

ENSINO DE ESPANHOL, FORMAÇÃO DOCENTE E CAMPO EDUCACIONAL: ENTRE DISPUTAS E (DES) INTERESSES

Aluno: Edilson da Silva Cruz
Programa: Institucional FEUSP (Sem concessão de bolsa)
Orientadora: Prof^a Dra. Denise Trento Rebello de Souza

Introdução

Neste relatório buscamos sintetizar as principais questões levantadas até o presente momento, a partir da pesquisa “*Os professores de Espanhol/ Língua Estrangeira e o Mercado de formação docente: a experiência de formação em serviço e o discurso mercadológico nos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL’s)*”. Esta pesquisa tem por objetivo identificar, descrever e analisar os modos pelos quais os professores de Espanhol – Língua Estrangeira (ELE), atuantes nos Centros de Estudos de Línguas (CEL’s) e na rede pública estadual de São Paulo, se relacionam com o mercado de formação docente voltado a essa área.

No Projeto de pesquisa inicial, previmos que, num primeiro momento, nossa pesquisa se centraria em explorar as eventuais relações entre o atual momento do ensino de espanhol no Brasil, no que diz respeito à formação de professores, inicial ou continuada, e um “amplo e diversificado mercado voltado à formação de professores no Brasil, em pleno funcionamento” (Souza & Sarti, 2009)¹, questão delineada a partir do projeto de pesquisa ao qual nos filiamos, intitulado *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento, possibilidades e limites*, sob coordenação da professora Dra. Denise Trento Rebello De Souza (FEUSP) e da professora Flavia Medeiros Sarti (UNESP - Rio Claro). Devido às limitações no tempo e à amplitude que esta primeira etapa adquiriu, postergamos as outras etapas previstas - analisar como os professores de espanhol se relacionam com este mercado, bem como suas estratégias de consumo - ,

¹ Este trabalho, por sua vez, faz parte do projeto “Programas Especiais de Formação docente”, financiado pela FAPESP.

certos de que a reflexão presente neste relatório pode embasar futuros desdobramentos de nossas investigações nesse sentido.

Na perspectiva do projeto maior, buscamos investigar e delimitar o que seria um *mercado de formação docente*, um “amplo e diversificado mercado dirigido aos professores” e que reúne “instâncias diversas em torno à formação docente, como a Universidade, secretarias de educação, editoras, empresas de consultoria entre outros” (Souza e Sarti, 2009, p. 3). Envolve também um grande número de produtos destinados ao consumo docente, como “cursos e programas especiais de formação docente, revistas, livros e outros materiais de apoio à prática docente” (Souza e Sarti, 2009). Este mercado estaria ancorado em duas vertentes discursivas: uma, que se baseia na centralidade do professor na sociedade contemporânea, segundo apontado, dentre outros autores, por Nóvoa (1999), e outra que relaciona a baixa qualidade da educação pública com a suposta baixa qualidade da formação docente inicial, o chamado *argumento da incompetência*, descrito por Souza (2001, 2006, 2007).

Ainda de acordo com Souza e Sarti (2009), a presença de diversos atores como participantes desse mercado faz com que se coloque em disputa “o poder de dizer onde, quando e como deve ser realizada tal formação e, sobretudo, a quem compete tal tarefa.” Dentro dessa perspectiva, as relações entre os agentes envolvidos nessa disputa possibilitam a “transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional” (Souza e Sarti, 2009, p. 5).

A esse mercado buscamos relacionar o atual momento do ensino de espanhol no Brasil, marcado também por uma lógica mercadológica em sua promoção: de um lado, devido a demanda crescente pelo ensino do idioma, motivada por vários fatores, como a integração do Brasil no Mercosul; a proximidade cultural entre os países luso e hispanofalantes etc. Por outro lado, outro fator que deve ser destacado é a transformação da língua espanhola em um “bem de consumo” (Freitas, 2010), o que se liga sobretudo à sua importância crescente no mundo e à ação de algumas instituições e empresas espanholas que investem fortemente no valor econômico da língua (Moreno Fernández, 2005; Fanjul, 2011; Del Valle, 2005). Dentre estas podemos citar o Instituto Cervantes, órgão ligado aos Ministerios de *Asuntos Exteriores, de Educación y Ciencia, de Cultura e de Economía y Hacienda* da Espanha; a *Consejería de Educación*, órgão espanhol ligado ao *Ministério de Educación, Cultura y Deporte* daquele país; também empresas

privadas, como Telefonica, Banco Santander, entre outras. Estas instituições, no Brasil, têm interesses comuns no que diz respeito ao ensino de espanhol como língua estrangeira e buscam, através de parcerias com órgãos estatais e universidades, se fazerem presentes no sistema educacional brasileiro e influenciar a tomada de decisões e ações a respeito do ensino de espanhol na escola básica.

Aos fatores acima elencados, acrescentamos a aprovação da lei 11.161/05, que estabelece a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nos estabelecimentos de ensino médio, fruto de anos de discussão no Congresso Nacional e de lobby de muitos grupos nela interessados. Enquanto um gesto de política linguística por parte do Estado (Rodrigues, 2010), esta lei ajudou a potencializar um mercado em torno ao ensino de espanhol no Brasil, o que se reflete na formação de professores.

Assim, essa lógica mercadológica se faz presente no que diz respeito à formação de professores de espanhol no Brasil, sendo concretizada através de uma disputa envolvendo agentes e atores interessados ou incumbidos em participar da formação docente no Brasil.

Nos valendo da noção de *campo* (Bourdieu, 2005; Lahire, 2002), como espaço de *lutas* e *interesses*, não raras vezes ocultos por um discurso que se vale do *desinteresse* como estratégia (Bourdieu, 2005), buscamos descrever as principais questões em torno a essa “disputa”, as características dos atores sociais nela envolvidos, a saber, a Universidade, o Estado e o Instituto Cervantes (IC), com especial atenção às estratégias utilizadas por este, enquanto instituição que pleiteia envolvimento direto na formação de professores de espanhol no Brasil, logo, que busca galgar posições de prestígio no campo educacional, para se fazer presente no sistema educativo brasileiro.

Embora esta seja legalmente uma função da Universidade, incumbida de formar e certificar os futuros docentes que irão atuar na educação básica, no caso do ensino de espanhol, o Instituto Cervantes, instituição espanhola privada, enquanto representante de uma política mais que linguística do Estado espanhol (Pajin; Herrera de la Muela, 2008), aparece no cenário educacional brasileiro reivindicando participação nessa “urgente” tarefa de formar os professores necessários para que a lei 11.161/05 saia do papel (Fanjul, 2011a; González, 2008, 2011). Também a Consejería de Educación busca espaços que lhe permitam, através de convênios, participar da formação continuada dos professores de espanhol no Brasil.

Assim, a problemática em torno à formação de professores de espanhol no Brasil hoje envolve essas instituições que, enquanto atuantes no sistema educacional, buscam intervir ou influenciar nas decisões do Estado em relação à execução de ações e projetos. Assim, o Estado, enquanto detentor de um “metacapital” que legitima ou deslegitima quem orbita em seu entorno (Bourdieu, 2005), é disputado por quem se interessa em participar da empreitada da formação docente: a Universidade, instituição legalmente reconhecida para este fim, e o Instituto Cervantes, instituição privada, ligada ao governo espanhol e que, não tendo legitimidade legal para fazê-lo, se vale de estratégias para influenciar decisões a respeito do assunto.

De fato, a estratégia do IC, ao aproximar-se do Estado, é explorar sua dupla capacidade reguladora, como apontado por Bourdieu (2005): seu poder financiador e legislador. Por um lado, o IC busca financiamento aos seus projetos no que diz respeito à formação docente, seja inicial ou continuada, através de parcerias com as instâncias burocráticas do Estado (Bourdieu, 2005), como secretarias de educação; por outro, busca interferir no ordenamento jurídico e legal de modo a que sejam aprovadas leis que o permitam expandir seu espaço de atuação e potencializar sua participação na formação docente.

Também identificamos um *discurso do desinteresse* por parte do IC e de agentes ligados aos interesses da política linguística espanhola, na tentativa de dialogar com o campo acadêmico, mediante a reprodução, no discurso, de uma lógica própria a este campo, o que o legitima, ao mesmo tempo em que questiona a Universidade, potencializando o capital do IC na tentativa de galgar posições de prestígio dentro do campo (Bourdieu, 2005). Ao mesmo tempo, esse discurso esconde os verdadeiros interesses em jogo, uma vez que esses não seriam condizentes com os interesses historicamente constituídos nos campos educacional e acadêmico, devido ao seu caráter mercadológico evidente.

Assim, apresentamos neste relatório uma síntese das investigações realizadas até aqui, compondo um marco inicial que possibilite a continuidade da pesquisa, mediante a exploração do temas inicialmente abordados. Para apresentar com clareza seus resultados, dividimos este relatório em 4 capítulos.

No primeiro, “Globalização e formação de professores: faces diversas de um fenômeno complexo”, buscamos contextualizar o atual momento de mudanças no que diz respeito à formação docente, a partir dos contornos do fenômeno chamado de globalização. Para isso, com a contribuição de Bello (2008) e Santos (2005), dentre outros autores, descrevemos os principais traços desse processo de mundialização da economia, seus modos de existência, bem como as resistências que engendram “outras globalizações possíveis”. Em seguida, contextualizamos o papel dessas reformas econômicas e dos discursos que a legitimam nas reformas educacionais acontecidas no Brasil nas últimas duas décadas e de que forma, tanto as ações quanto os discursos, ajudam a configurar um mercado em torno à formação docente no Brasil, envolvendo diversos agentes em disputa e produtos em circulação.

Também como fruto do processo de globalização está o crescente interesse ao redor do mundo e no Brasil pelo ensino de espanhol. No capítulo 2, “O Ensino de espanhol no Brasil: políticas, discursos, disputas”, buscamos contextualizar o atual momento da promoção do espanhol no Brasil, dando destaque aos fatores que contribuíram para se chegar a essa situação, bem como às disputas que se verificam em decorrência dela. Para isso, após descrever o contexto da promoção do espanhol no Brasil e o papel da aprovação da lei 11.161/05 na história do ensino de línguas estrangeiras na escola regular brasileira, descrevemos os traços da política “pan-hispânica” de promoção do espanhol, valendo-nos dos conceitos de política e ideologia linguísticas (Del Valle, 2005; Arnoux, 2011; Lagares, 2010; Fanjul, 2011a). Também descrevemos algumas ações verificáveis no âmbito do Mercosul e que contrastam com o ponto de vista pan-hispânico de promoção do espanhol, valorizando outras “variedades, discursividades e funcionamentos culturais” (Fanjul, 2011a). Por fim, situamos a disputa em torno à formação docente no Brasil, e os agentes nela envolvidos, a Universidade, o Estado, o Instituto Cervantes, entre outros, sobretudo no Estado de São Paulo.

No capítulo três, “Entre disputas e (des) interesses: o campo da formação de professores de espanhol no Brasil”, situamos a problemática de disputa envolvendo estes agentes dentro do panorama da educação nacional e nos marcos de nossa pesquisa. Assim, valendo-nos dos conceitos de *campo* e *interesse* (Bourdieu, 2005), buscamos identificar as estratégias do Instituto Cervantes, enquanto instituição que disputa participação na formação de professores no Brasil, para se fazer presente no campo

educacional e influenciar ações e decisões nesse âmbito. Identificamos uma estratégia no sentido de explorar a dupla capacidade reguladora do estado (Bourdieu, 2005), como forma de dialogar com o campo político-burocrático (onde se situa o Estado), e um *discurso do desinteresse*, por parte dos agentes ligados ao Instituto Cervantes, que busca dialogar com o campo acadêmico, reproduzindo uma lógica de funcionamento própria desse campo, onde o interesse econômico-financeiro é escamoteado, prevalecendo no lugar um discurso que afirma o “serviço desinteressado” do IC ao buscar participar da formação docente no Brasil, e “ajudar” a universidade a formar professores.

Por fim, no capítulo quatro, “O ensino de espanhol em São Paulo: perspectivas de trabalhos futuros” esboçamos algumas ideias do que podem vir a ser futuros desdobramentos de nossa pesquisa, traçando um breve panorama do ensino de espanhol em São Paulo, com destaque para os CEL’s e as ações implementadas pelo governo estadual para implementar a lei 11.161/05.

1 - GLOBALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FACES DIVERSAS DE UM FENÔMENO COMPLEXO

Entender as relações existentes hoje no Brasil entre o ensino de espanhol e a formação docente exige-nos contextualizar historicamente esse momento de expansão da língua espanhola no Brasil e da forte presença nos meios educacionais de um discurso centrado na figura do professor. Assim, percebemos que, ao longo desses últimos 30 anos, no decurso do processo chamado de *globalização*², as mudanças sociais, na divisão internacional do trabalho, o desenvolvimento da tecnologia, entre outros fatores, criaram um cenário de re-estruturação global do capitalismo, de modo a que surgissem novas ideologias com o intuito de dar conta das novas realidades e garantir a hegemonia global ao grupo de poder dominante. Além disso, como consequência, talvez não prevista desse processo, estão fenômenos que tem a ver com o processo de mundialização da economia, mas que se organizam à margem do poder mundial, tornando a globalização um complexo emaranhado de processos que ora globalizam, ora localizam instituições, projetos, ideologias.

Nessa perspectiva, nos interessa pensar, com a ajuda de Bello (2008) e Santos (2005) o jogo de poder envolvido por trás dessa problemática, que perpassa o campo educacional e a formação de professores. Em seguida, com contribuições de Souza (2001, 2006, 2007), Sene (2010), Nóvoa (1999), buscamos identificar os contornos do que seria um mercado de formação docente no Brasil, surgido a partir de um discurso que atribui ao professor um papel central para forjar a qualidade da educação, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, o professor é visto como incompetente, não preparado para lidar com os alunos, sobretudo da escola pública. Os dispositivos legais presentes na LDB e outros dispositivos ajudam a potencializar esse mercado, enquanto “versões brasileiras” de discursos provenientes de organismos internacionais.

² Segundo Bello (2008, p. 26) há ao menos três teorias sobre a origem da “globalização” e, conseqüentemente, suas interpretações. A adotada pela autora e por nós é baseada em uma abordagem que, “de grande repercussão na década de 1990, considera o fenômeno mais recente, datando da metade do século XX ou, com mais frequência, das últimas décadas deste século.” (Bello, 2008, p. 26).

1.1 Da globalização às globalizações: reestruturação do capitalismo e as alternativas “de baixo-para-cima”

Segundo Santos (2005, p. 2), a globalização é muitas vezes entendida ou interpretada apenas do ponto de vista da economia financeira, centrando-se suas explicações

na nova economia mundial que emergiu nas últimas duas décadas como consequência da intensificação vertiginosa da transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros - um processo através do qual as empresas multinacionais ascenderam a uma preeminência sem precedentes como actores internacionais.

Além disso, conforme Bello (2008), são vários os significados e interpretações que se dão para o fenômeno da globalização e que acentuam, além do aspecto acima apontado por Santos (2005), também o papel do desenvolvimento da tecnologia que permitiu o aperfeiçoamento da comunicação em todo o mundo e a existência de uma rede global (Castells, 1999), além de “acelerarem a produtividade do trabalho” (Bello, 2008, p. 27). Todos esses fenômenos, de certa forma, contribuíram para a precarização das condições de trabalho e o aumento da distância entre países ricos e pobres (Bello, 2008, p. 28):

Com o avanço dos meios de transporte, das comunicações e da informática, assim como o aumento da indústria de serviços, a produção foi fragmentada em escala mundial. A produção foi transferida para países em que há mão-de-obra treinada, mais barata, e em que entraves burocráticos e impostos são menores. Como lembra Castells (2003) o processo de trabalho está cada vez mais individualizado e a mão-de-obra está desagregada no desempenho e reintegrada no resultado por meio das múltiplas tarefas interconectadas em locais diferentes, introduzindo uma nova divisão do trabalho.

Assim, a face econômico-financeira da globalização acentua ainda mais, como dito, a distância entre países ricos e pobres, favorecendo uma nova forma de conceber o tempo e o espaço e garantindo a hegemonia aos grupos dominantes.

Verificamos, pois, o surgimento de uma ideologia que sustenta o processo e garante o seu controle, o chamado *neoliberalismo*, doutrina econômica que, pautada na

globalização, consiste em um grupo de ideias de base liberal(izante) que prega “novos modos de (des)regulação social, criando condições para que se difundam novos padrões de relações entre Estado, sociedade e mercado” (Bello, 2008, p. 30). Essas novas relações reestruturam o capital global e tem consequências em vários campos da atividade humana, incluindo a educação e a formação de professores, como veremos adiante.

Como modo de existência do neoliberalismo estão os chamados “ajustes estruturais”, ou seja, um “conjunto de políticas e programas recomendados pelo FMI, pelo BM e outras organizações financeiras” (Bello, 2008, p. 31) que implicam na redução de gastos do governo, desvalorização da moeda (para favorecer as exportações), redução das tarifas para importação e aumento das poupanças públicas e privadas além de, como um dos seus principais efeitos ou causas, buscar a diminuição da interferência do Estado na economia, visando tornar o mercado mais “livre”, ou seja, menos regulado.

Além disso, tais ajustes buscam abrir mais espaço ao mercado em campos historicamente associados à tutela estatal, ou que dependem do Estado de maneira mais acentuada. Segundo Bello (2008, p. 31):

Aliada a essas posições, foi proposta a diminuição da participação do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo a educação, a saúde, aposentadorias e pensões etc.) e sua transferência para o setor privado. Nesse contexto a noção de privado foi glorificada, havendo total confiança na eficácia da competição. Tudo o que se relaciona ao público, ao estatal, passou a ser visto como ineficiente, improdutivo e antieconômico. Isso ocorre porque, diferente do modelo do Estado de Bem Estar Social – na qual o Estado exercia um mandato de pacto entre trabalho e capital – o modelo do Estado neoliberal apoia as demandas do mercado.

A reconfiguração do papel do Estado é, pois, outra categoria do discurso neoliberal (Bello, 2008), o que, paradoxalmente vai levar a um processo de menor poder e maior legitimidade do Estado enquanto “gerente legítimo” dos interesses do mercado:

Verifica-se um aumento do poder regulador do Estado à medida que as práticas descentralizadas têm como contraponto o aumento do controle

centralizado. Como exemplo, podemos citar, na área educacional, as avaliações nacionais do rendimento escolar realizadas nos vários níveis de ensino, em escala mundial, como demonstra o trabalho de Afonso (2000) e que implicam, de acordo com o resultado, na obtenção ou não de recursos advindos do Estado ou de organismos internacionais (p. 32).

O processo descrito por Bello (2008) é bastante amplo, pois significa uma nova forma de o Estado enxergar-se a si mesmo, desvinculando-se de uma imagem de provedor de direitos sociais, e associando-se a uma visão de legitimador e defensor do mercado. No que diz respeito diretamente à educação, essa re-estruturação leva a uma série de processos que incluem a presença de atores não diretamente ligados ao campo educacional e que atuam desde a gestão da escola pública até na tomada de decisões quanto à formulação e implementação de políticas públicas (Peroni, 2006; Krawczyk, 2005; Arelaro, 2007, Fanjul, 2011a; Luz, 2009). Essa presença ajudará a potencializar um mercado em torno à formação docente, como veremos (Nóvoa, 1999; Souza e Sarti, 2009).

Podemos afirmar também que, segundo a noção de campo como um espaço de forças historicamente constituídas e de lutas por espaço e hegemonia (Bourdieu, 2005), há nessa reestruturação global da ordem social e econômica a predominância de uma lógica própria do campo econômico-financeiro em campos historicamente constituídos sob outras lógicas e interesses (Bourdieu, 2005). Assim, o campo educacional se vê invadido por concepções mercadológicas que disputam com os interesses historicamente constituídos no campo e que muitas vezes se pautam em uma recusa do interesse econômico-financeiro como princípio (conforme abordamos no capítulo 3). A formação de professores, nesse contexto, é atravessada transversalmente por essas lutas e se configura como um espaço onde a disputa entre interesses divergentes é mais evidente.

Um outro fator importante nesse processo de mundialização da economia é a necessidade de formação de blocos econômicos entre países que possa fazer frente às necessidades de um mercado global, eliminando tarifas e impostos e favorecendo a livre circulação de mercadorias. Assim, União Europeia (UE), MERCOSUL (Mercado Comum do Cone Sul), NAFTA (Acordo de Livre Comércio da América do Norte), ALBA (Aliança Bolivariana para as Américas), surgem dessa necessidade e apontam

para um processo de integração para além dos aspectos econômico-financeiros pautados na liberalização do comércio.

