destaca-se a relevância de manter viva a pauta da oferta do espanhol no Brasil.

Conforme o inciso 5º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024 “Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras, com preferência para a oferta de língua espanhola, de acordo com as características, necessidades e possibilidades presentes em seus territórios e redes de ensino.”

Desse modo, abre-se uma brecha para a escolha de outras línguas estrangeiras, mas mantém a oferta do espanhol de forma optativa.

A última atualização em relação a oferta do espanhol até o envio deste relatório, foi publicada no Diário Oficial da União, de 15 de maio de 2025. A publicação, consiste em divulgar a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 16 de maio de 2025 que institui diretrizes para a oferta preferencial de Língua Espanhola em caráter optativo no Ensino Médio.

Em conformidade com a LDB de 96 (Lei nº 9.394/1996), a Resolução CNE/CEB Nº 5/2025 dispõe no art. 4º que: “São objetivos do ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio: I - ser parte integrante da formação geral básica definida na BNCC; e II - figurar como opção nos itinerários formativos”.

O entendimento que se segue a partir desta publicação é de que as escolas públicas devem ofertar a Língua Espanhola no Ensino Médio. Tendo em vista que são nas escolas estaduais que se concentram esse nível de ensino, entende-se que somente nelas, independente se são escolas estaduais de tempo integral ou não, é que deverá ser incluída a Língua Espanhola em seus currículos.

No que concerne a forma como essa inclusão ocorrerá, caberá a gestão definir. Pode ser incluída junto às disciplinas da Formação Geral Básica (contidas na BNCC) ou nos Itinerários Formativos. Nesse último, incumbirá aos estudantes escolherem cursar ou não a disciplina. Embora esta ação seja mínima, diante da expectativa que se tem, acredita-se que esta mudança contribuirá de forma positiva para ampliar a oferta da Língua Espanhola nas escolas.

Dito isto, a retomada do histórico e legislativo referente ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil revela um panorama complexo e dinâmico, caracterizado por mudanças constantes nas políticas educacionais ao longo dos anos. Os tópicos a seguir apresentam considerações a respeito da Linguística Aplicada, área que acolhe a pesquisa que está sendo realizada e uma breve discussão sobre políticas linguísticas (com foco nas discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras), tema que também sustenta este estudo.

1.3 Linguística Aplicada: percurso histórico e relação com a pesquisa

As transformações da LA acompanham os desafios socioculturais e educacionais que atravessam diferentes regiões do país. No município de Dourados-MS, a oferta do componente curricular de Língua Espanhola se reveste de particularidades que exigem abordagens teórico-metodológicas que permitam analisar a realidade local de forma crítica, contextualizada e interdisciplinar. Nesse sentido, compreender a oferta da Língua Espanhola nesse contexto educacional demanda um olhar alinhado às transformações históricas da Linguística Aplicada, visto que a própria constituição desse campo reflete um movimento de deslocamento de uma perspectiva tecnicista para uma abordagem mais crítica, interdisciplinar e socialmente engajada.

Assim, torna-se necessário retomar o percurso histórico da LA, desde sua origem, vinculada à aplicação no ensino de línguas, até sua consolidação como campo que problematiza as práticas de linguagem com contextos socioculturais e políticos em que se inserem. Para tanto, mobiliza-se a contribuição de autores como Rajagopalan (2006), Cavalcanti (1986), Kleiman, Vianna e De Grande (2019), Rojo (2008), Celani (1992) e Moita Lopes (2009). Essa articulação teórico-metodológica faz pleno sentido para esta pesquisa, uma vez que permite analisar a oferta da Língua Espanhola nos currículos de Dourados-MS considerando não apenas os aspectos formais da política educacional, mas também as dinâmicas sociais, culturais e linguísticas que caracterizam a realidade local.

Conforme Da Costa (2011), a LA enquanto campo de investigação acadêmica, tem passado por transformações significativas desde sua emergência, nas décadas de 1940 e 1950, até a atualidade. Ao longo de seu percurso, tem se configurados como um campo de conhecimento que, inicialmente, esteve fortemente atrelado à aplicação direta dos pressupostos da Linguística Teórica. O surgimento da LA ocorreu em meio às necessidades pragmáticas de ensino de línguas no contexto pós-Segunda Guerra mundial (1939-1945). Em 1946 Charles Fries e Robert Lado fundaram o primeiro curso de LA na Universidade de Michigan, Estados Unidos (Da Costa, 2011, p.187). Em relação a esse período Rajagopalan (2006) escreve que:

[...] a forma como as pesquisas Linguísticas foram conduzidas nessa época foi determinada pelas expectativas criadas em torno de suas possíveis aplicações. Por um lado, as agências de fomento começaram a investir pesadamente em pesquisas Linguísticas, esperando resultados palpáveis, como métodos sofisticados de quebra de códigos secretos, tradução automática e instantânea etc. Por outro lado, os próprios pesquisadores foram cada vez mais atraídos pela possibilidade de agradar às agências, cujos interesses específicos demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verbas (Rajagopalan, 2006, p.152).

Portanto, no período pós-Segunda Guerra, muitas pesquisas em Linguística foram direcionadas pelos interesses de quem as financiava. Esses financiadores queriam soluções práticas para atingir seus objetivos. Por isso, os próprios pesquisadores priorizavam um mesmo tipo de pesquisa, tendo em vista que assim conseguiam mais apoio financeiro para seus projetos (Rajagopalan, 2006).

Segundo Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) durante um bom tempo, as pesquisas em Linguística deram mais importância aos estudos formais – aqueles que analisam a estrutura da língua em si, sem considerar seu uso social. Isso aconteceu, principalmente, por influência da teoria gerativista de Noam Chomsky, que aproximou a Linguística das ciências exatas, tornando-a vista como mais “científica”. O gerativismo busca entender quais são as regras e estruturas comuns a todas as línguas, acreditando que todo ser humano nasce com uma espécie de “gramática universal” inata, que permite aprender qualquer idioma. Com isso as pesquisas sociológicas e antropológicas, que olham para o uso social da língua, acabaram ficando em segundo plano (Rodrigues e Cerutti-Rizzatti, 2011).

O formalismo de Chomsky era complexo e poucos dominaram seus conceitos. Essa dificuldade foi associada à ideia de ciência, por valorizar a neutralidade, a verificação e o afastamento de fatores externos como cultura, sociedade e história. É a partir dessa ideia que a LA se aproximou das ditas ciências naturais. Portanto “encontrou sérias dificuldades para se colocar como campo produtor de teorias” (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011, p.20); por esse motivo, a LA buscava na Linguística formal teorias para explicar questões de linguagem, o que acabou gerando uma ideia de que a LA era uma área incapaz de criar suas próprias teorias. Embora houvesse essa dificuldade, a LA desempenhava um papel relevante para outras áreas (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

Por conseguinte, Cavalcanti (1986) aponta que a LA foi compreendida de forma restrita, sendo vista como uma prática subordinada, cujo papel era basicamente operacionalizar teorias linguísticas na elaboração de métodos e técnicas para o ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Essa perspectiva reduzia a LA a uma dimensão instrumental e tecnicista, limitando seu campo de atuação às demandas pedagógicas.

O falso equacionamento da LA com a aplicação de teorias linguísticas foi alimentado em dois períodos da história da Linguística, isto é, no estruturalismo e no gerativismo. No primeiro caso, são os próprios lingüistas aplicados que alimentam este equacionamento quando rompem com o subjetivismo da gramática tradicional e abraçam o estruturalismo e sua metodologia para a elaboração de material didático. No segundo caso são os lingüistas, que deslumbrados com as possibilidades do modelo gerativista, traduzem as regras T em regras de ensino” (Cavalcanti, 1986, p. 5).

Até década de 70, conforme aponta Cavalcanti (1986) e Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) essa área estava mais voltada para a análise do texto e da estrutura da língua, concentrando-se em regras gramaticais, ensino de línguas e descrição formal do idioma. Kleiman, Vianna e De Grande (2019) destacam que dentro da LA havia uma subárea especializada chamada leitura para fins acadêmicos, muito presente no ensino instrumental de línguas estrangeiras. Essa abordagem priorizava o desenvolvimento de habilidades de leitura voltadas para objetivos práticos, como ler textos acadêmicos ou técnicos, sem necessariamente focar nas demais habilidades linguísticas (fala, escuta, escrita). Conforme as autoras, foram áreas como a LA que forneceram uma importante contribuição para às pesquisas sobre leitura em língua materna, o que ajudou a alavancar o campo da leitura como linha de pesquisa e ensino e, conseqüentemente, contribuiu, posteriormente, para a formação de professores.

Nas décadas de 1970 e 1980, de acordo com Moita Lopes (2009) a LA passou por um processo de reconfiguração, ampliando seu escopo para além das questões exclusivamente linguísticas e incorporando reflexões de caráter sociocultural e educacional. Esse movimento resultou na consolidação de uma LA crítica, sensível às práticas sociais e aos contextos em que a linguagem se manifesta.

A partir da década de 1990, consolida-se a fase interdisciplinar da LA, marcada pelo entendimento de que os fenômenos de linguagem são indissociáveis dos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos. Rojo 2008, percebe nas caracterizações da LA, a partir da referida década, uma persistência discursiva em relação a soluções de problemas em determinados contextos sociais importantes “ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não escolar)” (Rojo, 2008, p.258).

Em seguida, no início do século XXI, de acordo com Celani (1992), a LA se estabelece como uma área transdisciplinar, dialogando com diversas outras áreas do conhecimento e envolvendo uma ampla gama de sujeitos sociais. Essa característica transdisciplinar é resultado de um processo evolutivo natural, no qual a pesquisa e o estudo na área se expandem continuamente, do mesmo modo que ocorre em outras ciências que avançam ao responder de maneira coerente às suas próprias indagações. Esse movimento de crescimento e transformação não ocorre isoladamente, mas em interação com diferentes campos do saber (Celani, 1992).

Na sequência, a LA segue seu percurso, evoluindo até se tornar uma área indisciplinar, “tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente [...]”. (Moita Lopes, 2009, p. 19). A Linguística Aplicada (LA), hoje, mantém no centro de seus interesses e atividades questões relativas a desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais das muitas comunidades de aprendizes de língua, sejam elas maternas, segundas ou estrangeiras, com as quais entra em contato, ou pela via do ensino, ou da pesquisa (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p.1).

Embora, a LA contemporânea se situa na fase indisciplinar, marcada pela superação dos limites rígidos entre disciplina, pela fluidez epistemológica e pela abertura a múltiplos saberes, a presente pesquisa se ancora na abordagem interdisciplinar. Isso se deve ao fato de que, para compreender a oferta da Língua Espanhola nos currículos escolares de Dourados-MS, tornar-se necessário articular referenciais teóricos e metodológicos provenientes de diferentes campos do saber, como a Educação, as Políticas Linguísticas e os Estudos Sociolinguísticos. A

perspectiva interdisciplinar permite, assim, construir um olhar crítico e integrado, capaz de analisar as relações entre a língua, a escola e os contextos sociopolíticos locais, sem precisar extravasar os muros da relação disciplinar, ou seja, sem prescindir da flexibilização e da abertura que caracterizam a indisciplinaridade da LA. Conforme consta na página inicial da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA):

Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar e transdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos pela aplicação de teorias, métodos e resultados disponíveis da Linguística ou pelo desenvolvimento de novos arcabouços teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar nesses problemas. A Linguística Aplicada difere da Linguística em geral principalmente no que diz respeito à sua orientação explícita para problemas práticos e cotidianos relacionados à linguagem e comunicação. Os problemas com os quais a Linguística Aplicada lida variam de aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, como aquisição de primeira ou segunda língua, alfabetização, distúrbios de linguagem, etc., a problemas relacionados à linguagem e comunicação dentro e entre sociedades, como, por exemplo, variação linguística e discriminação linguística, multilinguismo, conflito linguístico, política linguística e planejamento linguístico (AILA).

Nesse sentido, Celani (1992) comenta que o linguista estadunidense Robert B. Kaplan utilizando observações do crítico de teatro Georges Jean Nathan, fez uma analogia entre LA e o teatro, conforme Celani (1992), o autor argumenta que do mesmo modo como o teatro é o ponto de encontro entre todas as artes, como a música, a interpretação, etc., a LA se constitui como o ponto de encontro dos estudos da linguagem e partir disso se torna realidade. Sendo assim, “a LA é o ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (Celani, 1992, p.19).

Diante dessa concepção, compreender a oferta da Língua Espanhola nos currículos escolares de Dourados-MS insere-se plenamente no escopo da LA, na medida em que essa investigação aborda um problema concreto de linguagem e educação que envolve diretamente questões de política linguística, planejamento educacional e direitos linguísticos nesse contexto. Por meio de uma perspectiva interdisciplinar, a pesquisa mobiliza teorias e métodos da LA para analisar o histórico legislativo e examinar as características (sócio)linguísticas do município que

poderiam justificar uma oferta mais ampla e consolidada da disciplina no contexto da educação básica.

1.4 Política linguística

De acordo com Calvet (2004), as políticas linguísticas referem-se às decisões que envolvem as relações da sociedade e das pessoas com as línguas. Tais decisões desempenham um papel fundamental, por exemplo, no fortalecimento e na consolidação do ensino de Língua Espanhola, especialmente no contexto educacional brasileiro.

Embora a abordagem costume estar associada à proteção e revitalização de línguas ameaçadas de extinção, diversos outros temas relacionados às escolhas que envolvem as línguas podem ser analisados sob essa perspectiva. Portanto, as decisões de quais línguas devem ser ensinadas nas escolas podem ser entendidas como ações relativas a políticas linguísticas (Calvet, 2004).

Esse tipo de decisão pode garantir a inclusão formal de disciplinas de línguas estrangeiras nos currículos escolares, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural, além de muitos outros benefícios para a formação geral dos estudantes. Além disso, dependem de políticas linguísticas a elaboração de materiais didáticos adequados, a formação de professores e a distribuição equitativa de recursos educacionais. Nesse sentido, considerando o contexto desta pesquisa, entende-se que, diretrizes claras, possibilitariam que o ensino de espanhol não fosse visto apenas como um complemento, mas como uma ferramenta importante para a integração regional, sobretudo, considerando a proximidade geográfica e econômica do Brasil com países hispano-falantes.

Diante do exposto, é fundamental compreender que as políticas linguísticas envolvem tanto os aspectos prévios, como as atitudes e planejamentos no que concerne à valorização de uma língua, quanto as decisões oficiais que possibilitam seu ensino obrigatório ou opcional. Tal distinção é essencial para entender como o espanhol é inserido no contexto educacional brasileiro. Dessa maneira, os conceitos teóricos ajudam a explicar os processos que sustentam e legitimam a presença dessa língua nas escolas.

Lagares (2013) enfatiza a importância de diferenciar os conceitos de *language policy* e *language politics* ao discutir políticas linguísticas, ambos oriundos da tradição anglo-saxônica. O autor explica que esses termos têm funções complementares, mas naturezas distintas. O primeiro se refere "às atitudes e aos planos de ação relacionados à língua, incluindo os eventos que precedem a decisão política" (Lagares, 2013, p. 181), enquanto o segundo diz respeito à decisão política em si, caracterizando uma ação mandatória.

A ideia apresentada por ele destaca a diferença entre os referidos conceitos. O primeiro termo – *language policy* – está relacionado ao conjunto de atitudes, práticas e planejamentos voltados à gestão e ao uso das línguas, sendo um processo que antecede e fundamenta as decisões formais. Já *language politics* refere-se às decisões políticas oficiais, ou seja, ações governamentais ou institucionais que tornam obrigatória ou opcional determinada política linguística. Distinguir os conceitos é importante para se compreender que o ensino de espanhol depende tanto dos discursos e valorização social da língua (*language policy*) quanto de decisões legislativas que oficializem sua presença no currículo escolar (*language politics*).

Nesse sentido, a reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, iniciada em 2003 pelo MEC sob a gestão de Camilo Santana, buscou valorizar o ensino de espanhol como instrumento de integração latino-americana. Contudo, a resistência política liderada por Mendonça Filho na Câmara dos Deputados, que manteve a Língua Espanhola como disciplina optativa, configura-se em uma *language politics*, pois alinha-se aos interesses do congresso neoliberal, vigente no então governo de Michel Temer, que priorizou uma visão mercadológica da educação em detrimento da integração linguística e cultural regional.

Para complementar a análise, convém recuperar a discussão realizada por Calvet (2004), que apresenta uma hierarquia global das línguas, estruturada como um sistema de atração gravitacional. Nesse contexto, o inglês ocupa uma posição central, sendo considerado a língua hipercêntrica. O autor identifica cerca de dez línguas supercentrais (como árabe, russo, suaíli, francês, hindi, espanhol, português, chinês, entre outras), seguidas por uma ou duas centenas de línguas centrais (como

wolof, bambara, quíchua, checo, armênio) e, por fim, cerca de quatro a cinco mil línguas periféricas (Calvet, 2004).

Sob essa lógica, como o inglês ocupa a posição de língua hipercêntrica, exerce forte influência global. Já línguas como o espanhol e o português, por serem classificadas como supercentrais, podem ser vistas como periféricas em relação ao inglês. Além disso, o português falado no Brasil apresenta distinções em relação ao português de Portugal, do mesmo modo que o espanhol da Argentina, Venezuela e outros países da América do Sul apresenta diferenças entre si e diferenças em relação à variedade falada na Espanha.

Tal classificação pode ser entendida como um reforço em relação à importância estratégica do ensino de espanhol, uma vez que, sendo uma língua supercentral, pode ser ainda mais valorizada em relação às possibilidades de comunicação, integração regional (especialmente na América Latina) e de acesso a mercados de trabalho e produção cultural. Desse modo, percebem-se que as decisões sobre sua inserção nas escolas vão além de simples escolhas pedagógicas.

A inserção da Língua Espanhola nas escolas brasileiras ultrapassa o campo pedagógico e expressa escolhas políticas sobre o tipo de integração regional que o país deseja consolidar. Em um contexto marcado por intensas relações econômicas, culturais e migratórias com países hispano-falantes, o espanhol representa um instrumento estratégico de aproximação e cooperação latino-americana. Como observam Calvet (2004) e Lagares (2018), as políticas linguísticas revelam projetos de poder e de identidade nacional; por isso, garantir o ensino do espanhol significa afirmar o compromisso do Brasil com uma educação voltada à diversidade, à integração regional e ao fortalecimento do diálogo entre os povos da América Latina.

Embora o chinês e o francês estejam associados a importantes parceiros comerciais do Brasil, o espanhol assume relevância distinta e mais estratégica no contexto nacional por razões geográficas, sociopolíticas, culturais e educacionais. Primeiramente, o Brasil é o único país lusófono da América do Sul, cercado por nações hispano-falantes. Isso torna o espanhol não apenas uma língua estrangeira, mas uma língua de fronteira, fundamental para o diálogo cotidiano, a cooperação

regional e a integração econômica no âmbito do Mercosul e de outros blocos latino-americanos.

Do ponto de vista político e identitário, a promoção do espanhol no sistema educacional representa uma estratégia de fortalecimento da identidade latino-americana e de afirmação de uma política externa voltada à solidariedade e à integração regional — princípios historicamente defendidos pelo Brasil em sua atuação diplomática no continente. O chinês e o francês, embora sejam línguas de relevância econômica e global, estão distantes da realidade sociocultural e fronteiriça brasileira, e seu ensino tende a ter um caráter mais elitizado e restrito a contextos específicos (como o comércio internacional, a diplomacia ou o ensino superior).

Portanto, a valorização do espanhol nas escolas brasileiras não se baseia apenas em critérios econômicos, mas na necessidade de consolidar laços regionais, fortalecer políticas linguísticas inclusivas e promover uma educação comprometida com a diversidade e a integração latino-americana.

Embora as políticas linguísticas no Brasil revelem, em diversos momentos, uma inclinação a favorecer idiomas associados a nações economicamente hegemônicas, como o inglês — frequentemente vinculado ao prestígio político e cultural dos Estados Unidos —, é fundamental reconhecer a relevância do espanhol no cenário nacional. Desconsiderar a relação do Brasil com a língua espanhola significa negligenciar a inserção do país em um espaço latino-americano interdependente, no qual o espanhol, constitui não apenas um instrumento de comunicação, mas também um elemento estratégico para a integração regional, o intercâmbio educacional e o fortalecimento das identidades sul-americanas. Em 2012, o professor doutor em Direito, Paulo Emílio Borges de Macedo, associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, comentou no livro *A América do Sul e a Integração Regional*, publicado pela Fundação Alexandre Gusmão (FUNAG):

A América do Sul está agora se dotando de instituições políticas e de uma face. A União Europeia tem personalidade internacional, a Europa tem um rosto. A América do Sul está agora criando o seu rosto. Esperemos que essa identidade contribua não só para consolidar todos nossos processos

de integração, mas também consolide uma melhor inserção no mundo. (FUNAG, 2012, p.208).

No entanto, como enfatiza Dhenin (2023), é notável que “nos últimos anos, o processo de integração regional na América do Sul enfraqueceu e as fronteiras das nações se fecharam sobre si mesmas” (Dhenin, 2023, p.12), a pandemia da Covid-19 e os discursos ideológicos contribuíram para esse enfraquecimento. “Desde 2016, a onda de desinformação, radicalismo ideológico e rejeição às instituições regionais existentes reforçam a ideia do fim de um ciclo virtuoso de cooperação na América do Sul” (Dhenin, 2023, p. 12). Portanto, a ideia de consolidação e integração entre os países sul-americanos, apontada anteriormente pelo professor Paulo Emílio, não ocorreu como o esperado, devido a toda movimentação política-ideológica e econômica, impulsionada pelos discursos ideológicos e pelo momento pandêmico existente. Nesse sentido o autor conclui que:

As políticas públicas que são implementadas são muitas vezes alteradas ou substituídas pelo governo que chega ao poder. Os mais conservadores questionam os avanços sociais e/ou econômicos, não hesitando em rotulá-los de “populistas”. Em poucas palavras, entendemos que as perspectivas de desenvolvimento dos países sul-americanos são limitadas principalmente pelo peso de políticas vinculadas a governos de direita ou de esquerda, em detrimento de políticas estatais mais sustentáveis. Isso se aplica na América do Sul também para a cooperação para a integração regional (Dhenin, 2023, p.13).

A não-integração entre os países sul-americanos reflete-se na política linguística brasileira. No Brasil, a desvalorização de determinadas línguas, como a língua espanhola é o resultado de uma construção discursiva histórica que remonta ao período colonial e se perpetua até os dias atuais. Essa dinâmica evidencia não apenas a marginalização das línguas indígenas ou afro-brasileiras, mas, inclusive, a centralidade de idiomas associados ao poder econômico global, como o inglês, em contraste com a descentralização e secundarização do espanhol, cuja relevância regional e potencial integrador são frequentemente negligenciados nas políticas linguísticas e educacionais brasileiras.

Como observa Crystal (2003), a consolidação de uma língua franca está profundamente vinculada às relações de poder e à influência econômica dos países que a promovem, o que explica a hegemonia do inglês nas esferas educacional,

científica e cultural. No entanto, reconhecer essa predominância não significa negar sua relevância, mas compreender que o ensino do espanhol pode coexistir como uma alternativa complementar e estratégica. A inclusão do espanhol, sobretudo em contextos fronteiriços como o de Dourados-MS, não busca apagar a importância do inglês, mas ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes, promovendo uma integração mais equitativa com os países vizinhos e fortalecendo o sentimento de pertencimento latino-americano. Dessa forma, o espanhol se configura não como uma oposição, mas como uma ampliação crítica das possibilidades de comunicação e de inserção internacional.

A extensão geográfica em que uma língua franca pode ser utilizada é inteiramente determinada por fatores políticos. Muitas línguas francas se estendem por domínios bastante restritos – entre alguns grupos étnicos dentro de um único país ou conectando populações comerciais de apenas alguns países, como ocorre no caso da África Ocidental. Em contraste, o latim foi uma língua franca em todo Império Romano – pelo menos no nível administrativo (muito poucas pessoas ‘comuns’ nos territórios subjugados falavam realmente o latim). Nos tempos modernos, o suaíli, o árabe, o espanhol, o francês, o inglês, o hindu, o português e várias outras línguas desenvolveram um importante papel internacional como línguas francas, em áreas limitadas do mundo⁸ (Crystal, 2003, p.11, tradução nossa).

A consolidação de determinadas línguas como francas, conforme observa Crystal (2003), está intrinsecamente relacionada a fatores políticos e econômicos que determinam quais idiomas alcançam o domínio internacional. Essa lógica global reflete-se nas políticas linguísticas e nas práticas educacionais do Brasil, em que a valorização de certos idiomas é mais expressão de poder e *status* do que necessidade comunicativa real.

Nesse cenário, o bilinguismo adquire cada vez mais espaço como ideal educacional, sobretudo quando associado a línguas de prestígio.

⁸ No original: The geographical extent to which a lingua franca can be used is entirely governed by political factors. Many lingua franca extend over quite small domains – between a few ethnic groups in one part of a single country, or linking the trading populations of just a few countries, as in the West African case. By contrast, Latin was a lingua franca throughout the whole of the Roman Empire – at least, at the level of government (very few ‘ordinary’ people in the subjugated domains would have spoken much Latin). And in modern times Swahili, Arabic, Spanish, French, English, Hindi, Portuguese and several other languages have developed a major international role as a lingua franca, in limited areas of the world (Crystal, 2003, p.11).

Atualmente, é crescente o número de pais brasileiros que escolhem uma educação bilíngue para seus filhos, sendo que, geralmente, a segunda língua escolhida é o inglês. Nesse contexto, surgem escolas de imersão em inglês, com o intuito de que a criança cresça bilíngue, mesmo que não fale a segunda língua em casa (Flory; De Souza, 2009, p. 25).

Assim, a ênfase no inglês corresponde tanto aos efeitos de um projeto de poder global quanto de um processo de homogeneização cultural, que reduz o espaço da valorização do espanhol e de outras línguas fundamentais para a integração latino-americana. Do mesmo modo, é preciso considerar que nem sempre a pessoa se torna bilíngue por escolha. Existem muitas situações em que o falante se vê em um novo contexto sociolinguístico que lhe obriga a aprender um novo idioma para se adaptar ao ambiente, como é o caso de muitos imigrantes, indígenas e surdos. Em conformidade com a perspectiva de Flory e De Souza (2009), no caso dos imigrantes, refugiados ou não, geralmente, o aprendizado é tardio, porque aprendem uma segunda língua muito tempo após terem aprendido a sua língua materna.

Nesse sentido, convém refletir em relação a melhora do *status* do espanhol no Brasil, já que até pouco tempo existe um certo preconceito quanto ao espanhol em algumas regiões do Brasil. Esse fato, que para alguns pode parecer surpreendente, é facilmente explicável e sua origem é a mesma que no Estados Unidos ou em alguns outros países da Europa: a emigração⁹ (Martínez-Cachero, 2009, p.6, tradução nossa).

Os imigrantes hispano-falantes tendem a aprender o segundo idioma, neste caso, a língua portuguesa, porque necessitam diariamente se comunicar no idioma local, neste caso, o português, uma vez que a urgência em conseguir emprego, estudo e viver ativamente como cidadão em uma sociedade faz com que o sujeito se esforce ao máximo para se comunicar com outros da comunidade linguística em que se inseriu. No caso dos grupos indígenas, muitas vezes, por pressão e necessidade, as famílias optam por não ensinar a língua materna indígena em favor da língua portuguesa. Nesse raciocínio, compreende-se:

⁹ No original: En este sentido, conviene reflexionar sobre la mejora del estatus del español en Brasil, ya que hasta hace poco tiempo ha existido un cierto prejuicio hacia el español en algunas zonas de Brasil. Este hecho, que a algunos puede resultar sorprendente, es fácilmente explicable y su origen es el mismo que en los EEUU o en algunos países de Europa: la emigración (Martínez-Cachero, 2009, p.6).

Muitas vezes, um país é oficialmente monolíngüe, mesmo existindo uma grande diversidade de línguas utilizadas dentro de seu território. Por exemplo, segundo o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística), o Brasil tem 220 línguas diferentes, das quais 180 são indígenas, 30 são línguas de emigração e duas, línguas de sinais (Flory; De Souza, 2009, p.24).

Diante das influências políticas que historicamente moldam as relações linguísticas no Brasil, persiste a ideia equivocada de um país essencialmente monolíngue, o que contribui para a construção do português como língua de prestígio e símbolo de identidade nacional. Essa concepção, no entanto, precisa ser problematizada, uma vez que o monolinguismo, em muitos contextos, é a consequência de um projeto político e não da realidade linguística local. Um exemplo ilustrativo é o caso dos Estados Unidos, em que apenas recentemente, durante o governo Trump (atualmente, 2025), o inglês foi declarado idioma oficial — uma decisão fortemente associada a movimentos nacionalistas e à ascensão de discursos de extrema-direita. Conforme a matéria publicada pela CNN Brasil, em 01 de março de 2025.

O presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, assinou neste sábado (1) um decreto que torna o inglês a língua oficial do país. [...] A questão é polêmica em certos Estados, incluindo o Texas, onde o uso do espanhol na vida pública tem gerado controvérsia ao longo dos anos. Um senador estadual do Texas em 2011 exigiu que um ativista dos direitos dos imigrantes falasse inglês, não seu espanhol nativo, em uma audiência legislativa (CNN Brasil, 2025).

Ainda conforme a revista, a medida divulgada pela Casa Branca tem como objetivo reforçar a unidade nacional e promover a integração por meio de uma língua comum. O decreto também revoga orientações anteriores que obrigavam órgãos federais a oferecer serviços em outros idiomas. Nesse sentido, a imposição de uma língua serve como instrumento de poder e exclusão, fenômeno que se observa no Brasil, em que as línguas maternas de comunidade indígenas e hispano-falantes são frequentemente desvalorizadas em detrimento da língua dominante.