De fato, nos discursos que buscam legitimar esses blocos recorre-se a noções identitárias que apelam para determinadas características comuns aos países que se quer congregam, fazendo-os participar de uma mesma tradição cultural, o que justifica sua união, por um lado, ao mesmo tempo em que, por outro, mascara o processo de sucateamento do poder estatal (Bourdieu, *apud* Bello, 2008). Como afirma Arnoux (2008, p. 12), tal componente do processo permite que ele seja comparado ao processo de consolidação dos estados nacionais, um século e meio antes:

Esta circunstancia impulsa, en la reflexión teórica, el establecimiento de algunas analogías entre los Estados nacionales y las nuevas integraciones regionales. Así como aquellos necesitaron instaurar vínculos solidarios entre desconocidos (Anderson, 1993) y construir el pueblo de la nación a partir de un entretejido simbólico, estas deberán también configurarse ideológica y políticamente para alcanzar cierta necesaria unidad.³

Ou seja, o processo de integração regional busca legitimar-se simbolicamente, de modo a justificar as ações necessárias para que a união ocorra. No caso do continente americano tais justificativas, uma vez que mascaram interesses, entram em conflito, por exemplo, no que diz respeito à melhor forma de integração. Projeto como a ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) e NAFTA (Acordo de Livre Comércio da América do Norte) apresentam-se em oposição à propostas como a ALBA (Aliança Bolivariana para as Américas) ou mesmo a UNASUL (União dos Países Sulamericanos), uma vez que estas buscam uma integração que, pautada também nas demandas econômico-financeiras, se valem mais das dimensões simbólicas que unem historicamente os países da América Latina contra, principalmente, a hegemonia dos EUA na região. Já projetos como o da ALCA buscam uma integração que inclua os

³ “Esta circunstancia impulsa, na reflexão teórica, o estabelecimento de algumas analogias entre os Estados nacionais e as novas integrações regionais. Assim como aqueles precisaram instaurar vínculos solidários entre desconhecidos (Anderson, 1993) e construir o povo de uma nação a partir de um entrelaçamento simbólico, estas deverão também configurar-se ideológica e politicamente para alcançar certa necessária unidade.” (tradução nossa)

países da América do Norte e liberem o comércio em nível continental. (cf. Varela, 2008a, p. 33).

A possibilidade de integrações que vão além dos aspectos estritamente mercadológicos envolvidos no processo de associação entre países, aliados à reflexão geral que propomos a respeito da globalização, nos fazem pensar em outros caminhos possíveis para o processo de mundialização da economia. Santos (2005) propõe uma interpretação mais plural do fenômeno, que desloque a atenção à outras variantes tão importantes quanto a econômico-financeira. Assim, segundo ele:

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. (Santos, 2005, p.4)

Na perspectiva apontada por Santos (2005), falar de globalização com os olhos fixos apenas no fluxo transnacional de capital que circula pelo mundo significa de certo modo negligenciar outros aspectos de um processo muito mais abrangente. Assim, tendo em conta os conflitos inerentes a todo o processo de globalização, onde sempre existem vencedores e vencidos, ele propõe a seguinte definição:

globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival. (p. 4)

Essa definição de Santos (2005) é bastante abrangente, pois se refere a todo e qualquer processo ou costume, que diferencie e garanta a hegemonia de um discurso, de um grupo, de uma sociedade sobre as outras em nível global (tendo em conta, no caso, esse processo dos últimos anos ao qual nos referimos). Além disso, essa definição traz a tona uma dialética inerente ao fenômeno da globalização: justamente o fato de que uma instituição, ou condição social, para ser global, faz com que outras sejam agrupadas em

outra categoria, a de instituições locais, o que gera uma série de assimetrias entre os grupos ou instituições em disputa. Se pensarmos no caso da hegemonia do Instituto Cervantes no que diz respeito ao ensino de espanhol como língua estrangeira, como veremos no capítulo 2, percebemos que esta lógica se realiza na ideologia e na política linguística que sustentam sua ação: enquanto entidade local nascida com “vocaçãõ internacionalista”, o IC, ao impor sua visão de língua e de ensino de língua estrangeira nos lugares onde está presente, globaliza sua atuação, fazendo-se presente e atuante globalmente. Ao mesmo tempo, faz com que ações que fujam à “missão mundial centralizadora” (Fanjul, 2011a, p. 327) e pautadas em outras demandas, se localizem, ou seja, adquiram em relação ao IC uma posição periférica e coadjuvante que, no entanto, devido à possibilidade desagregadora em relação a essa política, precisa ser combatida ou deslegitimada pelos agentes da ideologia pan-hispânica.

Em relação aos “modos de produção” da globalização, ou seja, da maneira como esse complexo e plural fenômeno toma forma no mundo contemporâneo, Santos (2005) propõe quatro categorias analíticas, divididas em dois grupos, que ajudam a pensar as alternativas existentes em relação à questão: de um lado, agrupa dois fenômenos que caracterizam uma globalização de “cima-para-baixo” e, de outro lado, mais dois fenômenos caracterizando uma globalização de “baixo-para-cima”.

No primeiro grupo estão as práticas que ele chama de *localismo globalizado* e que consiste “no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso”⁴ e *o globalismo localizado*, “impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturados e reestruturados de modo a responder a esses imperativos”.⁵ Essas duas práticas são, na verdade, consequências da imposição da globalização através da ideologia neoliberal corroborada por organismos internacionais como o FMI, o BM entre outros, e encampam as consequências econômico-culturais mais danosas, sobretudo aos países periféricos. Assim,

⁴ “... seja a atividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do fast food americano ou da sua música popular, ou a adoção mundial das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações dos EUA.” (Santos, 2005, p. 4)

⁵ “Tais globalismos localizados incluem: enclaves de comércio livre ou zonas francas, desflorestação e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosos, artesanato e vida selvagem (...) conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do ‘ajustamento estrutural’, etnização do local de trabalho (...)” (Santos, 2005, p. 4)

A divisão internacional da produção da globalização assume o seguinte padrão: os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão só a escolha de globalismos localizados. O sistem-mundo é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados. (p. 4)

Nos marcos de nossa pesquisa, podemos dizer o “Manifiesto por la lengua comum”, acordo assinado por agentes da política linguística pan-hispânica em 2008, e que “reivindica o castelhano diante do avanço das língua co-oficiais em comunidades autônomas como Catalunha, Galícia ou País Basco [Espanha]”(Fanjul, 2011a, p. 323), é um exemplo de localismo globalizado pois, diante da necessidade de uniformização linguística e de preservar a imagem da unidade do espanhol, tal ação acaba por negar a situação de “pluralidade dialectal” do espanhol, “localizando”, logo, deslegitimando simbolicamente a existência de várias línguas e dialetos na Espanha, convivendo com o espanhol.

Já o outro grupo, que representa uma tentativa de globalização de “baixo-para-cima”, inclui outros dois processos que são consequência da globalização, mas que escapam de certa forma ao controle dos grandes centros hegemônicos de poder, ou tem o potencial de não estarem debaixo de sua tutela. O primeiro desses processos Santos (2005) chama de *cosmopolitismo*. Segundo ele:

As formas predominantes de dominação não excluem aos Estado-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial. As actividades cosmopolitas incluem, entre outras, diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (...)⁶

Assim, esse tipo de integração global propiciaria uma oportunidade de organização e interação entre países, grupos ou entidades marginais no sistema global de dominação, o que lhes permitiria, inclusive, pensar alternativas ao modelo global hegemônico e forjar outras formas de integração não pautadas pelos ditames das organizações financeiras internacionais, mas em outro tipo de interesses e valores. A

⁶ “... filantropia social Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organizações transnacionais de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas (...)” (p. 4-5)

organização da ALBA (Aliança Bolivariana para as Américas), por exemplo, no marco das relações geopolíticas do continente americano, é um exemplo disso, pois reivindica uma “identidade transnacional panameríndia” em oposição à “continuidade da colonialidade do poder”, componente de uma visão de identidade panamericana (Arnoux, 2008, p. 14-15). Também as propostas feitas a partir de acordos do Mercosul e que preveem um ensino das línguas nos países do bloco pautado por valores diferentes e opostos à ideologia do pan-hispanismo, podem ser tomadas como práticas de cosmopolitismo, onde o contato entre espanhol e português se dá “mediado por variedades, discursividades e funcionamentos culturais não pan-hispânicos e com um certo grau de proximidade sócio-histórica com o Brasil” (Fanjul, 2011a, p. 328).

O outro processo dentro deste grupo seria o que Santos (2005) chama de *patrimônio comum da humanidade*, ou seja, “a emergência de temas que, pela sua natureza, são tão globais como o próprio planeta” (p. 5), como questões a respeito da sustentabilidade do planeta, exploração e preservação dos recursos naturais e do espaço, temas que, “pela sua natureza, tem de ser geridos por fideicomissos^{7*} da comunidade internacional em nome das gerações futuras e presentes” (p. 5). Como exemplos desses temas, Santos (2005) inclui a sustentabilidade da vida, temas de preservação ambiental, relações físicas e simbólicas do homem com seu patrimônio natural e cultural. Acrescentamos um tema importante e que emergiu nos últimos anos que é o da defesa e proteção de língua minoritárias, as quais passaram a adquirir uma grande visibilidade em contraposição a ações estandarizadoras e globalizantes. Este tema, na Espanha, por exemplo, é foco de conflitos, pois contrapõe, como dissemos, agentes que prezam pela uniformização linguística do espanhol contra quem defende e preserva as línguas minoritárias do Estado espanhol como patrimônio da humanidade. (Arnoux, 2011; Fanjul, 2011a; Del Valle, 2005).

A relação entre esses dois processos contra-hegemônicos, o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade*, ajudam a pensar no caráter plural da globalização:

A preocupação com o cosmopolitismo e com o patrimônio comum da humanidade conheceu grande desenvolvimento nas últimas décadas, mas também fez surgir poderosas resistências. O patrimônio comum da

^{7*} *fideicomissos*, segundo o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* é um termo jurídico que designa uma “disposição testamentária em que o testador estipula a obrigação de um (ou mais de um) dos herdeiros transmitir a outro (ou outros), sob certas condições, a herança ou legado”. Daí o uso metafórico que Santos (2005) faz do termo.

humanidade, em especial, tem estado sob constante ataque por parte de países hegemônicos, sobretudo dos Estados Unidos. Os conflitos, as resistências, as lutas e as coligações em torno do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade demonstram que aquilo a que chamamos globalização é, na verdade, um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças.”

Com base no exposto até aqui, verificamos que a globalização, além de ser descrita desde muito pontos de vistas diferentes, é um processo caracterizado pela pluralidade de modos de realização histórica. Além disso, como aponta Santos (2005), é regido por essa dialética global-local, onde a emergência do global, localiza e a emergência de um local, globaliza. Nesse cenário se realizam as lutas em busca da hegemonia global, ou de alternativas a um processo que, do ponto de vista econômico e cultural dos centros de poder mundiais, se mostra excludente e capaz de aprofundar ainda mais as assimetrias do modelo capitalista de sociedade.

Assim sendo, se associamos, por um lado, o aspecto mais econômico da globalização, com centralidade à reestruturação do Estado e a necessidade de integração dos países em blocos econômicos regionais com seus aspectos contra-hegemônicos, percebemos que essa luta perpassa diversos campos da atividade humana, incluindo a educação, um de seus principais alvos. No que diz respeito à formação de professores de espanhol no Brasil, no atual contexto da expansão do idioma no país, é de se notar que existe um embate forte entre grupos localizados mais ou menos nesses dois pólos: de um lado, grupos que representam a globalização de cima-para-baixo, ou seja, aliados aos grandes centros de poder hegemônicos, e agindo com base em uma ideologia universalista que, por sua própria contradição, acaba por negar os localismos e diversidades, promovendo uma verdadeira corrida pela ocupação e colonização de mercados em potencial para seus produtos, sejam eles linguísticos, pedagógicos ou de outra natureza. Por outro lado, há também grupos que se colocam na contramão e reivindicam uma outra forma de se pensar a relação entre global-local, de “baixo-para-cima” ou ao menos colocando em cheque os principais mitos do pensamento neoliberal relacionado à educação e que emana de organismos internacionais.

No caso do ensino do espanhol no Brasil, essa disputa inclui, do lado hegemônico, um grupo de empresas espanholas de capital transnacional que começaram a entrar no país durante a década de 1990 (como Telefonica, Banco Santander, Editora

Santillana/Moderna entre outros), e que, aliados ao Instituto Cervantes (IC), ajudam a financiar ações que investem no valor econômico da língua espanhola, conforme interesses de uma política linguística “pan-hispânica”, descrita e analisada por autores como Del Valle (2005), Fanjul (2011), Lagares (2010), dentre outros. Do lado contra-hegemônico, podemos situar diversos atores ou agentes como professores universitários, instituições de ensino superior, associações de docentes de espanhol, organizados para garantir espaços no que diz respeito à formação de professores de espanhol e outras ações envolvendo parcerias com o Estado. Reivindicam outra maneira de o espanhol ser inserido na educação básica de modo a que se afirme a integração entre o Brasil e os países hispânicos e se reafirme a autonomia de cada país no processo de integração, promovendo um diálogo e uma efetiva pluralidade no ensino do idioma.

Transversalmente, no campo específico da formação docente, da mesma maneira, degladiam-se grupos e instituições mais ou menos (ou totalmente contrários) alinhados ao discurso hegemônico dos organismos financeiros internacionais. As ideias advindas dos organismos internacionais no sentido de adequar a educação as novas exigências do mundo globalizado, repercutiram no Brasil de modo a que o discurso da centralidade do professor adquirisse mais fôlego, aliado a uma ideia já corrente na educação brasileira desde a década de 1980, que culpabiliza o professor pelo fracasso escolar. Desde então, diversas políticas foram forjadas tendo como foco a formação docente a fim de buscar resolver (ao menos era o que se dizia) os problemas da educação básica através da formação do professor.

Como corrente contra-hegemônica, diversos setores acadêmicos se posicionaram no sentido de criticar esse discurso e propor uma visão mais global da educação que desse conta de seus problemas. Surgiram então diversos enfoques que preconizavam a escola à figura do professor, ou seja, que se pensasse a escola como um todo, em suas relações internas e com a sociedade-comunidade ao seu redor. Apesar disso, o discurso centrado na figura do professor e em sua formação, ao ser corroborado por instituições financeiras internacionais, e adotado pelos grupos políticos no poder, acaba alçada a um patamar de quase unanimidade nos meios governamentais e a formação docente segue, em nossos dias, vista como salvadora da pátria.

Diante desse cenário, é importante, nos marcos de nossa pesquisa, entender melhor como se configuram hoje as disputas em torno à formação docente e ao ensino de espanhol, relações existentes entre projetos e ideias globais e sua realidade local. Nosso objetivo, ao levantar essas questões, é apresentar um panorama que permita localizar a discussão e globalizar suas conclusões.

1.2 O Contexto da formação docente no Brasil: discursos, ações, mercado

Desde a promulgação da LDB/96 com seu dispositivo que previa que em 10 anos todos os professores, para atuar na educação básica, deveriam cursar o ensino superior, diversas ações em nível federal, estadual ou municipal foram tomadas, de modo a que se tornasse central nas perspectivas da educação nacional a preocupação com a formação dos professores em exercício. Tal preocupação ocupa um lugar de centralidade, por exemplo, no PNE/2001, como aponta Sene (2010, p. 25). Essa centralidade, longe de significar uma inovação, responde na verdade a interesses internacionais expressos em documentos de organismos como o Banco Mundial, a UNESCO, o Fundo Monetário Internacional, entre outros (Sene, 2010), interesses intimamente ligados, melhor, são a expressão das ideologias que sustentam o processo de globalização hegemônica neoliberal e visam, sobretudo, garantir as condições materiais que sustentam o processo. Assim, divulgam-se, a partir desses centros mundiais, discursos que passam a criticar o professor e a educação escolar, incapazes de formar os profissionais que o mundo capitalismo precisa. Como aponta Bello (2008, p. 39):

Mediante os novos valores vinculados mundialmente a partir de países centrais, a escola e seus professores passaram a ser criticados, pois não atenderiam supostamente às novas exigências do mundo do trabalho. A formação de professores passou a ser vista como excessivamente teórica e desvinculada de uma prática efetiva. Essa análise, feita por organismos internacionais como o BM e a UNESCO, indicou como solução para os problemas levantados a reforma educacional visando formar pessoas mais qualificadas para um mundo mais competitivo.

-

Assim, para dar conta das mudanças necessárias no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades por parte da população de modo que se estreite ainda mais a relação entre escola e mercado de trabalho, cresce o poder centralizador do

Estado na avaliação dos alunos e, como consequência - em um modelo que não prevê mecanismos de “localização”-, globaliza-se a exclusão mediante um discurso que ora culpa o aluno, ora o professor. A partir das reformas educacionais, portanto, os professores passam a ocupar um lugar de destaque, apreogando-se sempre a necessidade de universitarização/profissionalização, ênfase numa formação mais prática, foco na formação continuada, entre outros (Maués, 2003).

Nóvoa (1999), em um texto do fim da década de 1990, apontava para esta “centralidade” da figura do professor nos discursos desses atores e agentes:

Nos programas de acção política ou nos discursos reformadores, nos documentos dos “especialistas” da União Européia ou na literatura produzida pelos investigadores, reencontramos sempre as mesmas palavras, repetidas uma e outra vez, sobre a importância dos professores nos “desafios do futuro”. Ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais (...) várias organizações internacionais têm falado da nova “centralidade” dos professores, referindo-se mesmo à necessidade de “trazer outra vez os professores para o retrato”. (NÓVOA, 1999, p. 2).

Ainda segundo ele, o excesso de discursos não significa uma maior qualidade nos programas de formação docente, nas políticas públicas voltadas à área ou na prática associativa docente. Ao contrário, aponta a contradição que existe ao se tratar dos professores segundo interesses nem sempre claros:

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambigüidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Seguindo, pois, essa tendência internacional, pesquisas como a de Souza (2001) mostram que o discurso da centralidade docente está presente na formulação de políticas públicas para a área há algum tempo no Brasil. Sobretudo após a década de 1990 esse discurso afirmou-se ainda mais, gerando mesmo a necessidade de existência

de projetos que dessem conta da demanda gerada. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, teve um papel importante ao definir que, em 10 anos, todos os professores da educação básica deveriam ter certificação em nível superior. Esse dispositivo, fez com que surgissem no Brasil diversos cursos emergenciais de formação inicial de professores, que dessem conta da demanda gerada. Muitos desses cursos partiram de parcerias entre Estado e Universidades públicas, como por exemplo, os PEC (Programa de Educação Continuada) no Estado de São Paulo⁸, programas especiais de formação docente voltado a certificar os professores já atuantes na educação básica, sobretudo na educação infantil ou primeiros anos do ensino fundamental (Sene, 2010, p. 21). A atenção dada a esses cursos, objeto de diversos estudos de pós-graduação (Bello, 2008, p. 87), mostrou que eles tiveram certa repercussão no campo educacional, ainda que como causa de polêmicas em torno a sua estruturação e seu significado para o campo da formação docente no Brasil (Sene, 2010).

Com efeito, enquanto medida oficial a atingir milhares de professores em exercício, a existência desses programas oficiais de formação docente, fruto do dispositivo presente na LDB, acabou por influenciar no desenvolvimento de um “mercado” em torno à formação/certificação docente no Brasil (Souza e Sarti, 2009). Segundo pesquisa de Souza e Sarti (2009), nesse “mercado”, estruturado a partir de uma demanda financeira, mas também através de relações simbólicas, circulam diversos produtos: desde programas especiais de formação docente (à semelhança dos PEC oficiais, mas desenvolvidos por instituições particulares), a uma série de outros produtos, como publicações impressas, (revistas, livros) voltados ao consumo docente, entre outros.

Ao trazer à tona a ideia de mercado de formação docente, Nóvoa (1999) já apontava, olhando para a situação da formação docente na Europa e nos EUA, para a crescente presença, no campo educacional, de grupos e instituições não historicamente vinculados à ele, que investiam na formação docente com o único objetivo de obter lucros financeiros, criando mercados “altamente cobiçados”:

⁸ Parceria entre Secretaria de Educação, USP e UNESP.