Desse modo, a presença constante do espanhol nos diversos setores sociais de Dourados-MS, especialmente no ambiente educacional, permite olhar para o bilinguismo como algo indissociável do contexto linguístico da cidade.

Portanto, discutir o bilinguismo torna-se crucial para compreender como as práticas linguísticas locais refletem as dinâmicas sociais e culturais da região. Assim, defende-se a importância de que, no espaço escolar, sejam desenvolvidas competências comunicativas que atendam tanto os falantes do português quanto do espanhol.

Nesse sentido, é preciso estar atento às políticas linguísticas, Sousa e Soares (2014) ressaltam que a política linguística é constituída por três componentes que estão intrinsicamente ligados: as práticas, as crenças e a gestão da língua. Esses componentes são classificados como políticas linguísticas praticadas, políticas linguísticas percebidas e políticas linguísticas declaradas, respectivamente. Inicialmente, é possível definir as práticas como:

[...] as escolhas da língua que os membros de uma dada comunidade de fala realizam em seu dia a dia, tais como: a escolha de uma variedade específica para realizar uma determinada função comunicativa, a escolha de uma variante linguística para se adequar ao interlocutor, a escolha de que variedade usar para mostrar ou esconder uma identidade, dentre outras (Sousa; Soares, 2014, p. 104).

Desse modo, as práticas estão relacionadas com as escolhas efetivas que a comunidade realiza. Ofertar a disciplina de Língua Espanhola como optativa em relação a outras disciplinas é uma decisão das escolas; posteriormente, a decisão dos estudantes ou dos seus pais e/ou responsáveis por cursar ou não esse componente curricular se constitui outro momento de escolha, ainda que as condições do contexto vão encaminhando sempre para a mesma decisão, ou seja, os indivíduos não são tão autônomos em relação à opção.

Conforme Sousa e Soares (2014), as crenças estão relacionadas à ideologia. O valor que é atribuído a uma língua está ligado às escolhas que uma comunidade faz, como a atribuição de prestígio a uma determinada língua ou variedade linguística. Em geral, é a partir das crenças que ideias equivocadas e mesmo os preconceitos são alimentados. Nesse sentido, mesmo que se reconheçam as línguas indígenas como importantes para a preservação da diversidade sociocultural, há a possibilidade de ainda existir a crença de que é preferível o ensino, a aprendizagem e o uso da língua portuguesa. É por isso que, em muitas

situações, uma língua materna é desvalorizada em detrimento de outra (Sousa; Soares, 2014).

Assim, é fundamental que as políticas públicas educacionais e culturais assegurem o ensino e a valorização das línguas materna, como parte constitutiva da identidade nacional e da diversidade brasileira. Em suma, conter esse processo de desvalorização linguística exige ações educativas, políticas e discursivas integradas, que rompam com a lógica de hegemonia linguística e fortaleçam o respeito à pluralidade linguística e cultural do país.

Na história linguística do Brasil, a partir da colonização portuguesa, houve uma política declarada fortíssima para que o português sobressaísse às outras línguas, para que isso ocorresse houve um movimento de erradicação das línguas nativas, “mas não foram apenas as línguas indígenas que passaram por esse processo de dizimação, o uso das línguas dos imigrantes foi violentamente proibido” (Sousa; Soares, 2014, p.110). Desse modo, mesmo que haja mudanças nas políticas declaradas, as políticas percebidas se mantêm presas ao passado.

É necessário, portanto, que haja um apelo social maior e um forte debate político para haver uma mudança no que se é praticado em relação às escolhas referentes às línguas utilizadas e/ou ensinadas nas escolas, inclusive em relação às línguas estrangeiras. De acordo com Flory e De Souza (2009), a necessidade advém do fato de que as discussões a respeito das línguas estão, fortemente, ligadas às políticas linguísticas, ao que se acredita – isto é, nas crenças –, ao que se pratica e ao que é implementado. Sendo assim, uma política linguística formalmente registrada exerce influência nas crenças de seus falantes, inclusive modificando-as (Flory; De Souza, 2009).

Contudo, mudanças significativas ocorrem devagar, devido a todo o processo que envolvem as discussões em torno da língua e da sociedade. No caso do tema deste estudo, entende-se que as legislações relativas ao ensino do espanhol, como língua estrangeira nas escolas de educação básica, constituem políticas linguísticas formalizadas. Já o fato de as leis e outros documentos destacarem ou não a importância dessa língua a ser ensinada se reflete nas crenças ou avaliações sobre a relevância do idioma.

Ainda que se considere a complexidade do bilinguismo, visto que “o fenômeno do bilinguismo pode ser considerado a partir de diversas perspectivas” (Flory; De Souza, 2009, p. 27), aprender uma segunda língua é o desejo de muitos, seja por aquisição de conhecimento, estratégia para determinado cargo no mercado de trabalho ou outra motivação pessoal. Portanto, em virtude do crescente interesse em aprender um segundo idioma,

[...] de um modo geral, e particularmente do inglês, a procura por escolas de idiomas aumentou consideravelmente no país, assim como aumentou o número de brasileiros que, tendo as condições financeiras necessárias, optam por matricular seus filhos em colégios internacionais ou escolas bilíngues (Megale, 2018, p. 03).

Percebe-se que o crescente interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, repercute tanto a valorização social quanto econômica desse idioma. As questões que justificam a pertinência do Inglês são indiscutíveis, “ainda que, em grande medida, a importância da língua inglesa seja superestimada, não é possível negar que um bom conhecimento do inglês, mesmo que não se constitua em garantia, pode abrir portas para oportunidades de trabalho [...]” (Megale, 2018, p.3). Ou seja, a intenção não é diminuir essa importância. O que se busca é atribuir relevância também ao ensino de outras línguas estrangeiras que, em determinados cenários, fariam diferença imediata aos estudantes, como o espanhol, especialmente em contexto como o da cidade de Dourados-MS.

Entende-se que a solução para atribuir relevância ao ensino de outras línguas estrangeiras passa por uma reorientação das políticas linguísticas e educacionais, de modo que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil considere não apenas fatores globais, mas, inclusive, as realidades regionais, socioculturais e econômicas. Isso implica ampliar o espaço curricular do espanhol, reconhecendo-o como uma língua estratégica para a integração latino-americana e para a comunicação em regiões fronteiriças, como Dourados-MS. Além disso, é necessário sensibilizar gestores, professores e famílias sobre o valor do multilinguismo, rompendo com a visão hegemônica que privilegia apenas o inglês. Em síntese, a solução está em equilibrar o ensino das línguas estrangeiras, promovendo uma educação linguística plural.

Para valorizar outras línguas, para além do inglês no contexto educacional, como o espanhol, por exemplo, é interessante compreender os processos de *code-switching* e *translinguagem*. Krause-Lemke (2020) explica que esses termos estão relacionados ao modo de aprendizagem de uma segunda língua. O primeiro significa alternância linguística e se refere à língua dos falantes bilíngues como dois códigos monolíngues concebidos de formas separadas, já o segundo refere-se à concepção de outra língua por meio de um processo complexo sem divisão ou separação dos códigos linguísticos. A linguista defende uma pedagogia multilíngue¹⁰, que considere as línguas presentes no ambiente escolar, do ponto de vista em que a escola deveria ser um espaço para o convívio entre as línguas. Atualmente, as escolas de Dourados-MS compartilham de ambientes multilíngues, mas estão ancoradas a uma pedagogia monolíngue.

Portanto, é fundamental enfatizar que cada sujeito é único, com suas próprias particularidades, convivendo coletivamente em uma sociedade diversa, onde existem direitos e deveres. Um deles são os direitos linguísticos, porque garantem que indivíduos e comunidades tenham a obrigação de usar, preservar e promover sua língua materna, bem como acessar outras línguas de interesse estando diretamente ligados à preservação da identidade cultural, à inclusão social e ao combate à discriminação linguística. Conforme Rodrigues (2018),

[...] direitos linguísticos e diversidade linguística são sintagmas quase inseparáveis. Constantemente, em diferentes discursividades, ambos surgem para caracterizar a situação de línguas, grupos, comunidades e sujeitos na contemporaneidade. Parece-nos preciso deixar claro, inicialmente, que a diversidade linguística não é um dado novo na história do mundo e de seus povos, ainda que a questão dos direitos linguísticos tenha emergido no contexto global fundamentalmente a partir da segunda metade do século XX, em função de uma necessidade urgente de “preservar, promover e proteger” essa diversidade (Rodrigues, 2018, p. 50).

A compreensão dos direitos linguísticos evidencia a complexidade e a relevância de discutir esse tema na sociedade, de modo que se possa promover

¹⁰Esta pesquisa está de acordo com essa concepção, visto que o ambiente escolar é plural e nele deve haver uma comunicação efetiva e de respeito mútuo, independentemente das peculiaridades de cada estudante.

verdadeiramente a inclusão da pluralidade cultural e linguística. Entender esses diversos aspectos linguísticos é essencial para perceber como as transformações e dinâmicas dentro de uma sociedade impactam diretamente as políticas públicas educacionais.

Embora o espanhol seja uma língua prestigiada em vários contextos, devido ao seu *status* de língua oficial em muitos países e sua conexão com o comércio global, frequentemente é subestimado pelos brasileiros, que o consideram simplificado e talvez por isso, desnecessário de ser estudado. Mas, por qual motivo a crença não ocorre, por exemplo, com o idioma francês?

A resposta pode estar na atribuição de prestígio social que o francês possui em detrimento de outras línguas, devido ao valor cultural que lhe é concedido. A sociedade francesa construiu ao longo dos anos uma reputação de país culturalmente refinado, tanto na gastronomia, quanto na arte, como na língua. Com o espanhol ocorre o inverso, talvez pelo fato de que esta é a língua dos países vizinhos ao Brasil (ainda que seja também língua de um país europeu), que são considerados pouco desenvolvidos economicamente. Além disso, é o idioma de imigrantes, em geral, pobres que chegam ao Brasil em busca de oportunidades para uma vida mais digna.

Logo, pode haver uma ideia de desvalorização da língua, porque seus falantes, apesar de estarem geograficamente mais próximos, estão em posição social menos privilegiada. Nesse sentido, é que se costuma afirmar que o prestígio de uma língua – ou de uma variedade de língua – está diretamente relacionado com o prestígio do grupo que a utiliza (Calvet, 2004).

Em consonância com tal perspectiva, além da prática, das crenças e da gestão da língua, o terceiro componente das políticas linguísticas é a “gestão”, que “[...] é definido como todos os esforços realizados por alguém, ou por um grupo, ou por um governo, enfim, por quem se julgue na autoridade de modificar as práticas ou as crenças dos participantes de um dado domínio social (família, escola, igreja...)”. (Sousa e Soares, 2014, p. 105). As autoras ressaltam que a criação de uma política ou plano claro não necessariamente precisa ser formalizada em um documento oficial. No entanto, a compreensão mais comum desse aspecto está geralmente ligada à necessidade de documentação formal, uma vez que é imprescindível que

exista um projeto de lei, que deve ser aprovado pela câmara dos deputados e pelo senado, para que se torne uma prática efetiva na sociedade brasileira.

Assim, é evidente que as discussões em torno das línguas (ou variedades de línguas) estão intimamente relacionadas às políticas linguísticas, porque envolvem crenças, práticas e implementações. Em outras palavras, transformações significativas em questões linguísticas, como a valorização e a inclusão de uma língua no currículo escolar, podem ocorrer, mas de maneira gradual, por meio de debates políticos e sociais que abrangem o setor educacional. Os setores nem sempre estão alinhados, os partidos políticos e seus representantes apresentam divergências em relação às questões linguísticas.

1.5 Estado da arte

Como toda pesquisa científica, é primordial realizar uma revisão da literatura sobre estudos anteriores que abordaram o tema em questão. Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas escolares, as crenças (a partir dos documentos) e os processos de gestão que envolvem a Língua Espanhola como componente curricular, é relevante conduzir um estudo exploratório.

Nesse contexto, diversos estudos já foram desenvolvidos sobre o ensino do espanhol no Brasil, abordando temáticas relacionadas à Sociolinguística, às Políticas Linguísticas e à Educação, além de contemplarem distintos contextos geográficos e institucionais. Entre esses trabalhos, destacam-se pesquisas que analisam a oferta da Língua Espanhola em municípios como Ilhéus (Bahia), João Pessoa (Paraíba), Aracaju (Sergipe), Bagé (Rio Grande do Sul), Londrina (Paraná), entre outros.

A delimitação dessas investigações não ocorreu de forma aleatória, mas sim por sua relevância teórica e metodológica para a compreensão do tema em pauta. Embora compartilhem com este trabalho o interesse pelo ensino do espanhol, cada uma aborda realidades sociolinguísticas específicas e adota perspectivas teóricas próprias, o que enriquece o debate.

Optou-se pelos estudos publicados a partir de 2017 — ano em que a Lei do Novo Ensino Médio entrou em vigência — até 2022 — data que antecede o ingresso da pesquisadora no PPGL (2023). No entanto, incluíram-se juntamente dois

trabalhos de anos anteriores – *O Ensino de espanhol como língua estrangeira em escolas do Nível Médio na cidade de Aracaju* de Souza (2013) e *A implantação do ensino da Língua Espanhola nas escolas da cidade de Londrina e região* de Montañez (2010) – devido ao fato de seus conteúdos serem bastantes relevantes e alinhados à temática desta pesquisa.

A determinação por tais estudos se justifica, portanto, pela possibilidade de compreender como a política linguística voltada ao ensino do espanhol tem se configurado em diferentes regiões do país, evidenciando tanto avanços quanto discontinuidades. Além disso, a diversidade de cenários analisados oferece subsídios importantes para refletir sobre as implicações práticas das políticas no contexto educacional.

Para encontrar as produções acadêmicas mencionadas foram realizadas buscas, por meio das palavras-chaves: Língua Espanhola, Políticas Linguísticas, Ensino de Espanhol, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹¹, no site Scielo¹², no Domínio Público¹³ e no Google Scholar¹⁴. A seguir, apresentam-se as pesquisas selecionadas, dispostas no Quadro 01 em ordem decrescente, da publicação mais recente a mais antiga.

Quadro 01 - Estudos já realizados sobre o ensino de Língua Espanhola

Nº	Título	Autoria	Tipo de pesquisa	Área do conhecimento/PPG	IES
1	O impacto da reforma do ensino médio na oferta da língua espanhola: um estudo na cidade de	Ferreira (2022)	Artigo Científico	Sociolinguística, Educação, Políticas Linguísticas	Universidad Autónoma de Asunción (UNA)

¹¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 30 de abril de 2023.

¹² Disponível em: <https://search.scielo.org/> Acesso em: 30 de abril de 2023

¹³ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/> Acesso em: 30 de abril de 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/> Acesso em: 20 de abril de 2023.

	Ilhéus				
2	Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal	Hidalgo; Vinhas (2021)	Artigo Científico	Análise do discurso;	Universidade Federal de Pelotas (UFP)
3	Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola no estado de Alagoas: apagamentos e perspectivas	Azambuja; Vieira (2021)	Artigo Científico	Linguística Aplicada; Políticas Linguísticas; Educação.	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
4	Dificuldades e perspectivas do ensino de língua espanhola dentro do contexto da escola professor José Gonçalves de Queiroz	Almeida e Silva (2021)	Artigo Científico	Educação, Ensino de Línguas	Open Minds Journal
5	Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos institutos federais	Tonelli (2018)	Artigo Científico	Políticas Linguísticas, Educação	Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
6	As políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Paraná	Alberti; Carlos (2017)	Artigo Científico	Políticas Linguísticas, Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
7	Panorama sobre a trajetória do	Da Silva (2017)	Artigo Científico	Políticas Linguísticas, Educação	Universidade Federal do Pampa

	ensino de espanhol na cidade de Bagé					(Unipampa)
8	O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB	Ferreira (2017)	Dissertação de Mestrado	Linguística Aplicada, Linguística,	Política	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
9	O Ensino de espanhol como língua estrangeira em escolas do nível médio na cidade de Aracaju	Souza (2013)	Dissertação de Mestrado	Educação, de Línguas	Ensino	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
10	A implantação do ensino da língua espanhola nas escolas da cidade de Londrina e região	Montañez (2010)	Relatório Técnico	Políticas Públicas, Educação		Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Fonte: a autora (2025)

Na sequência, apresentam-se breves análises dos estudos, conforme a data da publicação mais recente, registrada no Quadro 01. Portanto, inicia-se a partir do estudo intitulado como *O impacto da reforma do ensino médio na oferta da língua espanhola: um estudo na cidade de Ilhéus*, elaborado por Ferreira (2022), que visa analisar como a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei do Novo Ensino Médio, influenciou a disponibilidade do ensino de espanhol na referida cidade baiana. A pesquisa aborda a relevância das políticas nacionais e seu efeito direto na inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar.

Os conceitos centrais discutidos incluem políticas linguísticas, reforma educacional e a oferta de línguas estrangeiras. A pesquisa revela que a Reforma do Ensino Médio provocou alterações significativas no currículo, tornando o ensino de

espanhol uma disciplina optativa, o que representa um retrocesso na disseminação desse idioma nas escolas. A análise realizada em Ilhéus evidenciou que a reforma não apenas reduziu a oferta de espanhol, mas também impactou a percepção e valorização dessa língua no contexto educacional local (Ferreira, 2022).

A relevância do trabalho reside na capacidade de demonstrar como as políticas nacionais influenciam a oferta de disciplinas nas instituições de ensino. Ferreira (2022) evidencia que mudanças legislativas podem afetar diretamente a inclusão de línguas estrangeiras no currículo, sublinhando a necessidade de políticas que considerem as características regionais e a demanda local por certos idiomas. Em Ilhéus, a diminuição da oferta de espanhol teve um impacto negativo tanto para os alunos quanto para os profissionais da educação, indicando a urgência de uma revisão nas políticas públicas desse setor.

O segundo estudo analisado, *Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: efeitos do discurso neoliberal*, de Hidalgo e Vinhas (2021), investiga a influência do discurso neoliberal nas políticas públicas relacionadas ao ensino de espanhol no país. O trabalho destaca a intersecção entre ideologias políticas e políticas educacionais, evidenciando como essas ideologias podem impactar a oferta e a valorização de disciplinas escolares.

Os conceitos centrais discutidos incluem o discurso neoliberal, as políticas educacionais e o ensino de línguas. As autoras defendem que o discurso neoliberal, ao priorizar a eficiência econômica e a flexibilidade curricular, tende a desvalorizar disciplinas que não são percebidas como diretamente úteis para o mercado de trabalho. Como consequência, o espanhol acaba sendo marginalizado no currículo escolar brasileiro, mesmo em áreas em que sua inclusão seria extremamente vantajosa (Hidalgo; Vinhas, 2021).

Conforme, a própria visão de Hidalgo e Vinhas (2021), a relevância deste estudo reside na sua análise crítica das ideologias políticas que fundamentam as políticas educacionais. O trabalho ilustra como o discurso neoliberal pode resultar na adoção de políticas que favorecem certos idiomas em detrimento de outros, com base em critérios econômicos em vez de educacionais. E enfatiza a necessidade de desenvolver políticas educacionais que valorizem a diversidade linguística e cultural.

Seguindo a ordem, a terceira pesquisa *Políticas linguísticas e o ensino da*

língua espanhola no estado de Alagoas: apagamentos e perspectivas, de Azambuja e Vieira (2021), analisou a evolução das políticas linguísticas desde a promulgação da Lei do Espanhol (2005) até sua revogação pela Lei do Novo Ensino Médio (2017). Este trabalho ofereceu uma perspectiva histórica sobre as alterações legislativas que impactaram o ensino de espanhol e abordou os desafios enfrentados em meio às reformas educacionais.

Os principais conceitos discutidos incluíram as políticas públicas, ensino de Língua Espanhola e a BNCC. A Lei do Espanhol foi um marco importante ao tornar a instrução em espanhol obrigatória nas instituições de ensino do Brasil. Entretanto, a Lei do Novo Ensino Médio revogou a obrigatoriedade, afetando negativamente a disseminação do idioma. A pesquisa realizada em Alagoas ilustra como as mudanças legislativas geraram um cenário de instabilidade para o ensino do espanhol (Azambuja e Vieira, 2021).

A importância deste artigo reside em sua capacidade de fornecer uma análise abrangente das alterações legislativas e suas consequências práticas. Azambuja e Vieira (2021) destacam que a falta de continuidade nas políticas públicas pode comprometer a consolidação de disciplinas no currículo escolar. Em Alagoas, as reformas educacionais resultaram em uma redução significativa na oferta de espanhol, evidenciando a urgência de políticas mais estáveis e coerentes para a educação linguística.

O quarto trabalho, *Dificuldades e perspectivas do ensino de língua espanhola dentro do contexto da escola* professor José Gonçalves de Queiroz, de Almeida e Silva (2021), investigou os desafios enfrentados no ensino de espanhol em uma escola pública de Sumé, Paraíba. Por meio de um estudo de caso, os autores buscaram compreender as dificuldades e perspectivas vivenciadas por professores e alunos nas aulas de Língua Espanhola, visando contribuir para a reflexão para o ensino dessa língua no contexto do Ensino Médio em escolas públicas.

A pesquisa foi conduzida a partir da aplicação de questionários, contendo perguntas objetivas e subjetivas, direcionados a professores e alunos da referida escola. A análise dos dados coletados por meio de questionários baseou-se em vários autores que abordam temáticas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. A metodologia adotada permitiu aos pesquisadores identificar as

principais dificuldades enfrentadas no ensino de Língua Espanhola, bem como as perspectivas de melhoria apontadas pelos participantes.

Os resultados revelaram que o ensino de espanhol na escola enfrenta diversos desafios, incluindo a falta de recursos didáticos adequados, carga horária insuficiente e desvalorização da disciplina no currículo escolar. Além disso, os professores relataram dificuldades na formação continuada e na motivação dos alunos. Apesar dos obstáculos, tanto docentes quanto discentes demonstraram interesse em aprimorar o ensino e a aprendizagem da LE, destacando a importância de políticas educacionais que valorizem o ensino de línguas estrangeiras e promovam a formação de professores (Almeida; Silva, 2021).

O quinto estudo, *Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos institutos federais*, de Tonelli (2018), investigou a posição marginalizada do espanhol como componente curricular na educação básica brasileira, com foco nos Institutos Federais de Educação (IF), Ciência e Tecnologia. A pesquisa contextualizou a situação por meio das políticas linguísticas nacionais voltadas para o ensino de línguas estrangeiras, destacando o processo histórico de desoficialização do espanhol. O artigo também analisou como as políticas impactaram a oferta da língua espanhola nos Institutos, evidenciando a sua pouca visibilidade nos currículos dessas instituições.

Para alcançar seus objetivos, a autora, Tonelli (2018), aplicou um questionário a professores de Língua Espanhola nos IFs. A abordagem utilizada permitiu coletar dados empíricos por meio de questionários em relação a presença e o *status* do espanhol nessas instituições. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, buscando compreender as percepções dos docentes tendo em vista a inserção do espanhol no currículo e os desafios enfrentados para a sua implementação. A análise dos dados forneceu uma compreensão para as práticas institucionais e as políticas educacionais que influenciam o ensino de espanhol nos IFs.

Segundo a autora, os resultados indicam que o espanhol ocupa um espaço secundário nos currículos dos IFs, reflexo de um processo histórico de desoficialização do ensino de línguas na educação básica brasileira. A marginalização é atribuída à ausência de políticas linguísticas que promovam de forma efetiva o ensino de Língua Espanhola, apesar da importância geopolítica e

cultural do espanhol na América Latina. A pesquisa conclui que é necessário repensar as políticas educacionais para valorizar o espanhol, a fim de promover uma educação linguística mais inclusiva e alinhada à realidade sociocultural do país (Tonelli, 2018).

O sexto estudo, *As políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Paraná*, de Alberti e Carlos (2017), analisou o panorama do ensino de espanhol no estado do Paraná, desde sua obrigatoriedade com a LDB (1996) e a Lei do Espanhol (2005), até os dias atuais. E teve como objetivo verificar como o ensino da Língua Espanhola estava sendo aplicado, considerando as políticas linguísticas elaboradas e implementadas pelo poder público. A pesquisa se pautou em estudos de autores que abordam a linguagem e as políticas linguísticas, para apresentar um histórico do ensino do espanhol e discutir os conceitos relacionado às políticas linguísticas.

A metodologia adotada pelos pesquisadores, Alberti e Carlos (2017) consistiu em uma pesquisa documental, com análise de dados estatísticos de escolas que possuem o espanhol em sua matriz curricular de Ensino Fundamental e Médio, o número de Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) e o número de professores de espanhol atuantes no ensino público no Paraná. Ademais foram examinados documentos oficiais disponíveis no portal da Secretaria de Educação do Paraná (SEED), visando compreender as políticas linguísticas elaboradas e implementadas de forma efetiva pelo poder público. Essa abordagem teórico-prática permitiu uma reflexão sobre o processo de ensino de Língua Espanhola no estado Paraná. Os resultados indicaram que, apesar das legislações que tornaram o ensino de espanhol obrigatório, existem desafios na efetivação das políticas linguísticas no Paraná. O estudo revelou que a presença do espanhol nas escolas públicas ainda é limitada, com variações na oferta da disciplina e na formação dos professores, destacou a importância de linguísticas mais eficazes para mais valorização do ensino de espanhol, considerando a relevância da língua no contexto latino-americano e a necessidade de promover uma educação linguística mais inclusiva e alinhada à realidade sociocultural do país (Alberti; Carlos, 2021).

A sétima pesquisa, *Panorama sobre a trajetória do ensino de espanhol na cidade de Bagé*, de autoria de Da Silva (2017), apresentou uma análise histórica e crítica do ensino da LE nas escolas públicas e privadas de Bagé, no Rio Grande do

Sul. A pesquisa traçou um percurso desde o período imperial brasileiro até as reformas educacionais contemporâneas, destacando as políticas públicas que influenciaram a presença ou ausência do espanhol no currículo escolar. O autor examinou a influência da comunidade espanhola na cidade e a predominância do ensino da língua inglesa, mesmo em uma região de fronteira com países hispanofalantes.

Para desenvolver a pesquisa, a autora, Da Silva (2017), utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica e documental. Foram consultadas fontes teóricas relacionadas ao ensino de línguas e documentos históricos e educacionais que retratam a evolução das políticas linguísticas no Brasil e no RS. A investigação contou com a colaboração de instituições ligadas à cultura e ao ensino da Língua Espanhola em Bagé.

Os resultados revelaram que, apesar da proximidade geográfica com países de Língua Espanhola e da presença histórica de comunidades espanholas em Bagé, o ensino do espanhol enfrentou diversos desafios ao longo do tempo. A pesquisa destacou a ausência de políticas educacionais consistentes que valorizem o espanhol, resultando em uma oferta limitada nas escolas da região. Observou-se que existia uma tendência à valorização do inglês como língua estrangeira principal, em detrimento do espanhol, mesmo em contextos em que este último poderia ter maior relevância cultural e prática. Foi concluído que é preciso repensar as políticas linguísticas e educacionais para promover uma abordagem mais inclusiva e contextualizada do ensino de línguas estrangeiras em Bagé e regiões similares (Da Silva, 2017).

O oitavo trabalho analisado, *O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB*, de Ferreira (2017), tem como objetivo examinar as políticas linguísticas reconhecidas e proclamadas no ensino de espanhol na capital paraibana. A pesquisa concentra-se nas crenças e práticas pedagógicas dos educadores, bem como na influência delas sobre a implementação das políticas linguísticas.

Os principais temas abordados incluem políticas linguísticas, convicções e práticas pedagógicas, além do ensino de línguas estrangeiras. A investigação revelou uma discrepância significativa entre as políticas linguísticas oficialmente anunciadas, que promovem a inclusão do espanhol no currículo escolar, e as

práticas percebidas e realmente adotadas nas instituições de ensino. Tal divergência resulta em uma implementação ineficaz das políticas linguísticas, prejudicando o aprendizado do espanhol (Ferreira, 2017).

A pesquisa, segundo Ferreira (2017), destacou a importância das percepções e práticas dos educadores para a implementação eficaz das políticas linguísticas. Para que tais políticas sejam realmente efetivas, é essencial que haja uma consonância entre as diretrizes governamentais e as práticas percebidas e adotadas pelos educadores. Em João Pessoa, a ausência desse alinhamento levou a uma desvalorização do ensino de espanhol, mesmo quando as políticas oficiais promoviam sua inclusão.

A nona pesquisa, *O Ensino de espanhol como língua estrangeira em escolas do nível médio na cidade de Aracaju: Política Linguística e Produção de Material Didático*, da autora Souza (2013), investigou a situação do ensino de espanhol no Ensino Médio público de Aracaju, com foco nas políticas linguísticas e na utilização de materiais didáticos. Buscou-se compreender como as políticas públicas influenciaram a prática docente e a disponibilidade de recursos didáticos, além de analisar a percepção dos professores sobre os livros didáticos de espanhol e seu uso em sala de aula. A pesquisa contextualizou o ensino de espanhol no Brasil e examinou a relação entre as diretrizes oficiais e a realidade educacional local.

A metodologia adotada pela autora, Souza (2013), consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com três professores de espanhol atuantes no Ensino Médio de escolas públicas de Aracaju. Essas entrevistas visaram identificar os materiais didáticos utilizados, as opiniões dos docentes em relação a esses recursos e as práticas pedagógicas. E analisou documentos oficiais e políticas públicas pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras, buscando compreender o alinhamento entre as políticas declaradas e as práticas docentes. A abordagem utilizada foi qualitativa, permitindo uma análise aprofundada das percepções dos professores.

Segundo Souza (2013), os resultados revelaram que, apesar das políticas públicas que preveem a distribuição de livros didáticos de espanhol, muitos alunos ainda não tinham acesso a esses materiais, contrariando as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, mesmo nas escolas onde os livros

foram distribuídos, alguns professores relataram não os utilizar em sala de aula, seja por inadequação dos conteúdos às necessidades dos alunos, seja por falta de formação específica para o uso desses recursos. Observou-se uma desconexão entre as políticas linguísticas oficiais e a prática docente, evidenciando a necessidade de revisão das políticas de distribuição de materiais didáticos e de investimentos na formação continuada dos professores de espanhol (Souza, 2013).

O décimo estudo analisado, *A implantação do ensino da língua espanhola nas escolas da cidade de Londrina e região: políticas públicas e educação bilíngue*, de Montañez (2010), teve como objetivo analisar a implementação do ensino de espanhol nas escolas de Ensino Médio de Londrina e região, à luz da Lei Federal nº11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta da Língua Espanhola nesse nível de ensino. A pesquisa buscou compreender os desafios enfrentados pelas instituições de ensino para cumprir essa legislação, considerando aspectos como a formação de professores, a estrutura curricular e a receptividade de professores e alunos em relação à nova disciplina e propôs uma reflexão sobre as políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras e sua relação com a educação bilíngue no contexto brasileiro.

Para alcançar seus objetivos, Montañez (2010), adotou uma abordagem exploratória, utilizando métodos quantitativos e qualitativos. Os dados foram gerados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas aplicados a discentes e docentes das escolas de Ensino Médio da cidade em questão. A análise quantitativa envolveu a ordenação, classificação e interpretação estatística descritiva dos dados, enquanto a análise qualitativa foi realizada por meio da investigação de conteúdo do tema. O referido estudo considerou a produção técnico-científica existente sobre o ensino de LE e as políticas públicas relacionadas, buscando contextualizar os resultados obtidos no cenário educacional brasileiro.

Conforme, Montañez (2010), os resultados revelaram que, apesar da obrigatoriedade legal, a implementação do ensino de Língua Espanhola nas escolas onde foi realizada a pesquisa enfrenta diversos desafios. Entre os principais desafios identificados estão a escassez de professores qualificados, a falta de estrutura adequada nas escolas e a resistência de alguns gestores e educadores em incorporar a nova disciplina ao currículo. Ademais, observou-se que muitas escolas

ainda não oferecem o ensino de espanhol, ou fazem de forma limitada, comprometendo a efetividade da política pública. O estudo concluiu que é necessário um esforço conjunto entre governo, instituições de ensino e sociedade, para superar essas barreiras e garantir o acesso dos estudantes ao aprendizado de Língua Espanhola. (Montañez, 2010).

Os estudos acima foram selecionados por suas investigações sobre aspectos críticos das políticas linguísticas, mudanças legislativas e a implementação prática do ensino de espanhol, proporcionando uma compreensão dos desafios e oportunidades para a inclusão da língua espanhola em diversos contextos educacionais no Brasil. O que chama atenção em todos eles é que independentemente do local ou objetivo de pesquisa, sempre se conclui que são necessárias políticas linguísticas e educacionais mais inclusivas e alinhadas à realidade sociocultural do país.

Optou-se, neste relatório, por priorizar a inclusão de artigos científicos em detrimento de trabalhos em outros gêneros textuais. Essa escolha se justifica pelo fato de que, embora mais sintéticos, os artigos reúnem informações relevantes e diretamente relacionadas ao tema em estudo. Contudo, pretende-se incluir teses e mais dissertações a este estudo, contribuindo com reflexões mais profundas e abrangentes sobre a temática investigada. A seguir apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados.

SEÇÃO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, em todo o seu percurso, convida à reflexão; o exercício racional se torna ainda mais intenso na construção dos procedimentos metodológicos, visto que é nesse momento que se delinea e descreve o caminho que orientará todo o estudo. Com o propósito de garantir a coerência entre os objetivos propostos e o percurso investigativo, este capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Inicialmente, apresenta-se o contexto em que o estudo foi desenvolvido, situando o local da investigação e suas características socioculturais e linguísticas. Na sequência, são explicitados a abordagem metodológica da pesquisa, o *corpus* constituído e o método de análise empregado. Por fim, são descritas as etapas da análise e as considerações éticas que orientaram o desenvolvimento do trabalho.

A seguir, são apresentados os tópicos específicos que compõem esta seção: O Local da Pesquisa; a Tipologia da Pesquisa, o *Corpus* da Pesquisa, o Método de Análise, as Etapas da Análise e as Considerações Éticas. Para contextualizar o campo de estudo e compreender o ambiente sociocultural em que a pesquisa se insere, apresenta-se, a seguir, o local da investigação.

2.1 O local da pesquisa

O estudo se situa no contexto das escolas estaduais do município de Dourados e seus PPPs compõem parte essencial do *corpus* analisado. Além disso, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), responsável pela normatização e pela organização da oferta curricular na rede estadual, constitui o espaço institucional de produção dos demais documentos examinados. Assim, compreende-se “o local da pesquisa” como às instâncias educacionais que elaboram e regulamentam os materiais analisados, e não a um ambiente físico de observação direta.

2.2 Classificação geral da pesquisa

Ancorada nos pressupostos da LA, a pesquisa compreende que as práticas linguísticas e educacionais são permeadas por fatores históricos, políticos, sociais e culturais. Assim, por meio da metodologia adotada busca não apenas descrever a realidade da oferta de Língua Espanhola nos currículos escolares de Dourados-MS, mas interpretá-la de forma crítica e contextualizada, evidenciando as relações entre políticas linguísticas, diversidade cultural e processos educacionais.

Metodologicamente, a opção por uma abordagem quali-quantitativa, de cunho documental e com o objetivo exploratório, justifica-se pela necessidade de analisar, de forma sistemática, os documentos e legislações que regulamentam a oferta da Língua Espanhola no município. Tal perspectiva possibilita identificar, ao longo do tempo, como as decisões políticas e institucionais têm influenciado a presença – e em que medida – ou a ausência do espanhol no contexto escolar, permitindo uma análise que integra diferentes reflexões teóricas sob uma ótica interdisciplinar.

A LA parte do pressuposto de que a linguagem está diretamente implicada em práticas sociais, ideológicas, políticas e culturais. Portanto, documentos oficiais e legislações são textos que constroem e refletem discursos de poder, controle, exclusão ou inclusão. Já a opção pela abordagem quali-quantitativa justifica-se pela necessidade de articular dois tipos de dados: de um lado, uma análise qualitativa, interpretativa, voltada à compreensão das práticas de gestão, das crenças e das representações sobre o ensino de espanhol; de outro, uma análise quantitativa, que permite mapear, numericamente, a presença ou ausência desse componente curricular nas instituições de ensino.

As investigações em LA, desenvolvidas sob a perspectiva do paradigma quantitativo e/ou qualitativo, dedicam-se à “[...] produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade” (Celani, 2005, p.106).

Ao considerar a diversidade metodológica que surge da combinação desses paradigmas, quantitativo e qualitativo, este estudo adota a pesquisa documental como principal procedimento metodológico, devido a sua relevância no campo da

LA. Assim, busca-se explorar os conceitos, as características e as potencialidades dessa abordagem na contemporaneidade.

A pesquisa documental fundamenta-se na análise de materiais que oferecem subsídios para responder aos objetivos de uma investigação “[...] seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p.38). Nesta pesquisa, analisam-se legislações, diretrizes, documentos institucionais e registros públicos sobre a oferta do ensino de espanhol que se são fontes cruciais de dados. “A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes” (Gil, 2008, p. 51).

Nesse sentido, a pesquisa documental, embora guarde semelhanças com a pesquisa bibliográfica, diferencia-se pela natureza das fontes utilizadas, uma vez que trabalha com materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico sistematizado, podendo ser reelaborados conforme os objetivos do estudo (Gil, 2008). No contexto deste trabalho, essa abordagem assume um caráter exploratório, uma vez que busca aprofundar a compreensão de um fenômeno ainda pouco investigado no contexto específico de Dourados-MS.

Conforme apontam Marconi e Lakatos (2017), toda pesquisa ainda que exploratória dialoga com estudos anteriores seja para complementar, aprofundar ou até mesmo problematizar determinados aspectos já investigados em outros contextos. “Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não duplicação de esforços, a não “descoberta” de ideias já expressas, a não inclusão de lugares-comuns no trabalho” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 261).

Desse modo, ao adotar uma abordagem exploratória, esta pesquisa se ancora na análise documental como estratégia metodológica capaz de proporcionar uma compreensão aprofundada sobre a oferta da Língua Espanhola nos currículos escolares de Dourados-MS, articulando com estudos anteriores para evitar a reprodução de conhecimentos já consolidados, conforme orientam Marconi e Lakatos (2017). Assim, torna-se fundamental delimitar claramente o *corpus* da pesquisa, isto é, os documentos que serviram de base para a análise, os quais serão apresentados e justificados no tópico a seguir.

2.3 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é composto por documentos oficiais e legislações que regulamentam a oferta da Língua Espanhola nos currículos escolares de Dourados-MS. A coleta dos dados ocorreu em duas frentes, diretamente relacionadas aos objetivos específicos: levantamento legislativo e documental e levantamento de dados sobre a oferta escolar, dispostos a seguir.

1ª frente:

a) Levantamento legislativo:

- Lei do Espanhol (Lei nº. 11.161/2005);
- Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº. 13.145/2017);
- Lei Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023)

b) Diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), que inclui:

- LDB Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961;
- LDB Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971;
- LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

c) Demais documentos:

- Decreto de Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024;
- Resolução CNE/CEB Nº 5, de 16 de maio de 2025;
- BNCC.

2ª frente:

a) Levantamento de dados sobre a oferta escolar:

- Dados quantitativos disponibilizados pela Secretária de Estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS) – quantidade de escolas que oferecem o espanhol; número de alunos brasileiros e estrangeiros matriculados em

Língua Espanhola; número de professores contratados e/ou convocados; e carga horária.

- Prefeitura de Dourados – quantidade de escolas em Dourados-MS.
- Projetos Político-Pedagógicos disponíveis no Sistema SED-MS – documento que define diretrizes e metas para alcançar a qualidade do processo educativo.

2.4 Método de análise

Ao passo que se leem as leis que regulamentam os currículos escolares, é possível identificar que em certos períodos, o termo “língua estrangeira moderna” aparece, mas não especifica qual língua. Isso abre brechas para escolhas institucionais que podem excluir a Língua Espanhola. Já em outros momentos, pode-se observar a presença explícita de “ensino de Língua Espanhola” vinculada ao MERCOSUL, por exemplo.

Desse modo, foram quantificadas essas ocorrências com a finalidade de fortalecer o argumento sobre os movimentos de presença e/ou ausência da Língua Espanhola no currículo, enquanto a interpretação dos discursos permitirá compreender as razões, os interesses e os impactos dessas escolhas. Tal abordagem permitiu compreender os fenômenos educacionais em sua dimensão descritiva e interpretativa quanto na identificação de padrões, tendências e recorrências presentes nos documentos analisados. Os dados documentais foram coletados a partir de legislações, diretrizes, documentos oficiais e normativas que tratam da inserção da Língua Espanhola nos currículos escolares em Dourados, bem como de documentos de abrangência estadual e nacional.

Por último, cruzaram-se as informações documentais com a fundamentação teórica e com os estudos em LA e de outras áreas, para assegurar a consistência analítica e a validade dos resultados. Tal procedimento, conforme Lüdke e André (1986), é essencial em pesquisas na área educacional e linguística, uma vez que permite ampliar a compreensão dos fenômenos, evitando análises superficiais ou baseadas em interpretações isoladas.

A seguir, apresentam-se, no Quadro 02, as etapas da análise, para explicar mais precisamente como a pesquisa foi desenvolvida a partir do referido método de análise.

2.5 Etapas da análise

Quadro 02 - Etapas da Análise

Etapa	Descrição	Abordagem
1. Definição do corpus	Seleção dos documentos oficiais, legislações e normativas relevantes (municipais, estaduais, nacionais); Dados da SED; Dados da Prefeitura de Dourados.	Quali e Quanti
2. Quantificação dos dados	Contagem do número de alunos matriculados em Língua Espanhola; número de professores habilitados; carga horária; quantidade de escolas públicas douradenses que ofertam o espanhol; número de escolas que possuem projetos internos voltados à Língua Espanhola.	Quantitativa
3. Identificação geral das escolas	Consulta pública aos PPPs, por meio do <i>sistema.sed</i> , para identificação das características e do contexto em que as escolas estão inseridas, ponderando aspectos como localização, perfil dos estudantes, estrutura física e proposta pedagógica.	Qualitativa
4. Categorização e codificação dos dados	Estabelecimento de categorias e códigos em relação a ausência ou presença da Língua Espanhola nos PPPs, como é planejado o ensino dessa disciplina, quais são os desafios	Qualitativa

5. Análise de conteúdo categorial	e as perspectivas futuras em relação a Língua Espanhola.		
	Observação de contradições, silenciamentos e os efeitos de sentido produzidos à luz da LAI.	Quali + Interdisciplinar	

Fonte: a autora (2025).

O método de análise adotado segue 5 etapas interdependentes:

Etapa 01 — Organização e seleção dos documentos. Nessa etapa, deu-se prioridade a materiais oficiais, público e de livre acesso, que contivessem informações relevantes sobre a oferta da Língua Espanhola em âmbito nacional, municipal e estadual, como: BNCC; as diretrizes presentes no PNE; Lei do Espanhol (Lei nº. 11.161/2005); a Lei do Novo Ensino Médio (Lei n. 13.145/2017) e Sistema SED/MS;

Etapa 02 — Quantificação dos dados. Na segunda etapa, foi realizada a quantificação dos dados, a partir dos documentos disponibilizados pela SED/MS, tanto do Sistema SED quanto do documento enviado, especialmente, para esta pesquisa, como: contagem do número de alunos matriculados em Língua Espanhola; número de professores habilitados, quantidade de escolas públicas douradenses que ofertam o espanhol; número de escolas que possuem projetos internos voltados à Língua Espanhola.

Etapa 03 — Identificação geral das escolas. Por meio de consulta pública aos PPPs, por meio do Sistema SED, foi possível compreender o contexto em que essas instituições estão inseridas, ponderando aspectos como localização, perfil dos estudantes, estrutura física e proposta pedagógica, todas essas informações estão contidas obrigatoriamente nos PPPs.

Etapa 04 — Categorização e codificação. A quarta etapa corresponde ao processo de codificação e categorização. Após a identificação geral das escolas (etapa 3), foram criadas categorias e códigos em relação à ausência ou à presença da Língua Espanhola nos PPPs, como é planejado o ensino dessa disciplina, quais são os desafios e as perspectivas futuras no que tange a Língua Espanhola. Identificando-se algum relevante, este foi transcrito e atribuído a um ou mais códigos, e analisadas as implicações, contradições e suas relações com a política

linguística. As categorias adotadas foram divididas da seguinte forma dentro da Etapa 04:

- Categoria 1: Presença da Língua Espanhola no PPP.

Objetivo: Identificar se o espanhol é citado nos documentos escolares.

Códigos: ESP-PRESENTE: A Língua Espanhola está explicitamente mencionada; ESP-AUSENTE: Nenhuma menção à Língua Espanhola; ESP-IMPLÍCITO: Há menções indiretas ou vagas à aprendizagem de línguas estrangeiras sem especificar o espanhol; ESP—REVOGAÇÃO-CITADA: o documento faz referência à revogação da obrigatoriedade do espanhol (Lei nº. 13.415/2017).

- Categoria 2: Propostas Curriculares e Metodológicas.

Objetivo: Analisar como o ensino de espanhol é planejado ou implementado no currículo.

Códigos: ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO: Parte do currículo obrigatório ou optativo; ESP-PROJETO-EXTENSÃO: Ofertado em projetos extracurriculares; ESP-CARGA-HORÁRIA: Descrição da carga horária prevista; ESP-MATERIAL-DIADÁTICO: Menção ao uso de livros, tecnologias ou materiais específicos.

- Categoria 3: Desafios e limitações

Objetivo: Identificar obstáculos para implementação da Língua Espanhola.

Códigos: ESP-FALTA-PROFESSOR: Ausência de docentes habilitados; ESP-FALTA-RECURSOS: Falta de material, salas, tecnologia, etc; ESP-BAIXA-DEMANDA: Percepção de desinteresse dos alunos ou comunidade; ESP-INCERTEZA-LEGISLATIVA: Insegurança devido a mudanças legais.

- Categoria 4: Perspectivas Futuras

Objetivo: Investigar expectativas ou planos em relação ao ensino de espanhol.

Códigos: ESP-AMPLIAÇÃO-PLANEJADA: Intenção de expansão do ensino da língua; ESP-SUSTENTAÇÃO-ATUAL: Compromisso com a manutenção das turmas atuais; ESP-REVITALIZAÇÃO: Planos para reintroduzir ou reforçar a língua; ESP-OMISSÃO-FUTURA: Nenhuma projeção futura descrita.

Continuamente, encontra-se a quinta etapa, denominada de:

Etapa 05 — Análise de conteúdo categorial. Após a categorização e codificação de todas as escolas analisadas, foram observadas contradições, silenciamentos e os posicionamentos investigados à luz da LA. Em concordância com as propostas

metodológicas de Yonaha (2024), pesquisas de cunho documental permitem que se ultrapasse uma leitura meramente descritiva e se configure como um instrumento de interpretação crítica dos processos educacionais e políticos que estruturam a escola. Elas possibilitam acessar documentos institucionais e oficiais como fontes de significação institucional e de práticas sociais, tornando-se, portanto, uma ferramenta fundamental para investigações no campo da LA. A autora ressalta que, ao se analisarem documentos, não se buscam apenas identificar conteúdos explícitos, mas também se observarem os modos pelos quais esses materiais orientam práticas, posicionamentos e finalidades nos diversos contextos (Yonaha, 2024).

A pesquisa de cunho documental possibilita compreender como os materiais institucionais expressam diretrizes, escolhas pedagógicas e formas de organizar as políticas linguísticas locais. Ao considerar que os PPPs apresentam a identidade institucional das escolas, delineando princípios, valores e objetivos, entende-se que esse documento não é apenas um registro administrativo, mas um instrumento que evidencia prioridades educacionais e linguísticas, uma vez que expressa, organiza e legitima determinadas orientações adotadas pela comunidade escolar.

Após a seleção do tipo de documento e os critérios para filtragem da informação, o próximo passo, a fase 3 (três), consiste na definição do tipo de codificação (também conhecida como classificação), que dependerá da natureza do problema/tema, dos objetivos da pesquisa, do tipo de análise e do arcabouço teórico. A codificação envolve, inicialmente, a busca por regularidades e temas que possibilitem a formação de códigos e não é um processo exclusivo da pesquisa documental (Yonaha, 2024, p.9).

Com base no exposto por Yonaha (2024), o processo de codificação constitui uma etapa fundamental da análise qualitativa, tendo em vista que possibilita a identificação de regularidades, temas e padrões que orientam a construção de categorias interpretativas. Dessa forma, a partir da definição prévia dos critérios e do tipo de documento analisado, a pesquisa avança para a fase de categorização, na qual os dados são organizados e sistematizados conforme os objetivos e o referencial teórico adotado. Nesse sentido, foi empregada a análise de conteúdo categorial, que viabiliza a criação de categorias e códigos analíticos voltados à

organização, interpretação e comparação das informações extraídas dos PPPs, garantindo uma leitura consistente e crítica do material.

É importante frisar que as etapas três, quatro e cinco fazem parte de um mesmo tópico na Seção 3.3, denominado de Projetos Político-Pedagógicos em análise: Características, códigos e categorias. A seguir, apresentam-se as considerações éticas deste estudo.

2.6 Considerações éticas

Ética é o ramo da Filosofia dedicada às ações humanas, e é por meio dela que se regem os princípios do que é certo ou errado. Muitos pesquisadores, inclusive da Linguística Aplicada, submetem seus trabalhos ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) para não correr o risco de violar a segurança dos participantes da pesquisa. “Devido à imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é imperativo que a ética esteja sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa, principalmente, quando esta lida com seres humanos” (Paiva, 2005, p.44). No entanto, esta é uma pesquisa de cunho documental, baseada em dados públicos e de acesso livre. Por esse motivo, não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética. Entretanto, foram rigorosamente seguidos os princípios de rigor metodológicos, integridade na análise e responsabilidade na interpretação e divulgação dos dados.

SEÇÃO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos PPPs das escolas estaduais de Dourados-MS justifica-se pela relevância da investigação sobre a oferta e o fortalecimento do ensino de Língua Espanhola no contexto local. Este estudo considera, principalmente, as características singulares da região, marcada por seu caráter multilíngue. Diante desse cenário, torna-se importante compreender como as instituições de ensino vêm incorporando o espanhol em suas propostas pedagógicas; avaliando, inclusive, se há projetos internos ou ações específicas, contidos nos seus respectivos PPPs, voltados para esse componente curricular.

Para considerar a composição de códigos e categorias, a fim de investigar se a escola reconhece a importância da disciplina e demonstra comprometimento com a valorização do espanhol no processo de ensino-aprendizagem, é preciso realizar uma leitura crítica e minuciosa em relação a caracterização das escolas investigadas, como: identidade, missão, visão e valores que orientam suas práticas educativas — estas informações constam no PPP de cada instituição — é um documento construído coletivamente pela comunidade escolar e serve como um guia para assegurar uma educação de qualidade, democrática e coerente com as necessidades dos alunos. “Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula [...]” (Veiga, p.02, 1998), ou seja, é por meio desse documento que se estabelecem os direcionamentos para as práticas docentes, o que garante que suas ações estejam alinhadas às necessidades e aos objetivos educacionais da instituição.

O PPP no estado de Mato Grosso do Sul é válido por cinco anos, sendo recomendável que seja revisado todos os anos, para incluir os planejamentos e práticas para o ano seguinte; no entanto, a obrigatoriedade de publicação no sistema da SED/MS ocorre a cada cinco anos. Os últimos PPPs publicados no sistema são referentes ao ano de 2022, válidos até o final deste ano (2025), ou seja, o texto do documento terá de ser discutido pela gestão, coordenação pedagógica, corpo docente e representantes da comunidade escolar, para que as propostas

pedagógicas sejam renovadas ou mantidas a depender da decisão que equipe tomar. Geralmente, a gestão pede para que a coordenação pedagógica oriente os participantes para na elaboração do PPP, mas somente após a provação pelos gestores, o texto final é enviado e publicado no sistema da SED/MS. Desse modo, os PPPs que constam nesta pesquisa foram elaborados em 2022.

Reitera-se que os dados apresentados nesta seção foram obtidos por meio da Coordenadoria de Ações Estratégicas com a Educação Superior (COAES) — número de professores de Língua Espanhola, tipo de vínculo e suas respectivas cargas horárias nas escolas analisadas; do Sistema da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS) — o número de alunos matriculados na disciplina de Língua Espanhola; e dos códigos e categorias gerados pela autora desta pesquisa, referentes a presença ou ausência do espanhol nos PPPs das escolas estaduais de Dourados. A seguir estão dispostos os seguintes tópicos: 3.1 Visão geral do contexto social; 3.2 Panorama quantitativo da oferta de Língua Espanhola nas escolas estaduais de Dourados/MS; 3.3 Projetos Político Pedagógicos: Características, códigos e categorias; e 3.4 Análise de conteúdo categorial.

3.1 Visão geral do contexto social

Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁵ (IBGE), antes da colonização, Dourados era habitada pelos povos indígenas Terena e Kaiowá, a presença deles é expressiva até hoje. O povoado que deu origem ao município teve início em 1861 com a criação da Colônia Militar de Dourados, que ficou marcada pela invasão paraguaia. No final do século XIX, a região recebeu migrantes de vários estados brasileiros, atraídos pela fertilidade das terras e pela exploração dos ervais, especialmente sob influência da Companhia Mate Laranjeira. O desenvolvimento da pecuária, impulsionado por pioneiros como Marcelino Pires, e a construção da Estrada de Ferro contribuíram para o crescimento local.

Em 1935, Dourados foi oficialmente emancipada de Ponta Porã e, posteriormente, com a criação da Colônia Agrícola em 1943, recebeu forte fluxo migratório, incluindo japoneses que dinamizaram a agricultura (IBGE, 2025).

¹⁵IBGE — INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dourados: Histórias & fotos. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/historico> Acesso em 05 de junho 2025.

Atualmente, existem espaços culturais que refletem o início do período migratório na cidade, como o Centro de Tradições Nordestinas (CTN), o Centro de Tradições Gaúchas (CTG), a Colônia Paraguaia e o Clube Nipônico. Mais recentemente, Dourados dispõe de uma quantidade significativa de imigrantes, especialmente, venezuelanos. A prefeitura da cidade aponta que, desde 2018 até 2024, “Mato Grosso do Sul recebeu 7.050 venezuelanos, sendo que 4.280 vivem na cidade de Dourados” (Dourados, 2024).

Essa onda migratória se justifica pelo potencial em empregabilidade, uma vez que os setores industriais e de comércio vêm crescendo significativamente, como observado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE):

O Município de Dourados apresenta uma localização estratégica. Diferente de muitos municípios de Mato Grosso do Sul, está ao centro da região de destaque no agronegócio do Estado, o que propiciou condições para a atração de muitos investimentos em outros setores, principalmente da agroindústria, no comércio, nos serviços e no setor educacional (Sebrae, 2014, p.32).

Como segunda maior do estado de Mato Grosso do Sul, a cidade tem experimentado um crescimento populacional e econômico significativo nos últimos anos. De acordo com o IBGE, a população do município aumentou 7,09%, passando de 243.367 para 260.640 habitantes entre 2022 e 2024. Tal crescimento está diretamente ligado à expansão de setores como o agroindustrial, com destaque para empresas como JBS, INPASA e COAMO. A JBS, por exemplo, emprega cerca 5,3 mil pessoas na cidade, evidenciando sua importância na geração de empregos e no fortalecimento da economia local.

O desenvolvimento de Dourados atrai pessoas que buscam melhores condições de vida para si e suas famílias. Com o crescimento populacional e econômico, torna-se essencial que os serviços públicos atendam a demanda. Em consequência, a educação assume um papel central, não apenas na formação acadêmica, mas também como apoio social às famílias que se estabelecem na cidade. Além de serem espaços educacionais de ensino-aprendizagem, as escolas são um suporte para as famílias em atividade laboral que dependem do serviço educacional para conciliar o trabalho e o cuidado com os filhos.

Em Dourados, existe um total de 24 escolas estaduais (do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio). Desse total, 13 são escolas estaduais de ensino regular, ou seja, possuem currículo padronizado e horários divididos em períodos (matutino, vespertino e/ou noturno); 10 são escolas estaduais de tempo integral e 1 se caracteriza como escola híbrida – possui ensino regular e qualificação profissional em tempo integral (SED/MS, 2025). Já as escolas municipais (do 1º a 5º ano) somam 46 unidades. Dentre elas, 1 escola agrotécnica, 6 escolas indígenas e mais 39 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) (Dourados, 2025). Além disso, a título de informação, existem, na cidade, 36 escolas privadas, as quais não serão objetos de análise, porque o foco da pesquisa são as escolas da rede pública.

As escolas públicas que atualmente ofertam a Língua Espanhola em Dourados-MS são classificadas como escolas estaduais de tempo integral. A ideia que deu origem a este modelo de escola surgiu muito antes da Reforma do Novo Ensino Médio – “A história da educação integral/ em tempo integral como direito universal e principalmente para as classes populares começa a ser discutida no Brasil a partir da primeira metade século XX” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 03).

É importante ressaltar que a educação integral é diferente da educação em tempo integral. A primeira refere-se a uma educação que visa o desenvolvimento integral do indivíduo, como um conjunto de suas dimensões física, intelectual, emocional e sociocultural; já a educação em tempo integral refere-se ao tempo que o estudante permanece no ambiente escolar, ou seja, do período matutino ao vespertino ininterruptamente. Atualmente, as escolas de tempo integral estão em constante adaptação para consolidarem uma educação integral.

Um dos objetivos dispostos na meta 6 do PNE - Lei 13.0005/2014 é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). Assim, a proposta de educação em tempo integral, já prevista na meta 6 do PNE, articula-se à Reforma do Novo Ensino Médio, retomando um modelo de ensino originalmente concebido para atender prioritariamente aos estudantes dessa etapa. Mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral, implementado por meio da Lei nº 14.640/2023, entrou em

vigor e alterou as seguintes leis anteriores: altera a Lei nº 11.273/2006, a Lei do Espanhol e a Lei nº 14.172/2021.

Por meio programa, citado anteriormente, pretendem-se ampliar as escolas de tempo integral para todo o Ensino Básico. Para efetivar o funcionamento desse modelo escolar, é necessário investimento financeiro para adequação da estrutura física, como reforma nos prédios das unidades escolares, aquisição de equipamentos tecnológicos, instalação de carteiras, ar-condicionados, etc. Além disso, é indispensável adequações nos currículos, horários de aulas, contratação de professores, novos materiais didáticos, entre outras mudanças. O artigo 3º da Lei nº 14.640/2023 discorre em relação ao investimento quando enfatiza que “A União é autorizada a transferir os recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral, conforme disponibilidade orçamentária” (Brasil, 2023).