A luta por este “mercado” tem trazido para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos, que nunca tinham demonstrado grande interesse por este campo. Infelizmente, os benefícios desta aproximação não são muito visíveis. E o resultado é a pobreza atual da maioria dos programas de formação de professores nos países europeus. (p. 3).

A presença de agentes não envolvidos no campo educacional na formulação e prática de políticas para a área, sobretudo à formação de professores, responde a uma tendência da globalização, como já dissemos, onde a lógica mercadológica do campo financeiro se faz presente em campos historicamente constituídos por outras lógicas e interesses (Bourdieu, 2005). Tal presença gera um embate que, enquanto luta por espaço, busca a transfiguração ou manutenção da estrutura de forças historicamente constituída no campo. Analisando a problemática da formação de professores de espanhol no Brasil, percebemos que essa estrutura de mercado também se faz presente, decorrente de fatores que serão explicitados no capítulo 2 e 3.

Assim, no Brasil, fazendo eco a essa tendência, verifica-se a existência de um mercado em torno à formação docente, pautado por esse discurso que ressalta a centralidade do professor na sociedade contemporânea, e composto por diversos agentes não historicamente vinculados ao campo educacional, de forma cada vez mais acentuada. Além disso, segundo Souza e Sarti (2009), esse mercado é ainda ancorado em outra vertente discursiva: a que atribui ao professor em exercício na educação básica a culpa pela situação do ensino público no Brasil, o chamado *argumento da incompetência*, conforma descrito por Souza (2001, 2006, 2007) e também por outros autores (Therrien, 1996; Perosa, 1997).

Souza (2001) explicita como o argumento da incompetência estrutura uma série de ações e projetos levados a cabo pelo governo de São Paulo entre a década de 1980 e começo da década de 1990. Em sua pesquisa, a autora recolhe como corpus o conjunto de documentos elaborados pela SEE e que explicitam as diretrizes, conceitos e procedimentos que norteiam os respectivos projetos; algumas produções da literatura educacional do período, que abordou a formação docente como estratégia para a qualificação docente; além de, como trabalho de campo, entrevistar diversos agentes educacionais relacionados com os programas governamentais: professores, funcionários

da Secretaria da Educação e monitores, os quais, em graus diferentes, acabavam por reproduzir a lógica do *argumento da incompetência*:

cujo cerne afirma que a principal causa para o baixo desempenho do sistema educacional é justamente a incompetência dos professores. Consequentemente, seguindo essa linha de argumentação, a única ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional seria melhorar a competência dos professores. (Souza, 2006, p. 252)

Tanto os programas quanto a produção científica analisada se mostraram orientadas no sentido de apontar a formação continuada como caminho para “forjar a competência do professor” (Souza, 2006). Dado que a relação entre formação docente e qualidade de ensino sempre esteve presente no imaginário social e na história da nossa educação, a autora chama a atenção para o que seria a novidade: os argumentos e objetivos que norteiam e sustentam estes projetos se pautam na “escolha em investir na formação contínua de professores”. Assim, a partir da “insatisfação com a situação do ensino” e da “esperança de reverter o quadro de ineficiência do ensino” as políticas educacionais se voltam aos “investimentos em programas de capacitação docente.” (Souza, 2006, p. 250). Assim, conforme Souza e Sarti (2009):

Aparece a ele [ao argumento da incompetência] associada uma prática, que ganha corpo e força nos meios educacionais brasileiros (e também no das políticas públicas) a partir de meados dos anos 1980. A prática envolve a oferta de cursos de formação continuada a professores das redes públicas de ensino, idealizada como **estratégia** para lidar com sua baixa qualidade. (p. 7, negrito do autor).

Dessa forma, desde então, os professores acabam por estar no centro da atenção, sobretudo das políticas públicas voltadas à área, dado o apelo “eleitoral” de tais medidas. Aliado à ideia de centralidade docente, presente no discurso potente dos organismos internacionais, o *argumento da incompetência* ajuda a compor o cenário da educação no Brasil, com as medidas governamentais pautadas em satisfazer essa demanda e adequar-se às cartilhas da globalização.

Torna-se, portanto, uma constante no pensamento educacional (ou em certa vertente dele) e nos discursos dos agentes de políticas públicas, ajudados por órgãos da grande mídia, a culpabilização do professor pelas mazelas da educação, algo presente desde a década de 1980. Este, o professor, como a principal vítima do discurso da incompetência, se vê obrigado a investir em sua formação a fim de diferenciar-se da massa de professores vistos como incompetentes (Souza, 2006, p. 251).

É aqui que o referido argumento aparece como um dispositivo a atuar no sentido de fortalecer esse mercado em torno à formação docente, já que proliferam no Brasil cursos voltados aos professores em exercício na educação básica, a fim de que se forje sua competência. E é na LDB de 1996 que essa tendência se potencializa, como afirmamos, devido ao fato de que um dispositivo legal faz com que haja a necessidade ainda mais urgente de se investir na formação ou certificação dos docentes, a fim de que se adequem à obrigatoriedade de terem ensino superior para poder atuar na educação básica.

Ainda de acordo com Souza & Sarti (2009, p. 5), a presença de diversos atores como participantes desse mercado faz com que se coloque em disputa “o poder de dizer onde, quando e como deve ser realizada tal formação e, sobretudo, a quem compete tal tarefa.” Dentro dessa perspectiva,

As relações que envolvem e sustentam o mercado que, desse modo, se organiza em torno da formação docente – reunindo o próprio magistério e as instâncias que o representam, as universidades, as secretarias de educação, entre outros - assumem uma dimensão simbólica que, conforme perspectiva apontada por Bourdieu (2005), possibilita a transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional. O lugar de maior ou menor poder que é assumido por cada uma das instâncias envolvidas nessa disputa depende dos capitais específicos que as mesmas detêm. Trata-se, portanto, de um mercado onde bens simbólicos são produzidos, disputados e consumidos e onde atos econômicos são transfigurados em atos simbólicos, legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional. (Souza e Sarti, 2009, p. 5)

Ou seja, o mercado de formação docente, ancorado nos discursos que ressaltam a centralidade do professor, ao mesmo tempo em que o culpam pela situação do ensino público no Brasil, enquanto favorece a proliferação de cursos voltados aos professores já atuantes na educação básica, se sustenta por uma estrutura simbólica que confere aos produtos em circulação um status de bens simbólicos “cuja posse possibilita aos

professores alcançar posição de maior legitimidade profissional, além do acesso a outros bens de consumo do mesmo mercado formativo” (Souza e Sarti, 2009, p. 5). Ocorre, pois, uma retroalimentação desse mercado: por um lado, há um discurso negativo sobre os professores, o que alimenta seu consumo; por outro, o consumo confere *status* ao professor que, por isso, investe em cursos e outros produtos, afim de legitimar-se profissionalmente. Além disso, a presença de agentes não vinculados diretamente ao campo educacional, uma vez que gozam de certa legitimidade, contribui para a mudança das relações de poder do campo (Bourdieu, 2005).

Ao associar essa questão com os discursos que circulam nos meios acadêmicos e apontam à necessidade de um professor reflexivo, autônomo, Souza e Sarti (2009) concluem que, nesse mercado, os professores são vistos de uma “dupla perspectiva”: “enquanto consumidores da formação inicial e continuada, das publicações diversas, de discursos e materiais pedagógicos, mas também enquanto produtos, que se quer reciclar, revitalizar totalmente” (p. 12).

Como aponta Sene (2010), graças ao dispositivo da LDB, foram estabelecidas ao longo dessa década, várias parcerias entre Estado-Universidade para a certificação de professores que já atuavam na educação regular, mas que não tinham diploma de nível superior, como é o caso dos PEC. A partir dele, também universidades particulares criaram cursos emergenciais para a certificação docente. Em geral tais cursos têm como características principais o fato de serem voltados à formação de grandes contingentes de professores, utilizarem-se de metodologia de ensino à distância, além de terem uma duração mais curta, em geral em torno de dois anos (Sene, 2010; Bello, 2008; Andrade, 2007).

Ao associar esse mercado de formação docente, no qual atuam Universidades (públicas e privadas), empresas de consultoria, editoras etc., com o atual momento do ensino de espanhol, percebemos que seu crescimento como um mercado também se deu num momento de crescimento da demanda do espanhol no Brasil, potencializado com a aprovação da Lei 11.161/05 para, buscando ocupar espaços no campo educacional, mediante acordos e parcerias com o Estado, criar, propor ou participar na elaboração de cursos emergenciais de formação de professores de espanhol, que se assemelham aos PEC, como foi o caso do OYE, lançado em 2006, (como veremos no capítulo 2), além

de outras ações que configuram uma estratégia de atuação no campo educacional brasileiro.

Além disso, no que diz respeito às relações simbólicas, também na formação de professores de espanhol percebemos uma luta por espaço e hegemonia, mediada por interesses conflitantes e que tem a ver com os processos hegemônicos pelos quais se sustenta a globalização (Bello, 2008). Sobretudo a presença de diversos atores e agentes, dentre os quais empresas espanholas e instituições educativas ligadas à política lingüística espanhola, dinamizam esse mercado, ao se constituírem em oposição à Universidade, ajudando a sustentar uma disputa que põe em cheque os fundamentos históricos da dinâmica de poder no campo educacional e formação de professores (Sene, 2010).

Sendo, pois, o objetivo dessa pesquisa relacionar esse mercado de formação docente existente no Brasil com um também mercado em torno ao ensino de espanhol, onde a problemática da formação dos professores adquire um caráter simbólico de luta dentro do campo educacional, nos propomos no próximo capítulo a apresentar um panorama do ensino de espanhol no Brasil, bem como das disputas presente em torno à formação de professores.

2. O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: POLÍTICAS, DISCURSOS, DISPUTAS

Nos últimos anos, a procura pelo ensino de espanhol no Brasil tem crescido consideravelmente. A proximidade entre o Brasil e outros países da América Latina, linguística e culturalmente, potencializadas, não só economicamente, com o processo de integração regional e a criação do Mercosul, bem como as reformas econômicas da década de 1990, que abriram os mercados brasileiros a várias empresas espanholas, ajudam a explicar o porquê de o espanhol ser hoje um dos idiomas mais procurados por quem busca aprender uma língua estrangeira no Brasil (Sedycias, 2005; Callegari, 2008; Fanjul, 2011a; Freitas, 2010; Kulinowsky, 2005).

A aprovação da lei 11.161/05, fruto de anos de discussão no Congresso e de lobby de muitos grupos nela interessados, ajudou a potencializar um mercado em torno ao ensino de espanhol no Brasil, o qual conta com diversos agentes e produtos, e no qual a formação de professores aparece como um “mercado” em expansão. Como já dissemos, embora a tarefa de formar professores seja função legal da Universidade, incumbida de formar e certificar os futuros docentes que irão atuar na educação básica, no caso do ensino de espanhol, instituições espanholas como o Instituto Cervantes, e a Consejería de Educación, representantes de uma política (mais que) linguística do Estado espanhol (Pajin, 2008; Herrera de la Muela, 2008), aparecem no cenário educacional brasileiro reivindicando participação nessa “urgente” tarefa de formar os professores necessários para que a lei 11.161/05 saia do papel (Fanjul, 2011a; González, 2008).

Este é o cenário no qual se desenrola a problemática do presente estudo. Neste capítulo abordaremos mais detidamente o atual momento de expansão do ensino de espanhol no Brasil dando destaque aos fatores que levaram a esse momento, bem como à aprovação da Lei 11.161/05 e o que esta significou para a história do ensino de línguas estrangeiras na escola regular brasileira. Além disso, abordamos a problemática da disputa que existe hoje em torno a “quem compete a tarefa” (Souza e Sarti, 2009) de formar os futuros professores de espanhol no Brasil.

Para isso, descrevemos os traços gerais da política e a ideologia linguística pan-hispânica que, financiada a partir do Estado espanhol e de empresas e instituições espanholas, forja sua própria concepção de língua, nacionalismo linguístico e ensino de língua espanhola, de modo a buscar ocupar mercados em potencial ao redor do mundo, sendo o Brasil um de seus alvos preferenciais. Também mencionaremos os acordos e esforços do Mercosul, de favorecer o ensino das respectivas línguas nos países membros.

Por fim, abordamos, também neste capítulo, os contornos da disputa existente entre a Universidade e o Instituto Cervantes, no que diz respeito à responsabilidade de cada agente na formação de professores de espanhol.

2.1 O ensino de espanhol no Brasil: da integração à globalização

O ensino de espanhol na escola pública brasileira foi inserido pela primeira vez no currículo na década de 1940 (Callegari, 2008, p. 42). De lá pra cá, apesar da proximidade do Brasil com países hispânicos, a presença do espanhol foi perdendo espaço até se extinguir por completo, na reforma educacional da década de 70. Na década de 1980, com a redemocratização, o processo de discussão da nova Constituição, onde a questão da integração latino-americana ocupou importante espaço, trouxe o espanhol novamente à cena: dali em diante, diversas foram as tentativas de incluir o espanhol novamente no currículo escolar. (Freitas, 2010; Callegari, 2008).

Nesse sentido o Rio de Janeiro foi um dos pioneiros em oficializar novamente o espanhol no currículo quando em 1985, aprovou a inclusão do idioma nas escolas do Estado. A iniciativa de propor a inclusão partiu da APEERJ, primeira associação de professores de espanhol criada no Brasil após a redemocratização (em 1981). Esta, aproveitando o momento político favorável, de debates sobre a integração latinoamericana e questionamento da hegemonia americana no continente - consequentemente, do inglês como única língua estrangeira na escola - propôs ao governo do estado a inclusão do Espanhol, o que foi imediatamente acatado. Ainda na década de 1980 no Rio de Janeiro, um concurso público foi convocado para contratar docentes habilitados em ensinar espanhol e em 1985, a instituição responsável pelo Vestibular das universidades estaduais já incluía o espanhol oficialmente entre as disciplinas da prova (Freitas, 2010).

Também na década de 1980, em São Paulo, o então governador Orestes Quéricia, para cumprir promessa de campanha de incluir o espanhol no ensino regular do Estado, cria a partir do Decreto 27.270/87 os Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras (CEL), com o objetivo de ensinar a língua espanhola aos alunos da rede estadual (posteriormente, outros idiomas passaram a ser oferecidos pelos CEL como francês, italiano, japonês). A implementação dos CEL contou com a ajuda de professores das universidades estaduais paulistas (USP e UNESP) que ajudaram a moldar o projeto, de modo a que atendesse os interesses nacionais e estaduais (Santos, 2008, 2011; Callegari, 2008; González, 2011).

Esses dois acontecimentos da memória do espanhol no Brasil, sua inclusão no sistema educacional do Rio de Janeiro e a criação dos CEL em São Paulo, pelos objetivos que os nortearam, mostram a importância que teve na década de 1980 o discurso de integração regional que se veria potencializado a partir da assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, criando oficialmente o Mercosul e abrindo um “caminho sem volta” (Kulinowski, 2005) de contato entre os países e seus respectivos idiomas. De fato, como aponta González (2011, p. 136):

O discurso da integração como saída para uma América Latina que se liberava aos poucos dos governos de força começava a ganhar um espaço cada vez maior e se tornava bandeira política dos primeiros candidatos a cargos políticos pós-ditadura em nosso país. Nesse sentido, a assinatura do Tratado de Assunção em 1991, que criava o Mercosul, mudaria totalmente a situação da língua espanhola entre nós. A partir daí ela começaria a ser ensinada e aprendida, com intensidade crescente e expectativas modificadas, em diferentes espaços escolares, inclusive, no caso de São Paulo, nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) (...)

Na mesma perspectiva, Kulinowski (2005, p. 47), enumera uma série de fatores que ajudaram a aproximar ainda mais as realidades do Brasil e dos países vizinhos, de modo a favorecer o contato linguístico entre os países:

El paulatino retorno a las instituciones democráticas en Brasil como en muchos países vecinos, la mayor circulación de ciudadanos y las migraciones continentales, la especial articulación de políticas económicas conjuntas que posibilitaron la formación de foros latinoamericanos y la creación del Mercosur fueron, desde mi punto de vista, los que marcaron la apertura de un contacto sin vuelta. Esa

presencia más frecuente de la lengua española y la percepción de ella como una necesidad de mercado sonó como un alerta. Surgieron así los proyectos de inclusión del español en la red pública de enseñanza.⁹

De fato, como aponta Callegari (2004), diversos projetos de lei desde a década de 1980, com diferentes enfoques, objetivos e justificativas, tentaram incluir o espanhol como disciplina, no mínimo, de oferta obrigatória no ensino regular. Um argumento, porém, comum a quase todos eles era justamente o da “integração latino-americana”, conceito presente também na Constituição Federal do Brasil, aprovada em 1988, o que reflete a tônica dos debates integracionistas naquele momento histórico.

O caminho aberto ao “intercâmbio lingüístico” que pressupunha o discurso integracionista, e que levaria à adoção pela escola brasileira do ensino do espanhol teve um retrocesso quando da aprovação da LDB em 1996, devido ao fato de a lei facultar à escola a escolha da língua estrangeira moderna a ser ensinada. Uma lei que obrigasse o ensino de alguma língua estrangeira poderia ser interpretada como ferindo a legislação maior. Apesar disso, como veremos, a força dos argumentos e do lobby de alguns setores em torno dos projetos tornaram possível sua aprovação em 2005.

Assim, ao longo da década de 1990, o espanhol ganharia cada vez mais espaço no contexto nacional. A partir de 1993, diversos cursos livres de idioma passam a oferecer, ao lado do inglês, o espanhol, reforçando o mito do “Brasil, paraíso do ensino do Espanhol” (Freitas, 2010), onde passam a dominar as feições “comerciais”, mercadológicas desse ensino, ou seja, “a língua deixa de ser um bem cultural para tornar-se um bem de consumo.” (Freitas, 2010).

Diversos pesquisadores (Callegari, 2008; Santos, 2011; Freitas, 2010; Fanjul, 2011a) apontam, como fatores que ajudaram no crescimento da demanda do ensino de espanhol no Brasil, não somente a criação do Mercosul, mas a reforma econômica dos anos 1990 que, ao abrir o mercado brasileiro a empresas de capital transnacional, permitiu a várias empresas espanholas desembarcarem no país, trazendo em sua

⁹ O palatino retorno às instituições e formas democráticas tanto no Brasil quanto em muitos países vizinhos, a maior circulação de cidadãos e as migrações continentais, a especial articulação de políticas econômicas conjuntas que possibilitaram a formação de fóruns latinoamericanos e a criação do Mercosul foram, do meu ponto de vista, os [fatores] que marcaram a abertura de um contato irremediável. Essa presença mais freqüente da língua espanhola e sua percepção como uma necessidade de mercado, soou como um alerta. Surgiram, assim, os projetos de inclusão do espanhol na rede pública de ensino. (tradução nossa)

bagagem a necessidade de que por aqui se investisse mais no ensino de espanhol, para favorecer as trocas comerciais:

Posteriormente, la circulación internacional de capitales y el atractivo mercado brasileño atrajeron también la fuerte presencia de instituciones financieras y económicas españolas, con su consecuente necesidad de formación lingüística de profesionales que respondiera con eficiencia a un mercado de trabajo en expansión. (Kulinowski, 2005, p. 47-8)¹⁰

A presença de empresas espanholas no Brasil, fenômeno que também ocorre em outros países da América Latina (Del Valle, 2005; González, 2011), ajudaram a potencializar um mercado em torno ao ensino de espanhol. Esse mercado se pauta não somente pela demanda existente em torno ao ensino do idioma, mas no fato de, como apontou Freitas (2010), o espanhol deixar de ser um “bem cultural para tornar-se um bem de consumo”, num momento histórico em que se tem: por um lado, a aplicação das cartilhas do neoliberalismo na América Latina, através de ajustes estruturais que acentuam a dependência de nossos países em relação aos países centrais, onde tais políticas são gestadas (Bello, 2008); por outro lado, a Espanha, já integrada na União Europeia e buscando participar dos “tesouros do mercado econômico global” (Del Valle, 2005), leva a cabo uma política linguística que investe no valor econômico do espanhol, o qual é vendido como idioma internacional, de concórdia e união entre os povos (Moreno Fernández, 2005; Del Valle, 2005; Fanjul, 2011a) .