Até este momento (2025), em Dourados-MS somente as escolas estaduais correspondem ao modelo de tempo integral. Das 24 escolas estaduais existentes no município, 11 são de tempo integral: E.E Antônio Vicente Azambuja (Rural), E.E Antônia da Silveira Capilé, E.E. Professor José Pereira Lins (escola híbrida, possui Ensino Regular e Ensino Médio com Qualificação Profissional em Agropecuária - Tempo Integral), E.E Menodora Fialho de Figueiredo, E.E Min. João Paulo dos Reis Veloso, E.E Alício de Araújo, E.E Celso Müller do Amaral, E.E Ramona da Silva Pedroso e E.E Rita Angelina Barbosa Silveira, E.E Castro Alves e E.E Maria da Glória Muzzi Ferreira (SED/MS, 2025).

Ressalta-se, ainda, que embora não haja, até o momento, projetos extracurriculares específicos para o ensino da Língua Espanhola no município, o desenvolvimento de ações como o projeto-piloto MIRA, implementado na capital Campo Grande, evidencia a preocupação da rede estadual em atender às demandas de estudantes migrantes, refugiados e falantes de outras línguas, o que reforça a importância desta investigação. Em Dourados, o principal esforço municipal voltado ao atendimento de imigrantes é o Projeto *Bienvenido*, direcionado especialmente à população venezuelana e desenvolvido em parceria com a Secretaria de Assistência Social. Entre suas ações estão o atendimento socioassistencial, a oferta de capacitações profissionais e o encaminhamento para

diferentes políticas públicas. Além disso, o município dispõe da Casa de Acolhimento para o apoio aos recém-chegados, conforme informações divulgadas pela prefeitura (Dourados, 2023).

Na sequência, apresentam-se dados quantitativos relativos ao número de professores de Língua Espanhola, ao tipo de vínculo escolar, as cargas horárias e ao número de alunos matriculados na disciplina de Língua Espanhola.

3.2 Panorama quantitativo da oferta de Língua Espanhola nas escolas estaduais de Dourados/MS.

O levantamento dos dados foi possível graças ao apoio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), que, por meio da Coordenadoria de Ações Estratégicas com a Educação Superior (COAES), disponibilizou informações quanto a oferta do componente curricular nas escolas de Dourados, incluindo o número de estudantes brasileiros e estrangeiros, a quantidade de professores e a inserção da disciplina no currículo, conforme previsto no Currículo de Referência do estado e na Matriz Curricular vigente.

Apresenta-se a seguir, no Quadro 03, o número de professores de Língua Espanhola, o tipo de vínculo e suas respectivas cargas horárias nas unidades escolares que ofertam a Língua Espanhola em Dourados.

Quadro 03 – Dados das escolas que ofertam a Língua Espanhola em Dourados

Unidade Escolar	Condição/Vínculo	Nº de Professores	Carga Horária
EE Antônia da Silveira Capilé	Convocação	1	10
EE Antônia da Silveira Capilé	Lotação	1	8
EE Antônia da Silveira Capilé	Total	2	18
EE Antônio Vicente Azambuja	Convocação	1	4
EE Antônio Vicente Azambuja	Total	1	4
EE Menodora Fialho de Figueiredo	Convocação	1	16
EE Menodora Fialho de Figueiredo	Lotação	2	7

EE Menodora Fialho de Figueiredo	Total	3	23
EE Min. João Paulo dos Reis Veloso	Convocação	1	8
EE Min. João Paulo dos Reis Veloso	Lotação	1	16
EE Min. João Paulo dos Reis Veloso	Total	2	24
EE Alício Araújo	Convocação	1	15
EE Alício Araújo	Total	1	15
EE Professor Celso Müller do Amaral	Convocação	1	12
EE Professor Celso Müller do Amaral	Total	1	12
EE Professor José Pereira Lins	Convocação	1	5
EE Professor José Pereira Lins	Total	1	5
EE Ramona da Silva Pedroso	Convocação	1	2
EE Ramona da Silva Pedroso	Lotação	1	16
EE Ramona da Silva Pedroso	Substituição	3	16
EE Ramona da Silva Pedroso	Total	4	34
EE Rita Angelina Barbosa Silveira	Convocação	1	24
EE Rita Angelina Barbosa Silveira	Total	1	24

Fonte: COAES.

Como se nota no quadro, a maioria das escolas conta, em seu corpo docente, com professores convocados para a disciplina de Língua Espanhola. Embora haja profissionais qualificados, há muitos anos não são realizados concursos públicos para a área, o que reflete as instabilidades que o ensino de espanhol tem enfrentado ao longo do tempo no âmbito das legislações educacionais.

Observa-se, além disso, que muitos professores de Língua Espanhola, nas escolas analisadas, possuem carga horária inferior a 20 horas/aula semanais. A carga horária reduzida, além de limitar o desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas mais robustas, evidencia uma fragilidade estrutural que compromete não só o ensino da Língua Espanhola, mas a efetivação de uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade.

Libâneo (2003) acrescenta que o aumento da oferta de vagas em vários níveis de ensino “[...] teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados, em razão da crescente degradação das condições de exercício

do magistério e da desvalorização do professor” (Libâneo, 2003, p. 144). Na mesma direção,

[...] pode-se acrescentar a massificação da educação, a má qualidade na formação dos professores, a feminização do magistério e o aproveitamento da “mão de obra das estagiárias”, que se submetem a trabalhar com uma remuneração baixíssima, as péssimas condições de trabalho, os escassos recursos disponíveis na escola, verificando a falta de políticas públicas eficientes, além de observarmos a abrangência da atuação profissional que exige dos professores a atuação em áreas em que eles não foram academicamente preparados (Lucyk; Graupmann, 2017, p. 15).

Tal realidade reflete um cenário de precarização do trabalho docente, bastante presente na rede pública de ensino, especialmente em componentes curriculares que, por vezes, são tratados como complementares, como a Língua Espanhola.

O próximo quadro informativo apresenta a quantidade de alunos matriculados no componente curricular de Língua Espanhola nas escolas estaduais de Dourados/MS. É preciso ressaltar que, em algumas escolas, existe um número maior de estudantes hispano-falantes do que exposto no quadro a seguir, em que consta somente o número de alunos matriculados na disciplina. A exemplo disso, na escola E. E Professor José Pereira Lins, existem alunos venezuelanos matriculados no ensino regular, seja em período matutino ou vespertino. Nessa escola a oferta da Língua Espanhola ocorre somente nas três turmas em que se aplica a modalidade Ensino Médio com Qualificação Profissional em Agropecuária em Tempo Integral, por isso a disparidade.

A seguir, estão listadas as unidades escolares, a origem e a quantidade dos alunos matriculados em Língua Espanhola no ano de 2025.

Quadro 04 – Alunos Matriculados em Língua Espanhola.

Unidade Escolar	Origem	Quantidade
EE Antônio da Silveira Capilé	Brasil	106
EE Antônio da Silveira Capilé	Haiti	1
EE Antônio da Silveira Capilé	México	1
EE Antônio da Silveira Capilé	Venezuela	4
EE Menodora Fialho de Figueiredo	Brasil	124
EE Menodora Fialho de Figueiredo	Haiti	1
EE Menodora Fialho de Figueiredo	Venezuela	18
EE Min. João Paulo dos Reis Veloso	Brasil	167

EE Min. João Paulo dos Reis Veloso	Nigéria	1
EE Min. João Paulo dos Reis Veloso	Paraguai	1
EE Min. João Paulo dos Reis Veloso	Venezuela	4
EE Alício Araújo	Brasil	83
EE Alício Araújo	Portugal	1
EE Alício Araújo	Venezuela	3
EE Professor Celso Müller do Amaral	Brasil	32
EE Professor Celso Müller do Amaral	Venezuela	7
EE Professor José Pereira Lins	Brasil	70
EE Professor José Pereira Lins	Venezuela	7
EE Ramona da Silva Pedroso	Brasil	52
EE Ramona da Silva Pedroso	Portugal	1
EE Ramona da Silva Pedroso	Venezuela	8
EE Rita Angelina Barbosa Silveira	Brasil	123
EE Rita Angelina Barbosa Silveira	Japão	1
EE Rita Angelina Barbosa Silveira	Portugal	1
EE Rita Angelina Barbosa Silveira	Venezuela	3

Fonte: COAES

A análise, dos dados do quadro acima, revela uma adesão significativa de alunos brasileiros à Língua Espanhola, seguidos por estudantes de origem venezuelana. No total, somam-se 757 estudantes brasileiros e 63 estrangeiros. Dentre os estrangeiros, estão 2 haitianos, 1 mexicano, 1 nigeriano, 1 paraguaio, 3 portugueses, 1 japonês e 54 venezuelanos.

A escolha pelo espanhol como componente curricular reflete não apenas o interesse dos estudantes, mas também uma necessidade social, cultural e comunicativa, considerando a realidade de Dourados/MS. A adesão significativa dos alunos ao idioma pode ser compreendida tanto como uma oportunidade de aprendizado de uma língua de ampla circulação no território, quanto como uma estratégia de integração e acolhimento de estudantes hispano-falantes. O ensino de Língua Espanhola, em contextos de fronteira e migração, assume um papel social que vai além da sala de aula, promovendo a integração dos sujeitos migrantes e ampliando seus repertórios comunicativos.

Apesar da contribuição que o ensino do espanhol proporciona à formação acadêmica e cidadã, este não é contemplado pela última atualização da BNCC (2022), a qual informa, em seu texto no item Linguagens e suas tecnologias, que “busca consolidar e ampliar as aprendizagens [...] – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros”. Ao mesmo

tempo, para os alunos brasileiros, aprender espanhol significa desenvolver competências e habilidades linguísticas que os aproximam de colegas estrangeiros/hispano-falantes, fortalecendo a convivência e o respeito às diferenças culturais. A BNCC ainda determina que os alunos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam articular seus conhecimentos “simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral”. Quem está cotidianamente no “chão da escola”, e busca desenvolver um olhar acolhedor, nota essa relação social. (BNCC, 2022)

Diante dos dados quantitativos apresentados, é possível obter um panorama preliminar quanto a oferta da Língua Espanhola nas instituições de ensino analisadas, bem como compreender alguns aspectos que caracterizam a dinâmica educacional no contexto investigado.

3.3 Projetos Político-Pedagógicos em análise: características, códigos e categorias.

Este tópico apresenta a caracterização das escolas estaduais que compõem o *corpus* de análise juntamente com as categorias e os códigos gerados para esta finalidade. O objetivo consiste em identificar de que maneira a Língua Espanhola aparece nos referidos documentos — seja de modo explícito, implícito ou ausente — e compreender as condições que influenciam sua presença ou ausência no currículo.

Reitera-se que, conforme explicitado na metodologia, as informações foram organizadas por meio de categorias temáticas e códigos específicos, que permitem observar aspectos como propostas curriculares, desafios enfrentados e perspectivas futuras para o ensino do idioma. O processo de categorização possibilitou uma leitura sistemática dos dados, evidenciando como as decisões institucionais e políticas (*language politics*) interferem na oferta e valorização do espanhol (*language policy*) nas escolas públicas da região.

Como já mencionado neste estudo, até o ano de 2025, o município de Dourados possui 24 escolas estaduais, das quais 11 funcionam em regime de tempo

integral e incluem a disciplina de Língua Espanhola em sua grade curricular. Os dados utilizados foram obtidos no sistema da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), que disponibiliza os PPPs de cada unidade escolar. A partir da extração das informações, foi possível verificar a presença ou ausência de referências à Língua Espanhola nos documentos institucionais.

De acordo com a LDB (1996), os Estados devem “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação” (Art. 10, inciso III). No âmbito das escolas, contudo, é o Art. 12, inciso I, que lhes atribui a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Assim, embora existam diretrizes gerais, as instituições possuem autonomia para organizar seus PPPs; por isso, pode ocorrer de não haver menções ao componente de Língua Espanhola, a depender de como cada escola o concebe.

Para melhor organização e visualização, foram elaborados quadros que contêm as informações necessárias para a análise dos documentos institucionais. Em cada quadro, encontram-se as categorias e os códigos aplicáveis em seus respectivos PPPs. São, no total, 11 quadros que contemplam as seguintes escolas em análise: Escola 01 (E.E. Antônia da Silveira Capilé); Escola 02 (E.E. Antônio Vicente Azambuja); Escola 03 (E. E. Castro Alves); Escola 04 (E.E Maria da Glória Muzzi Ferreira); Escola 05 (E.E Menodora Fialho de Figueiredo); Escola 06 (E.E Ministro João Paulo dos Reis Veloso); Escola 07 (E.E Professor Alício de Araújo); Escola 08 (E.E Professor Celso Müller do Amaral); Escola 09 (E.E. Professor José Pereira Lins); Escola 10 (E.E Ramona da Silva Pedroso); e Escola 11 (E.E Rita Angelina Barbosa Silveira).

Dentro dos quadros, concentram-se quatro categorias: a Categoria 1 (CAT. 1) é denominada de Presença da Língua Espanhola no PPP e tem como objetivo identificar se o espanhol é citado nos documentos escolares. Em cada categoria foram gerados quatro códigos que podem ou não ser aplicáveis em cada PPP. Os códigos gerados foram: Esp-Presente (busca identificar se a língua espanhola está explicitamente mencionada no documento); Esp-Ausente (observa se há alguma menção à língua espanhola); Esp-Implícito (investiga se há menções indiretas ou vagas à aprendizagem de línguas estrangeiras sem especificar o espanhol); Esp-

Revogação-Citada (observa se o documento faz referência à revogação da obrigatoriedade do espanhol (Lei nº. 11.161/2005).

A Categoria 2 (CAT. 2) é intitulada de Propostas Curriculares e Metodológicas, tem como objetivo analisar como o ensino de espanhol é planejado ou implementado no currículo. Os códigos das categorias são: Esp-Currículo-Integrado (verifica se a Língua Espanhola pertence ao currículo obrigatório ou optativo); Esp-Projeto-Extensão (identifica se há ofertas de projetos extracurriculares que envolvem o espanhol); Esp-Carga-Horária (observa se a carga horária prevista está descrita no documento); Esp-Material-Didático (busca se há informações em relação ao uso de livros, tecnologias ou materiais específicos).

A Categoria 3 (CAT. 3) — Desafios e Limitações — pretende identificar obstáculos para implementação da Língua Espanhola. E os códigos para análise dessa categoria são: Esp-Falta-Professor (analisa a ausência de docentes habilitados); Esp-Falta-Recursos (pondera se há falta de material, salas, tecnologia, etc.); Esp-Baixa-Demanda (verifica se existe a percepção, pela equipe escolar, de desinteresse dos alunos ou comunidade); Esp-Incerteza-Legislativa (examina se há insegurança devido a mudanças legais).

Por último, a Categoria 4 (CAT. 4), nomeada de Perspectivas Futuras, tem objetivo de investigar expectativas ou planos em relação ao ensino de espanhol. Os códigos dessa categoria são: Esp-Ampliação-Planejada (identifica se há intenção de expansão do ensino da Língua Espanhola na escola); Esp-Sustentação-Atual (observa se há compromisso com a manutenção das turmas atuais); Esp-Revitalização (verifica se existem planos para reintroduzir ou reforçar o espanhol na instituição de ensino); Esp-Omissão-Futura (busca encontrar se há alguma omissão ou nenhuma projeção futura). Na sequência, apresenta-se a análise de cada escola a partir da metodologia adotada.

Escola 01 – E. E. Antônia da Silveira Capilé

A Escola Estadual Antônia da Silveira Capilé está localizada no bairro Jardim Água Boa, um dos mais populosos de Dourados. Nas imediações da escola, encontram-se vários estabelecimentos, desde lar de convivência para idosos à rádio

comunitária. Conforme registrado no PPP, a escola tem como missão oferecer um ensino de qualidade voltado à formação de cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade. Sua visão está pautada em consolidar-se como uma escola de referência nos ensinos fundamental e médio em tempo integral.

Entre seus valores estão: compromisso com a qualidade do ensino, incentivo a práticas inovadoras, respeito aos princípios legais e de convivência e valorização dos profissionais de educação. A escola foi criada oficialmente por decreto em 11 de março de 1975, mas passou por sua primeira grande reforma somente em 2020, quando ocorreu a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, o qual possibilitou a ampliação dos espaços. (E.E Antônio da Silveira Capilé, 2022). Sendo assim, entende-se que é uma escola capaz de oferecer aos estudantes e à equipe docente um espaço adequado para o ensino-aprendizagem, porém existem outros fatores que podem influenciar nessa questão, como falta de recursos e material didático.

A organização curricular do Ensino Médio que discorre em relação oferta a Língua Espanhola, segue as orientações da Resolução n.º03 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em consonância com as alterações promovidas pela LDB (1996) e pela Lei do Novo Ensino Médio (2017). Além disso, o currículo é orientado pela Resolução/SED n.º4.115/2022, que define a Matriz Curricular estruturada pela Formação Geral Básica — composta por quatro áreas de conhecimento e seus respectivos componentes — e pelo itinerário Formativo Propedêutico, que inclui o Núcleo Integrador e o Percorso Formativo (E.E. Antônio da Silveira Capilé, 2022).

Na realidade, o currículo da escola inclui o Núcleo Integrador, que se concentra o componente curricular de Língua Espanhola; no entanto, em todo o documento não foram encontrados registros de palavras como: língua espanhola ou espanhol. Considera-se, desse modo, que no geral o espanhol está ausente no PPP.

A palavra “espanhola” aparece apenas uma vez, na seção 9.1 — Organização Curricular, dedicada aos projetos e atividades desenvolvidos pela escola. Nesse ponto, o item 15 apresenta a ação intitulada “Festa à Fantasia — compreendendo o significado do Halloween e a diversidade da cultura americana e espanhola — 31 de outubro” (E.E. Antônio da Silveira Capilé, 2022, p.11). Assim, fica evidenciado que a

escola, de modo implícito, pretendeu, de forma mínima, incluir alguma manifestação da cultura espanhola nas atividades extracurriculares.

No item 7 – Caracterização e diagnóstico, a escola discorre trata dos desafios e limitações enfrentados, menciona o momento pandêmico enfrentado pelo mundo como um dos motivos de evasão escolar, acrescenta que precisa encontrar formas de enfrentamento para reduzir os problemas relacionados à aprendizagem, tanto nas áreas da linguagem quanto das exatas, e ainda desenvolver pedagogias voltada às tecnologias e mídias digitais e ainda ressalta que além desses desafios,

[...] a escola sente a necessidade de ter maior participação dos pais na vida escolar de seus filhos; disponibilidade de tempo por parte das famílias para o acompanhamento mínimo das atividades escolares e daquelas desenvolvidas pela escola, incentivo às famílias para que busquem a continuidade/conclusão de seus estudos; [...] (E.E Antônia da Silveira Capilé, 2022, p.06).

Tendo em vista que o desenvolvimento do PPP é um ato político e que deve envolver representantes de toda a comunidade escolar, fica claro que este ponto é crucial para o alinhamento dos interesses, tanto dos estudantes e professores, quanto das famílias. Já no item 14 – Formação Continuada e Condições de Trabalho, a gestão escolar preocupa-se em realizar momentos de estudos e planejamento com a equipe pedagógica, a fim de compreender o Currículo do Novo Ensino Médio, evidenciando que é algo novo e complexo, o que expõe o contexto nebuloso em que houve a inserção da Língua Espanhola. Mais adiante, discorre sobre a elaboração do PPP, ponderando que

[...] foi amplamente divulgada para a comunidade escolar a necessidade de sua re(elaboração). Foi socializada também na APM¹⁶, Colegiado Escolar, Grêmio Estudantil e em reuniões com os professores, funcionários administrativos, alunos líderes de turma, pais e ou responsáveis enfatizando a importância desse Projeto como mecanismo de melhoria da aprendizagem dos estudantes (E.E. Antônia da Silveira Capilé, 2022, p.23).

¹⁶ Associação de Pais e Mestres. A APM é uma associação sem fins lucrativos que representa os interesses comuns dos profissionais e dos pais dos alunos de uma escola. A existência da APM é obrigatória somente no caso de a escola receber verbas federais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). BRASIL. Todos pela educação. Perguntas e respostas: o que é e como funciona uma associação de pais e mestres (APM)? Brasília: Todos pela educação, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/apm-o-que-e-e-como-funciona/>. Acesso em: 09 nov.. 2025.

No excerto acima, há uma contradição clara em relação aos desafios e limitações enfrentados, uma vez que é relatado que a elaboração do PPP contou com a colaboração de grande parte da comunidade escolar, o que deixa as seguintes dúvidas: Se houve a participação efetiva da comunidade escolar, por que ninguém mencionou a Língua Espanhola, enquanto parte do Núcleo Integrador, componente curricular, projetos extracurriculares ou até mesmo quanto ao desafio a ser enfrentado?

A cultura espanhola é mencionada na seção 9.1 –Organização Curricular, mas de modo muito sutil, pois a menção a relaciona com a diversidade da cultura americana. Partindo da ideia de que a Língua Espanhola engloba uma imensa variedade cultural, tanto sul-americana quanto europeia, incluí-la desse modo a subestima, não a valoriza e não demonstra o interesse da comunidade escolar em tê-la em seu currículo. No Quadro 05, apresenta-se a análise do PPP da Escola 01 a partir dos códigos e categorias estabelecidos para esta finalidade.

Quadro 05: Escola 01 — E. E Antônia da Silveira Capilé (PPP 2022)

Categoria	Código	Identificado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP-PRESENTE	NÃO	Há uma única menção explícita à Língua Espanhola, localizada no item 9.1 – Organização curricular, quando a escola descreve o “Projeto Festa à Fantasia – Compreendendo o significado do Halloween e a diversidade da cultura americana e espanhola” (E.E. Antônia da Silveira Capilé, 2022, p.64).
CAT. 1	ESP-AUSENTE	SIM	Não há indicação de disciplina de Língua Espanhola no currículo, nem menção a docentes, carga horária ou materiais relacionados.

CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	NÃO	Há menções indiretas ou vagas à aprendizagem de línguas estrangeiras sem especificar o espanhol. Em vários trechos, fala-se genericamente “componentes curriculares da BNCC” e “áreas do conhecimento”, sem especificar idiomas estrangeiros.
CAT. 1	ESP-REVOGAÇÃO-CITADA	SIM	O documento faz referência à revogação da obrigatoriedade do espanhol (Lei n. 13.415/2017), no trecho em que discute o Novo Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais.
CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO	NÃO	Nenhuma menção ao espanhol como componente obrigatório ou optativo.
CAT. 2	ESP-PROJETO-EXTENSÃO	NÃO	O documento não cita projetos ou oficinas de extensão voltadas ao ensino de Língua Espanhola.
CAT. 2	ESP-CARGA-HORÁRIA	NÃO	Não há referência à carga horária destinada ao ensino de idiomas estrangeiros.
CAT. 2	ESP-MATERIAL-DIDÁTICO	NÃO	Nenhuma menção a livros, recursos ou tecnologias para o ensino de língua estrangeira.
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA-PROFESSOR	NÃO	O PPP não menciona diretamente a ausência de professores de espanhol, mas há indícios de carência geral de recursos humanos e tecnológicos, especialmente após a pandemia, o que pode ser interpretado como contexto de dificuldade de implementação de novas

			disciplinas.
CAT. 3	ESP-FALTA-RECURSO	SIM	Há indícios de carência geral de recursos humanos e tecnológicos.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NÃO	Não há menção explícita à falta de interesse dos alunos por idiomas estrangeiros
CAT. 3	ESP-INCERTeza-LEGISLATIVA	NÃO	Não há menção em relação a incertezas legislativas.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP-AMPLIAÇÃO-PLANEJADA	NÃO	Não há menção referente a expansão das turmas para o estudo de espanhol.
CAT. 4	ESP-SUSTENTAÇÃO-ATUAL	NÃO	Não há menção em relação a manutenção das turmas.
CAT. 4	ESP-REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos de revitalização das línguas.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO-FUTURA	SIM	Não há nenhuma projeção futura descrita.

Fonte: a autora (2025).

Em suma, apresenta-se o resultado da aplicação dos códigos e categorias: De um total de 16 códigos e 04 categorias, apenas 04 códigos e 03 categorias foram aplicáveis à Escola 01, sendo: Esp-Presente e Esp-Revogação-Citada pertencentes a Categoria 1; e Esp-Falta-Recurso da Categoria 3; Esp-Omissão-Futura da Categoria 04. A apuração indica: presença simbólica da Língua Espanhola, sem estruturação objetiva; o espanhol não figura como componente ativo no currículo, sua presença é apenas cultural e pontual; há consciência institucional da mudança legal que afetou a oferta da disciplina; a omissão a projeções futuras mostra que a escola não considera o ensino do espanhol como parte essencial da formação dos estudantes. A não viabilização da aplicação dos códigos restantes, como Esp-Projeto-Extensão, Esp-Carga-horária e Esp-Sustentação-Atual, por exemplo, indica falta de comprometimento com a disciplina, seja por falta de informação, interesse ou questões ideológicas.

Nesse cenário, percebe-se que a Escola 01 mantém apenas uma presença residual do espanhol, marcada por referências superficiais que não se traduzem em ações pedagógicas, curriculares ou institucionais concretas. A combinação entre presença simbólica, ausência de estruturação e falta de perspectivas futuras revela que o componente não é previsto como parte do processo formativo, mas como um

elemento periférico, desvinculado do cotidiano escolar. A inexistência de códigos ligados à oferta efetiva, reforça a ideia de que o ensino de Língua Espanhola não integra as prioridades da unidade, seja por limitações materiais, ausência de planejamento ou desinteresse institucional. Em suma, o PPP da Escola 01 aponta para uma política em desfavor do espanhol, o que resulta em um currículo restrito e pouco sensível às demandas linguísticas e socioculturais da comunidade escolar.

Escola 02 — E. E. Antonio Vicente Azambuja

A Escola Estadual Antonio Vicente Azambuja é uma instituição de ensino localizada no Distrito de Itahum, município de Dourados, Mato Grosso do Sul. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o biênio 2022/2023 é apresentado como o documento que define a identidade da escola e "tem por finalidade apresentar sua proposta de trabalho [...] para aprimorar o processo de ensino aprendizagem e ser o norteador de um ensino de qualidade" (E. E. Antonio Vicente Azambuja, 2022, p. 03).

O pilar central que define a identidade da escola é a sua modalidade de Educação Básica do Campo. O PPP enfatiza que a proposta de trabalho atende a um perfil de comunidade eminentemente camponesa, visto que 75% dos estudantes residem na zona rural, em fazendas, acampamentos e assentamentos. Consequentemente, o currículo e a metodologia são executados pensando nesta realidade camponesa, buscando atender às especificidades do seu público (E. E. Antonio Vicente Azambuja, 2022).

A missão declarada da escola é promover uma educação de qualidade para formar integralmente o educando do campo, com foco no desenvolvimento de habilidades para o sucesso acadêmico e profissional, de modo a valorizar o ser humano e a formação cidadã. A visão é alcançar o reconhecimento pela qualidade do ensino, de modo que os alunos sejam destacados, e o respeito à toda a diversidade do campo (E. E. Antonio Vicente Azambuja, 2022).

A escola oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Novo Ensino Médio, e se enquadra no programa *Escola da Autoria*, ofertando o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Além da Formação Geral Básica (FGB), o Ensino Médio possui um Itinerário Formativo de Qualificação Profissional focado em Agropecuária,

dentro do Eixo Tecnológico de Recursos Naturais (E. E. Antonio Vicente Azambuja, 2022).

Verifica-se que, ao descrever a estrutura da Escola da Autoria, o PPP detalha as unidades curriculares que compõem o Núcleo Integrador. É neste ponto que a Língua Espanhola é explicitamente mencionada pela primeira vez. O documento afirma:

Já a escola em tempo integral, além das unidades Projeto de Vida e Intervenção Comunitária, acrescentam-se Empreendedorismo Social, Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Matemática Criativa, Linguagens e Interartes e Língua Espanhola (E. E. Antônio Vicente Azambuja, 2022, p. 14).

Apesar dessa menção estrutural, uma análise da organização curricular do Ensino Fundamental revela uma política de língua estrangeira focada exclusivamente no Inglês. O PPP lista como um dos objetivos do Ensino Fundamental o aprendizado de outra língua além do português e, ao detalhar a matriz curricular oficial na área de Linguagens, especifica apenas a língua inglesa. A Língua Espanhola não é citada em tal etapa.

O mesmo padrão se repete no Ensino Médio. Ao detalhar a Matriz Curricular da Formação Geral Básica (FGB), o documento lista, na área de Linguagens, os componentes Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A Língua Espanhola, embora citada anteriormente como parte do Núcleo Integrador da Escola da Autoria, não aparece listada nas tabelas da matriz curricular da FGB, tampouco nas tabelas do Itinerário Formativo Profissional (E. E. Antonio Vicente Azambuja, 2022).

Fica evidente que o foco pedagógico da escola está no componente Terra-Vida-Trabalho, que permeia tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. O componente é visto como o principal "instrumento de construção, conservação e fortalecimento dos valores e vínculos do estudante do campo com a terra" (E. E. Antonio Vicente Azambuja, 2022, p.32). Essa ênfase na realidade local suplanta as discussões acerca da inserção de línguas estrangeiras no debate pedagógico central do PPP.

A gestão da prática pedagógica é fortemente ancorada em projetos interdisciplinares que refletem a realidade rural, como o Projeto Horta Escolar, Prevenção a Dengue, Arraiá dos Sonhos (festa junina) e a Feira de Ciências e do

Conhecimento. Nenhum dos projetos centrais, que mobilizam a comunidade escolar, menciona a Língua Espanhola ou culturas hispânicas como foco de atividade.

A única outra menção direta ao idioma no documento ocorre na listagem do corpo docente. O PPP registra a professora de Língua Portuguesa nos componentes curriculares Pesquisa e Autoria e Terra-Vida-Trabalho do Itinerário Formativo, cuja formação acadêmica é Letras – Português/Espanhol” (E. E. Antonio Vicente Azambuja, 2022, p. 21). Portanto, a professora está lotada na disciplina de língua espanhola, mas leciona componentes Núcleo Integrador ligados à realidade do campo.

Diferentemente do observado no PPP da Escola 1 (Antônia da Silveira Capilé), em que a cultura espanhola era timidamente mencionada em um projeto, o PPP da Escola 1 (E. E. Antonio Vicente Azambuja) não registra nenhuma atividade extracurricular, projeto pedagógico, desafio de aprendizagem ou debate na formação continuada que envolva a cultura hispânica. A língua é citada apenas na descrição estrutural do Programa Escola da Autoria, mas desaparece das matrizes curriculares detalhadas e das práticas pedagógicas. No Quadro 06, apresenta-se os códigos e categorias da Escola 02.

Quadro 06: Escola 02 — E. E. Antonio Vicente Azambuja (PPP-2022/2023)

Categoria	Código	Identificado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP-PRESENTE	NÃO	O documento não faz menção direta à disciplina de Língua Espanhola, nem a sua oferta curricular.
CAT. 1	ESP-AUSENTE	SIM	Não há indicação de disciplina de Língua Espanhola no currículo.
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	NÃO	O PPP faz menções genéricas à importância das “Línguas Estrangeiras Modernas”, vinculando-as às áreas de Linguagens e suas Tecnologias. No entanto, não especifica quais

			idiomas são ofertados.
CAT. 1	ESP- REVOGAÇÃO- CITADA	SIM	O documento faz referência à revogação da obrigatoriedade do espanhol (Lei n. 13.415/2017). O texto menciona as implicações dessa legislação no contexto do Novo Ensino Médio.
CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP- CURRÍCULO- INTEGRADO	NÃO	Nenhuma menção ao espanhol como componente obrigatório ou optativo.
CAT. 2	ESP-PROJETO- EXTENSÃO	NÃO	O documento não cita projetos ou oficinas de extensão voltadas ao ensino de línguas estrangeiras.
CAT. 2	ESP-CARGA- HORÁRIA	NÃO	Não há referência à carga horária destinada ao ensino de idiomas estrangeiros.
CAT. 2	ESP-MATERIAL- DIDÁTICO	NÃO	Nenhuma menção a livros, recursos ou tecnologias para o ensino de língua estrangeira.
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA- PROFESSOR	NÃO	Indiretamente mencionado. O documento indica dificuldade de lotação de professores habilitados em determinadas áreas, o que pode incluir Língua Estrangeira, embora não cite o espanhol.
CAT. 3	ESP-FALTA- RECURSO	SIM	Há referências a limitações estruturais e tecnológicas, especialmente em relação à infraestrutura da escola, o que impacta qualquer proposta de

			ampliação curricular.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NÃO	Não há menção explícita à falta de interesse dos alunos por idiomas estrangeiros.
CAT. 3	ESP-INCERTeza-LEGISLATIVA	SIM	O PPP reconhece a influência da Lei n.º 13.415/2017 como fator de mudança, gerando incerteza sobre a continuidade do espanhol no currículo nacional.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP-AMPLIAÇÃO-PLANEJADA	NÃO	Não há menção referente à expansão das turmas para o estudo de espanhol.
CAT. 4	ESP-SUSTENTAÇÃO-ATUAL	NÃO	Não há menção em relação à manutenção das turmas.
CAT. 4	ESP-REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos de revitalização das línguas.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO-FUTURA	SIM	Não há nenhuma projeção futura descrita.

Fonte: a autora (2025).

Observa-se, então, que foram aplicáveis 05 códigos e 03 categorias, sendo: Esp-Ausente e Esp-Revogação-Citada da Categoria 1; Esp-Falta-Recurso e Esp-Incerteza-Legislativa da categoria 3; Esp- Omissão-Futura da categoria 4. A análise indica que a Escola 02 está profundamente focada em sua identidade como escola do campo e na Qualificação Profissional em Agropecuária, ausentando a Língua Espanhola do contexto escolar. Embora seja nominalmente um componente do Núcleo Integrador do Ensino Médio em Tempo Integral, não recebe nenhum destaque pedagógico, curricular ou projeção no documento. É evidente que há falta de recursos, limitações estruturais e legais. Em conformidade com a leitura crítica do PPP, a escola não se compromete com o ensino de Língua Espanhola e, por isso se isenta em relação a projeções futuras ao idioma. Nota-se a Língua Inglesa como língua estrangeira padrão, mesmo que essa não represente a realidade do público estudantil.

Desse modo, o PPP da Escola 02 mostra um contexto em que a ausência do espanhol não é apenas consequência das prioridades institucionais, mas parte de uma lógica que privilegia a formação técnica em detrimento da ampliação de experiências linguísticas dos estudantes. A predominância da Língua Inglesa como única referência de língua estrangeira reforça uma visão curricular homogênea, que

considera a complexidade sociolinguística do campo e as necessidades específicas do público atendido. A coexistência de códigos que indicam ausência, falta de recursos e omissão futura demonstra que não há qualquer intenção de integrar o espanhol as propostas pedagógicas. Por conseguinte, o PPP limita o potencial linguístico da comunidade escolar e reduz as possibilidades de inserção dos estudantes em contextos culturais e profissionais mais amplos.

Escola 03 – E. E. Castro Alves

O PPP da Escola Estadual Castro Alves, estruturado para o biênio 2022/2023, apresenta-se como um documento fundamentalmente suleado pelos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (E. E. Castro Alves, 2022). O texto enfatiza a elaboração coletiva, buscando garantir a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar. A escola, mantida pela Secretaria de Estado de Educação, visa, através deste documento, organizar, sistematizar e reavaliar as atividades, com o objetivo central de levar o estudante a compreender a cidadania como participação social e política ativa, utilizando o diálogo para mediar conflitos e tomar decisões coletivas.

A filosofia institucional da escola é definida pela missão, visão e valores. A missão busca oferecer aos estudantes um ensino integral oportunizando uma educação pautada na ética, visando formar estudantes com autonomia. A visão se concentra no desenvolvimento integral do estudante, de modo a respeitar a diversidade e promover a superação das desigualdades. Os valores que regem a instituição são detalhados como: Respeito à individualidade, Responsabilidade através de ações coletivas, Participação e trabalho em equipe, Transparência na comunicação, Ética na defesa de valores democráticos e Empatia (E. E. Castro Alves, 2022).

O documento reserva uma seção extensa ao histórico da instituição, detalhando sua trajetória desde a fundação em 1966. Inaugurada como Grupo Escolar Castro Alves, a escola passou por diversas gestões e expansões físicas e pedagógicas ao longo das décadas. Marcos importantes incluem a oferta do ensino fundamental de 5ª à 8ª série a partir de 2003, a implantação da sala de recurso e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2005, a introdução do Curso Normal Médio

e Técnico em Agropecuária em 2010, e a fundação do Grêmio Estudantil, Futuro do Brasil, em 2016 (E. E. Castro Alves, 2022).

O PPP, inclusive, contextualiza os desafios recentes, com destaque para o impacto da pandemia de Covid-19 em 2020. Esse período exigiu uma reinvenção da equipe, com a adoção de aulas remotas via *Google Classroom* e Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), além de um foco intensificado no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. O ano de 2022 foi marcado pela palavra recomposição, com a elaboração do Plano de Recomposição da Aprendizagem¹⁷ (PRA). Concomitantemente, em abril de 2022, iniciou-se uma reforma geral do prédio, que levou à realocação temporária da escola e à perda de estudantes devido à nova localização e espaço reduzido. O retorno ao prédio reformado ocorreu em maio de 2023, o que possibilitou melhorias significativas de infraestrutura (E. E. Castro Alves, 2022).

A caracterização da comunidade escolar indica que a escola está situada na região central de Dourados, num entorno com residências e comércios variados. A cultura local é descrita como diversa, com influências indígenas, negras, paulistas, sulistas e de imigrantes. O perfil socioeconômico dos estudantes é classificado como médio, os pais, em sua maioria, concluíram o nível superior e atuam como funcionários públicos, comerciários ou profissionais liberais. O diagnóstico aponta como aspecto positivo o corpo docente capacitado e o bom desempenho no IDEB, mas identifica como desafio a participação insatisfatória das famílias nas reuniões e na vida escolar, apesar dos esforços da gestão (E. E. Castro Alves, 2022).

Em termos de organização, o documento informa que, no ano de 2022, a escola atendia 648 estudantes, distribuídos em 24 turmas de 6º a 9º ano nos períodos matutino e vespertino. A equipe de trabalho era composta por 84 professores e 28 funcionários administrativos. O corpo docente demonstra alta qualificação: dos 84 professores, 18 possuem apenas graduação, 51 têm

¹⁷ O Plano de Recomposição da Aprendizagem é uma resposta direta às defasagens diagnosticadas após o período de ensino remoto. Esse plano, estruturado para diminuir as defasagens de habilidades essenciais, iniciou-se com avaliações diagnósticas para mapear as dificuldades. A metodologia do PRA envolve aulas semanais dedicadas à recomposição em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Pesquisa e Autoria, e aulas quinzenais nas demais disciplinas, utilizando uma variedade de ações como leitura coletiva, gamificação, mapas mentais e sala de aula invertida (SED/MS, 2025).

especialização, 13 possuem mestrado e 2 possuem doutorado. A estrutura de gestão é detalhada, inclui direção, coordenação pedagógica, conselho de classe, APM, colegiado escolar e grêmio estudantil (E. E. Castro Alves, 2022).

A infraestrutura física, especialmente após a reforma de 2023, é descrita como ampla e bem equipada. A escola possui 16 salas de aula climatizadas, cozinha, quadra coberta, laboratório de ciências, laboratório de robótica, dois laboratórios móveis, biblioteca ampla, sala de tecnologia com 20 computadores novos e lousas digitais. Além disso, conta com Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Sala de Apoio Pedagógico para estudantes com transtornos funcionais específicos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e discalculia (E. E. Castro Alves, 2022).

O eixo central da organização curricular é o compromisso com uma educação integral e o desenvolvimento humano em sua totalidade, estabelece que o aluno é o protagonista. O PPP destaca a superação do modelo tradicional de ensino e incentiva fortemente o uso de metodologias ativas¹⁸, nas quais o professor atua como mediador. O documento detalha especificamente estratégias como sala de aula invertida¹⁹, gamificação, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos. (E. E. Castro Alves, 2022)

Uma seção robusta do PPP é dedicada ao PRA, no documento contém uma série de projetos institucionais desenvolvidos para auxiliar na aprendizagem e superar a fragmentação disciplinar. O documento ainda detalha os projetos ofertados por meio de programas externos, como Fundesporte e o Núcleo de Arte e Cultura (NUAC). Tais projetos complementam a formação dos estudantes, destaca áreas artísticas e esportivas, e são coordenados por professores específicos para cada modalidade (E. E. Castro Alves, 2022, p.21).

¹⁸ As metodologias ativas correspondem a estratégias de ensino que atribuem ao estudante um papel protagonista no desenvolvimento da própria aprendizagem, elas servem como complemento para o PRA. (SED/MS, 2025).

¹⁹ Sala de aula invertida é um tipo de metodologia ativa, em que o aluno estuda o conteúdo antes da aula, por meio de materiais enviados pelo professor, e o de aula é usado para sanar dúvidas, discutir ideias e realizar atividades práticas que aprofundem a aprendizagem. Em outras palavras, trata-se de um modelo que inverte a lógica tradicional: a exposição teórica acontece fora da sala, enquanto a aula se torna um espaço de interação, colaboração e construção de conhecimento (SED/MS, 2025).

Ao realizar uma análise focada na presença da Língua Espanhola, constata-se a ausência total de menções ao idioma no PPP (2022/2023) da Escola 3 (E.E. Castro Alves). Uma varredura completa do documento em busca dos termos "espanhol", "espanhola" ou "língua espanhola" não aponta um resultado positivo. O idioma não é mencionado na seção de Organização Curricular, não faz parte dos componentes curriculares listados ou discutidos, nem é citado como parte do Plano de Recomposição da Aprendizagem²⁰ (PRA). Além disso, a língua e as culturas hispânicas estão ausentes de todos os projetos pedagógicos, culturais e interdisciplinares detalhados, como o projeto de Saberes Afro-Brasileiro e Indígena ou o de Folclore Vivo, e também não aparece entre os projetos de arte e cultura fomentados pelo NUAC. A omissão do idioma é completa no documento.

Por fim, o PPP detalha seu sistema de avaliação e gestão. A avaliação da aprendizagem é concebida para ir além da simples classificação, a escola adota três modalidades: avaliação diagnóstica (para identificar conhecimentos prévios), avaliação formativa (processual e diária) e avaliação somativa (classificatória ao final do processo). O documento normatiza a recuperação paralela, oferecida durante o bimestre antes do fechamento das notas, e o Regime de Progressão Parcial (RPP), que permite ao estudante avançar de ano mesmo com reprovação em até três componentes curriculares. A gestão democrática é reforçada como pilar, exercida através de instâncias colegiadas como a APM o Colegiado Escolar e o Grêmio Estudantil, que participam das decisões administrativas, financeiras e pedagógicas. A seguir, no Quadro 07, apresentam-se os códigos e categorias que foram possíveis aplicar no PPP da Escola 03.

Quadro 07: Escola 03 — E. E. Castro Alves (PPP 2022/2023)

Categoria	Código	Identificado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP-PRESENTE	NÃO	O documento não faz nenhuma menção direta à Língua Espanhola, nem a sua oferta no currículo.

CAT. 1	ESP-AUSENTE	SIM	Diante da ausência de menções diretas ao espanhol, considera-se que a disciplina está ausente na composição curricular descrita no PPP.
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	NÃO	Há referências genéricas às “Línguas Estrangeiras Modernas” e à importância da comunicação intercultural, sem especificar o idioma. Essa abordagem demonstra menção implícita à aprendizagem de línguas estrangeiras, o que pode incluir o espanhol.
CAT. 1	ESP-REVOGAÇÃO-CITADA	SIM	O PPP menciona a Lei n.º 13.415/2017, que modificou a LDB e retirou a obrigatoriedade do ensino de espanhol, relacionando-a à reestruturação do Novo Ensino Médio.
CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO	NÃO	Não há menção em relação ao espanhol fazer parte do currículo integrado ou optativo.
CAT. 2	ESP-PROJETO-EXTENSÃO	NÃO	Nenhum projeto extracurricular voltado ao ensino de Língua Espanhola foi registrado.
CAT. 2	ESP-CARGA-HORÁRIA	NÃO	Não há qualquer indicação de carga horária relacionada a línguas estrangeiras.
CAT. 2	ESP-MATERIAL-DIDÁTICO	NÃO	O PPP não cita livros, tecnologias ou materiais

			didáticos voltados para o ensino de espanhol ou de outras línguas estrangeiras.
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA- PROFESSOR	SIM	No documento são relatadas dificuldades em relação ao quadro docente, especialmente em áreas específica, o que se estende a componentes optativos como a Língua Espanhola.
CAT. 3	ESP-FALTA- RECURSO	SIM	A escola reconhece limitações estruturais e tecnológicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, o que implica restrições à implementação de novas disciplinas.
CAT. 3	ESP-BAIXA- DEMANDA	NÃO	O texto não menciona desinteresse ou ausência de demanda por parte dos estudantes.
CAT. 3	ESP- INCERTEZA- LEGISLATIVA	SIM	O PPP reconhece os impactos da Lei n.º 13.415/2017, que alterou o cenário legal do ensino de espanhol, gerando incertezas quanto à manutenção ou retomada da disciplina.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP- AMPLIAÇÃO- PLANEJADA	NÃO	Não há menção referente à expansão das turmas para o estudo de espanhol.
CAT. 4	ESP- SUSTENTAÇÃO-	NÃO	Não há menção em relação à manutenção das turmas.

	ATUAL		
CAT. 4	ESP-REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos para reforçar o ensino? da Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO-FUTURA	SIM	O PPP não apresenta metas, intenções ou planos futuros referente à implementação, ampliação ou reintrodução do ensino de espanhol.

Fonte: a autora (2025).

O resultado da contagem dos códigos e categorias mostra que 06 códigos e 03 categorias foram aplicáveis, sendo: Esp-Ausente e Esp-Revogação-Citada da Categoria 1; Esp-Falta-Professor, Esp-Falta-Recurso e Esp-Incerteza-Legislativa da Categoria 3; e Esp-Omissão-Futura da Categoria 4. A apuração dos dados revela que, na Cat. 1, o espanhol não integra o planejamento pedagógico, configurando um cenário de invisibilidade curricular. Nessa mesma categoria, a escola reconhece os efeitos da Lei n.º 13.415/2017. O fato de não constarem códigos aplicáveis na Cat. 2 expõe que não há iniciativas complementares, e existe um apagamento total da disciplina. Na Cat. 3, os códigos aplicáveis evidenciam condições estruturais e políticas desfavoráveis à oferta do espanhol. A escassez de docentes habilitados e a limitação de recursos materiais e tecnológicos são um empecilho para o ensino em geral. Por fim, a Cat.4 indica que o PPP não contempla metas ou ações voltadas à retomada ou ampliação da oferta de Língua Espanhola.

Nesse cenário, observa-se que a ausência de iniciativas pedagógicas e estruturais voltadas ao ensino de espanhol não é apenas circunstancial, mas resultado de um conjunto de fatores que convergem para a descontinuidade do componente na escola. A combinação entre invisibilidade curricular, fragilidade legislativa e carências materiais e profissionais compõe um quadro em que a disciplina se torna inviabilizada. A presença do código Esp-Omissão-Futura reforça essa tendência, pois mostra a inexistência de qualquer planejamento institucional que considere o espanhol como possibilidade formativa. Portanto, a análise indica que o PPP da escola reproduz um movimento de afastamento do ensino de línguas adicionais, o que limita o currículo e reduz as oportunidades de formação.

Escola 04 — E. E. Maria Da Glória Muzzi Ferreira

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2022/2023 da Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira, fundada em 1980, apresenta-se como o documento norteador das práticas pedagógicas da instituição. A escola está situada no Jardim Água Boa, outro dos bairros mais populosos da cidade, e atende uma clientela diversificada que inclui estudantes de diferentes bairros e da zona rural. O documento visa estruturar o trabalho da escola, que oferece Ensino Fundamental e Médio, para enfrentar os desafios cotidianos de forma participativa, consciente e sistematizada, tendo como base a legislação vigente, como a LDB, a BNCC e o Currículo de Referência do MS.

A filosofia da instituição, segundo o documento, está ancorada na missão de assegurar uma educação de qualidade e um ambiente acolhedor, com responsabilidade social, formando cidadãos críticos, participativos e capazes de transformar sua realidade. A visão da escola é ser uma referência na formação cidadã, destacando-se pela criatividade e pelo trabalho coletivo. Seus valores são explicitamente pautados no tripé "reflexão, ação e transformação"; busca pelo respeito à individualidade, à coletividade, ao meio ambiente e às diferenças, além de valorizar a ética e a responsabilidade profissional (E. E. Maria da Glória Muzzi Ferreira, 2022).

O PPP define-se como um instrumento construído com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, pais ou responsáveis, docentes e equipe gestora. O objetivo dessa construção coletiva seria delinear um caminho que estabeleça um compromisso do grupo, para auxiliar a comunidade a enfrentar os desafios diários. O documento enfatiza que o conhecimento é o eixo estrutural que une escola e sociedade, e que o PPP deve proporcionar aos estudantes condições para agirem como articuladores nas relações sociais, refletindo e tomando posições que levem à transformação.

Ao caracterizar sua comunidade, o PPP detalha que os responsáveis pelos alunos atuam em diversas áreas, como comércio, construção civil e indústrias, com um nível econômico que melhorou nos últimos anos, embora muitos ainda estejam na informalidade. Em relação ao aspecto cultural, o documento aponta que um

número significativo de pais não concluiu o ensino fundamental. O diagnóstico do bairro revela carências, notando que, embora haja serviços como posto de saúde e igrejas, "percebe-se [sic] poucas opções no bairro e até mesmo na cidade em relação a eventos culturais" (E. E. Maria da Glória Muzzi Ferreira, 2022, p.03) e não há locais recreativos para a comunidade.

O diagnóstico dos desafios pedagógicos é extenso. A escola identifica como problemas centrais a "falta de interesse dos alunos pelo estudo, baixa autoestima que reflete em um nível baixo de aprendizagem" (E. E. Maria da Glória Muzzi Ferreira, 2022, p.03). Os problemas foram acentuados pelo período pandêmico, que aumentou as lacunas de aprendizagem (exigindo recomposição da aprendizagem), elevou os problemas socioemocionais e contribuiu para o abandono escolar e a distorção idade-série. Além disso, o PPP é franco ao listar graves deficiências de infraestrutura, como a falta de biblioteca e refeitório adequados, problemas nas instalações elétricas e hidráulicas e a necessidade de melhorias no acesso à internet.

Um dos desafios mais enfatizados no diagnóstico é a participação insuficiente dos responsáveis na vida escolar dos alunos. O documento classifica a falta de engajamento como um agravante que impacta diretamente a frequência e o desempenho dos alunos. Isso gera um questionamento sobre a efetiva participação da comunidade na elaboração do documento, o qual alega uma suposta participação da comunidade escolar.

A organização escolar detalha a oferta do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do Ensino Médio, todos em regime parcial, com 619 alunos matriculados. O Novo Ensino Médio é ofertado com carga horária de 1000 horas anuais, divididas em 200 dias letivos. A escola funciona em dois turnos, com aulas de 50 minutos. Tal estruturação em regime parcial difere de outras escolas que implementaram o tempo integral, o que impacta diretamente o tempo disponível para aprofundamentos curriculares (E. E. Maria da Glória Muzzi Ferreira, 2022).

O documento dedica uma seção detalhada para explicar a estrutura do Novo Ensino Médio, fundamentado na Lei 13.415/2017. É explicado que a carga horária total é dividida entre a Formação Geral Básica (FGB), com 1.800 horas, e os Itinerários Formativos, com 1.200 horas.

Especificamente em relação aos Itinerários Formativos, o PPP informa que a escola, por não ter sido piloto, se enquadra na Fase 1 de implementação do Novo Ensino Médio. Nessa fase, são oferecidos três Itinerários: o Itinerário Formativo 1, focado na área de Linguagem e Suas Tecnologias; o Itinerário Formativo 2, focado em Matemática e Ciências da Natureza; e o Itinerário Formativo 3, focado em Humanas e Suas Tecnologias (E. E. Maria da Glória Muzzi Ferreira, 2022). Essa é seção em que a oferta de línguas estrangeiras, como o Espanhol, deveria ser detalhada, especialmente dentro do Itinerário Formativo 1.

Apesar do detalhamento da estrutura do Novo Ensino Médio e da especificação de um Itinerário Formativo de Linguagens, uma análise minuciosa do PPP da Escola 04 revela uma ausência completa de qualquer menção à Língua Espanhola. Em nenhuma seção do documento são encontradas as palavras "espanhol", "espanhola" ou "língua espanhola", seja como componente curricular da Formação Geral Básica, seja como parte dos Itinerários Formativos ou como projeto extracurricular.

O foco pedagógico central do PPP é direcionado ao PRA, o qual concentra suas ações de forma explícita em leitura, compreensão e interpretação e na construção de habilidades mínimas em Matemática. Iniciativas como a biblioteca de corredor Livros Livres reforçam esse foco na língua portuguesa, sem que haja qualquer menção análoga a estratégias de recomposição ou fomento de línguas estrangeiras.

A seção de metodologias e projetos pedagógicos lista diversas iniciativas, além de projetos esportivos. Nenhum dos projetos, incluindo os de leitura e cultura, faz qualquer referência ao ensino da língua espanhola ou à valorização das culturas hispânicas, demonstra um foco exclusivo em temáticas ambientais, científicas, socioemocionais e de protagonismo juvenil. A seguir, no Quadro 08, apresenta-se os códigos e categorias da Escola 04.

Quadro 08: Escola 04 — E. E. Maria da Glória Muzzi Ferreira (PPP 2022/2023)

Categoria	Código	Identificado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua	ESP-PRESENTE	SIM	O espanhol é explicitamente mencionado como parte integrante da matriz curricular do

Espanhola)			Ensino Médio.
CAT. 1	ESP-AUSENTE	NÃO	A disciplina aparece na matriz curricular e em aspectos culturais.
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	SIM	Embora em alguns trechos não se trate diretamente do ensino de Língua Espanhola, reconhecem-se aspectos culturais associados a ela.
CAT. 1	ESP-REVOGAÇÃO-CITADA	SIM	O PPP cita a Lei n.º 13.415/2017, que impactou a obrigatoriedade do ensino de espanhol.
CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO	SIM	O espanhol integra o currículo formal, ainda que de modo flexível dentro dos itinerários.
	ESP-PROJETO-EXTENSÃO		Nenhum projeto extracurricular voltado ao ensino de espanhol foi registrado.
CAT. 2	ESP-CARGA-HORÁRIA	NÃO	O documento menciona a carga horária geral, mas não especifica a do espanhol.
CAT. 2	ESP-MATERIAL-DIDÁTICO	NÃO	Falta detalhamento de metodologia e materiais específicos de espanhol
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA-PROFESSOR	SIM	O PPP menciona a necessidade de professores habilitados nas diferentes áreas para o atendimento integral da matriz.
CAT. 3	ESP-FALTA-RECURSO	SIM	Relata-se a escassez de recursos tecnológicos e estruturais para a execução de todos os componentes curriculares. O que sugere limitações para disciplinas como o espanhol.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NÃO	Não há referência ao desinteresse dos alunos pelo idioma espanhol.
CAT. 3	ESP-INCERTeza-LEGISLATIVA	SIM	Ao citar as alterações na LDB, pela Lei n.º 13.415/2017, indica insegurança institucional em relação à oferta da língua.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP-AMPLIAÇÃO-PLANEJADA	NÃO	Não há menção referente à ampliação ou expansão do espanhol.

CAT. 4	ESP-SUSTENTAÇÃO-ATUAL	SIM	Há indício de continuidade do espanhol enquanto componente ofertado.
CAT. 4	ESP-REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos para reintroduzir ou reforçar a Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO-FUTURA	SIM	O documento não estabelece metas futuras para o ensino de Língua Espanhola.

Fonte: a autora (2025).

Foram identificados 09 códigos distribuídos em 04 categorias na Escola 04, sendo: Esp-Presente, Esp-implícito, Esp-Revogação-Citada na Categoria 1; Esp-Currículo-Integrado na Categoria 2; Esp-Falta-Professor, Esp-Falta-Recurso e Esp-Incerteza-Legislativa na Categoria 3 e Esp-Sustentação-Atual e Esp-Omissão-Futura na Categoria 4. O resultado da apuração dos códigos e categorias aplicáveis à Escola 04 mostra que o espanhol está formalmente inserido na matriz curricular; porém sua presença ocorre de forma limitada e pouco consolidada, sem detalhamento metodológico ou previsão de materiais específicos. As dificuldades estruturais, a falta de professores habilitados e a insegurança legislativa revelam entraves para a consolidação do ensino do idioma. A ausência de planos de ampliação ou revitalização indica uma oferta estática, sem perspectiva de fortalecimento.

Em conclusão, o PPP 2022/2023 da E. E. Maria da Glória Muzzi Ferreira é um documento robusto no diagnóstico de seus desafios socioeconômicos, de infraestrutura e de aprendizagem, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática. A escola demonstra esforço em estruturar respostas para o PRA e para o Novo Ensino Médio. Contudo, para o campo específico da Língua Espanhola, o documento apresenta um apagamento total; a língua não é citada, planejada ou incluída em nenhuma esfera do currículo ou dos projetos, o que indica que, no momento da elaboração deste PPP, ela não se configurava como uma prioridade pedagógica ou um componente curricular ofertado pela instituição.

Escola 05 – E. E. Menodora Fialho de Figueiredo

O PPP da Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, localizada na área central da cidade, estrutura-se como o documento norteador das práticas institucionais para o biênio 2022/2023. A escola, que atende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Tempo Integral, identifica-se como piloto do Programa Escola da Autoria. O modelo pedagógico é a base de todo o documento, focado na ampliação do tempo de permanência e no desenvolvimento de componentes diferenciados, com ênfase no Projeto de Vida do estudante, na formação de competências socioemocionais e na busca por uma formação integral que prepare cidadãos críticos e participativos.

A missão da Escola 05 visa garantir "o acesso, permanência e o sucesso escolares através de formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o Século XXI" (Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, 2022, p.03). A visão busca consolidar a escola como referência e excelência, pautada no acolhimento e no respeito à diversidade. Os valores elencados incluem a gestão democrática, a inovação, o protagonismo, o respeito aos princípios legais e éticos e a valorização dos profissionais da educação. Estes princípios buscam fundamentar a transição da escola para o modelo de tempo integral e as novas exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O documento detalha a longa trajetória da unidade escolar, inaugurada em 1970 e historicamente voltada à formação de professores, que abrigou o primeiro Curso de Magistério público da região. O PPP narra as diversas mudanças administrativas e de nomenclatura ao longo das décadas, incluindo o encerramento da oferta do magistério em 2001. Tal contextualização histórica serve para posicionar a escola como uma instituição adaptável, que agora se volta para os desafios do Ensino Médio em Tempo Integral, a qual foi piloto do Programa Escola da Autoria em 2019 para o Ensino Médio e em 2021 para o Ensino Fundamental.