Nesse cenário acima descrito, o ensino de espanhol se potencializa mediante a participação do Brasil no processo de globalização, seja pela necessidade de integração regional, seja pela participação enquanto país periférico no processo, onde empresas multinacionais ocupam espaços em nosso território, em busca de mão-de-obra mais barata e menos entraves legais e impostos a fim de expandir seus mercados (Bello, 2008).

No que diz respeito à educação regular, a orientação mais voltada a um ou outro aspecto, quanto ao ensino de espanhol, é alvo de disputas, sobretudo após a aprovação da Lei 11.161/05, que torna obrigatório o oferecimento do espanhol nas escolas de Ensino Médio, sendo a matrícula optativa ao aluno. Essa Lei, além disso, serve como

¹⁰ “Posteriormente, a circulação internacional de capitais e o atrativo mercado brasileiro atraíram também uma forte presença de instituições financeiras e econômicas espanholas, e a consequente necessidade de formação linguística de profissionais que respondesse com eficiência a um mercado de trabalho em expansão.” (tradução nossa)

um dispositivo a acionar ações diversas, seja por parte do Estado ou de grupos privados interessados em participar da implementação do espanhol na escola brasileira e dos benefícios advindos desta (Fanjul, 2011a; González, 2008; Rodrigues, 2010).

2.2 A Lei 11.161/05 e o ensino de línguas estrangeiras na escola regular

A aprovação da Lei 11.161/05, que estabelece a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol por parte das escolas de ensino médio, sendo a matrícula facultativa ao aluno, representa um gesto de política linguística por parte do Estado brasileiro que, como tal, tem suas razões políticas, culturais e econômicas, ao mesmo tempo em que se insere em uma continuidade histórica que tem a ver com o papel que representa no ensino regular as línguas estrangeiras modernas na educação brasileira. Por outro lado, a aprovação da lei buscou encerrar uma discussão (no que não obteve muito êxito) de anos em torno à legalidade ou não de uma lei que obrigasse a escola a adotar uma língua estrangeira específica, o que ia contra o “espírito” da LDB (Callegari, 2008) que faculta a escolha à “comunidade escolar”.

De fato, antes da aprovação da LDB/96, o ensino de línguas estrangeiras na escola estava regulado pela LDB de 1971, a qual apenas sugeria a inclusão de disciplinas de língua estrangeira sem, no entanto, prescrever nenhuma delas, e por uma resolução federal de 1976, a qual prescrevia a inclusão de uma “língua estrangeira moderna” em caráter obrigatório, sem especificar qual delas (Rodrigues, 2010; Callegari, 2004). Antes, a LDB de 1961 praticamente extinguiu o ensino de línguas estrangeiras, modernas ou clássicas, do currículo escolar, iniciando um processo de “desoficialização” de seu ensino (Rodrigues, 2010). Especificamente quanto à língua espanhola, incluída na grade em 1942, esse processo deixou suas marcas, já que esta foi de fato extinta oficialmente até a década de 1980, quando em alguns estados voltou a figurar entre as disciplinas obrigatórias, como no Rio de Janeiro (Freitas, 2010). Segundo Rodrigues (2010),

Se o decreto de 1942 valorizava a presença das línguas estrangeiras (modernas e clássicas) como disciplinas obrigatórias nos currículos do então Ensino Secundário, a LDB de 1961 rompeu esse movimento de valorização e deu início a um processo que temos chamado de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras por parte do Estado em suas escolas, com a exclusão dessa disciplina da grade curricular obrigatória.” (p. 17-18)

Esse processo de “desoficialização” sofreu um revés nas últimas décadas, sobretudo após a aprovação da LDB de 1996, uma vez que esta especifica a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, além de abrir o espaço para que exista uma segunda língua moderna em caráter optativo (artigo 36, inciso III). Nesse sentido, a aprovação em 2005 da Lei 11.161 vem coroar um movimento a favor da inclusão das línguas estrangeiras modernas no currículo escolar, permitindo uma “diversificação da oferta do ensino de Línguas no Ensino Médio” (Rodrigues, 2010, p. 22).

Estando, pois, oficialmente integrada no currículo escolar após a aprovação da lei 11.161/05, a língua espanhola passa a figurar como objeto de políticas específicas por parte do Estado quanto à sua implementação efetiva (González, 2008, 2011). Enquanto texto legal, a referida lei, aprovada e sancionada pelo Estado, passa a funcionar como um dispositivo que aciona outras ações necessárias à sua efetivação (Lemos, apud González, 2008). Isso inclui a necessidade de elaboração de documentos que norteiem o seu ensino, de políticas para a formação docente, bem como a garantia de materiais e estrutura física para que a lei de fato saia do papel. Como a responsabilidade da aplicação da Lei, ao fim e ao cabo, é dos Estados, podemos verificar hoje que não existe uma uniformidade quanto à aplicação efetiva da Lei. Cada estado, de alguma forma, elaborou sua estratégia específica quanto a isso e vem tomando decisões conforme seu contexto, sua realidade e, principalmente, os interesses em jogo.

Quanto ao contexto nacional, diversas ações também foram tomadas no sentido de se tentar garantir a aplicação efetiva da Lei, ou as condições necessárias para que os Estados a realizem. Nesse sentido, destacamos principalmente, junto com outros autores (Santos, 2011; Rodrigues, 2011; González, 2008, 2011 entre outros), as *Orientações Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna: Espanhol*. Este documento, cuja redação final ficou a cargo das professoras Neide Maia González e Gretel Fernández, da Universidade de São Paulo, com a colaboração de diversos pesquisadores e professores de espanhol de todo o Brasil e de todos os níveis de ensino, pode ser entendido como o principal documento a nortear oficialmente o ensino de espanhol no Brasil no ensino médio. Se está ou não sendo levado em conta, é outra discussão. O que

destacamos é sua importância, no panorama do que estamos discutindo, quanto ao que se espera do ensino de línguas estrangeiras.

No entanto, a aprovação da lei 11.161/05 (cf. texto da lei no anexo 1 deste trabalho) não aconteceu como uma unanimidade no campo educacional e contou com uma série de polêmicas, as quais não se restringem apenas à aplicação e as condições materiais, pedagógicas ou educacionais necessárias à aplicação da Lei, mas também ao contexto político em que ocorre e quem realmente e potencialmente irá beneficiar a longo prazo, pensando-se a ação como um gesto de política linguística do Estado brasileiro (Rodrigues, 2010).

No que se refere a questões de caráter pedagógico, que tem a ver com as condições reais necessárias para a aplicação da referida Lei, Callegari (2008) levanta algumas questões que o texto da Lei não esclarece totalmente. Levando-se em conta que a lei estabelece que o ensino de espanhol seja de oferta obrigatória para todas as escolas de ensino médio do Brasil e que a matrícula é optativa por parte do aluno, ela se pergunta:

- a) a oferta de língua espanhola deve ocorrer em todas as séries do Ensino Médio?
- b) se a matrícula é facultativa ao aluno, este poderá ingressar e sair do curso a qualquer momento?
- c) se a oferta para os alunos da rede pública deve ser feita dentro do horário regular de aula, o que farão nesses horários os alunos que não optaram pela matrícula no curso de espanhol?
- d) no que se refere às escolas particulares, no caso de opção por aulas fora do horário escolar, em Centros de Línguas, quem arcará com o custo do curso e como serão selecionadas as instituições que oferecerão tais aulas? (p. 26)

Ao verificar as ações efetivamente realizadas para implementação do espanhol, percebemos que cada estado estabelece suas estratégias para aplicar a lei 11.161/05, não havendo uma uniformidade. No estado de São Paulo, por exemplo, somente os alunos do primeiro ano do ensino médio tiveram espanhol em 2010 e 2011, e o governo

promete que, a partir do ano de 2012, somente terão no segundo e terceiro ano, substituindo as aulas de inglês.¹¹

No entanto, podemos acrescentar a esse leque de preocupações expostas uma outra: como se dará a formação de professores de espanhol? De fato, para que a letra da Lei não esteja morta, é necessário pensar na formação de profissionais qualificados para cumprir tal papel. Essa é, sem dúvida, uma das polêmicas mais importantes a que se viu colocada a lei em questão, atrelada a outras que tem a ver com questões como as levantadas por González (2008) e que se referem aos aspectos políticos que envolvem a aplicação da Lei:

A primeira questão que merece discussão neste espaço diz respeito à própria sanção da lei que torna obrigatória a oferta do espanhol em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país e facultativa entre a 5.^a e 8.^a séries do Ensino Fundamental a partir de 2010. A quem e a que interesses serviu/serve essa lei cuja aplicação agora se mostra tão difícil e tão pouco articulada, sobretudo quando se pensa em dimensão nacional?

A principal questão levantada por González (2008) refere-se a quais interesses estariam por trás da aprovação da lei, nos termos em que foi sancionada, bem como de uma aplicação que não fosse rigorosamente planejada, com o mínimo de seriedade que isso exige. Além disso González (2008) indaga sobre o real interesse dos Estados em levar a cabo uma política de implementação do espanhol, atenta ao interesse público, levando em conta a especificidade de cada região do Brasil, as necessidades de formação docente etc.

Uma de suas indagações nos é muito pertinente: “Até que ponto esses governos [estaduais] estão dispostos a tomar para si essa tarefa [de aplicar a Lei] e não entregá-la a organismos estrangeiros e alheios aos nossos meios, com interesses que não são os nossos?” (González, 2008). De fato, essa indagação nos remete à presença de instituições e empresas espanholas que tem um interesse estratégico no ensino de espanhol no Brasil, e que ajudaram no “lobby” que conduziu a aprovação da lei 11.161/05.

Lagares (2009), ao comentar a aprovação da lei 11.161/05, a aponta como fruto do lobby desse grupo de empresas e instituições espanholas, o que foi importante para

¹¹ Um resolução da Secretaria de Educação publicada em 20 de dezembro de 2011, no entanto, voltou a circunscrever o ensino de espanhol somente aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio em 2012, fora do horário de aula. Ou seja, as aulas de inglês não sofrerão alteração quanto à presença na grade.

pautar seus discursos e ações visando ocupar espaço a todo custo nesse mercado do ensino de espanhol existente no Brasil:

La aprobación de la ley deflagró aquel torrente de comentarios y noticias delirantes sobre la transformación de Brasil en un país bilingüe (...). También se destacaba la necesidad de que España asumiese un papel preponderante en la formación de profesores de español en Brasil (...)¹²

O autor, ao analisar criticamente essas ações aponta o que por trás dessa política linguística financiada pelo governo espanhol:

La política lingüística española que considera la conquista de Brasil un objetivo prioritario es la misma que invierte fuertemente en el valor económico de la lengua, pasando por arriba de cualquier consideración relacionada con la ecología lingüística, el respecto a la diferencia o el equilibrio multilingüe.¹³

De fato, a atuação do Instituto Cervantes e da Consejería de Educación (muitas vezes agindo em parceria com empresas como Telefonica, banco Santander, Editorial Santillana) no Brasil busca fazer-se presente no cenário educacional brasileiro, seja com a oferta de cursos livres, venda de materiais didáticos, mas principalmente, através de acordos com secretarias de educação e com o próprio MEC. Lagares (2009) sintetiza essa relação entre o discurso desses grupos no Brasil e a ideologia linguística que o subjaz:

Los discursos que intentan persuadir de la necesidad y bondad de esa política convierten el español en puro instrumento de comunicación, intentando desvincular la lengua de la cultura e incluso de la historia; si por un lado exaltan del mestizaje y del hibridismo (para los otros), también proponen un férreo control sobre la lengua, en nombre del hegemonismo y de la centralidad normativa.¹⁴

¹² “A aprovação da Lei deflagrou aquela torrente de comentários e notícias delirantes sobre a transformação do Brasil em um país bilíngüe (...) Também se destacava a necessidade de que a Espanha assumisse um papel preponderante na formação de professores de espanhol no Brasil.” (tradução nossa)

¹³ “A política linguística espanhola que considera a conquista do Brasil um objetivo prioritário é a mesma que investe fortemente no valor econômico da língua, passando por cima de qualquer consideração relacionada com a “ecologia linguística”, o respeito pela diferença e o equilíbrio multilíngüe.” (tradução nossa)

¹⁴ “Os discursos que tentam [nos] persuadir sobre a necessidade e a bondade dessa política transformam o espanhol em puro instrumento de comunicação, tentando desvincular a língua da cultura e também da história; se por um lado exaltam os valores da mestiçagem e do hibridismo (para os outros) também

Todo esse panorama acima descrito explicita o espaço de disputas que é hoje no Brasil o ensino de espanhol – e tudo o que ele supõe, destacando-se a formação de professores. Por um lado, instituições espanholas, financiadas com recursos do estado e da iniciativa privada buscam se fazer presentes no sistema educativo nacional, influenciando decisões a respeito de ações estratégicas para a implementação da Lei 11.161/05. Por outro lado, um conjunto de instituições, professores, organizações, propõe ações e organizações que ajudem a direcionar a implementação da lei no sentido de atender demandas nacionais através da participação de agentes e instituições que a conhecem e com ela estejam comprometidas. Essa questão será explicitada a seguir.

2.3 As políticas linguísticas e seu estudo: ações e ideologias em torno às línguas e seu ensino

Acercar-se ao campo da formação de professores, articulando-o ao ensino do espanhol no Brasil, requer de nossa parte uma entrada no vasto campo dos estudos sobre políticas linguísticas ou glotopolíticas que, nos últimos anos, valendo-se de um arcabouço teórico que inclui os estudos culturais, a análise do discurso (Arnoux, 2011), entre outras teorias, tem ocupado importante espaço no debate sobre ações e ideologias que envolvem a relação entre Estado, sociedade (suas instituições e agentes) e as línguas.

Segundo Arnoux (2011, p. 43), podemos definir a glotopolítica como:

el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posiciones sociales e indagando en el modo en que participan en el cuestionamiento, instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional, como regional o planetario.¹⁵

propõe um duro controle sobre a língua em nome da hegemonia sobre ela e da centralidade normativa.” (tradução nossa)

¹⁵ “o estudo das intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas que elas ativam e sobre as quais incidem, associando-as com posições sociais e investigando o modo em que participam do questionamento, instauração, reprodução ou transformação de entidades políticas, relações

Esta definição abrangente de Arnoux (2011) refere-se, sobretudo, à dimensão teórica do campo das políticas linguísticas, onde referenciais teóricos, sobretudo da análise do discurso (Rodrigues, 2011, p.17), são convocados para se buscar entender e refletir sobre os condicionamentos que levam à ações que buscam promover mudanças no ordenamento legal, institucional ou social em torno às línguas faladas em determinado país ou região.

Ainda segundo a autora, este vasto campo tem, por outra parte, sua dimensão aplicada, a área do *planejamento linguístico*, onde são pensados e aplicados efetivamente projetos que buscam alterar algum aspecto da relação entre a língua e a sociedade, seja no sentido de reforçar a identidade da língua majoritária, de buscar dar mais destaque às minoritárias, ou de decidir quais línguas estrangeiras serão ou não incentivadas na educação formal, enfim, um “enorme leque de opções” (Lagares, 2010, p. 86). Nesse sentido, o Estado tem um papel central, pois, como afirma Varela (apud Rodrigues, 2010, p. 17):

Definimos entonces la política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o adquisición) como no lingüísticos.¹⁶

Rodrigues (2010), ao citar Varela, lembra que sua definição centrada no papel do Estado tem a ver com o fato de que é o Estado, a partir do papel social que ocupa, o principal articulador de ações que buscam modificar uma situação linguística (ou não) que já esteja dada, buscando sua superação e/ou evolução. Essa articulação envolve a dupla capacidade reguladora do Estado (Bourdieu, 2005): seu poder legislador, de alterar o ordenamento jurídico mediante ações legais concretas, e seu poder financiador. Algo que está condicionado a outros fatores históricos, o que pode levar a que o Estado, como veremos, assumira mais um papel de legitimador, enquanto outros agentes e

sociais e estruturas de poder tanto no âmbito local ou nacional, como regional ou planetário.” (tradução nossa)

¹⁶ “Definimos a política linguística como o conjunto de decisões e ações promovidas pelo poder público que como objeto principal uma (ou mais) língua (s) de sua órbita, e estão racionalmente orientadas para objetivos que são tanto linguísticos (isto é, determinado efeito sobre o corpus da língua, seu estatuto e/ou aquisição) quanto não linguísticos.” (tradução nossa)

instituições se responsabilizem pelo financiamento e mudança legais necessárias às ações previstas.

Levando em conta que tais ações não partem necessariamente do Estado, mas da conjuntura social que o envolve, sempre balizadas por ideologias linguísticas que as sustentam e justificam, é importante lembrar que há certa divergência no estudo das políticas linguísticas no que diz respeito a quem são os agentes das ações nesse campo, e qual o papel de cada um deles na formulação dessas políticas (Lagares, 2010, p. 86).

Um dos componentes essenciais de uma política que tenha como objeto a relação entre as línguas e a sociedade, é justamente a ideologia que a sustenta e justifica. Por ideologia linguística, Del Valle (2005) entende: “sistemas de ideas que integran nociones generales del lenguaje, el habla o la comunicación con visiones y acciones concretas que afectan la identidad lingüística de una determinada comunidad.”¹⁷

Assim, a todo projeto de planejamento linguístico subjaz uma ideologia linguística que, assim como os gestos de planejamento em si, também são estudados pela Glotopolítica.

Quanto à questão das dimensões existentes no espaço das políticas linguísticas, Del Valle (2005) esclarece a diferença existente entre o estudo crítico das políticas linguísticas implementadas em determinada sociedade e o seu *planejamento* prático e efetivo. Para ele,

[*essas dimensões*] si bien son prácticas compatibles ligadas por una relación simbiótica, responden a motivaciones dispares y derivan su legitimidad de fuentes distintas. La planificación o política lingüística (...) es un campo eminentemente práctico, una suerte de ingeniería social con sus ramas teóricas y aplicadas. Debido a la aparente voluntad de esta disciplina de proyectar una imagen eminentemente técnica —con lo que ello conlleva de presunción de objetividad y neutralidad ideológica— se hace necesario su estudio crítico, es decir, una reflexión metadisciplinaria que permita entender mejor los planteamientos

¹⁷ “sistemas de ideias que integram noções gerais de linguagem, a fala ou a comunicação com visões e ações concretas que afetam a identidade linguística de uma determinada comunidade.” (tradução nossa)

de los planificadores situándolos en el contexto político de su emergencia y analizando las prácticas discursivas que producen.¹⁸

Desse modo, nosso trabalho, ao valer-se de conceitos encontrados no campo das políticas linguísticas, busca se situar nessa segunda vertente, teórico-crítica, da glotopolítica, tentando estabelecer as relações existentes entre as políticas linguísticas efetivamente levadas a cabo no Brasil, quanto ao ensino de espanhol, bem como as outras políticas que orbitam em torno desta e a influenciam.

Enquanto um gesto concreto que aponta para uma política linguística por parte do Estado brasileiro (embora nem sempre devidamente “planejada” e respondendo mais a lobbys e interesses “invisíveis” que a uma estratégia clara e bem formulada), a aprovação da Lei 11.161/05, que torna obrigatória a oferta do ensino de espanhol nos estabelecimentos de ensino que ofereçam o ensino médio, encontra-se até hoje, seis anos após sua publicação, em meio a uma fértil e crescente polêmica em relação a forma como está sendo levada a cabo de fato. Enquanto “intervenção no espaço público da linguagem” (Arnoux, 2011), qualquer ação nesse sentido, inscrita nas polêmicas que perpassam o campo educacional, pela própria estrutura polêmica do campo, como aponta Bourdieu (2005), está sujeita à sua dinâmica específica, o que inclui uma disputa por espaço e por legitimação, pautada em interesses e estratégias diversas.

Assim, vemos no caso do ensino de espanhol uma disputa existente em torno a quem é o ator ou agente legítimo para levar a cabo as ações e políticas necessárias à implementação da Lei 11.161/05.