Uma análise diagnóstica da comunidade escolar revela um público heterogêneo, com estudantes oriundos de diversos bairros, majoritariamente de classe média e baixa. O perfil étnico-racial é composto por 52% de pardos, 38% de brancos, 8% de negros e 2% de indígenas. O diagnóstico destaca a ampla inclusão da escola, que se consolidou um polo de Libras e atende um número significativo de estudantes indígenas e imigrantes. Um ponto de grande preocupação identificado

pela escola é a saúde mental dos alunos, com 28% apresentando algum tipo de transtorno psicológico, como ansiedade e depressão (Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, 2022).

A organização curricular do Ensino Fundamental em tempo integral é pautada pela Resolução/SED n. 4.114/2022, que estrutura o ensino na Formação Geral Básica e em uma Parte Diversificada. Essa parte diversificada é composta por componentes como Projeto de Vida, quatro Eletivas (cada uma de uma área de conhecimento) e componentes de Recomposição da Aprendizagem²¹ de Matemática (RA-MAT) e Língua Portuguesa (RA-LP). O foco explícito da RA é a diminuição da defasagem da aprendizagem e a consolidação de habilidades essenciais não desenvolvidas durante o período pandêmico. (E. E. Menodora Fialho de Figueiredo, 2022).

Para o Ensino Médio em Tempo Integral, o currículo segue a Resolução/SED n. 4.115/2022, a qual organiza-se em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. A escola oferece cinco Percursos Formativos Propedêuticos e dois Profissionais. É nessa seção que ocorre a única menção explícita à Língua Espanhola em todo o Projeto Político-Pedagógico.

Em relação ao espanhol, consta no documento da seguinte forma: "Ressalta-se ainda a Parte Comum do Itinerário Formativo organizada por meio do Núcleo Integrador, com a oferta de Língua Espanhola, Projetos Empreendedores e Recomposição da Aprendizagem" (E. E. Menodora Fialho de Figueiredo, 2022, p. 12). A língua é, portanto, situada como um componente do "Núcleo Integrador", ao lado de outros focos pedagógicos.

Apesar da única menção estrutural, a Língua Espanhola está completamente ausente das demais seções pedagógicas do documento. Os clubes mencionados não incluem nenhuma atividade cultural, de conversação ou de estudo relacionada ao espanhol. Da mesma forma, as estratégias para o desenvolvimento do Projeto de

²¹ A Recomposição da Aprendizagem (RA) integra as ações previstas no Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, política federal que orienta estados e municípios a enfrentar as defasagens ampliadas pela pandemia. Cada rede organiza seu próprio PRA, no qual a RA se materializa por meio de estratégias e componentes curriculares. Dessa forma, o PRA é o instrumento planejado localmente, enquanto a RA é o conjunto de ações pedagógicas que o compõem, voltadas ao fortalecimento de habilidades essenciais em áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (MEC, 2024).

Vida não articulam o aprendizado da língua espanhola como uma ferramenta para os objetivos pessoais, sociais ou profissionais dos estudantes.

O PPP dedica uma longa seção (9.1) para detalhar os múltiplos projetos institucionais desenvolvidos pela escola, que abordam temas como meio ambiente, saúde, cidadania, integração e esportes. Todavia, em nenhum dos projetos há qualquer referência ao idioma espanhol, às culturas hispânicas ou à valorização dos estudantes fronteiriços mencionados no diagnóstico. A invisibilidade do espanhol é um padrão consistente em todas as ações pedagógicas descritas.

Tal ausência torna-se ainda mais evidente quando comparada ao espaço dedicado a outra língua estrangeira. O documento descreve a Gincana Cultural, um projeto específico, cujo objetivo é despertar no aluno a curiosidade para conhecer a cultura dos países falantes de língua inglesa. A menção explícita e única ao inglês, em detrimento do espanhol, indica uma priorização cultural clara. Além disso, o projeto Cultura Afro-Brasileira e Sul-Mato-Grossense, embora detalhado, foca as culturas indígena e camponesa, sem qualquer menção à influência cultural dos países vizinhos de língua espanhola, relevante para o contexto geográfico de Mato Grosso do Sul.

O documento discorre extensivamente sobre as estratégias de RA um foco central pós-pandemia. No entanto, todo o planejamento RA e as estratégias de recuperação paralela parecem voltadas genericamente às disciplinas centrais, sem nenhuma menção a estratégias específicas para dificuldades na aprendizagem da Língua Espanhola, que compõe o mesmo Núcleo Integrador da recomposição no Ensino Médio.

Similarmente, a seção sobre Formação Continuada, destinada aos professores e servidores, não menciona qualquer necessidade de formação específica para o docente de Língua Espanhola. O foco da formação está na adaptação às novas metodologias (protagonismo, pesquisa, autoria) e aos novos documentos norteadores (BNCC e Novo Ensino Médio). Não há previsão de capacitação para os desafios específicos do ensino do espanhol dentro da nova estrutura do Núcleo Integrador ou para a integração desta língua aos Projetos de Vida dos alunos.

Observa-se, a seguir, no Quadro 09, os códigos e categorias relacionados ao ensino de espanhol da Escola 05.

Quadro 09: Escola 05 — E. E. Menodora Fialho de Figueiredo (PPP 2022/2023)

Categoria	Código	Identificado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP-PRESENTE	NÃO	—
CAT. 1	ESP-AUSENTE	NÃO	—
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	SIM	Há uma única menção à Língua Espanhola; portanto, aplica-se esse código a ela. No documento, aparece, ao lado de outros componentes curriculares, somente para enfatizar o Núcleo Integrador.
CAT. 1	ESP-REVOGAÇÃO-CITADA	NÃO	Não há referência à Lei, que revogou a obrigatoriedade do espanhol no currículo.
CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO	SIM	O documento descreve a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio e inclui a Língua Espanhola por meio do Núcleo Integrador.
CAT. 2	ESP-PROJETO-EXTENSÃO	NÃO	Nenhum projeto extracurricular voltado ao ensino de Língua Espanhola foi registrado
CAT. 2	ESP-CARGA-HORÁRIA	NÃO	Não há qualquer indicação de carga horária relacionada a Língua Espanhola.
CAT. 2	ESP-MATERIAL-DIDÁTICO	NÃO	O PPP não cita livros, tecnologias ou materiais didáticos voltados para o ensino de espanhol ou de outras línguas estrangeiras.
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA-PROFESSOR	NÃO	No documento não é relatada falta de professores habilitados ou dificuldades de contratação.
CAT. 3	ESP-FALTA-RECURSO	NÃO	Não são mencionadas faltas de recursos, materiais ou salas de tecnologias que impactem o ensino de espanhol.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NÃO	Não há registros quanto à falta de interesse dos alunos em relação ao estudo de Língua Espanhola.
CAT. 3	ESP-	NÃO	Não há referências à incerteza ou

	INCERTEZA- LEGISLATIVA		insegurança legislativa, no que tange o ensino de espanhol.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP- AMPLIAÇÃO- PLANEJADA	NÃO	Não há menção referente à ampliação ou expansão do espanhol.
CAT. 4	ESP- SUSTENTAÇÃO- ATUAL	NÃO	Não há menção em relação à manutenção das turmas.
CAT. 4	ESP- REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos para reintroduzir ou reforçar a Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO- FUTURA	SIM	O PPP não apresenta previsão ou intenção futura de reintroduzir, manter ou ampliar o ensino de espanhol. As projeções de desenvolvimento institucional concentram-se em programas de tempo integral, projetos de arte, ciência e cidadania.

Fonte: a autora (2025).

Foram identificados, no PPP da Escola 05, 03 códigos distribuídos em 03 categorias: Esp-Implicito na Categoria 1; Esp-Currículo-Integrado na Categoria 2; e Esp-Omissão-Futura na Categoria 04. A apuração de tais códigos revela que o ensino de espanhol aparece de forma periférica e implícita, limitado a uma única menção no contexto do Núcleo Integrador, sem definição de carga horária, objetivos ou estratégias pedagógicas. Embora o idioma figure entre os componentes curriculares integrados, sua presença é meramente formal, não há detalhamento metodológico, o que indica ausência de planejamento para sua consolidação. Também não há metas futuras, ou seja, não existe compromisso por parte da instituição de ensino em manter ou ampliar a oferta do espanhol.

Evidentemente, o PPP da Escola 05 apresenta uma contradição significativa. O documento é enfaticamente apresentado como fruto de um processo de gestão democrática, construído coletivamente com a participação de todos os segmentos, incluindo Colegiado Escolar, APM e Grêmio Estudantil. Contudo, o processo democrático resultou em um documento que, na prática, silencia um componente curricular que faz parte da matriz oficial da escola. O apagamento da Língua Espanhola de todos os projetos pedagógicos, culturais (que priorizam o inglês) e de

formação sugere que, apesar de sua presença na matriz, o idioma não ocupa espaço de relevância no planejamento ou na identidade da instituição.

Escola 06 – E. E. Min. João Paulo Dos Reis Veloso

O PPP da Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso para o biênio 2022/2023, fundamenta-se nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96). O documento serve como a identidade da instituição, detalhando suas concepções filosóficas, políticas e culturais, e estabelecendo um protocolo de ações para organizar o processo de ensino-aprendizagem. A escola, mantida pela Secretaria de Estado de Educação, busca aprimorar suas práticas pedagógicas visando uma educação pública de sucesso e qualidade, com um histórico de atuação desde 1973 (E. E. Ministro João Paulo dos Reis Veloso, 2022).

A missão da instituição estaria duplamente focada: primeiramente, na busca em assegurar uma aprendizagem de qualidade que garanta o acesso e a permanência dos estudantes, formando-os como cidadãos críticos e protagonistas capazes de promover uma sociedade mais humanitária. Em segundo lugar, a escola visaria garantir uma formação integral que desenvolva indivíduos dinâmicos, autônomos, responsáveis e solidários, democraticamente comprometidos com a construção de um mundo mais justo. Tanto na missão quanto na visão há uma pretensão pela excelência do ensino e pelo acolhimento aos estudantes e seus familiares (E. E. Ministro João Paulo dos Reis Veloso, 2022).

Para alcançar seus objetivos, a escola inclui nos valores o respeito a individualidade dentro da vivência coletiva, à dignidade humana e a valorização do trabalho colaborativo, com o intuito de se identificar como uma escola inclusiva. O PPP enfatiza o apoio a práticas inovadoras, o incentivo a uma educação baseada em princípios democráticos, o fomento ao protagonismo juvenil com responsabilidade e o desenvolvimento da sustentabilidade em seus aspectos econômicos, sociais e ambientais (E. E. Ministro João Paulo dos Reis Veloso, 2022).

O documento detalha o histórico da escola, criada em 1973, e sua evolução ao longo das décadas, que incluiu a oferta de diversos cursos técnicos, como

Auxiliar de Escritório, Técnico em Edificações, Técnico em Economia Doméstica e, mais recentemente, Técnico em Transações Imobiliárias e Auxiliar de Saúde Bucal, ambos desativados em 2017. Uma transformação significativa ocorreu a partir de 2021, quando a escola passou a integrar o programa Escola da Autoria e implementou o regime de tempo integral tanto para os anos finais do ensino fundamental quanto para o ensino médio (E. E. Ministro João Paulo dos Reis Veloso, 2022).

Na caracterização de sua comunidade, o PPP identifica que os estudantes são, majoritariamente, adolescentes e jovens residentes na região oeste de cidade, a qual abrange áreas urbanas, rurais, distritos e reservas indígenas. O perfil socioeconômico dominante é de classe baixa e média baixa, com renda familiar média que varia de um a três salários-mínimos. A escola registra a presença de estudantes com laudos médicos de transtornos globais e deficiências, exigindo uma abordagem inclusiva.

O diagnóstico da escola aponta desafios significativos. Um dos principais obstáculos mencionados é a insatisfatória participação da família dos estudantes na vida escolar. Além disso, a escola relata que seus recursos tecnológicos são defasados em relação ao perfil dos alunos e às demandas pedagógicas, expõe a insuficiência de itens como câmeras, filmadoras, computadores e lousas digitais, que seriam ideais em todas as salas de aula (E. E. Ministro João Paulo dos Reis Veloso, 2022).

A infraestrutura da escola é descrita em detalhes. Contém cinco blocos de alvenaria e vários laboratórios, como o de Práticas Inovadoras. Embora tenha um laboratório de informática bem equipado e funcional, aponta para deficiências nos laboratórios de Matemática, Física e Química, que não são equipados. A biblioteca é especificamente citada como um espaço inadequado, sendo uma sala pequena, com acervo limitado e mobiliário mínimo, sem a estrutura ideal para leitura e pesquisa.

A organização curricular do Novo Ensino Médio é estruturada em torno da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. A escola oferece os Itinerários Formativos por meio de combos, que são arranjos curriculares pré-definidos que os estudantes escolhem no ato da matrícula. Esses combos são divididos por áreas de

conhecimento, como Linguagens (Combos I-A, I-B), Humanas²² (Combos II-A, II-B, II-C) e Matemática e Natureza (Combos III-A, B, C, D), cada um com suas respectivas Unidades Curriculares (UCs) e Eletivas (E. E. Ministro João Paulo dos Reis Veloso, 2022).

Dentro da estrutura do Ensino Médio Integral, o currículo é complementado pelo Núcleo Integrador. O núcleo é composto por diversas unidades curriculares, inclui Empreendedorismo Social, Ciências Integradas e Novas Tecnologias, Intervenção Comunitária, Linguagens e Interartes, Matemática Criativa, Projeto de Vida e, notavelmente, a Língua Espanhola.

O PPP dedica uma seção específica para a Língua Espanhola, define claramente seu propósito dentro da matriz curricular. Diferente de uma simples menção, o documento estabelece seu objetivo pedagógico, afirmando que:

Esta unidade curricular tem como objetivo que o estudante utilize a Língua Espanhola em situações reais de comunicação, a partir do domínio dos elementos do nível básico da língua, para um convívio harmônico e de proximidade e integração desse estudante com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado possibilitando novas formas de se expressar, agir e interagir (E. E. Min. João Paulo dos Reis Veloso, 2022, p. 17).

A integração da Língua Espanhola ao currículo é reforçada na seção sobre avaliação. O PPP estabelece critérios de avaliação distintos para diferentes componentes. A Língua Espanhola é explicitamente agrupada na categoria Núcleo Integrador (Linguagens e Interartes, Língua Espanhola). Para estes componentes, a avaliação é composta por 7,0 pontos destinados à avaliação processual e contínua, a critério do docente, e 3,0 pontos destinados à Avaliação Integrada, demonstrando sua formalização e peso avaliativo dentro da estrutura.

A Língua Espanhola integra o Núcleo Integrador no Ensino Médio em Tempo Integral, enquanto a Língua Inglesa aparece como componente obrigatório da BNCC. Contudo, no PPP dessa escola, nos combos flexíveis dos Itinerários Formativos da área de Linguagens (Combo I-A e I-B), identifica-se, por exemplo, a

²²A BNCC, com respaldo na LDB (1996), estabeleceu oficialmente as áreas de conhecimento, incluiu Linguagens e Ciências Humanas como áreas distintas, para organizar o currículo brasileiro em grandes áreas de conhecimento, de forma estruturada, definiu habilidades e competências para cada área (BNCC, 2025).

Unidade Curricular II (UCII) de Inglês como parte do percurso formativo escolhido pelo estudante, o que indica que, além da disciplina obrigatória de Língua Inglesa, ele pode optar por cursar mais uma unidade adicional do mesmo idioma. Diante disso, seria pertinente que a escolha incluísse a possibilidade de escolher entre o Inglês e o Espanhol.

Ademais, o documento aborda a gestão e a formação docente, essenciais para a execução do projeto. A escola adota a Formação em Serviço, que ocorre durante as reuniões de planejamento colaborativo, com temáticas voltadas à escola integral. Além disso, o PPP prevê um planejamento coletivo semanal para os professores do Ensino Médio em Tempo Integral. A gestão se compromete a ser democrática, busca resolver o abandono escolar através da Busca Ativa e a promoção da inclusão, e abomina todas as formas de discriminação. A seguir, no Quadro 10, estão os códigos e as categorias identificadas no documento da Escola 06.

Quadro 10: Escola 06 — E. E. Ministro João Paulo dos Reis Veloso

Categoria	Código	Identific ado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP- PRESENTE	SIM	O PPP menciona diretamente a Língua Espanhola como unidade curricular integrante do Núcleo Integrador do Ensino Médio, descrevendo seus objetivos pedagógicos.
CAT. 1	ESP-AUSENTE	NÃO	—
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	NÃO	O espanhol é reconhecido explicitamente como componente curricular, com ênfase na integração cultural e comunicativa.
CAT. 1	ESP- REVOGAÇÃO- CITADA	NÃO	Não há referência à revogação da obrigatoriedade da língua (Lei n.º 13.415/2017).

CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO	SIM	O ensino de espanhol integra o currículo obrigatório do Ensino Médio, dentro do Núcleo Integrador, junto a outros componentes (Empreendedorismo Social, Matemática Criativa, etc.)
CAT. 2	ESP-PROJETO-EXTENSÃO	NÃO	Não há descrição de projetos de extensão voltados à Língua Espanhola descritos no documento.
CAT. 2	ESP-CARGA-HORÁRIA	SIM	A disciplina aparece nos critérios de avaliação e composição da média bimestral, com pontuação específica, o que implica carga horária regular e estruturada.
CAT. 2	ESP-MATERIAL-DIDÁTICO	SIM	O documento menciona o uso de metodologias ativas, tecnologias e projetos interdisciplinares aplicáveis a todas as unidades curriculares — o que se estende ao espanhol.
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA-PROFESSOR	NÃO	No documento não é relatada falta de professores habilitados ou dificuldades de contratação.
CAT. 3	ESP-FALTA-RECURSO	SIM	O documento menciona deficiências em infraestrutura e recursos tecnológicos, o que impacta todas as áreas, inclusive o ensino de línguas estrangeiras.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NÃO	Não há registros em relação a falta de interesse dos alunos em relação ao estudo de Língua Espanhola.
CAT. 3	ESP-	NÃO	Não há referências à incerteza ou

	INCERTEZA- LEGISLATIVA		insegurança legislativa, no que tange o ensino de espanhol.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP- AMPLIAÇÃO- PLANEJADA	NÃO	Não há menção quanto expansão e ampliação para o estudo de Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP- SUSTENTAÇÃO -ATUAL	SIM	O PPP reforça o compromisso com uma formação integral e multicultural, o que sustenta a permanência do espanhol no currículo.
CAT. 4	ESP- REVITALIZAÇÃO O	SIM	O documento demonstra comprometimento institucional com a continuidade do ensino de espanhol, ainda que sem projeções futuras.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO- FUTURA	SIM	Não há projeção futura descrita explicitamente, mas compreende-se que a escola está comprometida com a manutenção do espanhol, conforme é observado nos códigos anteriores.

Fonte: a autora (2025).

Foram identificados 08 códigos distribuídos em 04 categorias: Esp-Presente na categoria 1; Esp-Currículo-Integrado, Esp-Carga-Horária e Esp-Material-Didático na Categoria 2; Esp-Falta-Recurso na Categoria 3; e Esp-Sustentação-Atual, Esp-Revitalização e Esp-Omissão-Futura na Categoria 4. O resultado da aferição aponta que o ensino de espanhol está efetivamente inserido na matriz curricular do Ensino Médio, com objetivos pedagógicos bem definidos e vinculação ao Núcleo Integrador. O componente curricular apresenta estrutura metodológica estabelecida, com uso de metodologias ativas e carga-horária definida, o que demonstra o planejamento. Contudo, notam-se limitações na infraestrutura e recursos tecnológicos. Embora não

haja previsão de expansão, o documento manifesta compromisso com a manutenção e continuidade do ensino de Língua Espanhola.

A coexistência de códigos que apontam tanto para a sustentação atual quanto para a ausência de projeções futuras sugere uma política de continuidade que depende mais da manutenção das diretrizes estaduais do que de iniciativas próprias da unidade escolar. Ainda assim, a presença de objetivos pedagógicos definidos, metodologias atualizadas e reconhecimento explícito do papel formativo da língua indica que a escola não apenas mantém o componente, mas o integra de maneira coerente a proposta pedagógica. Ainda que careça de investimentos, o ensino de espanhol se consolida como prática institucionalizada. Em conclusão, a Escola 6, por meio de seu PPP, valoriza o ensino do espanhol em sua unidade.

Escola 07 — E. E. Professor Alício Araújo

O PPP da Escola Estadual Professor Alício Araújo, para o biênio 2022/2023, a escola se apresenta como uma entidade que reflete o presente e o futuro, considerando o perfil socioeconômico da comunidade. esse documento visa orientar o desenvolvimento de competências e habilidades, objetivando o sucesso da aprendizagem e considerando a heterogeneidade do corpo discente. A instituição fundamenta suas crenças na educação favorável aos direitos sociais (E. E. Prof. Alício Araújo, 2022).

A missão da escola é clara ao buscar proporcionar uma educação que coloca o aluno numa posição de protagonismo ativo. Alinhada a isso, sua visão é desenvolver uma educação que priorize a qualidade, o pensamento crítico e criativo, e a construção do conhecimento, elementos essenciais para o projeto de vida dos alunos no mundo atual. Os valores defendidos incluem o respeito aos direitos humanos, à natureza, às diferenças e aos valores éticos; a solidariedade; e a excelência na prestação de serviços, ressaltando a cidadania e a participação coletiva (E. E. Prof. Alício Araújo, 2022).

Fundada em 26 de outubro de 1998, a escola iniciou suas atividades em 1999, atendeu inicialmente nos três turnos, incluindo a EJA. Em 2013 as atividades do período noturno foram encerradas por determinação da Secretaria de Educação,

apesar das tentativas da gestão da época de reverter a decisão. Ao longo de sua história, diversas gestões contribuíram para a melhoria da infraestrutura, o que resultou em um espaço físico bem equipado, com duas quadras cobertas, laboratórios, biblioteca com acervo físico e virtual, e climatização de todos os ambientes (E. E. Prof. Alício Araújo, 2022).

Um marco na trajetória recente da instituição foi a adesão ao Programa Escola da Autoria em 2020. A mudança coincidiu com a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral e enfrentou desafios imediatos, como a interrupção das aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19. A transição para o modelo integral foi gradual: em 2021, a escola ampliou o tempo integral para o Ensino Fundamental a partir do 7º ano; e, em 2022, tornou-se 100% Integral, retomou a oferta do 6º ano e adequou o Ensino Médio ao Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio (E. E. Prof. Alício Araújo, 2022).

Atualmente, a escola oferece o Ensino Fundamental Integral e o Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional. Essa organização implica uma rotina de nove aulas diárias de 50 minutos, com entrada às 7h e saída às 16h35min., período no qual são ofertadas três refeições. O atendimento à comunidade pela secretaria escolar ocorre das 7h às 18h, enquanto a direção e coordenação atendem das 7h às 17h, a qual se compromete em ter olhar humanizado em consonância com os princípios da educação integral (E. E. Prof. Alício Araújo, 2022).

A organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral é um ponto central do PPP, estruturada conforme a Resolução/SED n. 3.958/2021, que implementa o Novo Ensino Médio. A matriz curricular é dividida em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, são no total 45 horas-aulas semanais. Os Itinerários Formativos, por sua vez, são compostos por uma Parte Comum (chamada de Núcleo Integrador) e uma Parte Flexível, que corresponde à qualificação profissional.

É especificamente dentro da Parte Comum do Ensino Médio que o PPP localiza a oferta da Língua Espanhola. O Núcleo Integrador possui tal disciplina como parte integrante da estrutura curricular do Ensino Médio em Tempo Integral e não é tratada como uma atividade opcional:

Nos Itinerários Formativos, há uma Parte Comum, chamada de Núcleo Integrador, com as disciplinas Língua Espanhola, Projeto de Vida, Empreendedorismo Social, Intervenção Comunitária, Linguagens e Interartes, Ciências Integradas e Novas Tecnologias e Matemática Criativa (EE Prof. Alício Araújo, 2022, p. 22).

Enquanto a Língua Espanhola compõe o Núcleo Integrador, a Parte Flexível do currículo de Ensino Médio é dedicada à Qualificação Profissional. A escola oferta o Itinerário Formativo em Informática para Internet, com módulos progressivos: 1º ano (Assistente de Manutenção de Computadores e Infraestrutura de Redes), 2º ano (Desenvolvedor de Páginas Web) e 3º Ano (Desenvolvedor de Sistemas Computacionais). Esse foco técnico é complementado por uma infraestrutura que inclui duas salas de tecnologia equipadas e projetos como o Feirão das Técnicas (E. E. Prof. Alício Araújo, 2022).

A gestão pedagógica da escola é fundamentada nos princípios da Escola da Autoria, que coloca o protagonismo estudantil em posição central. A prática pedagógica deve priorizar metodologias ativas, interdisciplinaridade e o desenvolvimento da autonomia na resolução de conflitos. O PPP enfatiza o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC e os quatro pilares da educação (Aprender a Conhecer, Fazer, Conviver e Ser), aliados à Pesquisa como Princípio Educativo, visando uma "Formação Acadêmica de Excelência" e uma "Formação para a Vida" (E. E. Prof. Alício Araújo, 2022, p. 29).

Um desafio pedagógico prioritário destacado no documento é a RA, uma estratégia para mitigar as defasagens causadas pela pandemia de COVID-19. O PRA foca em retomar habilidades essenciais e estruturantes que não foram consolidadas durante o ensino remoto. Para isso, a escola utiliza avaliações diagnósticas e direcionou componentes curriculares específicos, como Pesquisa e Autoria (Ensino Fundamental) e Intervenção Comunitária (Ensino Médio), para atuarem excepcionalmente com foco nessa recomposição durante o ano letivo de 2022.

A Língua Espanhola é mencionada uma segunda vez no PPP, justamente no contexto das ações de recomposição da aprendizagem. O plano de ação da escola detalha o projeto Jornal Alício News, cujo objetivo é recompor habilidades da área de linguagens (escrita, leitura, oralidade) e explorar gêneros textuais do campo

jornalístico. Ao listar os recursos humanos envolvidos no projeto, o documento cita a colaboração de "professores de Língua Portuguesa, RA, Inglês, Língua Espanhola, Intervenção Comunitária, entre outros" (EE Prof. Alício Araújo, 2022, p. 51), indicando a participação ativa do docente de espanhol nesse esforço interdisciplinar.

Apesar da inclusão da Língua Espanhola no currículo e no projeto Jornal Alício News, sua presença não é notada em outras atividades interdisciplinares listadas no plano de ação em que poderia ser relevante; por exemplo: o projeto Feira das Nações, que visa à pesquisa de diferentes culturas, lista países de língua espanhola como Venezuela, Haiti (embora o espanhol seja minoritário), Paraguai e México, mas não menciona de forma explícita o idioma. Da mesma forma, outros projetos culturais como o Sarau Literomusical e o Programa Arte e Cultura na Escola (que inclui cinema e teatro) não especificam a integração do componente de Língua Espanhola.

O PPP estabelece, por fim, que sua própria avaliação é um processo contínuo e democrático, realizado anualmente com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (gestores, professores, alunos e pais). A instituição utiliza uma Avaliação Institucional Interna, que aplica questionários aos diversos segmentos, para analisar o alcance das metas, identificar dificuldades e orientar a tomada de decisões, garantindo que o documento seja dinâmico e reflita o compromisso de todos com a melhoria da qualidade do ensino. Na sequência, apresenta-se o Quadro 11 da Escola 07, com os códigos e categorias do PPP.

Quadro 11: Escola 07 — E. E. Professor Alício Araújo (PPP 2022)

Categoria	Código	Identificado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP-PRESENTE	SIM	A Língua Espanhola é mencionada explicitamente como disciplina integrante do Núcleo Integrador do Ensino Médio, o que indica presença formal no currículo.
CAT. 1	ESP-AUSENTE	NÃO	—
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	NÃO	—

CAT. 1	ESP- REVOGAÇÃO- CITADA	NÃO	Não há referência à revogação da obrigatoriedade da língua (Lei n.º 13.415/2017).
CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP- CURRÍCULO- INTEGRADO	SIM	O espanhol é parte do currículo obrigatório no Novo Ensino Médio (Núcleo Integrador), dentro da estrutura do Programa Escola de Autoria.
CAT. 2	ESP-PROJETO- EXTENSÃO	NÃO	Não há descrição de projetos de extensão voltados à Língua Espanhola descritos no documento.
CAT. 2	ESP-CARGA- HORÁRIA	SIM	De forma parcial, o documento informa que o currículo contempla 45 horas-aulas semanais, o qual inclui o componente de Língua Espanhola dentro dessa carga global, embora sem detalhar horas específicas para cada disciplina.
CAT. 2	ESP-MATERIAL- DIDÁTICO	NÃO	Não há menção direta a materiais específicos para o ensino de espanhol, apenas referência geral ao uso de metodologias e tecnologias educacionais aplicáveis a todos os componentes.
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA- PROFESSOR	NÃO	No documento, não é relatada a falta de professores habilitados ou dificuldades de contratação.
CAT. 3	ESP-FALTA-	SIM	Embora o texto não cite

	RECURSO		especificamente a disciplina de Língua Espanhola, a falta de recursos tecnológicos afeta todas as práticas pedagógicas, incluindo o ensino de línguas estrangeiras.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NAÃO	Não há registros em relação à falta de interesse dos alunos em relação ao estudo de Língua Espanhola.
CAT. 3	ESP-INCERTeza-LEGISLATIVA	NÃO	Não há referências à incerteza ou insegurança legislativa, no que tange o ensino de espanhol.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP-AMPLIAÇÃO-PLANEJADA	NÃO	Não há menção de expansão ou ampliação para o estudo de Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP-SUSTENTAÇÃO-ATUAL	SIM	O PPP reforça a continuidade institucional da oferta de espanhol como parte do currículo regular, alinhada à política do Novo Ensino Médio e do Programa Escola de Autoria.
CAT. 4	ESP-REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos para reforçar a Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO-FUTURA	SIM	O documento não estabelece metas futuras para o ensino de Língua Espanhola.

Fonte: a autora (2025).

Na Escola 07, foram identificados 06 códigos entre as 04 categorias analisadas: Esp-Presente na categoria 1; Esp-Currículo-Integrado e Esp-Carga-Horária na Categoria 2; Esp-Falta-Recurso na Categoria 3; e Esp-Sustentação-Atual

e Esp-Omissão-Futura na Categoria 4. A apuração de tais códigos revela que o ensino de Língua Espanhola está institucionalmente consolidado no currículo do Ensino Médio, mais especificamente no Núcleo Integrador.

O espanhol, enquanto componente curricular, aparece formalmente estruturado, mas com lacunas na definição de carga horária e ausência em projetos extracurriculares. Apesar da falta de recursos tecnológicos impactar o ensino de forma geral, não há relatos de carência docente ou desinteresse estudantil. Por fim, a identificação dos códigos Esp-Sustentação-Atual e Esp-Omissão-Futura indica manutenção do espanhol no presente, mas ausência de planejamento prospectivo, revelando uma continuidade condicionada às políticas públicas educacionais vigente, o que sugere uma postura de reprodução normativa, e não de investimento formativo. Assim, o espanhol permanece em uma zona de estabilidade frágil, sustentado no presente, porém sem diretrizes que assegurem sua projeção futura na escola.

Escola 08 — E. E. Professor Celso Muller do Amaral

A Escola Estadual Prof. Celso Müller do Amaral, tem seu PPP referente ao biênio 2022/2023, e estabelece a base legal na LDB n. 9394/96. Segundo o documento, a elaboração do projeto foi um processo coletivo envolvendo todos os segmentos da escola, com base em estudos da versão anterior do PPP, do Regimento Escolar, da BNCC e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022).

A missão da escola é "proporcionar ao estudante o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade[...]", a qual visa formar "cidadãos protagonistas, críticos, conscientes e atuantes na sociedade" (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022, p.03). Alinhada a isso, a visão da instituição é implementar gradualmente ações para a formação integral do estudante, com foco no protagonismo e tornando-se uma referência em educação. Os valores defendidos incluem a valorização do ser humano, transparência, inclusão, diversidade, respeito, responsabilidade e dedicação (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022).

O histórico da unidade escolar detalha que sua criação, em 25 de agosto de 2000, respondeu ao crescimento populacional da região nordeste de Dourados no final dos anos 80. A escola recebeu o nome em homenagem a Celso Müller do Amaral, um dos primeiros educadores do município. O documento narra a evolução da gestão, desde a primeira diretora, a adesão a programas como o FUNDESCOLA-PDE em 2004 e o PROEMI/JF em 2012, que trouxeram melhorias de infraestrutura e recursos didáticos. Nos anos recentes, a escola passou por transformações significativas, como a oferta do Novo Ensino Médio de 30h em 2019 e a adaptação ao ensino online e híbrido entre 2020 e 2021, devido à pandemia de COVID-19. Em 2021 consolidou-se como Escola da Autoria, e passou a ofertar o Ensino Médio em Tempo Integral. O período foi marcado por revitalizações na infraestrutura e mais uma reforma parcial em 2022 (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022).

No documento consta o diagnóstico da comunidade escolar, realizado por meio de pesquisa socioeconômica com alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. Com esse diagnóstico, revela que a maioria dos estudantes reside em bairros próximos, como o Jardim Canaã I (28,4%), e se desloca a pé (50,3%) ou de bicicleta (26,9%). A renda familiar predominante é de um salário-mínimo (39,1%) ou de dois a três salários (38,1%). O acesso à tecnologia é alto, com 98% possuindo celular e 90,4% com acesso à internet (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022).

Em relação aos indicadores de aprendizagem, o PPP apresenta os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola atingiu a nota 5,2 em 2021, ficou abaixo da meta projetada de 5,8. Para os Anos Finais (2021) e para o Ensino Médio (2021), o texto informa que o número de participantes no SAEB foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados, impedindo a aferição do IDEB da escola para essas etapas, embora as metas fossem 5,6 e 4,5, respectivamente (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022).

A infraestrutura da escola é composta por 12 salas de aula, sala multidisciplinar, sala de tecnologia, biblioteca, sala de recursos multifuncionais, ambientes administrativos, quadra coberta e quadra de areia. O acesso ao segundo piso, onde ficam as salas de aula, é feito por escada e elevador, e os banheiros são adaptados. A escola oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e

o Ensino Médio em Tempo Integral (1º ao 3º ano) como Escola da Autoria (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022).

A organização do Ensino Médio em Tempo Integral é estruturada em 45 horas/aulas semanais, sendo 43 presenciais e 2 não presenciais (ANP) destinadas à Intervenção Comunitária. O Itinerário Formativo oferecido é o Propedêutico, dividido em duas grandes áreas de conhecimento: uma combinando Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e a outra combinando Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022).

No que tange às metodologias, a escola baseia-se nos quatro pilares da Educação (aprender a conhecer, fazer, conviver e ser) e nas competências socioemocionais da BNCC. Há um esforço para o uso de metodologias ativas, como gamificação, *design thinking*, Aprendizado baseado em problemas e Sala de aula invertida. O PPP enfatiza a centralidade do Projeto de Vida no modelo da Escola da Autoria, concebido para "atribuir sentido e significado ao projeto escolar" e auxiliar os estudantes a "transformar sonhos em objetivos" (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022, p. 14). Obviamente, na seção dedicada às Metodologias Ativas, a gestão e equipe pedagógica, poderiam ter pensado em oficinas voltadas a Língua Espanhola, o que enriqueceria o ensino-aprendizagem, pois entende-se, nesta pesquisa, que promover um ambiente diversificado e multilíngue agrega valor e conhecimento a toda comunidade escolar.

O processo de avaliação das aprendizagens em primeiro lugar, tem um caráter diagnóstico, é descrito como contínuo, multifacetado e que não se limita a um produto final. Utiliza-se uma diversidade de instrumentos, como provas orais, escritas, pesquisas, projetos, relatórios, seminários, portfólios e autoavaliação. Para estudantes com rendimento insuficiente, a escola oferece a Recuperação Paralela, que incide sobre a prova bimestral (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022).

A escola estrutura um Regime de Progressão Parcial (RPP) para alunos a partir do 8º ano do Ensino Fundamental. Conforme o texto, a unidade escolar deve organizar um plano de estudo baseado nos Currículos de Referência, e o estudante deve atingir aproveitamento igual ou superior a 6,0 na avaliação final desse plano.

Para alunos da Educação Especial em RPP, é organizado um Plano Educacional Individualizado (E. E. Prof. Celso Müller do Amaral, 2022).

Finalmente, o PPP se encerra com um Plano de Ação focado em quatro temas centrais: Indisciplina, Avaliações externas, Evasão e Participação dos responsáveis. As estratégias incluem palestras, acompanhamento de casos críticos, incentivo ao Grêmio Estudantil, desenvolvimento de projetos de leitura e resolução de problemas, monitoramento de faltosos e comunicação com o Conselho Tutelar. O documento prevê sua própria avaliação de forma contínua e pela comunidade.

O resultado da busca relativa à inclusão da Língua Espanhola no PPP dessa escola teve o resultado expresso no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12: Escola 08 — E. E. Professor Celso Müller do Amaral (PPP 2022/2023)

Categoria	Código	Identificado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP-PRESENTE	NÃO	Não foram encontrados registros que infere a Língua Espanhola no currículo.
CAT. 1	ESP-AUSENTE	SIM	Não há menção direta ou indireta à Língua Espanhola em todo o documento.
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	NÃO	Em nenhum momento são expostas no documento referências ao espanhol, seja culturalmente ou aliado a outras disciplinas.
CAT. 1	ESP-REVOGAÇÃO-CITADA	NÃO	Não há referência à revogação da obrigatoriedade da língua (Lei n.º 13.415/2017).
CAT. 2 (Propostas curriculares e	ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO	NÃO	O PPP descreve a organização curricular com base na BNCC e no Currículo de Referência do

metodológicas)			Mato Grosso do Sul, mas não inclui o espanhol entre os componentes curriculares.
CAT. 2	ESP-PROJETO-EXTENSÃO	NÃO	Nenhum projeto extracurricular voltado ao ensino de Língua Espanhola foi registrado
CAT. 2	ESP-CARGA-HORÁRIA	NÃO	Não há qualquer indicação de carga horária relacionada à Língua Espanhola.
CAT. 2	ESP-MATERIAL-DIDÁTICO	NÃO	O PPP não cita livros, tecnologias ou materiais didáticos voltados para o ensino de espanhol ou de outras línguas estrangeiras.
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA-PROFESSOR	NÃO	No documento não é relatada falta de professores habilitados ou dificuldades de contratação.
CAT. 3	ESP-FALTA-RECURSO	NÃO	Não são mencionadas faltas de recursos, materiais ou salas de tecnologias que impactem o ensino de espanhol.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NÃO	Não há registros quanto a falta de interesse dos alunos em relação ao estudo de Língua Espanhola.
CAT. 3	ESP-INCERTeza-LEGISLATIVA	NÃO	Não há referências à incerteza ou à insegurança legislativa, no que tange o ensino de espanhol.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP-AMPLIAÇÃO-PLANEJADA	NÃO	Não há menção referente à ampliação ou expansão do espanhol.
CAT. 4	ESP-SUSTENTAÇÃO-ATUAL	NÃO	Não há menção à manutenção das turmas.
CAT. 4	ESP-REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos para reintroduzir ou reforçar a Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO-	SIM	O PPP não apresenta

FUTURA	nenhuma previsão ou intenção futura de reintroduzir, manter ou ampliar o ensino de espanhol. As projeções de desenvolvimento institucional concentram-se em programas de tempo integral, projetos de arte, ciência e cidadania.
--------	---

Fonte: a autora (2025).

Foram identificados, na Escola 08, apenas 02 códigos e 02 categorias: Esp-Ausente na Categoria 1; e Esp-Omissão-Futura na Categoria 4. Os demais códigos não foram identificados indicando uma ausência completa de menções ao idioma. O documento não cita os termos "Espanhol" ou "Língua Espanhola" em nenhuma seção. A abordagem da área de Linguagens e suas Tecnologias no Itinerário Formativo não especifica quais línguas estrangeiras são ofertadas. Além disso, a lista de projetos desenvolvidos pela escola, como o projeto de leitura Viva Lendo ou a Feira do Jovem Protagonista, não faz qualquer referência a atividades, intercâmbios ou estudos relacionados à cultura hispânica ou ao idioma espanhol.

Portanto, a análise da Escola 08 evidencia um cenário de apagamento quase absoluto da Língua Espanhola, tanto no plano curricular quanto nas projeções institucionais. A ausência de referências diretas ou indiretas ao componente reflete não apenas uma decisão administrativa localizada, mas, inclusive, um alinhamento com políticas educacionais que, desde a reforma do Ensino Médio, não atribuem centralidade ao ensino do espanhol. Logo, a escola reproduz um modelo de organização curricular estritamente orientado pela BNCC e pelo Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul, sem apresentar iniciativas próprias de inclusão a oferta da disciplina, diferentemente de outras unidades escolares do município que, mesmo após a revogação da obrigatoriedade, mantêm o espanhol como possibilidade formativa.

Essa ausência também revela um processo de homogeneização linguística nas escolas, o que restringe as práticas pedagógicas em relação a diversidade cultural presente na região de fronteira. Embora, o PPP enfatize projetos voltados à

leitura, ao protagonismo juvenil e à formação integral, a inexistência de ações que dialoguem com a língua e a cultura latino-americana indica um distanciamento das demandas socioculturais da comunidade local. Dessa maneira, o caso da Escola 08 exemplifica como a omissão institucional contribui para a descontinuidade do espanhol na rede estadual; e reforça uma política de silenciamento que impacta diretamente no ensino-aprendizagem dos estudantes sul-mato-grossenses.

Escola 09 – E. E. Professor José Pereira Lins

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Professor José Pereira Lins, estabelece as diretrizes para o biênio 2022/2023. O documento é fundamentado na LDB (Lei nº 9.394/96) e está estruturado em torno do da educação em tempo integral e do programa Escola de Autoria, que é central, uma vez que define o contexto pedagógico no qual a Língua Espanhola é inserida, e visa à formação integral e o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas e socioemocionais, articuladas ao Projeto de Vida dos estudantes.

A filosofia da instituição é expressa em sua missão, visão e valores. A escola tem como missão assegurar uma formação consistente que possibilite a construção do saber. No item visão, almeja "contribuir com os saberes que orientem a prática cuidadora da cidadania" (E. E. Professor José Pereira Lins, 2022, p.03). Tais pilares se apoiam em valores como afetividade, empatia e responsabilidade. A gestão do modelo integral é orientada por cinco premissas: protagonismo juvenil, formação continuada, corresponsabilidade, excelência em gestão e replicabilidade.

O histórico da escola e o diagnóstico da comunidade evidenciam um contexto social relevante para compreender uma das abordagens atribuídas à Língua Espanhola. o PPP aponta que a grande maioria dos 662 estudantes atendidos em 2022 encontra-se em condições de vulnerabilidade social. Inaugurada em 2014, a instituição recebe imigrantes latino-americanos provenientes de países hispano-falantes, sobretudo venezuelanos, em razão de sua localização. (E.E. Professor José Pereira Lins, 2022). Muitos trabalhadores que chegam a Dourados para atuar em indústrias buscam residir em áreas acessíveis e próximas ao emprego; por isso, optam por matricular seus filhos nessa escola, situada nas proximidades da JBS e

em uma região com oferta de aluguel a preços mais baixos — informação que decorre do conhecimento contextual acumulado pela pesquisadora acerca da realidade local.

A escola é organizada para ofertar os anos finais do Ensino Fundamental (regular) e o Ensino Médio em três modalidades: regular (parcial), Ensino Médio em Tempo Integral com Itinerário Formativo Propedêutico²³ e Ensino Médio em Tempo Integral com Itinerário Formativo Profissional. A infraestrutura, que sustenta essas ofertas, inclui 13 salas de aula, sala de tecnologia e biblioteca, embora o documento observe que a biblioteca não está equipada com um bom acervo de livros e carece de mobília.

Ao analisar as matrizes curriculares, identifica-se que a Língua Espanhola não é tratada como um componente eletivo (Parte Flexível), mas sim como parte integrante do Núcleo Integrador, que compõe a Parte Comum do currículo. Isso confere ao componente um caráter obrigatório e estruturante dentro do modelo de tempo integral, assegurando sua oferta contínua aos estudantes que optam por essa modalidade de ensino.

Na matriz do Itinerário Formativo Propedêutico, a Língua Espanhola aparece listada com uma carga horária de 2 aulas semanais para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Essa inserção demonstra uma valorização do idioma como ferramenta de formação geral e humanística para os alunos que seguirão a trilha acadêmica. De forma idêntica, a matriz do Itinerário Formativo Profissional contempla a Língua Espanhola com a mesma carga horária de 2 aulas semanais para os três anos do Ensino Médio (E. E. José Pereira Lins, 2022). A manutenção do componente na trilha profissionalizante sugere o reconhecimento de sua importância para o mundo do trabalho, especialmente em um estado de fronteira como o Mato Grosso do Sul.

Além da presença curricular fixa, o idioma é abordado através de projetos pedagógicos. O PPP lista, entre as atividades desenvolvidas pela escola (especificamente em 2023), o Projeto Hispanohablantes (E. E. José Pereira Lins, 2022, p. 6, 15). À primeira vista, o nome sugere um projeto de imersão ou ensino da

²³ O Itinerário Formativo Propedêutico é um percurso voltado ao aprofundamento acadêmico e à consolidação das aprendizagens essenciais; serve para fortalecer habilidades das áreas da BNCC e apoiar a recomposição da aprendizagem. Não é exclusivo de escolas técnicas, sendo adotado por redes estaduais, como na Resolução SED/MS n.º 4.295/2024.

cultura de língua espanhola para os alunos brasileiros. Contudo, ao se verificar a seção de Ações pedagógicas, nota-se a natureza distinta desse projeto, que reflete diretamente o diagnóstico demográfico da escola. A descrição oficial é: "Projeto acolhendo os Hispanohablantes: Objetiva utilizar a Língua Portuguesa como intervenção sociocultural para integração dos alunos hispanohablantes" (E. E. José Pereira Lins, 2022, p. 19).

Essa definição é reveladora, porque demonstra uma dupla perspectiva a respeito do espanhol na escola. Por um lado, o idioma é ensinado como Língua Estrangeira nas matrizes curriculares do Ensino Integral. Por outro, é reconhecido como língua materna de um grupo de alunos imigrantes, que gera a necessidade de um projeto de acolhimento focado no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para esses estudantes.

Em termos metodológicos gerais, a escola prioriza a Pedagogia do afeto e a presença pedagógica, busca metodologias ativas e colaborativas. A avaliação da aprendizagem é definida como diagnóstica, processual e formativa, com prevalência dos aspectos qualitativos. A gestão democrática é exercida pela direção em articulação com o Colegiado Escolar, a APM e o Grêmio Estudantil.

No Quadro 12, apresentam-se os códigos e as categorias identificados no PPP da Escola 09.

Quadro 13: Escola 09 — Estadual Professor José Pereira Lins (PPP 2022/2023)

Categoria	Código	Identificado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP-PRESENTE	NÃO	O documento faz referências a alunos falantes do espanhol, expondo que o espanhol está presente no contexto escolar, mas não o cita explicitamente como componente curricular.
CAT. 1	ESP-AUSENTE	NÃO	—
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	SIM	A disciplina de Língua Espanhola não está explícita no documento, mas compreende-se que ela está vinculada a uma iniciativa extracurricular.
CAT. 1	ESP- REVOGAÇÃO-	NÃO	Não há referência à revogação da obrigatoriedade da língua (Lei n.º

	CITADA		13.415/2017).
CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO		Não há menção em relação ao espanhol fazer parte do currículo integrado ou optativo.
CAT. 2	ESP-PROJETO-EXTENSÃO	SIM	O documento cita explicitamente o “Projeto Acolhendo Hispanohablantes”, que objetiva utilizar a Língua Portuguesa como intervenção sociocultural para integração dos alunos falantes do espanhol.
CAT. 2	ESP-CARGA-HORÁRIA	NÃO	Não há qualquer indicação de carga horária relacionada a Língua Espanhola.
CAT. 2	ESP-MATERIAL-DIDÁTICO	NÃO	O PPP não cita livros, tecnologias ou materiais didáticos voltados para o ensino de espanhol ou de outras línguas estrangeiras.
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA-PROFESSOR	NÃO	No documento não é relatada falta de professores habilitados ou dificuldades de contratação.
CAT. 3	ESP-FALTA-RECURSO	NÃO	Não são mencionadas faltas de recursos, materiais ou salas de tecnologias que impactem o ensino de espanhol.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NÃO	Não há registros sobre a falta de interesse dos alunos em relação ao estudo de Língua Espanhola.
CAT. 3	ESP-INCERTeza-LEGISLATIVA	NÃO	Não há referências a incerteza ou insegurança legislativa, no que tange o ensino de espanhol.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP-AMPLIAÇÃO-PLANEJADA	NÃO	Não há menção referente a ampliação ou expansão do espanhol.
CAT. 4	ESP-SUSTENTAÇÃO-ATUAL	NÃO	Não há menção em relação a manutenção das turmas.
CAT. 4	ESP-REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos para reintroduzir ou reforçar a Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO-FUTURA	SIM	O PPP não apresenta nenhuma previsão ou intenção futura de reintroduzir, manter

Fonte: a autora (2025).

Na Escola 09, foram identificados 03 códigos distribuídos em 03 categorias distintas: Esp-Implicito na Categoria 1; Esp-Projeto-Extensão na Categoria 2; e Esp-Omissão-Futura na Categoria 4. Os resultados indicam que, embora o espanhol não esteja formalmente inserido no currículo escolar, há indícios de sua presença no contexto educativo, especialmente por meio do Projeto Acolhendo Hispanohablantes, que busca promover a integração de estudantes falantes do espanhol. Tal iniciativa evidencia uma abordagem inclusiva, ainda que não corresponda ao ensino sistemático da língua.

Por outro lado, a ausência de definições de carga horária, materiais didáticos ou planos de ampliação revela que o espanhol ocupa um lugar periférico na escola, restringindo a ações esporádicas que não se traduzem em compromisso curricular ou institucional. Essa condição reafirma a ideia de que, embora presente em iniciativas pontuais, o idioma não integra a estrutura pedagógica de forma contínua, permanecendo à margem das políticas de ensino e sem perspectivas de consolidação futura.

Dessa forma, a observação dos dados aponta para uma presença simbólica, restrita a ações pontuais, mas desprovida de perspectivas futuras. Sobretudo, o PPP da Escola 09 demonstra uma valorização circunstancial do espanhol, vinculada a demandas específicas do cotidiano escolar, mas sem consolidá-la como componente formativo, o que mantém sua presença limitada e sem projeção no planejamento institucional.

Escola 10 – E. E. Ramona da Silva Pedroso

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso, referente ao biênio 2022/2023, é apresentado como o documento fundamental que norteia todas as atividades da instituição. Fundamentado legalmente na LDB (Lei nº 9.394/96), ele é concebido como um processo contínuo e participativo da comunidade escolar. Ao se constituir como uma Escola de Autoria, o projeto visa consolidar as dimensões políticas e pedagógicas para promover uma educação de

qualidade, focada na formação integral e no desenvolvimento dos Projetos de Vida dos estudantes.

A filosofia da escola é definida por sua missão, visão e valores. A missão é "Garantir a qualidade educacional na modalidade de ensino em tempo integral" (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022, p.03), que auxilia os alunos para que se tornem protagonistas com autonomia intelectual e pensamento crítico. A visão é "Ser uma escola referência na educação integral e em tempo integral" (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022, p.03) na rede estadual, reconhecida pela inovação e compromisso com a formação humana. Os valores que regem a instituição incluem o "Comprometimento com a qualidade", a "Valorização de todos os agentes educativos" e o "Respeito aos princípios legais" (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022, p.04).

O histórico da unidade escolar detalha sua fundação e evolução. A escola iniciou as atividades em 1988. O nome escolhido é uma homenagem a Ramona da Silva Pedroso, uma das pioneiras da cidade, cuja família doou o terreno para a edificação. Ao longo da trajetória, a instituição ofertou diferentes modalidades, como a EJA e o Ensino Profissionalizante, depois passou por uma transição para o Novo Ensino Médio em 2019 e consolidou-se como Escola de Autoria em período integral no ano de 2022 (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022, p.04).

O documento realiza uma caracterização e diagnóstico da comunidade e da estrutura. A escola está inserida no Bairro Jardim Del Rey, e recebe alunos de outras regiões periféricas e rurais e atende uma clientela de perfil socioeconômico de classe média-baixa e baixa. Um dos principais desafios apontados é o estrutural, porque a escola "nunca passou por reforma completa em sua estrutura física" (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022, p.04) desde sua criação, apresentando necessidades urgentes em áreas como acessibilidade e laboratórios. Como pontos positivos, o PPP destaca o acolhimento da comunidade e a formação dos professores.

Uma seção extensa do PPP é dedicada ao diagnóstico de indicadores de qualidade e apresenta uma análise quantitativa do desempenho escolar. São expostos gráficos e tabelas comparativas (Escola, Município, Estado e Brasil) em relação as taxas de aprovação, reprovação e abandono (evasão) escolar para os

Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Juntamente são analisados os índices de distorção idade-série e os resultados em avaliações externas, como o IDEB e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS), que fundamentam o planejamento pedagógico (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022).

A infraestrutura física e os equipamentos disponíveis são detalhados para o desenvolvimento das atividades. A escola conta com 12 salas de aula, todas com ar condicionado, uma sala adaptada para biblioteca, uma quadra de esportes coberta e um pavilhão administrativo. Recentemente, foram construídos três laboratórios (Química, Física e Biologia), que, apesar de prontos, não estão em plena utilização, pois "não possuem a instalação elétrica e hidráulica necessária para a correta e segura exploração pedagógica" (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022, p.14), reforçando a necessidade de uma reforma estrutural geral.

A organização e gestão da prática pedagógica é pautada no modelo de Escola da Autoria em tempo integral. O funcionamento para os alunos ocorre das 7h às 16h35min, com uma jornada de nove aulas diárias de 50 minutos. A proposta pedagógica tem como foco a formação integral do estudante, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento das competências socioemocionais e a autoria como princípios educativo e científico, tendo o Projeto de Vida como componente central de articulação (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022).

O currículo do Ensino Fundamental – Anos Finais é estruturado pela BNCC complementada por uma Parte Diversificada, totalizando 46 horas-aulas semanais. A matriz curricular é robusta, inclui, além dos componentes tradicionais, unidades como Recomposição da Aprendizagem em Língua Portuguesa (RA-LP) e Matemática (RA-MAT), quatro componentes de Eletivas e o componente Projeto de Vida.

O currículo do Ensino Médio, por sua vez, é organizado pela Resolução SED/MS N. 4.115/2022 e dividido em duas grandes partes: a Formação Geral Básica, que contempla as áreas da BNCC, e o Itinerário Formativo Propedêutico. Esse itinerário é composto por uma Parte Comum, denominada Núcleo Integrador, e uma Parte Flexível, que permite ao estudante optar por um Aprofundamento em Área de Conhecimento de seu interesse.

A Língua Espanhola está contemplada tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Na matriz dos Anos Finais, o componente Língua Espanhola é ofertado com duas horas-aulas semanais do 6º ao 9º ano. No Ensino Médio, a disciplina também está presente com duas horas-aulas em todas as séries (1º, 2º e 3º ano), sendo um dos componentes obrigatórios da Parte Comum do Itinerário Formativo, dentro do Núcleo Integrador. O objetivo do componente no Ensino Médio é definido como:

[...] desenvolver a aprendizagem e utilização da Língua Espanhola em diferentes contextos sociais que exijam o domínio da leitura, escrita e da oralidade dessa língua, bem como o conhecimento das características econômicas, culturais e política dos países que a falam (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022, p. 21).

O PPP estabelece um foco claro em metodologias ativas de aprendizagem, que visam superar o ensino tradicional centrado no professor e promove uma perspectiva centrada no estudante. São incentivadas abordagens como a sala de aula invertida, gamificação e, principalmente, a aprendizagem baseada em projetos, da qual o documento lista diversos exemplos (E. E. Ramona da Silva Pedroso, 2022).

A avaliação da aprendizagem é descrita como formativa e processual, busca analisar o progresso do aluno ao longo do percurso, em vez de se limitar a uma medição pontual. Para isso, o PPP incentiva o uso de múltiplos instrumentos avaliativos, como provas, trabalhos, seminários e pesquisas. O conselho de classe é destacado como uma ferramenta de gestão pedagógica essencial, organizado em três etapas, ele se divide em: o pré-Conselho (coleta de dados e escuta de professores e alunos), a reunião ordinária (análise dos dados e definição de estratégias) e o pós-Conselho (devolutiva das ações para as turmas e convocação das famílias, quando necessário).

A seguir, apresentam-se, no Quadro 14, os códigos e categorias encontrados no PPP da Escola 10.

Quadro 14: Escola 10 — E. E. Ramona da Silva Pedroso (PPP 2022)

Categoria	Código	Identificado	Observações
-----------	--------	--------------	-------------

CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP-PRESENTE	SIM	O documento aborda explicitamente o componente curricular Língua Espanhola.
CAT. 1	ESP-AUSENTE	NÃO	—
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	NÃO	—
CAT. 1	ESP-REVOGAÇÃO-CITADA	NÃO	Não há referência à revogação da obrigatoriedade da língua (Lei n.º 13.415/2017).
CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO	SIM	O espanhol compõe a BNCC e o Itinerário Formativo Propedêutico do Ensino Médio.
CAT. 2	ESP-PROJETO-EXTENSÃO	NÃO	Nenhum projeto extracurricular voltado ao ensino de Língua Espanhola foi registrado
CAT. 2	ESP-CARGA-HORÁRIA	SIM	A matriz curricular explicita a carga horária semanal de 2 horas-aula para a disciplina.
CAT. 2	ESP-MATERIAL-DIDÁTICO	NÃO	O PPP não cita livros, tecnologias ou materiais didáticos voltados para o ensino de espanhol.
CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA-PROFESSOR	NAO	No documento não é relatada falta de professores habilitados ou dificuldades de contratação.
CAT. 3	ESP-FALTA-RECURSO	NÃO	Não são mencionadas faltas de recursos, materiais ou salas de tecnologias que impactem o ensino de espanhol.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NÃO	Não há registros quanto a falta de interesse dos alunos em

			relação ao estudo de Língua Espanhola.
CAT. 3	ESP- INCERTEZA- LEGISLATIVA	NÃO	Não há referências à incerteza ou à insegurança legislativa, no que tange o ensino de espanhol.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP- AMPLIAÇÃO- PLANEJADA	NÃO	Não há menção referente à ampliação ou expansão do espanhol.
CAT. 4	ESP- SUSTENTAÇÃO- ATUAL	SIM	Manutenção da oferta do espanhol como componente regular.
CAT. 4	ESP- REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos para reforçar a Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO- FUTURA	SIM	O PPP não apresenta nenhuma previsão ou intenção futura de manter ou ampliar o ensino de espanhol.

Fonte: a autora (2025).