De um lado, percebemos ações cada vez mais incisivas por parte de organismos educacionais estrangeiros, em especial o Instituto Cervantes e a Consejería de Educación, ligados ao governo espanhol, no sentido de buscar ocupar espaços no sistema educativo brasileiro que lhes permitam ter acesso às benesses inerentes a este

¹⁸ a pesar de serem práticas compatíveis ligadas por uma relação simbiótica, respondem a motivações diferentes e derivam sua legitimidade de fontes distintas. O planejamento ou política linguística (...) é um campo eminentemente prático, uma espécie de engenharia social com suas vertentes teóricas e aplicadas. Devido à aparente vontade desta disciplina de projetar uma imagem eminentemente técnica – com o que isso tem de presunção de objetividades e neutralidade ideológica – seu estudo crítico se faz necessário, ou seja, uma reflexão metadisciplinar que permita entender melhor as proposições dos planejadores, situando-os no contexto político de sua emergência e analizando as práticas discursivas que eles produzem.

lugar social de legitimidade, sejam ganhos financeiros ou simbólicos, que lhe permitam levar a cabo sua política linguística e expandir seus espaços de atuação.

Por outro lado, o Brasil, em processo de integração regional (Fanjul, 2011a), se vê diante da possibilidade de implementar o ensino de espanhol levando em conta os interesses inerentes ao processo de integração em curso, o que inclui a consolidação do Mercosul, da Unasul e, mais recentemente da CELAC (Comunidade dos Estados Latino Americanos e Caribenhos)¹⁹. Pensando nisso, o ensino de espanhol no Brasil, bem como o de português na Argentina, Uruguai e Paraguai, se apresentam como oportunidade de se valorizar o ensino da língua e da cultura dos países vizinhos desde um ponto de vista que, pensado enquanto política linguística, se opõe a interesses mais mercadológicos, que respondem a uma lógica de funcionamento não associada historicamente ao campo educacional (Bourdieu, 2005). A fim de apresentar um panorama abrangente no que diz respeito às disputas existentes nesse campo, buscaremos a seguir descrever as principais características das políticas linguísticas em questão para, ao final, buscar entender como se dá sua intersecção no panorama educacional e social brasileiro e de que forma a formação de professores atua como um espaço onde se concretiza essa disputa.

2.3.1 A ideologia do panhispanismo e seus agentes: a língua como produto, o ensino como mercado.

A gestação da atual política linguística levada a cabo a partir do Estado espanhol, através do Instituto Cervantes, da Consejería de Educación e algumas empresas atuantes em vários países, remonta aos anos seguidos à aprovação da Constituição de 1978. Na ocasião, a nova Carta Magna espanhola estabeleceu a co-oficialidade das línguas catalã, galega e vasca, juntamente com o espanhol, como línguas oficiais, nas respectivas comunidades autônomas onde são faladas. Depois de anos de silenciamento, as línguas minoritárias da Espanha podiam, enfim, ser aceitas publicamente e utilizadas sem nenhum tipo de restrição oficial, como acontecia nos

¹⁹ Grupo criado em 2010 e sancionado em 2011 na III Cúpula da América Latina e do Caribe (dezembro de 2011). Segundo nota no site do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, a CELAC “a CELAC deverá contribuir para a ampliação tanto do diálogo político, quanto dos projetos de cooperação na América Latina e Caribe. O novo mecanismo também facilitará a conformação de uma identidade própria regional e de posições latino-americanas e caribenhas comuns sobre integração e desenvolvimento.” Cf. <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/americado-sul-e-integracao-regional/celac>>.

tempo de Franco, época em que se preconizava o uso do espanhol e até se proibia o uso das outras línguas, a fim de se preservar certa “identidade nacional” compatível com a visão ideológica do regime franquista.

A letra da lei, enquanto dispositivo, acabou por influenciar diversas políticas linguísticas levadas a cabo por parte das Comunidades Autônomas onde as outras línguas passaram a ser co-oficiais, no sentido de se buscar garantir seu uso efetivo. Para isso, se valeram de duas estratégias próprias desse processo a que Del Valle (2005) chama de a) *planejamento do corpus*, com a fixação de uma gramática, de regras ortográficas e gramaticais fixas, e b) *planejamento do status*, que envolve medidas que favoreçam cada vez mais seu uso público e oficial.²⁰

Ao citar a situação linguística da Espanha redemocratizada do fim da década de 1970, Del Valle (2005) chama a atenção ao fato de que, ao contrário do que a escassez de estudos até então fazia supor, em relação à língua espanhola, da mesma forma o Estado empreendeu uma série de ações, através de determinadas instituições, no sentido de conformar uma política linguística com características próprias, envolvendo ações de planejamento de corpus e de status:

Por lo que a la planificación del corpus se refiere, el trabajo de las agencias lingüísticas pertinentes (principalmente la Real Academia Española, pero sin olvidar la importante intervención de la prensa escrita por medio de sus libros de estilo y de los corsarios de la estandarización con sus manuales de urbanidad y buena conducta lingüística) ha sido intenso, y desde principios de los noventa han proliferado proyectos de codificación y elaboración de entre los cuales se destacan el *Diccionario*, la *Gramática* y la *Ortografía* académicas. Si los esfuerzos de planificación de corpus han sido abundantes, no lo ha sido el análisis de la naturaleza y significado de los mismos; como tampoco lo ha sido el estudio de las estrategias de planificación del estatus del español, especialmente el interés manifiesto en el mismo período por dotar al idioma de una determinada imagen pública —a la que enseguida me referiré— y por promocionar su estatus más allá de las fronteras de la propia España.²¹

²⁰ *Planificación del corpus e planificación del status* (Del Valle, 2005).

²¹ “No que se refere ao planejamento do corpus, o trabalho das agências linguísticas pertinentes (principalmente a Real Academia Espanhola, mas sem esquecer a importante intervenção da imprensa escrita por meio de seus livros de estilo e dos corsários da estandarização com seus manuais de polidez e boa conduta linguística) foi intenso, e desde o começo da década de 1990 proliferaram projetos de codificação e elaboração, entre os quais se destacam o *Diccionario*, a *Gramática* e a *Ortografía* acadêmicas. Se os esforços de planejamento de corpus foram abundantes, não podemos dizer o mesmo sobre a análise da natureza e significado dos mesmos; como tampouco o foi o estudo das estratégias de

Del Valle (2005) ainda chama a atenção, antes de se deter mais na ideologia linguística que subjaz essa política, em dois aspectos referentes a ela: sua maior centralização em torno ao *Instituto Cervantes*, criado em 1991, justamente para levar a cabo essa política internacionalmente, e o fato da mesma ser muitas vezes “invisível”, sobretudo por não parecer uma política linguística planejada aos olhos da população em geral, como é o caso das línguas minoritárias, em cujas polêmicas sobre sua oficialização opinam diversos estudiosos, a imprensa em geral através de foros públicos, transformando o debate em uma questão nacional pertinente. A isso ele associa outro traço que caracteriza essa política linguística e a insere nesse momento econômico global vivido pelo mundo nos últimos 30 anos:

No son, por lo tanto, los conceptos y prácticas culturales y lingüísticas en sí lo que es objeto de una suerte de ocultamiento, sino el carácter político y económico de las mismas, es decir, su estrecha conexión, tanto en lo que se refiere a su formulación como a sus consecuencias, con intereses y proyectos que nacen en ámbitos más “prosaicos” de la vida nacional.²²

Com isso, Del Valle (2005) escancara, ao contrário do ocultamento que ele denuncia, a ligação entre a política linguística levada a cabo pela Espanha com os interesses dos grupos econômicos que estão por trás dela e que, não somente a financiam, mas a justificam ideologicamente. Esses interesses vão além dos “ámbitos más prosaicos de la vida nacional”, e ultrapassam as fronteiras da nação espanhola:

El telón de fondo frente al cual se deben interpretar las nuevas estrategias de planificación es la creciente participación española en los principales foros de la política internacional y en la pugna por los tesoros del mercado económico global. A principios de los ochenta (...) España pasó a formar parte de la OTAN y la Unión Europea, logros que acercaron al país a los centros de decisión del mundo occidental. En 1992, los Juegos Olímpicos de Barcelona y la Exposición Universal de

planejamento do status do espanhol, especialmente o interesse manifesto no mesmo período para dotar o idioma de uma determinada imagem pública – a qual me referirei em seguida – e para promover seu status para além das fronteiras da própria Espanha.” (tradução nossa).

²² “Não são, portanto, os conceitos e práticas culturais e linguísticas em si que são objeto de ocultamento, mas o caráter político e econômico das mesmas, ou seja, sua estrita conexão, tanto no que se refere a sua formulação como a suas consequências, com interesses e projetos que nascem em âmbitos mais “prosaicos” da vida nacional.” (tradução nossa)

Sevilla sirvieron como plataformas de exhibición de la preparación y capacidad organizativa de España. También en los noventa, se asistió al despegue de las multinacionales españolas, muchas de las cuales aterrizaron en Latinoamérica. Estos y otros procesos parecían probar de una vez por todas la superación de la excepcionalidad de España y su ascenso al rango de oficial en los ejércitos de la globalización.²³

E foram essas transformações na imagem da Espanha, diante de si mesma e do mundo, além de sua inserção na globalização, desde os centros hegemônicos de poder, o que fez com que fossem gestadas novas ideologias linguísticas que dessem conta dessa realidade, ao mesmo tempo em que servissem como justificação para os interesses econômicos dos grupos envolvidos. Assim,

desde las agencias a cargo de la política lingüística española se ha ido mucho más allá de la simple elaboración de la norma culta del español. La **preservación de la unidad del idioma**, es decir, la garantía de la lealtad de los hispanohablantes a la norma culta y a sus guardianes, y la **promoción del español internacionalmente**, es decir, el estímulo y explotación de un interés por la lengua española en el mundo, han sido declarados objetivos prioritarios por la Academia y el [Instituto] Cervantes respectivamente.²⁴ (negritos nossos)

Para levar a cabo estes objetivos prioritários, segundo Del Valle (2005), podemos perceber três características básicas no que diz respeito a essa ideologia linguística: concórdia, internacionalismo, rentabilidade:

a) concórdia: os agentes dessa política buscaram apresentar a imagem do espanhol como “língua de encontros”, em que se apagam todas as formas de conflitos e o espanhol é apresentado como a língua escolhida pelos povos que a falam para o representarem melhor, além de ser o legítimo instrumento que possibilita o encontro entre essas culturas.

²³ “O pano de fundo a partir do qual devemos interpretar as estratégias de planejamento é a crescente participação espanhola nos principais fóruns da política internacional e na briga pelos tesouros do mercado econômico global. No começo dos anos 80 (...) a Espanha passou a fazer parte da OTAN e da União Europeia, êxitos que aproximaram o país dos centros de decisão do mundo ocidental. Em 1992, os Jogos Olímpicos de Barcelona e a Exposição Universal de Sevilha serviram como plataformas de exibição da preparação e capacidade organizativa da Espanha. Também nos anos noventa, assistimos o desenvolvimento das multinacionais espanholas, muitas das quais aterrizaram na América Latina. Estes e outros processos pareciam provar de uma vez por todas a superação da excepcionalidade da Espanha e seu ascenso à posição de oficial nos exércitos da globalização” (tradução nossa).

²⁴ “A partir das agências responsáveis pela política linguística espanhola, [essa política] foi muito além da simples elaboração da norma culta do espanhol. A preservação da unidade do idioma, ou seja, a garantia da lealdade dos hispanohablantes à norma culta e à seus guardiães, e a promoção do espanhol internacionalmente, ou seja, a exploração financeira do interesse mundial pela língua espanhola, foram declarados objetivos prioritários pela Academia e pelo Instituto Cervantes (respectivamente).

b) internacionalismo: trata-se da característica que permite ao idioma, já presente em 22 países e falado por mais de 400 milhões de pessoas (fatos sempre lembrados pelos agentes dessa ideologia), expandir-se cada vez mais em mercados ainda a serem “conquistados”, como os EUA e o Brasil.

c) rentabilidade: ligado ao anterior, advoga ao espanhol uma capacidade de expansão que lhe permite obter lucros financeiros, sobretudo através da tarefa de ensinar a língua pelo mundo, o que, obviamente, é advogado ao Instituto Cervantes e às empresas espanholas que financiam essa política.

Para Del Valle (2005), estas características, unidas, contribuem para formar a imagem que se quer ter da língua espanhola, não somente na Espanha, mas sobretudo no mundo hispanohablante em geral e nos “mercados linguísticos internacionais”.

Por fim, outra característica vem completar estas três e definir os contornos da política linguística que vimos analisando: o pan-hispanismo, denominação que “acompanha diferentes momentos do nacionalismo espanhol desde pelo menos os últimos anos do século XIX” (Fanjul, 2011a, p. 320), mas que, nessa nova versão pós-ditadura franquista, recusa o nacionalismo linguístico que a caracterizava e assume uma dimensão da língua como “pós-nação”. Nessa versão moderna do nacionalismo linguístico, recusa-se a associação da língua com a cultura e com o território nacional, uma vez que se advoga que, “enquanto língua de encontros”, não seja “língua materna” em nenhum país, mas considerada “pura essência linguística”. Dessa forma, como aponta Fanjul (2011a, p. 322), diferencia-se de outras versões do pan-hispanismo ainda anteriores ao século XX, pois:

a construção imaginária criada naquela época atribui explicitamente à Espanha um papel tutelar e sustenta a territorialidade da língua, bem como sua condição de veículo de uma cultura comum, ambas dimensões ausentes no pan-hispanismo atual.

Dessa forma, a língua passa a ocupar o lugar da cultura e do território (Fanjul, 2011a), permitindo sua representação enquanto língua de encontros, que congrega todos os povos que a falam sob uma mesma égide:

Frente a esta visión, se promueve en España una ideología lingüística que libera al español de sus ataduras culturales y nacionales para que se convierta en **lengua panhispánica**, para que salga de las fronteras físicas que delimitan un territorio nacional específico, y para que asuma un carácter expansivo e internacional. (Del Valle, 2005)²⁵

Ou seja, percebemos que as características descritas por Del Valle (2005) e Fanjul (2011a) para identificar a visão de língua subjacente a essa ideologia lingüística, se entrecruzam e compõem uma visão que contribui para a expansão do idioma no mundo (internacionalismo), com vistas a se obter o máximo de lucro possível com sua “comercialização” (rentabilidade).

Como conclusão, vemos os objetivos da política linguística espanhola dos últimos anos estão intimamente ligados ao conjunto de ideias convocadas para justificá-los. Com base nisso, podemos dizer que os principais objetivos da política linguística espanhola sustentada pela ideologia pan-hispânica são: a) garantir a tutela espanhola (sobretudo através da Real Academia de la Lengua) sobre a administração da pluralidade de normas linguísticas que sempre marcou a existência da língua espanhola na América e na Europa; b) a tutela sobre a promoção internacional do espanhol, por meio do Instituto Cervantes, que centralizou, no início da década de 1990, as ações em torno a essa promoção global; c) a maior rentabilidade possível às empresas espanholas na tarefa de divulgar a língua espanhola no mundo e também abrindo espaço, pela língua, às empresas espanholas em mercados cada vez mais abrangentes. (Aqui entram sobretudo outras empresas como Repsol, Telefonica, entre outras centralizadas através do Foro de Marcas Renombradas Españolas²⁶)

2.3.1.1 Além do Atlântico: as políticas pan-hispânicas na América Latina

²⁵ “Diante dessa visão, promove-se na Espanha uma ideologia linguística que liberta o espanhol de suas ataduras culturais e nacionais para que se converta em língua pan-hispânica, para que saia das fronteiras físicas que delimitam um território nacional específico, e para que assuma um caráter expansivo e internacional” (tradução nossa).

²⁶ Este grupo, segundo seu site na Internet, “é uma iniciativa das marcas líderes que desenvolveram uma aliança com as administrações públicas para potencializar e defender as marcas espanholas” e tem como seus objetivos, entre outros: “ser o interlocutor de referência das marcas espanholas com instituições e públicos relevantes: administração, mundo empresarial, mundo acadêmico, meios de comunicação, etc...”, “ser uma plataforma de apoio à internacionalização dessas marcas”. Entre outros. Cf. <<http://www.marcasrenombradas.com/info/foro/>>

As políticas linguísticas enquanto ações concretizadas através do planejamento com vistas a intervir na realidade social das línguas, atuam no campo social justificadas por ideologias que permitem sua efetivação, e sobre um espectro linguístico real, ou seja, sobre o próprio espaço social que é mediado pelas línguas de determinada comunidade. Nesse sentido, as políticas linguísticas atuam sempre no sentido de buscar uma modificação ou preservação da situação linguística de determinada comunidade de falantes. Fanjul (2011a, p.300) define a situação linguística como:

esse espaço social visto do seu aspecto linguístico: quais línguas e variedades participam nele, quais são as relações de dominação e força entre elas, que funções cumprem cada uma, como se distribuem em âmbitos centrais da vida econômica, cultural e política.

Além disso, adverte o autor, se levamos em conta uma língua específica, essa situação inclui “seu lugar nas relações de força, funções e âmbitos”, como mencionado, “considerados em toda a extensão dessa língua no mundo ou em determinado país ou região” (op. cit., p. 300).

Assim, ao abordar a situação linguística do espanhol ao longo do século XX, Fanjul (2011a, p. 302-304) aponta, como outros pesquisadores, para sua realidade socio-histórica perpassada por um “equilíbrio multilingue”. Já consolidados os estados nacionais modernos e independentes na América hispânica, nenhum deles advogou para si a superioridade linguística ou o direito de prescrever a norma a outros países e territórios. Dessa forma, ao invés de um centro irradiador da norma (ou dois, a Espanha e a América, por exemplo), o espanhol conheceu uma realidade onde vários centros normativos (identificados, em último caso, com grandes centros urbanos como Caracas, Bogotá, Buenos Aires, Lima, Santiago) compõem uma constelação ao redor da qual orbitam os hábitos e traços linguísticos diversos que são a materialidade da língua. Esse caráter policêntrico encontra na realidade sociolinguística da língua (marcada pela “descontinuidade da variação geográfica e pela falta de limite qualitativo da diversidade” – Fanjul, 2011a), bem como em fatores históricos (que remontam ao período de consolidação das nações independentes no século XIX) e de cunho culturais (como o desenvolvimento de uma cultura de massa e os “novos modos de circulação e reprodução de bens culturais”) o ambiente que permitiu sua consolidação e que, ainda

hoje, serve como base, inclusive, para ideologias que buscam superar a situação de ausência de centro normativo, embora com uma estratégia que, dada a conjuntura desfavorável, prescinde da atribuição centralizadora a um centro de prestígio.

O motivo principal para se explicar esse “equilíbrio pragmático”, segundo Fanjul (2011a), está justamente no fato de que ao longo do século XX, nenhuma nação hispano-falante se impôs sobre as outras no cenário internacional como potência econômica ou força nas relações geopolíticas: “Por isso, o equilíbrio foi, antes de tudo, pragmático, resultando da percepção de que ninguém sairia vitorioso do confronto normativo.” (Fanjul, 2011a, p. 306).

No entanto, nas últimas décadas do século passado, a situação geopolítica do espanhol começou a mudar impulsionada também por fatores políticos e econômicos, como vimos anteriormente:

Isso começa a mudar na década de 70, quando os países hispano-americanos mais fortes, como o México, Argentina ou o Chile sofrem transformações econômicas que acentuam sua dependência, à vez que fazem crescer seu endividamento externo e os índices de pobreza na sua população. Em compensação na década seguinte a Espanha ressurgiu como potência econômica e se integra à União Européia, bloco econômico e político que adquirirá crescente peso no cenário mundial (Fanjul, p. 317).

Como dissemos, portanto, é nesse cenário no qual, por um lado, a Espanha passa a ter proeminência no cenário econômico global, ao passo que os países hispanoamericanos mais importantes enfrentam anos de crise, que ressurgiu a ideologia pan-hispânica que atualmente baliza as políticas linguísticas do Estado espanhol, financiadas por ele, e que busca levar em conta essa nova realidade.

No entanto, como assevera Fanjul (2011a, p. 318), não seria possível nem viável economicamente que os espanhóis resolvessem impôr sua norma sobre o mundo hispânico. Com isso, surge uma versão dessa centralização normativa que prega, não a imposição de uma norma, mas sim a “a tutela indireta” sobre as normas existentes. A partir daí, sobretudo através do trabalho da *Real Academia Española* e da *Asociación de las Academias de la Lengua*, que inclui todas as academias de língua dos países hispano falantes, começaria um grande esforço no sentido de planejar o corpus da língua

espanhola, de modo a dar respaldo à essa ideologia subjacente à essas ações. Dessa forma, surgiram diversas publicações de cunho pan-hispânico como gramáticas da língua espanhola que buscavam abarcar toda a variedade existente em torno à língua, o *Diccionario Panhispánico de Dudas*, manuais de ortografia, e inclusive uma reforma ortográfica vigente desde 2010, todas as ações no sentido de buscar realizar uma “unidade na diversidade” que é um pilar para a ideologia linguística pan-hispânica. Vale apontar também que, nesse novo panorama, o ensino de língua estrangeira ocupará um papel de destaque cada vez maior, devido à importância que o espanhol adquire no mundo como língua de comércio e de relações internacionais.