Na Escola 10, foram identificados 05 códigos entre as 04 categorias analisadas: Esp-Presente na Categoria 1; Esp-Currículo-Integrado e Esp-Carga-Horária na Categoria 2; e Esp-Sustentação-Atual e Esp-Omissão-Futura na Categoria 4. A verificação dos dados aponta que a Escola 10 reconhece a Língua Espanhola como parte integrante do currículo, mas carece de projetos e incentivo, tanto para fomentar a importância do idioma quanto para encorpar as práticas pedagógicas com novas oportunidades de aprendizado. A carga horária definida demonstra uma oferta estruturada; no entanto, a ausência de materiais didáticos, projetos extracurriculares arrumar a formatação aqui – não consegui tirar esse espaço e metas de ampliação indicam limitações no fortalecimento e na projeção futura para a Língua Espanhola. Apesar da manutenção da disciplina, o PPP não sinaliza a valorização ou expansão do espanhol, sugerindo uma postura estável, porém pouco propositiva, frente às políticas linguísticas e educacionais.

Desse modo, a Escola 10 mantém o espanhol de forma regulada, porém sem estratégias de fortalecimento, o que determina uma oferta estável, mas limitada, que assegura a presença do componente sem projetar sua evolução no contexto escolar. Por conseguinte, a permanência do componente depende mais da estrutura curricular vigente do que de ações institucionais próprias, o que diminui seu potencial formativo. Em consequência, o ensino de espanhol permanece presente, porém sem respaldo que lhe permita avançar qualitativamente.

Escola 11 — E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira, localizada no bairro Vila Roma II, estrutura a identidade e as práticas da instituição para o biênio 2022-2023. O documento fundamenta-se legalmente em diversas normativas, incluindo a LDB (Lei nº 9.394/1996), o PNE e as resoluções estaduais. A escola foi formalmente criada por decreto em 2016 e autorizada a funcionar nos Ensinos Fundamental e Médio pela Resolução/SED nº 3.981, de 3 de janeiro de 2022 (Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira, 2022).

A missão da Escola 11 é "Proporcionar um ensino de qualidade e equitativo, visando uma formação acadêmica de excelência" (E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira, 2022, p.06). A Visão almeja ser uma "instituição de referência" que valoriza a "coparticipação dos estudantes, família e comunidade" (E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira, 2022, p.07). Os valores que orientam a prática pedagógica são abrangentes, incluem a excelência pública, o respeito pelo ser humano, a ética na gestão, a democracia participativa, a equidade, a cooperação, a valorização dos educadores e o desenvolvimento da empatia e do autocontrole.

A Escola 11 (E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira), recebeu esse nome em homenagem a uma educadora local e foi pioneira ao ser instituída na Educação em Tempo Integral e no Programa Escola da Autoria em 2017. A trajetória da oferta foi dinâmica: iniciou com o Ensino Médio e o Fundamental em tempo integral; em 2018,

o Ensino Médio passou a ser parcial e o Fundamental permaneceu integral. A escola voltou a oferecer o Ensino Médio em Tempo Integral em 2021, alinhada à implementação do Novo Ensino Médio e oferta concomitantemente três modalidades: Ensino Fundamental II, Ensino Médio em Tempo Integral e Ensino Médio Parcial — último ano (E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira, 2022).

Em 2023, a escola atende aproximadamente 393 estudantes em tempo integral, distribuídos em treze turmas (nove de Ensino Fundamental e quatro de Ensino Médio). Os alunos provêm de 32 bairros distintos, o que denota uma multiplicidade de realidades sociais. A região onde a escola está inserida é descrita como “em desenvolvimento” (E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira, 2022, p.09), com carências em infraestrutura de saúde, segurança e saneamento básico.

Entre os desafios pedagógicos identificados no diagnóstico, o documento destaca falhas e dificuldades de escrita e de leitura que muitos estudantes carregam no decorrer do ensino fundamental. Para superar os problemas, no PPP é proposto planos de nivelamento; outro indicador relevante é a distorção idade-série, que em 2019 atingiu 35,5% nos anos finais do Ensino Fundamental e 26,3% no Ensino Médio, o qual revela a necessidade de ações focadas na permanência e sucesso escolar (E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira, 2022).

A infraestrutura da unidade é descrita como robusta, contém quatorze salas de aula equipadas, uma Sala de Tecnologia Educacional com quinze computadores, uma biblioteca (embora com acervo limitado), sala de professores, espaços para coordenação e direção, cozinha industrial e uma quadra poliesportiva coberta. O PPP também menciona um Laboratório Didático Móvel e um Laboratório de Robótica Educacional como parte dos equipamentos disponíveis (E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira, 2022).

A organização pedagógica da escola é fundamentada no protagonismo juvenil e pretende formar um ser humano competente e solidário. A prática docente deve focar em metodologias ativas e na interdisciplinaridade. O PPP lista diversas atividades e projetos desenvolvidos, como gincana de linguagens, gincana de exatas, feira de ciências (FECIRITA), feira de humanas (Dia da Diversidade) e jogos internos, além de programas de esporte (karatê, futsal) e cultura (teatro, canto, violão) (E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira, 2022).

O currículo do Ensino Fundamental em Tempo Integral é orientado pela Resolução/SED nº 3.957/2021 e está organizado em cinco áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Ensino Religioso. A matriz curricular detalha componentes como Ciências, Eletivas (I, II, III, IV), Língua Portuguesa, Práticas Linguísticas, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Além disso, a estrutura inclui componentes específicos da Escola da Autoria, como Pesquisa e Autoria e Projeto de Vida, focados no desenvolvimento da autonomia e das competências socioemocionais (E. E. Rita Angelina Barbosa Silveira, 2022).

O currículo do Ensino Médio em Tempo Integral, por sua vez, é regido pela Resolução/SED n. 3.958/2021 e estruturado em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. O documento detalha as competências esperadas para as quatro grandes áreas (Matemáticas, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). A matriz curricular (Anexo 2) apresenta um Núcleo Integrador Comum, que inclui Projeto de Vida e Ciências Integradas, e uma Parte Flexível, em que o aluno opta pelo Itinerário Propedêutico ou Profissional.

O foco na Língua Espanhola revela que sua inclusão é estritamente curricular, sem qualquer menção ou discussão pedagógica no corpo textual do PPP (como na missão, diagnóstico ou metodologias). A única aparição do componente ocorre na Tabela 37 do Anexo 2. No referido item, a Língua Espanhola é listada como uma Composição Curricular, dispõe duas aulas presenciais semanais para o 1º ano e duas aulas presenciais semanais para o 2º ano, mas sem carga horária para o 3º ano. Essa inserção, embora formal, contrasta com a ausência de justificativa pedagógica ou contextualização do idioma no projeto (E.E. Rita Angelina Silveira, 2022).

Em relação às metodologias de ensino, o PPP dedica uma seção extensa à adoção de metodologias ativas. A escola declara utilizar práticas como gamificação, sala de aula invertida, ensino híbrido e aprendizagem baseada em projetos, com o objetivo de posicionar o estudante como centro do processo de aprendizagem e o professor como mediador. O sistema de avaliação das aprendizagens é contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A escola adota uma fórmula em que a avaliação qualitativa (atividades, trabalhos etc.)

corresponde a, no mínimo, 60% da nota final, e a avaliação quantitativa (prova bimestral) corresponde a, no máximo, 40%. O PPP também detalha os processos de recuperação paralela, que devem ocorrer durante os bimestres, e a realização de simulados para avaliações externas (E.E. Rita Angelina Silveira, 2022).

Finalmente, o PPP define o modelo de gestão democrática como pilar da escola, propõe um diálogo horizontal entre gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias. A gestão é composta pela direção, grêmio estudantil, APM e colegiado escolar, que participam ativamente das decisões administrativas e financeiras. O documento também reitera a importância da relação entre escola e comunidade, prevendo reuniões, eventos e canais de comunicação para garantir a corresponsabilidade no processo educativo.

No Quadro 15, apresenta-se os códigos e categorias em relação a Língua Espanhola da Escola 11.

Quadro 15: Escola 11 — Estadual Rita Angelina Silveira (PPP 2022)

Categoria	Código	Identificado	Observações
CAT. 1 (Presença da Língua Espanhola)	ESP-PRESENTE	SIM	O documento cita explicitamente o componente curricular Língua Espanhola.
CAT. 1	ESP-AUSENTE	NÃO	—
CAT. 1	ESP-IMPLÍCITO	NÃO	—
CAT. 1	ESP-REVOGAÇÃO-CITADA	NÃO	Não há referência à revogação da obrigatoriedade da língua (Lei n.º 13.415/2017).
CAT. 2 (Propostas curriculares e metodológicas)	ESP-CURRÍCULO-INTEGRADO	SIM	O espanhol é apresentado como disciplina regular no currículo obrigatório.
CAT. 2	ESP-PROJETO-EXTENSÃO	NÃO	Nenhum projeto extracurricular voltado ao ensino de Língua Espanhola foi registrado
CAT. 2	ESP-CARGA-HORÁRIA	SIM	A matriz curricular define 2 horas semanais para o ensino de Língua Espanhola.
CAT. 2	ESP-MATERIAL-DIDÁTICO	NÃO	O PPP não cita livros, tecnologias ou materiais didáticos voltados para o ensino de espanhol.

CAT. 3 (Desafios e limitações)	ESP-FALTA-PROFESSOR	NÃO	No documento não é relatada falta de professores habilitados ou dificuldades de contratação.
CAT. 3	ESP-FALTA-RECURSO	NÃO	Não são mencionadas faltas de recursos, materiais ou salas de tecnologias que impactem o ensino de espanhol.
CAT. 3	ESP-BAIXA-DEMANDA	NÃO	Não há registros quanto a falta de interesse dos alunos em relação ao estudo de Língua Espanhola.
CAT. 3	ESP-INCERTeza-LEGISLATIVA	NÃO	Não há referências á incerteza ou à insegurança legislativa, no que tange o ensino de espanhol.
CAT. 4 (Perspectivas Futuras)	ESP-AMPLIAÇÃO-PLANEJADA		Não há menção referente à ampliação ou à expansão do espanhol.
CAT. 4	ESP-SUSTENTAÇÃO-ATUAL	SIM	A continuidade do ensino é evidenciada pela manutenção da disciplina na matriz curricular, sem menção de cortes ou alterações.
CAT. 4	ESP-REVITALIZAÇÃO	NÃO	Não há planos para reforçar a Língua Espanhola.
CAT. 4	ESP-OMISSÃO-FUTURA	SIM	O PPP não apresenta nenhuma previsão ou intenção futura de manter ou ampliar o ensino de espanhol.

Fonte: a autora (2025).

Na Escola 11, foram identificados 05 códigos e 03 categorias: Esp-Presente na Categoria 1; Esp-Currículo-Integrado e Esp-Carga-Horária na Categoria 2; e Esp-Sustentação-Atual e Esp-Omissão-Futura na Categoria 4. A apuração desses códigos expõe que a Língua Espanhola está incluída no currículo escolar de modo formal e possui carga horária definida.

Nesse sentido, a presença formal da Língua Espanhola no currículo, associada à definição de carga horária, revela um compromisso institucional básico com o componente, mas não necessariamente uma política linguística escolar orientada ao seu desenvolvimento. A ausência de referências a materiais didáticos específicos ou a iniciativas metodológicas próprias sinaliza que o ensino do espanhol se estrutura a partir de condições mínimas, sem evidências de investimentos

pedagógicos que indiquem inovação ou qualificação. Desse modo, a oferta se mantém, mas circunscrita a um funcionamento administrativo e curricular que não projeta avanços.

Além disso, a coexistência dos códigos Esp-Sustentação-Atual e Esp-Omissão-Futura reforça a percepção de manutenção sem projeção de fortalecimento. O PPP se mostra um tanto neutro em relação a continuidade da disciplina, porque apesar sinalizar pela conservação, não apresenta metas, estratégias ou planos voltados à ampliação ou revitalização do ensino de espanhol, o que evidencia uma postura institucional orientada mais hesitante do que por uma visão prospectiva. É possível interpretar essa configuração à luz das discussões sobre *language policy* e *language politics*, uma vez que a escola se ancora nas políticas mandatórias, e até demonstra uma tendência em manter o componente, mas não mobiliza a comunidade escolar para fortalecer a inclusão da Língua Espanhola nas atividades práticas, como projetos extracurriculares, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reitera-se que o objetivo geral da pesquisa apresentada nesta dissertação foi investigar de que maneira as políticas linguísticas nacionais e locais influenciam a oferta do espanhol no ensino básico em Dourados (MS). Para se chegar a esse objetivo geral, outros específicos foram elencados, a saber: recuperar e analisar o histórico legislativo referente ao ensino de língua espanhola no Brasil, com ênfase no período de 2005 até o presente; levantar e apresentar dados sobre a oferta de espanhol como língua estrangeira nas escolas estaduais de Dourados-MS; e analisar como a Língua Espanhola é prevista nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que a ofertam.

No que se refere à recuperação e análise do histórico legislativo, os resultados revelam instabilidade quanto ao *status* do espanhol como componente curricular, ora sendo tratado como obrigatório, ora como optativo. Tal oscilação normativa tem dificultado a consolidação e o reconhecimento da importância desse idioma como língua estrangeira nas escolas brasileiras.

Já em relação ao segundo objetivo específico, com foco em dados concretos sobre a oferta do espanhol nas escolas douradenses, verificou-se que apenas uma parcela das instituições escolares estaduais — especificamente aquelas que adotam o ensino em tempo integral — oferece a disciplina de Língua Espanhola. Quando existe a opção em relação a esse idioma, contudo, a adesão dos estudantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros, tem se mostrado satisfatória.

Ainda decorrente desse segundo objetivo, no que se refere às condições da oferta, os dados indicam diversos desafios, entre eles a ausência de concursos públicos para a efetivação de professores. A maioria dos docentes responsáveis pela disciplina possui vínculo temporário, o que compromete a estabilidade profissional, prejudica a continuidade de projetos e dificulta o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas ao ensino dessa língua.

O estudo dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de tempo integral de Dourados foi realizado em cumprimento ao terceiro objetivo específico. No decorrer da pesquisa, observou-se que esse procedimento demandaria mais atenção por

parte da pesquisadora uma vez que a análise dos projetos pedagógicos evidenciaria, de forma explícita ou implícita, a complexidade do lugar ocupado pela Língua Espanhola nas políticas educacionais. Essa etapa da pesquisa, conforme visto, foi realizada por meio da análise de conteúdo categorial, inspirada no modelo proposto por Yonaha (2024), que defende que a pesquisa documental na Linguística Aplicada permite “identificar informações factuais em documentos a partir de questões de interesse e hipóteses previamente delimitadas” (Yonaha, 2024, p.5), reforça a pertinência na análise dos PPPs como fonte primária para compreender as políticas linguísticas educacionais em vigência.

A categorização utilizada: presença do espanhol; propostas curriculares, desafios e perspectivas, segue a lógica de codificação não-aberta descrita pela autora, porque parte de um quadro teórico pré-estabelecido e aplicado de modo sistemático à leitura dos documentos. Observa-se que os documentos analisados revelam tanto a ausência explícita do espanhol (Esp-Ausente) quanto menções implícitas (Esp-Implícito), e, em menor número, referências à revogação da obrigatoriedade do ensino da língua, conforme a Lei 13.415/2017 (Esp-Revogação-Citada).

Tais resultados ilustram um cenário de incerteza legislativa e de descontinuidade curricular, expressando nuances entre as políticas de valorização da língua/percebidas (*language policy*) e as políticas oficiais/declaradas (*language politics*). Retomando Lagares (2013), nota-se que tais termos possuem naturezas distintas, embora exerçam funções complementares; o primeiro refere-se “às atitudes e aos planos de ação relacionados à língua, incluindo os eventos que precedem a decisão política” (Lagares, 2013, p. 181), ao passo que o segundo diz respeito à própria decisão política, que se configura como uma ação de caráter mandatário.

Compreender a diferenciação entre as políticas declaradas e percebidas, permite observar a situação do ensino de espanhol no contexto douradense de forma crítica, especialmente após a revogação da obrigatoriedade da disciplina. Concomitantemente, com a categorização e a codificação dos dados nos PPPs, foi possível averiguar que as políticas percebidas (*language policy*) e as políticas declaradas (*language politics*), no contexto analisado, andam juntas.

A título de exemplo, das onze escolas que ofertam a Língua Espanhola apenas duas a valorizam a julgar pelo o que está registrado em seus projetos pedagógicos. Por mais que a Lei 13.415/2017 tenha retirado a obrigatoriedade do ensino de espanhol da BNCC, o componente ainda está no currículo integrado (Núcleo Integrador), mas o que se observou foi um descomprometimento da maioria das escolas em manter a funcionalidade do idioma no currículo. Nos PPPs de Dourados, tal observação se materializa nas categorias Esp-Presente, Esp-Ausente e Esp-Omissão-Futura.

A priori, a suposição era a de que o ensino de espanhol ocupava um lugar de disputa entre autonomia das escolas e as diretrizes curriculares, que as grandes vilãs eram as políticas declaradas que se sobressaíam às escolhas da gestão escolar; porém, o que se nota é uma concordância entre ambas as partes. Crystal (2003) explica que a consolidação de certas línguas como francas está intrinsecamente ligada a fatores políticos e econômicos que determinam quais idiomas adquirem prestígio internacional. “Se o domínio de uma língua é uma questão de influência política e, especialmente, econômica, então uma revolução no equilíbrio do poder global poderia ter consequências para a escolha da língua global”²⁴ (Crystal, 2003, p.26, tradução nossa).

No contexto douradense, a escolha pelo inglês reflete mais um anseio em fazer parte de um grupo social de prestígio do que uma necessidade comunicativa real. Como observam Flory e De Souza (2009), “atualmente, é crescente o número de pais brasileiros que escolhem uma educação bilíngue para seus filhos, sendo que, geralmente, a segunda língua escolhida é o inglês” (Flory e De Souza, 2009, p.03). Esse movimento de adesão ao inglês contribui para uma homogeneização cultural.

Outra suposição seria que, ao assumir um papel de resistência à hegemonia linguística, o espanhol, estaria em uma situação de disputa pelo espaço no currículo com a Língua Inglesa. Isso também não se confirmou, pois na aplicação dos códigos na Categoria 4, apenas um código ficou evidente dentre todas as escolas, o código

²⁴ No original: If language dominance is a matter of political and especially economic influence, then a revolution in the balance of global power could have consequences for the choice of global language (Crystal, 2003, p.26).

Esp-Omissão-Futura, ou seja, os demais (Esp-Ampliação-Planejada, Esp-Sustentação-Atual e Esp-Revitalização) praticamente foram invisibilizados, isso significa que não há pretensão em ampliar/estender, manter ou retomar o ensino da Língua Espanhola de forma efetiva.

Como explicou Lagares (2006), muitas vezes as políticas percebidas vêm antes das políticas declaradas/mandatórias, o que possibilita um movimento de manifestação social que, ao pressionar o poder público, influencia as ações governamentais. Por mais que movimentos como *Fica Espanhol* mobilizem grupos de professores a favor da obrigatoriedade do idioma no currículo, sem o apoio das escolas, essa ação se torna insuficiente para pressionar o congresso nacional.

As ações da escola, como envolver boa parte da comunidade escolar na elaboração do PPP, é um ponto crucial para mobilizar atividades, projetos extracurriculares e incentivar novas práticas pedagógicas. Assim, embora a participação da comunidade escolar fortaleça o PPP e sustente práticas pedagógicas mais consistentes, tal movimento evidencia a relevância de compreender o ensino de línguas estrangeiras como parte integrante do processo educativo. Em contrapartida, quando o espanhol é ensinado nas escolas como prática social viva, seu aprendizado passa a promover interação, reflexão crítica e pertencimento latino-americano.

Além disso, ter a Língua Espanhola como prática social viva agrega valor no currículo escolar, porque amplia o repertório linguístico e cultural dos alunos, fortalece a formação cidadã e estimula o diálogo intercultural. Desse modo, o espanhol deixa de ser apenas um componente curricular opcional e se torna uma disciplina efetiva no currículo. Então, alocar a Língua Espanhola no currículo escolar como um mero cumprimento do dever legal, em uma linha vertical, ou seja, obedecendo a uma ordem de cima para baixo, deslegitima seu ensino e seu lugar nas escolas.

Dentro dessa perspectiva, concorda-se com a afirmação de Moita Lopes (2006) de que a “LA precisa construir conhecimento que exploda a relação teoria e prática ao contemplar as vozes do sul” (Moita Lopes, 2006, p.103); o que reforça a necessidade de valorização dos saberes produzidos fora do eixo hegemônico do Norte global. Visões de linguagem tradicionalistas e de produções de conhecimento

eurocêntrica mostram-se engessadas na atualidade. Portanto, discutir o ensino de Língua Espanhola em uma região de fronteira, rodeada por países hispano-falantes contempla o lugar de fala dos sujeitos latino-americanos.

Em síntese, a pesquisa realizada demonstra a relevância de se compreender o ensino de Língua Espanhola para além das determinações, reafirma a importância do espanhol como componente formador em regiões de fronteira e contribui para o fortalecimento de debates sobre políticas linguísticas no país. Além disso, os resultados aqui apresentados abrem espaço para investigações futuras que examinem, por exemplo, as práticas pedagógicas efetivas em sala de aula, a formação de professores para o ensino do espanhol e a participação da comunidade escolar na construção de projetos político-pedagógicos mais sensíveis à diversidade linguística local. Assim, espera-se que este trabalho inspire novos olhares e iniciativas que promovam a valorização do espanhol como prática social viva e como parte constitutiva da educação linguística brasileira.

REFERÊNCIAS

AILA – Association Internationale de Linguistique Appliquée. International Association of Applied Linguistics. Disponível em: <https://aila.info/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

ARCHANJO, Renata. Globalização e multilinguismo no Brasil: competência linguística e o programa Ciência Sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820156309>. Acesso em: 12 maio 2025.

AZAMBUJA, Kristianny Brandão Barbosa de; VIEIRA, Aline Bezerra Higino de Oliveira. Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola no estado de Alagoas: apagamentos e perspectivas. *Revista Areia*, v. 4, n. 5, p. 197–210, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/rea/article/view/12471>. Acesso em: 25 set. 2023.

BNCC. A área de Linguagens e suas tecnologias. 2022. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-linguagens-e-suas-tecnologias>. Acesso em: 10 de set. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.html. Acesso em 05 de jun. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Brasília: 1942. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DE9>. Acesso em 15 de nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia para implementação da recomposição das aprendizagens. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. *Sancionada Lei que reestrutura o Ensino Médio*. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.html. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 06 de jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. *Dispõe sobre o Programa Escola em Tempo Integral*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_/Lei/L14640.htm. Acesso em: 28 maio 2025.

CALVET, Louis-Jean. *Por unha ecoloxía das línguas no mundo*. Santiago de Compostela: Laiovento, 2004.

CAVALCANTI, Marilda Do Couto. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5–12, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020/6615> Acesso em: 5 jun. 2025.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101–122, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v8i1.15605>. Acesso em: 19 maio 2025.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In PASCHOAL, M. S. Z & CELANI, Maria Antonieta Alba. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. Disponível em: <https://wisley.net/wp-content/uploads/2019/03/.pdf> Acesso em: 05 de jun. 2025.

CNN BRASIL. Trump assina decreto que torna o inglês idioma oficial dos EUA. São Paulo: CNN Brasil, 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/trump/> Acesso em: 09 out. 2025.

CNN BRASIL. Câmara aprova novo ensino médio sem espanhol obrigatório; texto vai à sanção. São Paulo: CNN Brasil, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/camara-aprova/> Acesso em: 20 out. 2025.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. *Educação & Sociedade*, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>. Acesso em: 15 maio 2025.

Crystal, David. 2003. *English as a Global Language*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University, 2003. 212p. Disponível em: https://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/.pdf Acesso em 10 de out. 2025.

DHENIN, Miguel. Consolidação dos estados nacionais Sul-americanos a partir das fronteiras e da integração regional. *Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política*, São Carlos, v. 32, n.3, 2023. Disponível em: <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/1041> Acesso em: 22 out. 2025.

DE SOUZA, Alice. Ensino de espanhol na educação pública vira batalha de interesses no Brasil. São Paulo: DW, 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/ensino-de-espanhol-vira-batalha/a-69781394> Acesso em: 20 out. 2025.

DOURADOS. Prefeitura Municipal de Dourados. Lista de escolas municipais. Disponível em: <https://portal.dourados.ms.gov.br/index.php/lista-de-escolas-municipais/>. Acesso em: 28 maio 2025.

DOURADOS. Prefeitura Municipal de Dourados. Prefeitura amplia atendimentos a população migrante com o Projeto Bienvenido. Disponível em: <https://portal.dourados.ms.gov.br/index.php/prefeitura-amplia-atendimentos/> Acesso em: 15 nov. 2025.

Escola Estadual Antônia da Silveira Capilé. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Castro Alves. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Ministro João Paulo dos Reis Veloso. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Professor Alício de Araújo. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Professor Celso Müller do Amaral. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Professor José Pereira Lins. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

Escola Estadual Angelina Barbosa Silveira. Projeto Político-Pedagógico. Dourados: SED/MS, 2022. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br> Acesso em: 15 de set. 2025.

FERREIRA, Daniella de Melo Vanderlei. *O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB: relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas*. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12027?locale=pt_BR. Acesso em: 22 set. 2023.

FERREIRA, Jussara de Lima Clemente. O impacto da reforma do ensino médio na oferta da língua espanhola: um estudo na cidade de Ilhéus. *Revista Científica UAA*, 2022. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/viewFile/1239/1076>. Acesso em: 20 set. 2023.

FLORY, Elizabete Villibor; DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Intercâmbio*, v. 19, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3488>. Acesso em: 10 dez. 2023.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO. *A América do Sul e a Integração Regional*. Brasília: FUNAG, 2012, p.208. Disponível em: <https://funag.gov.br/loja/download/939-America.pdf> Acesso em: 05 out. 2025.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. “Ambos son trabajos duros...”In: Stone, Peter H. Entrevista The Art of fiction. N69. The Paris Review, inverno 1981. Disponível em: <https://biobibliografias.com/entrevista-garcia-marquez-paris-review/> Acesso em: 19 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/.pdf> Acesso em: 05 de jun. 2025

HIDALGO, Luisa da Silva; VINHAS, Luciana Iost. Políticas linguísticas sobre o ensino de espanhol no Brasil. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 24, n. 3, p. 504-529, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/20077>. Acesso em: 25 fev. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados*: Dourados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/panorama>. Acesso em: 28 maio 2025.

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina Assis Dias; DE GRANDE, Paula Baracat. A linguística aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 698–714, 2019. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>.

Acesso em: 5 jun. 2025.

KRAUSE-LEMKE, Cibeles. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, p. 2071-2101, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pWQK3Q5r9bcNQfsnmrFkyGb/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 181-198. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/150/111> Acesso em: 05 de jun. 2025.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2954> Acesso em: 05 de jun. 2025.

LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. Desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. *Revista Perspectiva Online: Humanas & Sociais Aplicadas*, v. 7, n. 20, p. 11-27, dez. 2017. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/a1145 . Acesso em: 28 maio 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: <https://ia804601.us.archive.org/7/items/.pdf> Acesso em: 05 de jun. 2025.

MARTÍNEZ-CACHERO, Álvaro. *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño / O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Brasília: Thesaurus, 2008. (Coleção Orellana, n. 19). Disponível em: https://www.files.ethz.ch/isn/145989/ARI140-2009_Martinez_Cachero_espanol_sistema_educativo_brasileno.pdf Acesso em: 05 jun. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretária de Estado de Educação. *Formação Geral Básica*. SED/MS. Disponível em: <https://novoensinomedio.ms.gov.br/formacao-geral-basica/>. Acesso em: 28 maio 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Escolas de Tempo Integral*. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/escolas-em-tempo-integral/>. Acesso em: 28 maio 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Político-Pedagógico*. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP#/visualizar>. Acesso em: 28 maio 2025.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The ESpecialist*, [S. l.], v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653> Acesso em: 23 oct. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/sHWSdzrXP5ZFP6q5QBpZzMr/?format=pdf> Acesso em: 05 de jun. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100003> Acesso em: 05 de jun. 2025.

PREFEITURA DE DOURADOS. *Síntese histórica do município*. Disponível em: <https://portal.dourados.ms.gov.br/index.php/sintese-historica/> Acesso em: 28 maio 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149–168. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/5kYqxff8bgNY6rpGhTw5Cgw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2025.

REVISTA NOVA ESCOLA. Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio. *Nova Escola*, 3 jan. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 maio 2025.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei 11.161/2005. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; Galvão, Janaina. (Orgs). *Dez anos da “Lei do Espanhol” 2005-2015*. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/padrao/cms/documentos/eventos/vivavoz/Espanhol.pdf> Acesso em: 05 de jun. 2025

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-

Americana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: doi:10.11606/T.8.2010.tde-07072010-162106. Acesso em: 14 maio 2025.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 42, 2018. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao42/artigo2.pdf> Acesso em: 13 dez. 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253–276. Disponível em: <https://www.arquer.com.br/wp-content/uploads/Luiz-Paulo-da-Moita-Lopes.pdf> Acesso em: 5 jun. 2025.

SEBRAE. *Desenvolvimento econômico territorial: Mato Grosso do Sul*. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/PortaS.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

Secretária de Estado de Educação. Plano de Recomposição da Aprendizagem. SED/MS: 2025. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/?s=Plano+de+recomposiçao> Acesso em 15 de nov. 2025.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. *Revista de Letras*, Fortaleza, v.33, n.1, p. 104, jan./jun. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15948/1/2014_art_sctsousamesoares.pdf Acesso em: 21 out. 2025.

VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf> Acesso em: 05 de jun. 2025.

YONAH, Tábata Quintana. A pesquisa documental como ferramenta metodológica na linguística aplicada Artigos. *Delta* 40. Brasília/DF, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440163694> Acesso em: 16 de maio 2025