No entanto, a vigência dessa ideologia linguística em solo hispânico para além da Europa só é possível graças a uma conjuntura econômica que privilegia, por um lado, a presença de empresas espanholas multinacionais em território latinoamericano (incluindo o Brasil), o que gera ações em vários âmbitos, tudo mediado pela cumplicidade de determinados setores das classes médias e elites locais (fanjul, 2011a). Novamente recorremos a Del Valle (2005):

la relación con América Latina ha sido y es uno de los frentes que definen la política exterior de España. A lo largo de los años noventa, crecieron las inversiones españolas en aquel continente, y con ellas, los programas y esfuerzos puntuales de cooperación cultural. La nueva presencia española en las antiguas colonias ha dado lugar a una suerte de reedición del “movimiento hispanista”, es decir, al rescate del concepto de una comunidad hispánica de intereses basada en la existencia de una afinidad cultural.²⁷

Apesar disso, essa tentativa de união intercontinental não encontra respaldo total nas sociedades às quais se dirige. Isso porque os esforços das empresas espanholas para se fazerem presentes em solo e na cultura latino-americana, bem como a forma efetiva como realizam essa “ocupação” gera conflitos que, por um lado, refletem o momento atual vivido pela economia do mundo, de “globalização de cima para baixo”(Santos, 2005), onde os países periféricos acabam pagando o preço da globalização e gerando

²⁷ “A relação com a América Latina foi e é um dos objetivos que definem a política exterior da Espanha. Ao longo dos anos noventa, cresceram os investimentos espanhóis naquele continente e, com eles, os programas e esforços pontuais de cooperação cultural. A nova presença espanhola nas antigas colônias deu lugar a uma espécie de reedição do “movimento hispanista”, ou seja, o resgate de um conceito de uma comunidade hispânica de interesses baseada na existência de uma afinidade cultural.” (tradução nossa).

mão-de-obra e mercadorias baratas para os países centrais; e por outro, pelo histórico de conquista e colonização que, na visão de alguns, tem um momento de re-edição na ocupação das empresas multinacionais com seus interesses nunca totalmente manifestos.

No que se refere especificamente ao Brasil, podemos dizer que é um dos objetivos da política exterior espanhola a forte presença de suas empresas no Brasil e o investimento pesado no ensino de espanhol como língua estrangeira e tudo o que isso traz em seu bojo. De fato, desde a reforma econômica neoliberal da década de 1990, várias empresas espanholas passaram a ocupar grandes espaços na economia nacional, com destaque, nesse eixo Sudeste, à Telefonica e ao Banco Santander, ajudando a financiar a política exterior da qual faz parte a política linguística descrita. O papel que cumprem hoje no campo educacional essa política linguística tem outras motivações, como veremos a seguir, em 2.4:

2.3.2 *O Brasil e a integração sulamericana: “otras miradas posibles”*

Fanjul (2011a, p. 327), ao descrever a ação do Instituto Cervantes e de outras instituições espanholas atuantes no Brasil, destaca o que pode ser um dos objetivos de tanta “urgência” em buscar intervir em nosso espaço educativo e participar das ações envolvendo a aprovação da Lei 11.161/05:

O Brasil está em processo de integração regional, que, em que pese às suas dificuldades, têm obtido resultados visíveis. Tanta urgência e insistência em ocupar espaços educativos, por parte do Instituto Cervantes e das empresas de origem espanhola parece destinada a prevenir a real possibilidade de que, em uma região do mundo, a expansão da língua espanhola se realize com outras políticas e por meio de agentes não incluídos, ao menos diretamente, na missão mundial centralizadora.

De fato, como apontamos, o processo de integração regional é um dos fatores que explicam a atual procura pelo ensino de espanhol no Brasil, além de ser um dos principais argumentos que sustentaram o debate que levou à aprovação da lei 11.161/05 (Callegari, 2008; Santos, 2011; Freitas, 2010; Fanjul, 2011a). Além disso, como fruto

desse processo de integração, passados 20 anos da assinatura do tratado que tornou o Mercosul uma realidade, Fanjul (2011a) elenca diversas ações que “questionam aspectos da homogeneização pan-hispânica”, tomadas pelo bloco, favorecendo o contato com “identidades culturais e nacionais específicas”. Dentre as ações lembradas por Fanjul (2011a) estão: o acordo sobre residência, que facilita a circulação de cidadãos entre os países do bloco; a validação de diplomas e atestados entre os países, de modo a permitir a continuidade dos estudos em qualquer país membro; a aprovação em 2008 da Lei 26.468 na Argentina, que torna o português disciplina obrigatória no sistema educativo nacional; o reconhecimento mútuo de exames internacionais de proficiência como o CELPE-Bras (Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e o CELU (Certificado de Español Lengua y Uso).

No entanto, não há unanimidade quanto a real eficácia das ações tomadas pelo Mercosul em relação às políticas linguísticas e ao incentivo ao estudo de suas respectivas línguas oficiais nos países vizinhos. Além do já mencionado fato de que no Brasil a Espanha parecia ser o país mais beneficiado com a lei 11.161/05, González (2008) aponta ainda algumas contradições no que diz respeito ao processo de integração do bloco:

o Mercosul, e em maior escala o Brasil, não possuem uma política linguística clara e bem delineada, com propósitos firmes e ações efetivas deles decorrentes. Temos leis que não se cumprem, belos discursos que não chegam à prática e vamos implantando atabalhoadamente e sem regras claras políticas linguísticas que nem sequer emanam claramente dos anseios e necessidades da nossa população e sim de outros interesses.

O foco da crítica de González é o papel do Estado brasileiro que, segundo ela, até aquele momento, não vinha tomando ações efetivas e contundentes no que diz respeito à implementação da Lei 11.161/05. Arnoux (2008) faz uma crítica parecida ao estado argentino quando afirma:

Es un lugar común en Argentina (...) contrastar las decisiones programáticas del Mercosur educativo con las acciones a que ha dado lugar. Si bien el gobierno ha encarado, particularmente en la enseñanza primaria, algunos proyectos (...) esas medidas son insuficientes en el

sentido de “establecer planes de enseñanza-aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur” como señala el “Programa de acción del Mercosur hasta el año 2000”(…).²⁸

Na perspectiva de Arnoux (2008), o Estado brasileiro é que seria um exemplo na aplicação de medidas que dessem conta desses objetivos apontados, sendo o maior exemplo a aprovação da lei da obrigatoriedade do espanhol que, além de ter um impacto na vida dos jovens do ensino médio, ainda estimularia o ingresso na carreira docente.

As duas perspectivas, de Arnoux (2008) e González (2008), embora pareçam contraditórias (Arnoux escreveu, ao que parece antes da aprovação da lei 26.468/08), referem-se a pontos de vista diferentes em relação ao mesmo processo, a integração do Mercosul e as ações levadas a cabo pelos respectivos Estados nacionais, no sentido de efetivar essa integração. Confrontando com o ponto de vista de Fanjul (2011a), e levando em conta outras ações tomadas pelo bloco nos últimos anos, não apenas em nível oficial vemos que, apesar de não haver uma “política linguística clara e bem delineada” por parte dos países do bloco, as ações elencadas demonstram a possibilidade de se avançar nesse sentido. Sobretudo ao saber que também Paraguai e Uruguai, nos dias de hoje, estão em processo de aprovar a obrigatoriedade do português, e no Brasil, a organização docente em torno à Copesbra, conseguiu barrar um acordo entre o Instituto Cervantes e o MEC que sim, abriria um espaço sem precedentes no que diz respeito à participação dos grupos espanhóis nos rumos das políticas linguísticas no Brasil. A esse respeito, Fanjul (2011a) pondera que

É claro que a penetração política e econômica que esses grupos de poder ostentam, tanto no Brasil quanto nos países vizinhos antecipa que, embora finalmente devam resignar-se à autonomia dos países em matéria de planejamento linguístico, dificilmente não consigam, também, participação indireta na empreitada. Mas seria, precisamente, uma participação como um agente a mais, mantendo o ganho de alguns (as editores, por exemplo, poder lucrar com *qualquer* livro) mas resignando o de outros. Daí a urgência, o empenho em garantir, preventivamente, o maior espaço possível.

²⁸ “É um lugar comum na Argentina (...) contrastar as decisões programáticas do Mercosul educativo com as ações efetivamente realizadas. Apesar de o governo ter levado a cabo, particularmente no ensino primário, alguns projetos (...) essas medidas são insuficientes no sentido de ‘estabelecer planos de ensino-aprendizagem dos idiomas oficiais do Mercosul’ como assinala o ‘Programa de ação do Mercosul até o ano 2000’ (...)” (tradução nossa)

Essas afirmações de Fanjul (2011a) sintetizam o foco da luta hoje em torno à formação de professores de espanhol no Brasil, e que tem no acordo do MEC com o IC um dos seus capítulos mais importantes. Percebemos como existe uma estratégia por parte do IC em ocupar espaços a fim de prevenir que estes sejam totalmente ocupados por outros agentes, capazes de conduzir o processo por outros caminhos, longe de sua tutela. Nesse sentido, as ações do Mercosul apresentam-se como potencialmente contrários aos interesses de uma política pan-hispânica, do jeito como ela vem sendo levada à cabo.

Como veremos, essa luta reflete um panorama maior que tem a ver com o papel que cumprem hoje a Universidade, as instituições privadas na educação, além de apontar para uma mudança no campo educacional, motivada pela luta em torno à apropriação de um capital específico que permita transformação ou manutenção das relações de força inerentes a este espaço social (Bourdieu, 2005).

2.4 A formação de professores de espanhol e a disputa entre IC e a comunidade acadêmica

Em 1998, o Instituto Cervantes desembarca no Brasil e inaugura a unidade de São Paulo, com o intuito de “contribuir” com a formação de professores de espanhol no Brasil (Moreno Fernández, 2005). De fato, Sánchez-Cabezudo (2006), ex-diretor do IC de RJ, ao dissertar sobre a aprovação da Lei 11.161./05, depois de afirmar que o interesse pelo espanhol no Brasil liga-se à maior atenção dada pelo país “a sus vecinos sudamericanos” e a “el importante empuje de la inversión española” (p. 1), reivindica para as “instituições públicas e privadas” atuantes no Brasil, a tarefa de “auxiliar” o país a implementar a lei e formar a quantidade de professores necessária para isso:

Es evidente que estas cifras nos hablan de un salto trascendental para la difusión del español en América del Sur, que, con Brasil, redondearía la presencia de nuestra lengua en toda la extensión de ese subcontinente. Pero es también obvio que no será nada fácil conseguir esos objetivos y lograr una implantación real de la ley que a la vez signifique una enseñanza de calidad y un aprendizaje eficiente. Para ello, serán necesarios todos los esfuerzos y medios que puedan ser aportados desde

las instituciones públicas y privadas en colaboración con las autoridades educativas brasileñas.²⁹ (2006, p. 3-4)

Com isso, o autor busca posicionar-se diante das possibilidades possíveis de ação, por parte do sistema educativo brasileiro, defendendo que, não somente as instituições públicas, mas também as privadas “aporten todos los esfuerzos y medios en colaboración con las autoridades educativas brasileñas”, para que os problemas que se prevêm em relação à implementação do espanhol e à formação de professores para seu ensino sejam resolvidas.

De fato, percebemos, a partir do discurso de agentes diretamente ligados à ideologia pan-hispânica, que eles enxergam no Brasil uma terra muito fértil na qual investir e garantir lucros, financeiros e simbólicos, com o ensino de espanhol, em especial com a formação de professores necessários para implementar a lei 11.161/05. De fato, os agentes da ideologia pan-hispânica, nos últimos anos, manifestam um interesse muito grande em investir no mercado brasileiro, na área de ensino da língua espanhola. O texto de Moreno Fernández (2005), escrito antes da aprovação da lei 11.161, é sintomático em relação a esse momento do Espanhol no Brasil e representa o ponto de vista dos atores nele interessados: o texto constata a existência do imenso “mercado” em potencial que há no Brasil para o desenvolvimento da língua espanhola e conclama as empresas espanholas a ocuparem cada vez mais espaço nele:

La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En ese momento se vive un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos, por citar solo algunas de las principales áreas implicadas. (op. cit., p. 18-19)³⁰

²⁹ “É evidente que estas cifras nos apontam um salto transcendental para a difusão do espanhol na América do Sul que, com o Brasil, completaria a presença de nossa língua em toda a extensão desse sub-continente. Mas é também óbvio que não será nada fácil conseguir estes objetivos e alcançar uma implementação real da lei que signifique, ao mesmo tempo, um ensino de qualidade e uma aprendizagem eficiente. Para isso, serão necessários todos os esforços e meios que possam contribuir, a partir de instituições públicas e privadas, em colaboração com as autoridades educativas brasileiras.”

³⁰ “A situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonanza, auge e prestígio. Nesse momento, vive-se um crescimento espetacular da demanda por cursos de espanhol, com tudo o que implica o processo de ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro: necessidade de material impresso e sonoro, necessidade de profesorado e de organização de cursos, para citar apenas algumas das principais áreas implicadas”. (tradução nossa).

Novodvorki (2008, 2009) analisa os argumentos apresentados por esses agentes: a partir da análise de notícias de alguns jornais espanhóis que repercutem o crescente interesse pelo ensino de ELE no Brasil, o autor conclui que, nesse discurso, que pretende fazer do ensino de espanhol uma tarefa destinada a esses agentes econômicos, busca-se justificar a presença de empresas, não necessariamente ligadas ao campo educacional, legitimando sua tomada de posição em relação à questão. Nesse discurso, também, os professores são tidos como “cifras”, são “quantificados”, ou seja, tem um papel de receptores passivos de certa formação cujo objetivo é a garantia de espaço no mercado, que promete a curto e médio prazo lucro garantido.³¹

Com efeito, o Instituto Cervantes, centro dessa política linguística, hoje tem um papel considerável no ensino de espanhol no Brasil, ao lado do papel estratégico da Consejería de Educación. Além de oferecer cursos livres de línguas, como dissemos, o Instituto também oferece cursos voltados a públicos específicos, incluindo professores. Em São Paulo e em Minas Gerais, por exemplo, por meio da parceria entre estados e Consejería de Educación, ajuda a organizar e ministrar cursos de formação continuada aos docentes atuantes nas respectivas redes estaduais de ensino.

De fato, uma das estratégias do IC e também da Consejería de Educación é justamente buscar parcerias com órgãos governamentais a fim de ocupar espaços no sistema educativo brasileiro, não somente os estados, mas também com o MEC, como aconteceu em 2009. MEC e IC assinaram uma “Carta de Intenções” (cf. anexo 2 deste relatório) a qual previa, entre outras ações, a “apoio técnico”, por parte do IC “para a formação em espanhol de professores e alunos no âmbito das competências e de acordo com as finalidades e recursos do Instituto Cervantes” (Costa, Rodrigues e Freitas, 2009). Ou seja, o acordo abria um precedente altamente significativo ao IC em sua tentativa de ocupar espaços no mercado de ensino de língua espanhola e, em especial, da formação docente dessa área. Costa, Rodrigues e Freitas (2009), ao comentar a “Carta de Intenções” lembram que:

Trata-se de um documento assinado com o visível propósito de permitir ações diversas, que serão normalizadas por outros documentos

³¹ Algumas manchetes recolhidas por Novodvorski (2009) explicitam o ponto de vista desses agentes: «Espanña descubre el petróleo de la lengua » (*El País*, 24/03/07); «EL Instituto Cervantes formará a más de 230.000 profesores de español en Brasil » (*El País*, 13/07/2005) “*El español conquista Brasil* » (*El País*, 05/08/2005).

específicos. Seu texto “guarda-chuva” inclui artigos amplos, mas que envolvem os principais aspectos da atuação que o IC deseja ter no Brasil.

Quanto à formação de professores, os autores lembram que utilizar a palavra “formação” para referir-se ao que o IC pretende fazer, ou seja, participar de ações do que poderíamos chamar “formação continuada” gera problemas mais do que terminológicos, pois vai contra o que diz nossa legislação sobre a responsabilidade da formação de professores:

Devemos lembrar que a LDB, tal como já mencionamos, em seu artigo 62, afirma: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Se o IC não é uma universidade ou um instituto superior de educação, não tem, portanto, competência legal para formar professores no Brasil. Se as universidades são autônomas, como o IC poderia dar “apoio técnico” para a “formação” de professores por meio de um acordo com o MEC, assinado à revelia das instituições que efetiva e legalmente formam professores no Brasil?

No mesmo acordo entre MEC e IC, entre as “intenções” assinadas, está a de “apoiar o reconhecimento por parte das autoridades educacionais brasileiras dos diplomas de espanhol como língua estrangeira (DELE)”. De fato, esta certificação era de responsabilidade do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* da Espanha, mas passou para os cuidados do IC desde 1999, o qual ficou responsável por sua organização e aplicação, cabendo ao *Ministerio* somente expedir os diplomas. Moreno Fernández (2005, p. 29), ao citar a importância do DELE no Brasil, ainda no final da década de 1990, assim se expressa:

Los exámenes del DELE se vienen realizando en Brasil desde 1989; este país, con 20 sedes de exámenes en noviembre de 1999, es el que más candidatos aporta en todo el mundo (...) en 1998 el número de candidatos en Brasil fue de 5.662, mientras que en España, segundo país en la aportación de inscripciones, fue de 1.974. Los candidatos brasileños del DELE suponen un 45% de los inscriptos en todo el mundo y su potencial de crecimiento es de los mayores.³²

³² “Os exames do DELE vem se realizando no Brasil desde 1989; este país, com 20 sedes de exames em novembro de 1999, é o que mais aporta candidatos em todo o mundo (...) em 1998 o número de candidatos no Brasil foi de 5.662, enquanto na Espanha, segundo país em número de inscrições, foi de

Esse papel estratégico é potencializado quando levamos em conta a importância que tal certificação, ao lado de outras, referentes a outras línguas estrangeiras, já teve e/ou pode ter no que diz respeito à formação/certificação docente. De fato, ainda segundo Moreno Fernández (2005):

En 1996, el Ministerio de Educación de brasileño reconoció, a los portadores del DELE Superior que hubieran terminado la enseñanza secundaria, la posibilidad de conseguir la habilitación para la docencia de la lengua española tanto en primaria como en secundaria. Para ello era preciso cursar en una universidad una complementación pedagógica formada por cuatro materias: Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza de Primer y Segundo Grado, Psicología de la Educación, Didáctica y Práctica de la Enseñanza.³³ (Moreno Fernández, 2005, p. 29)

Na verdade, ao contrário do que faz parecer o texto de Moreno Fernández (2005, p.29-30), a Portaria 950/96, do MEC, reconhecia não somente aos portadores do DELE, mas também a portadores de diplomas de proficiências em outras línguas estrangeiras, a possibilidades de obter autorização à docência, cursando apenas uma complementação pedagógica. Além disso, também na contra-mão do que afirma Moreno Fernández (2005), a certificação à docência que o MEC poderia reconhecer não era expedida a egressos do ensino médio (“enseñanza secundaria”), mas somente a pessoas com diploma de nível superior. No entanto, anos depois, a portaria foi revogada e, ainda hoje, o DELE (ou qualquer outro certificado de proficiência em língua estrangeira) é reconhecido somente como um diploma de certificação de conhecimentos da língua espanhola.

Com efeito, há elementos que indicam que a intenção de que o DELE e os certificados de proficiência recuperem o status que tiveram na década de 1990 não foi abandonada pelos agentes ligados ao IC. É o que podemos supor, seguindo a Costa, Rodrigues e Freitas (2009), a partir do texto da “Carta de Intenções”. Afinal, já existe

1.974. Os candidatos brasileiros do DELE representam em torno de 45% dos inscritos em todo o mundo e seu potencial de crescimento é dos maiores”. (tradução nossa)

³³ Em 1996, o Ministério da Educação brasileiro reconheceu aos portadores do DELE Superior que haviam terminado o ensino secundário [Médio], a possibilidade de conseguir habilitação para a docência em língua espanhola no ensino regular. Para isso, era preciso cursar em uma universidade uma complementação pedagógica formada por quatro matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. (tradução nossa)

um reconhecimento ao DELE, mas como certificação de língua. Assim sendo, essa “intenção” da Carta mascara, de certa forma, a intenção dos que a propuseram de, novamente, poder certificar professores com posse do DELE, o que sim, lhe permitiria um lugar nesse “mercado” cada vez maior, sobretudo agora com a aprovação da lei 11.161/05.

Este acordo entre MEC e IC, no entanto, gerou uma repercussão e imediata reação dos setores no campo educacional brasileiro envolvidos no ensino de ELE e na formação de professores. Criou-se, na ocasião, a Copesbra (Comissão Permanente de Acompanhamento da Implementação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro, que congrega professores de universidades e representantes de associações de professores de espanhol do Brasil), comissão para acompanhar a implementação do espanhol no Brasil, além de outras ações, visando ampliar a discussão a respeito do assunto e interpelar mais diretamente o Ministério da Educação, a fim de que viesse a público esclarecer as reais intenções desse acordo. A criação da Copesbra significou um passo importante no diálogo entre os professores de espanhol organizados e o próprio Ministério da Educação, que o reconhece como um interlocutor (Fanjul, 2011b; González, 2011).

Já no caso da relação do IC com os estados brasileiros, podemos considerar paradigmático o caso do Projeto OYE, em 2006, em São Paulo.

Em 6 de setembro de 2006, o governo do Estado de São Paulo anunciou uma parceria com o Instituto Cervantes, o Portal Universia e o Banco Santander para a criação de um curso de “capacitação” de professores de espanhol a ser ministrado com metodologia desenvolvida pelo IC (a plataforma AVE). O público-alvo eram professores atuantes na rede estadual em qualquer disciplina que, após a realização do curso, poderiam obter um certificado de docência em língua espanhola e, com isso, atuar na rede como professores de Espanhol. Este foi o principal (talvez o único) projeto da SEE-SP no que diz respeito à implementação da lei 11.161/05.

Segundo a notícia publicada no site da Secretaria de Educação na ocasião da assinatura do acordo (cf. anexo 3 deste relatório), o curso teria um total de 600h, sendo 480 dedicadas ao estudo da língua e divididas em 4 módulos de 120 horas; além disso, estava previsto um módulo de 120h de “metodologia do ensino de língua espanhola”, distribuído ao longo do curso. Ainda segundo o informe, as universidades públicas paulistas participariam do Projeto com a responsabilidade de validar o certificado do

curso, possibilitando que, após o término, os professores tivessem um diploma de licenciatura em língua espanhola reconhecido no Brasil, já que o Instituto Cervantes não tem legitimidade e permissão legal para certificar professores no Brasil.

A reação à assinatura do acordo foi imediata. A comunidade acadêmica, sobretudo os docentes das universidades públicas paulistas, os professores de espanhol organizados através da Associação de Professores de Espanhol de São Paulo (Apeesp) se manifestaram publicamente contra o acordo, questionando seus fundamentos e métodos. Celada (2006), ao questionar “la falta de pudor” de quem advoga para si a tutela da língua e da promoção do espanhol no mundo, ao citar o projeto, afirma que o governo do estado de São Paulo, ao aceitar o acordo, cometeu um “doble atropello” em relação ao ensino de espanhol no Brasil e a formação docente. Segundo ela:

El atropello de una tradición y del concepto que implica la formación de profesores. Quién es profesor en Brasil, cuántas horas necesita para aprender una lengua y para aprender a enseñarla; cómo aprende español un brasileño, qué esfuerzos e inversiones subjetivas le cuesta producir una separación entre lenguas que suenan y resuenan como parecidas: estas son preguntas que no se plantean.³⁴

Estes questionamentos de Celada (2006) resumem as principais críticas feitas ao projeto à época pelos agentes envolvidos na questão. A começar pelo tempo gasto no curso, 2 anos no máximo de um curso a distância de 600h, quando a legislação brasileira prevê que os cursos de licenciatura tenham no mínimo, duração de 2800h. Além disso, o uso da plataforma AVE, do Instituto Cervantes, criado à revelia do sistema e dos interesses da educação nacional, não seria capaz de dar conta da especificidade de ensino de espanhol para falantes do português. Vale lembrar que foi no mesmo ano de 2006 que foram publicadas as *Orientações Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna: Espanhol*, que preveem uma série de considerações a serem feitas no que diz respeito ao ensino de espanhol especificamente a brasileiros e nessa etapa da escolarização. Ante a justificativa dos idealizadores do projeto, de que era necessário formar muitos professores dada a urgência da aplicação da Lei 11.161/05, Celada responde:

³⁴ “O atropelo de uma tradição e do conceito que implica a formação de professores. Quem é professor no Brasil, quantas horas necessita para aprender uma língua e para aprender a ensiná-la; como aprende espanhol um brasileiro, que esforços e investimentos subjetivos lhe são necessários para produzir uma separação entre línguas que soam e ressoam como parecidas, são perguntas que não se planteiam [com o projeto OYE].

En respuesta a la “urgencia” dada por la falta de profesores para atender a la ley de oferta obligatoria de español en Brasil – falta que estimo inflacionada –, un banco llega garantizando resultados exitosos, la promesa de un milagro: más de 40 mil profesores en muy poco tiempo. Por su parte, los funcionarios del Estado aceptan y sostienen la metáfora económica: la lengua como un producto.³⁵

Além de não levar em conta a especificidade do sistema educativo nacional, o projeto OYE comete outro atropelo, segundo Celada (2006):

En tierras brasileñas – y esto tal vez lo pueda decir con la soltura que me da el ser una extranjera en Brasil – la reflexión teórica sobre los procesos de enseñar y de adquirir lenguas es muy rica y, en cierta forma, es referencia y hasta marca vanguardia en el Cono Sur. La Secretaría de Educación ha aceptado el plan trazado por profesionales del mercado y por expertos, funcionarios de un organismo del Estado español. Digo “expertos” en el sentido de Beatriz Sarlo que, en los 90, los contraponía a los intelectuales pues, en la continuidad técnico-administrativa de un Estado que traba alianzas con grupos que buscan poderío y expansión económicos, ponen conocimiento técnico al servicio de los fines pragmáticos del Mercado.³⁶

Dessa forma, a crítica acima reflete a insatisfação da comunidade acadêmica diante de um projeto firmado com um organismo internacional voltado para a formação ou capacitação de professores de espanhol no Brasil, à revelia de anos de pesquisa voltadas à área e de colaboração entre pesquisadores, professores universitários e poder público. Se pensamos esta questão nos marcos teóricos de nossa pesquisa, valendo-nos do conceito de campo (Bourdieu, 2005), percebemos que a estratégia do Instituto Cervantes e de outras instituições e empresas envolvidas constituiu-se, no caso do projeto OYE, de uma aproximação com o Estado, de modo a que, através das parcerias

³⁵ “Em resposta à urgência dada pela falta de professores para atender a demanda da lei de oferta obrigatório do espanhol - falta que estimo inflacionada – um banco chega garantindo resultados exitosos, a promessa de um milagre: mais de 40 mil professores em muito pouco tempo. Por sua vez, os funcionários do Estado aceitam e sustentam a metáfora econômica: a língua como produto” (tradução nossa).

³⁶ “Em terras brasileiras – e isto eu talvez possa dizer com a liberdade que me dá o fato de ser uma estrangeira no Brasil – a reflexão teórica sobre os processos de ensinar e adquirir línguas é muito rica e, de certa forma, é referência e até marca de vanguarda no Cone Sul. A Secretaria de Educação aceitou o plano trazido por profissionais do mercado e por expertos, funcionários de um organismo do Estado espanhol. Digo “expertos” no sentido de Beatriz Sarlos que, nos anos 90, os contrapunha aos intelectuais pois, na continuidade técnico-administrativa de um Estado que firma alianças com grupos que buscam poder e expansão econômica, colocam o conhecimento técnico a serviço dos fins pragmáticos do mercado.” (tradução nossa)

firmadas, se potencializasse o capital específico desses grupos, fazendo-os participar diretamente das lutas no campo educacional. Essa questão será abordada no capítulo 3.

Graças à organização dos professores e de entidades de docentes, o projeto não foi adiante do modo como havia sido planejado. As universidades por fim não participaram e o projeto foi aprovado apenas como um curso de língua espanhola, sem preparação para a docência. No entanto, até hoje, pouco se sabe sobre o que de fato acabou acontecendo³⁷. De qualquer forma, os docentes das universidades públicas paulistas organizaram uma comissão a fim de propor ao Estado e à SEE um projeto de formação de professores de espanhol em caráter emergencial que, por um lado levasse em conta a necessidade de formação de professores de espanhol e, por outro, respeitasse a legislação e garantisse um padrão mínimo de qualidade possível.

Assim, no ano de 2007, esta comissão apresentou o projeto à Secretaria de Educação. O projeto propunha um curso dividido em módulos voltado à professores licenciados ou bachareis em espanhol ou em outras línguas, e a licenciados em outras áreas com “comprovadas habilidades orais e escritas em língua espanhola” (Copesbra, 2009, p. 29) Os candidatos passariam por uma prova que diagnosticasse seu nível de conhecimento do espanhol de modo que pudessem dispensar alguns dos módulos previstos de ensino de línguas. Ao todo, o curso previa três módulos de estudos de “Língua, discurso, cultura e literatura”, com a duração de 320h cada por semestre, além de um módulo de 540h de “formação específica”, ou seja, disciplinas de práticas didáticas e outras estabelecidas na legislação.

Em relação ao OYE, o projeto constituía um avanço em vários sentidos. Em primeiro lugar, a carga horária era consideravelmente maior, podendo chegar a 1500 horas divididas em 2 anos. Além disso, segundo a “Justificativa” da proposta enviada à Secretaria, o projeto foi composto levando em conta “os PCN, as Orientações Curriculares para a Área e eventuais documentos e textos produzidos pelos órgãos competentes, que regulam e orientam as atividades dos docentes e que atendam especificamente às necessidades do estado de São Paulo.” (Copesbra, 2009, p. 31). Com isso, evitava os atropelos a que se referia a professora Celada (2006), dialogando de

³⁷ Segundo notícia veiculada no site da Secretaria de Educação de São Paulo, de 2008, a parceria foi efetivada, mas não com as universidades estaduais, e sim com a Universidade de Brasília.
<<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-abre-2-000-vagas-de-curso-de-espanhol-para-professores>>

maneira positiva com a legislação vigente e com os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil e no Estado de São Paulo.

O projeto, enviado em 2007 à SEE –SP, nunca teve uma resposta por parte dos órgãos competentes.

Assim, verificamos que o Instituto Cervantes busca se fazer presente no sistema educacional brasileiro mediante a parceria com o Estado e, como aconteceu em São Paulo, encontra acolhida para seus projetos, mesmo que estes estejam em clara oposição ao que se produz no meio acadêmico em relação à formação de professores e ao ensino de espanhol como língua estrangeira. Esta atuação “agressiva” do IC ativa a reação de setores universitários e acadêmicos organizados que, mediante seus estudos, pesquisas e projetos, buscam se posicionar diante dessa disputa por espaços, afirmando seu lugar de instituição legalmente responsável pela formação docente no Brasil. Por outra parte, a ação do IC, por exemplo, no caso do projeto OYE, torna-se contraditória pois, ao advogar para si a responsabilidade e o status para formar professores, propõe cursos a distância com metodologias alheias à realidade do sistema educativo nacional, o que não garante padrão de qualidade da formação, tornando impossível “competir” com a universidade que já vem a anos dedicando-se ao estudo dessa questão no Brasil e formando professores de fato. Isso obrigará o IC a se valer de estratégias que o permitam galgar posições no campo educacional, dialogando com instâncias do campo político e do campo acadêmico, a fim de alcançar seus objetivos e implementar seus projetos. É o que veremos no capítulo a seguir.

3. ENTRE DISPUTAS E (DES) INTERESSES: o campo da formação de professores de espanhol no Brasil

A problemática em torno à formação de professores de espanhol no Brasil hoje envolve algumas instituições que, enquanto atuantes no sistema educacional, buscam intervir ou influenciar nas decisões do Estado em relação à execução de ações e projetos. Assim, o Estado, enquanto detentor de um “metacapital” que legitima ou deslegitima quem orbita em seu entorno (Bourdieu, 2005), é disputado por quem se interessa em participar da empreitada da formação docente: a Universidade, instituição legalmente reconhecida para este fim, e o Instituto Cervantes, instituição privada, ligada ao governo espanhol que, não tendo legitimidade legal para fazê-lo, se vale de estratégias para se fazer presente no campo e influenciar ao máximo as decisões a respeito do assunto. Outros órgãos e instituições, aliados a um ou outro agente, também compõem este cenário.

Neste capítulo, buscamos desenvolver algumas ideias relacionadas aos conceitos de *campo* e *interesse*, segundo cunhados por Bourdieu (2005), na tentativa de compreender melhor as disputas travadas entre os agentes envolvidos na formação de professores de espanhol no Brasil. Nossa intenção, ao fazê-lo, é delimitar a problemática, situando-a em uma perspectiva que nos permita relacionar com mudanças mais abrangentes não somente no que diz respeito ao status de prestígio do espanhol no Brasil, mas também ao atual momento da formação docente.

3.1 A noção de *campo* em Bourdieu (2005)

A noção de campo, segundo desenvolvida por Bourdieu (2005) parte de uma construção teórica que entende o espaço social a partir das relações entre os agentes que o compõem. Com esta formulação, busca romper com o “pensamento substancialista e ingenuamente realista que, ao invés de preocupar-se com relações, preocupa-se com realidades fenomênicas nas quais elas se manifestam” (2005, p. 29). Ao referir-se à construção teórica do espaço social da França, ele assim define a estrutura desse espaço:

O espaço social organiza-se em **três dimensões fundamentais: na primeira** os agentes distribuem-se de acordo com o **volume global de**

capital possuído, aí incluídos todos os tipos; **na segunda**, de acordo com a **estrutura desse capital**, isto é, de acordo com o peso relativo do capital econômico e do capital cultural no conjunto de seu patrimônio; **na terceira**, de acordo com a **evolução, no tempo, do volume e da estrutura de seu capital**. (p. 30, negritos nossos).

Para captar a dinâmica de transformações e mudanças operadas no interior do espaço social em torno à apropriação ou modificação do peso relativo de um capital específico, Bourdieu postula a ideia de *campo* que, segundo Lahire (2002), se trata de um “espaço estruturado de posições e lutas entre os diversos agentes que o compõem em torno da apropriação específica de um capital e/ou da redefinição daquele capital” (p. 05). Ou seja, como espaço social marcado por duas estruturas relacionadas:

ao mesmo tempo, como *campo de forças*, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e *campo de lutas*, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou transformação da sua estrutura. (p. 50, itálicos nossos).

Ou seja, um espaço mediado por uma dimensão que se refere ao seu *estado* em determinado momento histórico, construído através de lutas que delimitam seus contornos e as posições ocupadas por cada agente; ao mesmo tempo, uma dimensão de *luta*, ou seja, o estado de disputa entre agentes por posições a serem ocupadas, transformadas ou preservadas. Assim sendo, o campo é um espaço de lutas constantes entre os agentes que o ocupam e definem, tornando-o um espaço cuja instabilidade, embora relativa, é a regra.

Para dar conta das relações de poder (forças e lutas) que subjazem à estrutura do campo, Bourdieu cunhou a noção de *campo de poder*, definido como:

é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais, precisamente entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (p. 52)

Ou seja, o campo de poder é a relação que se estabelece na lutas entre os agentes envolvidos e que põe em jogo o papel da segunda dimensão do espaço social, o peso de cada capital específico no volume do capital global. Essas lutas travadas têm dois como seus principais alvos:

Um dos alvos das lutas que opõem o conjunto dos agentes ou das instituições que tem em comum o fato de possuírem uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural, especialmente) suficientes para ocupar posições dominantes no interior de seus campos respectivos, é **a conservação ou transformação da “taxa de cambio” entre os diferentes tipos de capital** e, do mesmo modo, o **poder sobre as instâncias burocráticas** que podem alterá-la por meio de medidas administrativas (...) As forças envolvidas nessa luta e a orientação, conservadora ou subversiva, que lhes é dada, depende da taxa de cambio entre tipos de capital, isto é, daquilo mesmo que essas lutas visam conservar ou transformar. (p.; 52)

Ou seja, além da preservação ou transformação das “taxas de cambio”, do peso de um capital específico sobre um capital global, a luta também se trava pelo controle sobre as “instâncias burocráticas” que atuam no campo e que tem um poder legitimado capaz de alterar ou preservar a estrutura do campo. Nesse sentido, o Estado terá um papel crucial no seio dessas relações de poder, como veremos a seguir.

Assim, Bourdieu (2005) postula que a luta pela transformação ou preservação das relações entre os agentes é o motor que move o campo social, de modo a permitir sua dinâmica. Ao abordar a problemática da formação do campo artístico, Bourdieu (2005, p. 60) sugere que, para se entender o estado de forças e lutas que compõe um campo é preciso situar “cada agente ou cada instituição em suas relações objetivas com todos os outros”, pois:

É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que tem por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados. (p. 60-61)

Valendo-nos dessas idéias ao campo educacional, temos que é necessário, ao buscar compreender as lutas aí travadas, situar cada agente e/ou instituição “em suas relações objetivas com todos os outros”. Os argumentos de cada um, as estratégias para ocupar espaços, preservar ou mudar posições, a relação com interesses mais específicos, sempre se dão no horizonte das relações de força e luta do campo. É na realidade de configuração do campo o lugar onde nascem os argumentos, estratégias etc.

3.1.1 O Estado: agente central nas disputas do campo

Constatamos, com a contribuição de Frigotto (1995) que o campo educacional brasileiro é transpassado historicamente por uma luta constante entre o público e o privado: degladiam-se grupos, mais ou menos envolvidos no campo, a fim de garantir espaços para concepções de ensino mais privatizantes ou mais estatizantes, segundo seu ponto de vista e sua posição social. A orientação que terá a educação, dentro desses dois projetos distintos e opostos, dependerá justamente da proximidade que cada grupo, agente ou instituição, defensor de uma educação mais pública-estatal ou mais privatizante, terá com o Estado, pois, em última instância, é o Estado, através das instâncias que o compõem, quem promulga as leis que regem a educação e seus processos constitutivos, bem como o funcionamento das instituições educacionais, da formação de profissionais da educação etc. Além disso, como agente organizador da educação pública, é o Estado quem decide a destinação das verbas educacionais e a aceitação ou não de projetos que promovam a educação entre outras ações a que é obrigado por lei.

Dessa forma, no campo educacional, o Estado é um agente central, pois, além de seu caráter regulador, como descrito, é o responsável pela organização da educação pública. Nos últimos anos, sobretudo, tem prevalecido uma visão do Estado que potencializa sua capacidade reguladora e legitimadora (Bello, 2008). No modelo neoliberal, o Estado passa a ter menor presença como ator estatal, e passa a ser visto como regulador estatal: através de seu capital acumulado, legitima projetos privados, diminuindo sua força como ator.

Para Bourdieu (2005), a força do Estado reside justamente em seu processo de construção e legitimação, que o torna detentor de uma espécie de metacapital:

O Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como **detentor de uma espécie de metacapital**, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores. A concentração de diferentes tipos de capital (que vai junto com a construção de diversos campos correspondentes) leva, de fato, à emergência de um capital específico, propriamente estatal, que permite ao Estado exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes tipos de capital, especialmente sobre as taxas de cambio entre cada um deles (e, concomitantemente, sobre as relações de força entre seus detentores).

Tal poder faz com que, na realidade das lutas de poder dentro de um campo específico, o Estado apareça como um dos alvos da disputa:

Segue-se que a construção do Estado está em pé de igualdade com a construção do campo de poder, entendido como espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) **lutam particularmente pelo poder sobre o Estado**, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar)”.

O Estado é, portanto, um agente dentro das lutas do campo educacional, uma vez que lhe compete uma série de tarefas cuja orientação depende do efetivo controle que exerce sobre ele um grupo de agentes ou instituições que consiga levar à cabo seu projeto. O modo de atuação do Estado dentro da estrutura de funcionamento de um campo se dá mediante sua dupla capacidade reguladora,

seja por meio de intervenções financeiras (como, no campo econômico, o auxílio público a investimentos ou, no campo cultural, os apoios a tal ou qual forma de ensino), seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais) (Bourdieu, 2005, p. 51)

De fato, na atual configuração da educação nacional, onde existe o predomínio de uma visão neoliberal que postula a diminuição da esfera pública, do caráter forte do Estado em prol da abertura para grupos e empresas privadas (Luz, 2009; Krawczyk,

2005; Souza, 2010) e para uma lógica mercadológica na organização da educação, nesse cenário, o papel regulador do Estado adquire centralidade, em conformidade com as reformas propostas por organismos internacionais, “à medida em que as práticas descentralizadas têm como contraponto o aumento do controle centralizado” (Bello, 2008, p. 32). Desse modo, o Estado abdica cada vez mais de seu papel de ator, no sentido de garantir a efetivação de direitos sociais, em prol de uma atuação reguladora das práticas sociais. No campo da educação, isso significa que o Estado passa a abrir espaço para grupos privados, não historicamente vinculados ao campo educacional, para que nele possam se fazer presentes como “prestadores de serviços”, gerando uma reconfiguração do campo educacional sob bases neoliberais.

Assim, se tomamos como exemplo a Universidade pública, instituição historicamente constituída parceira do Estado na execução de políticas públicas voltadas à área de educação, nessa nova configuração do Estado, seu papel tradicional é questionado e seu espaço de atuação reconfigurado: por um lado, o Estado busca a Universidade a fim de estabelecer parcerias que permitam, por exemplo, a criação de programas especiais de formação docente, a fim de “profissionalizar os professores” seguindo as exigências dos organismos internacionais; por outro lado, a presença de atores privados, potencializada pela predominância de uma lógica mercadológica no campo educacional, faz com que a Universidade perca espaço em prol desses grupos, ajudando a reconfigurar as relações de força no campo.

A partir das considerações que fizemos acima, buscaremos a seguir delimitar a atual configuração do campo da formação de professores no Brasil, valendo-nos dos conceitos acima expressos para explicitar de que forma as relações de mercado existentes hoje dentro desse campo, contribuem para a “transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional” (Souza e Sarti, 2009). Da mesma forma, a partir dessas considerações, buscaremos identificar de que forma existe pois uma intersecção entre essa problemática específica no campo da formação de professores e o ensino de espanhol no Brasil. Nesse caso, ganha relevo uma disputa entre a Universidade e o Instituto Cervantes, instituição de cunho privado que, uma vez consolidada no Brasil, busca participação no que se supõe um imenso mercado de ensino de espanhol, no qual a formação de professores lhe aparece como uma maneira de conquistar espaços no campo. As estratégias e argumentos utilizados pelo Cervantes

para participar dessa empreitada, aliada a conjuntura favorável, e engendrada no horizonte das relações de força e de luta no campo educacional, serão expostas a seguir.

3.2 O mercado de formação docente e as disputas no campo educacional

Ao constatar a existência de um mercado de formação docente no Brasil (Souza e Sarti, 2009), percebemos que a presença de atores e instituições não vinculadas historicamente ao campo educacional, segundo seus interesses específicos, e cujo objetivo é a obtenção de participação nos lucros financeiros e simbólicos que esse mercado pressupõe, faz com que a estrutura de poder no campo sofra uma modificação. Atores que antes possuíam uma posição de dominação no campo em relação à formação de professores, como é o caso da Universidade, vêem seu lugar e seu papel serem questionados pela emergência de outras instituições ou grupos (como grupos de consultoria, editoras etc.) que, uma vez presentes e atuantes no campo, passam a reivindicar maior participação na elaboração e execução de políticas públicas voltadas à área. Ou seja, o Estado e suas instâncias legítimas passam a ser o alvo desses grupos, uma vez que já obtiveram uma aceitação que lhes garante certa legitimidade para fazê-lo. Dessa forma,

As relações que envolvem e sustentam o mercado que, desse modo, se organiza em torno da formação docente – reunindo o próprio magistério e as instâncias que o representam, as universidades, as secretarias de educação, entre outros - assumem uma dimensão simbólica que, conforme perspectiva apontada por Bourdieu (2005), possibilita a transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional. O lugar de maior ou menor poder que é assumido por cada uma das instâncias envolvidas nessa disputa depende dos capitais específicos que as mesmas detêm. Trata-se, portanto, de um mercado onde bens simbólicos são produzidos, disputados e consumidos e onde atos econômicos são transfigurados em atos simbólicos, legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional.

Como dissemos, o Estado e suas “instâncias burocráticas” passam a ser o alvo, pois são capazes de alterar a relação de forças entre agentes em um campo, mediante atos administrativos e legais, como o é a promulgação de uma lei específica sobre determinado assunto, ou a regulamentação de algum dispositivo legal. Por outro lado, o

Estado e seu capital específico, que lhe permite “exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes tipos de capital” (Bourdieu, 2005), dada a sua configuração histórica, além de legitimar legalmente, também legitima simbolicamente os agentes ou atores a ele associados. Dessa forma, quando o Estado busca em instituições ou grupos privados a apoio para a elaboração, execução ou implementação de políticas públicas, ele acaba por legitimar esses atores dentro do campo, contribuindo para a transformação de suas taxas de câmbio, ou seja, do peso relativo de seu capital específico sobre o capital global, de modo a que se conduza a “transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional”, como apontado por Souza e Sarti (2009).

Quanto ao papel específico da Universidade, como dissemos, nessa nova teia de relações, levando-se em conta o processo de universitarização e profissionalização docente que se verifica nos últimos anos (Sene, 2010; Sarti, 2005), percebemos que esta ocupa um lugar ainda central no campo, apesar de disputar espaço com outros grupos, muitas vezes *preferidos* pelo Estado para a consecução de parcerias. No caso da formação de professores em serviço, os PEC (citados no capítulo 1) são um exemplo de parceria entre o poder público e as Universidades, de modo a criar programas emergenciais de formação de professores que garantam o cumprimento de um dispositivo legal. Por outro lado, esse tipo de parceria ajudou a potencializar um mercado em torno à formação docente, no qual circulam desde programas de formação de instituições universitárias privadas, à extensas publicações voltadas aos docentes.

Por trás desse movimento que garante a existência hoje de um rentável mercado voltado à formação docente, está o processo a que denominamos de globalização e que, como já dissemos, se caracteriza por uma série de processos que garantem a hegemonia de uma lógica específica do campo financeiro em campos historicamente constituídos por outras lógicas, como o é o campo educacional e acadêmico. Essa hegemonia faz com que tudo o que não seja condizente com a lógica de mercado, pautada na busca de lucro financeiro e na competição, seja postulada como antiquada ou ultrapassada (Bello, 2008; Luz, 2009; Krawczyk, 2005). A seguir, a presença de grupos privados em franca disputa com a Universidade, no que diz respeito à formação docente, será exemplificada através da disputa entre o Instituto Cervantes e Universidade.

3.3 A formação de professores de espanhol no Brasil e as disputas no campo educacional.

Dentro desse panorama de lutas em torno à formação docente e de constituição de um mercado, cuja dimensão simbólica aponta para uma mudança nas relações de dominação no campo educacional (Souza e Sarti, 2009), identificamos elementos, no que diz respeito ao ensino de espanhol hoje no Brasil, que evidenciam uma disputa em torno à formação de professores de espanhol e ao “poder de dizer onde, quando e como deve ser realizada tal formação e, sobretudo, a quem compete tal tarefa” (Souza & Sarti, 2009), seja inicial ou continuada, e que opõe setores da Universidade, como instituição legitimada e responsável legalmente por essa formação (LDB/96), ao Instituto Cervantes (IC), enquanto representante da política lingüística pan-hispânica espanhola (a qual inclui a ação de outras instituições), e que busca a maior participação possível nesse mercado de ensino de espanhol em franca expansão (Fanjul, 2011a; Sánchez-Cabezudo, 2006). Essa disputa é apenas uma das dimensões que envolvem a problemática da implementação do espanhol no Brasil, que também envolve a proliferação de cursos, metodologias e um mercado editorial potencialmente muito lucrativo, para dar alguns exemplos.

Essa disputa se insere no movimento maior em torno à educação e que tem a ver com os contornos de uma organização neoliberal da educação que, como dissemos, postula a diminuição da participação do Estado como ator e elaborador de políticas públicas, reconfigurando seu papel como regulador, o que lhe permite conceder à iniciativa privada maior poder e legitimidade no campo educacional. Nesse cenário, o Estado muitas vezes *pretere* a Universidade pública em prol da parceria com grupos privados que, uma vez em contato direto com o Estado e legitimados, financeira e simbolicamente por este, passam a reivindicar maior espaço no campo.

Assim acontece com o ensino de espanhol no Brasil no que diz respeito à ação do Instituto Cervantes. Diversos são os exemplos, Brasil afora, de escolhas das secretarias da educação (representantes do Estado) em prol do IC e seus projetos, no lugar da parceria com as Universidades públicas, antes responsáveis por ações na

formação (inicial e continuada de professores) em parceria com o Estado³⁸. Tal escolha legitima o IC dentro das lutas do campo educacional, fazendo com que seu capital cultural e econômico se “transfigure” em capital simbólico, o que abre ou potencializa outros espaços possíveis de atuação ao IC e às empresas que lhe dão suporte, ao mesmo tempo em que permitem a “transfiguração das relações de dominação no campo educacional” (Souza & Sarti, 2009), uma vez que contribuem para modificar as estruturas historicamente constituídas dentro do campo.

De fato, a estratégia do IC e, nesse caso, também da *Consejería de Educación*, órgão ligado ao *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* da Espanha, ao aproximar-se do Estado, é explorar sua dupla capacidade reguladora, como apontado por Bourdieu (2005): seu poder financiador e legislador. Por um lado, o IC busca financiamento aos seus projetos no que diz respeito à formação docente, seja inicial ou continuada; por outro, busca interferir no ordenamento jurídico e legal de modo a que sejam aprovadas leis que lhe permitam expandir seu espaço de atuação e potencializar sua participação na formação docente.

3.3.1 As parcerias com órgãos estatais

Como exemplo do primeiro caso podemos citar as parcerias entre o governo do Estado de São Paulo, através da CENP com a *Consejería*, a fim de que esta ministre aos professores de espanhol atuantes nos Centros de Estudo de Línguas do estado, cursos de capacitação anuais, as Orientações Técnicas (OT's). A *Consejería* é, portanto, a responsável pela organização dos cursos. Estes, segundo relatos de docentes aos quais tivemos acesso, são ministrados por professores do Instituto Cervantes, muitos deles vindos da Espanha, mas também de universidades brasileiras, e giram em torno a conteúdos que dizem respeito à prática do professor em sala de aula: como ensinar este ou aquele conteúdo, como proporcionar maior participação dos alunos em sala etc.

³⁸ Um caso referencial ao nosso trabalho é dos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo, nascido a partir de um projeto elaborado através de parceria entre Secretaria de Educação Estadual e docentes das Universidades paulistas (USP e UNESP), os quais foram responsáveis, por muitos anos, por ministrar cursos de capacitação para os docentes. No entanto, nos últimos anos, a Universidade não está mais presente nesses locais, sendo a formação ou capacitação aos professores, ministrada em parceria com o Instituto Cervantes. Cf. capítulo 4.

As Orientações Técnicas são ministradas desde o surgimento dos CEL's ainda na década de 1980 (Santos, 2008; 2011). No começo, as Universidades estaduais (USP e UNESP), que participaram da elaboração do projeto dos CELs eram os responsáveis por ministrar essas OTs. No entanto, a partir do final da década de 1990, a CENP simplesmente parou de buscar o auxílio dos professores das universidades públicas, de modo que a parceria com a Consejería de Educación foi efetivada.

Convênios como esse se repetem Brasil afora: em Minas Gerais, há parceria semelhante entre Estado e a Consejería: os professores de espanhol que atuam no Ensino Médio tem essa formação, nos moldes de como funciona em São Paulo. Recentemente a Prefeitura de São Paulo anunciou um convênio com o Instituto Cervantes de modo a que este venha a ministrar cursos de formação continuada aos professores de espanhol atuantes ali.

Também o caso do projeto OYE, em 2006, em São Paulo, e a “Carta de Intenções” entre MEC e IC, assinada em 2009, são exemplos dessa estratégia por parte especificamente do IC: buscar o apoio do Estado, oferecendo seus serviços. A configuração do Estado em tempos neoliberais favorece esse tipo de parceria, muitas vezes pautadas em negociações para além da esfera educacional (Novodvorski, 2009).

3.3.2: O lobby em torno à aprovação lei 11.161/05

No que diz respeito a capacidade reguladora do Estado, o Instituto Cervantes, como representante de uma política que transcende a simples questão linguística, atrelada ao Estado espanhol, participou diretamente do lobby pela aprovação da lei 11.161/05, junto a outros setores da sociedade. Tal participação se deu sobretudo no debate legislativo que ocorreu no começo dos anos 2000, em torno à aprovação ou não da referida lei (Callegari, 2004, p. 54; Vandresen, 2009, p. 193), que estabelece a oferta obrigatória de língua espanhola no ensino médio, sendo a matrícula optativa ao aluno. González (2008) já apontava para o contraditório fato de que, três anos após a aprovação da lei, o Estado brasileiro ainda dava primeiros passos no que dizia respeito às medidas que garantiriam uma efetiva aplicação da Lei. A justificativa de que o referido texto legal contribuiria com a integração entre os países do Mercosul não transcendia o simples discurso ao passo que, naquele momento, como dizia Gonzalez:

não são os países desse bloco e sim a Espanha a nação que mais tem investido nessa política (lingüística, mas não só), em todos os sentidos, com a criação das muitas Assessorias Lingüísticas, a instalação de diversas sedes do Instituto Cervantes, a disseminação de cursos tanto de língua espanhola quanto de atualização de professores e de difusão cultural, uma política de oferta diversificada de bolsas, várias delas com apoio de poderosas instituições financeiras, a ampliação de seu parque editorial e o apoio às publicações voltadas para o ensino da língua e da cultura espanholas (...)

As ações acima descritas evidenciam que a política linguística espanhola foi uma das mais beneficiadas com a aprovação da Lei 11.161/05, já que, organizada e com uma estratégia definida de atuação no país, conseguiu ocupar, ao menos naquele momento, espaços que o poder público deixara vagos, ao não tomar atitudes mais consistentes no que diz respeito à efetivação da Lei 11.161/05, sendo a formação de professores um dos alvos preferenciais de sua atuação, cientes que são da demanda advinda da Lei (Moreno Fernández, 2005). Hoje, seis anos após sua aprovação e vencido o prazo para seu cumprimento, outras ações do poder público vieram a complementar a escassez do princípio (González, 2010) sem, no entanto, fechar o espaço a esses agentes, que continuam buscando influenciar na tomada de posições. Esse gesto demonstra uma estratégia de aproximação com o Estado que, atrelada às parcerias que citamos acima, fazem com que o Instituto Cervantes e a Consejería, enquanto representantes dessa política no campo educacional, busquem uma legitimidade legal que os permita influenciar nas lutas do campo e potencializar seu capital acumulado, visando ocupar posições de maior prestígio no campo. O Estado, por sua vez, ao preterir a Universidade e escolher o Instituto Cervantes e a Consejería como instituições responsáveis por ações envolvendo a formação de professores (seja inicial ou continuada, efetivamente realizadas ou não), vale-se de seu poder legitimador para fortalecer o IC nessa disputa por espaços no campo educacional.

3.3.3 *O desinteresse como estratégia*³⁹

Como dissemos anteriormente, um dos principais alvos do IC no Brasil é justamente a formação docente, a qual era um objetivo prioritário desde a inauguração

³⁹ Os textos citados aqui e que se referem a um discurso verificável dos agentes envolvidos com o Instituto Cervantes são retirados de textos de ampla circulação, seja em debates públicos, publicações diversas, ou nos Congressos Internacionais de Língua Espanhola, promovidos pelo IC.

da primeira sede do IC no Brasil em 1998 (Moreno Fernández, 2005). Isso significa que, ao entrar em território nacional, o IC se coloca ao lado da Universidade, responsável legal pela formação docente (LDB/96). Diante desse cenário, o Instituto Cervantes precisaria, enquanto agente a pleitear participação no campo, de uma estratégia que lhe permitisse inserir-se no campo e participar de seus jogos, da dinâmica de poder inerente a ele.

Assim, identificamos que o diálogo com o campo acadêmico foi estabelecido a partir de uma estratégia a que nos referiremos como *discurso do desinteresse* e que atende a um duplo objetivo: por um lado, ajuda a mascarar os interesses mais econômico-financeiros pretendidos pelo IC ao participar da formação de professores e do ensino de espanhol no Brasil; por outro, dialoga com o campo acadêmico, mediante a reprodução, no discurso, de uma lógica própria a ele e também questionando a universidade quanto à sua função de formar professores.

Bourdieu (2005) afirma que “todo campo social (...) tende a obter daqueles que nele entram essa relação com o campo a que chamo de *illusio*” (p. 140), ou seja, o “estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena”. Essa ideia é também expressa pela noção de *interesse* e pressupõe que cada campo social estabelece e produz suas formas específicas de interesse. Logo, as ações em determinado campo, para serem aceitas, precisam estar de acordo com as regras nele implícitas. Em se tratando de campos de produção cultural, como o campo acadêmico, onde em geral prevalece uma lógica de recusa do econômico-financeiro como princípio, os agentes ou grupos, para serem aceitos, precisam explicitar sua aceitação em relação a isso, o que não significa que as ações sejam desinteressadas, pois buscam, em última instância, uma espécie de lucro simbólico, ou seja, o lucro advindo da aceitação das regras próprias e dos interesses próprios daquele campo. Ou seja, a razão de ser de uma conduta social, ou uma série de condutas que possam aparentemente ser incoerentes ou arbitrarias pode ser encontrada quando explicada pela sua busca de fins econômicos (sejam eles simbólicos ou materiais) (Bourdieu, 2005, p. 137-139).

Assim, no que diz respeito à formação de professores de espanhol, ao oferecer seus serviços ao Brasil (mediante o discurso ou as parcerias com o Estado) o IC vale-se de uma estratégia do *desinteresse*, que supõe negar os fins econômico-financeiros de seu projeto e afirmar sua dimensão *desinteressada* que, como afirma Bourdieu, estaria

presente nos campos de produção cultural e, por extensão, no campo acadêmico e educacional. Com isso, busca legitimar-se diante dos atores que compõem esse campo, favorecendo sua inserção nele. Além disso, a partir dessa estratégia, torna-se mais fácil introduzir neste campo educacional os princípios mercadológicos que embasam a ação do IC e sua concepção de língua como produto (Del Valle, 2005).

Nesse *discurso do desinteresse*, presente em agentes do Instituto Cervantes ou outras instituições ligadas à política externa espanhola, percebemos a afirmação, por um lado, da necessidade de se formar professores a fim de que o Brasil dê conta da demanda pelo ensino do idioma, sobretudo após a aprovação da Lei 11.161/05 (Sánchez-Cabezudo, 2008); também outra afirmação, ainda que implícita, da incapacidade do Brasil, logo, da Universidade brasileira, em realizar tal intento, como ficou claro nos textos de González (2008) e Fanjul (2011a).

Moreno Fernández (2005), ex-diretor do Instituto Cervantes, assim se expressava ao final da década de 1990 sobre os interesses do IC no Brasil:

desde 1998, y **sin que ello vaya en detrimento de la insustituible labor de las universidades**, la formación de profesores de español tiene **una fuente más de actividades** en el Instituto Cervantes de São Paulo, creado específicamente como centro de formación de profesores, el primero de estas características en el mundo” (p. 31). (negritos nossos)⁴⁰

Ao colocar o IC como “fuente más de actividad” sem questionar “la insustituible labor de las universidades”, o autor coloca o IC como uma instituição à serviço da formação de professores no Brasil⁴¹, ao mesmo tempo em que oculta questões que estão por trás dessa “ajuda” (González, 2008). A ideia de serviço para suprir uma demanda esconde, portanto, um interesse em ocupar espaços no campo educacional e obter lucros, nas trocas financeiras ou simbólicas, advindas das parcerias possíveis entre Estado - Universidade - IC.

⁴⁰ “desde 1998, e sem que isso esteja em detrimento do insubstituível trabalho das universidade, a formação de professores de espanhol tem uma fonte a mais de atividades no Instituto Cervantes de São Paulo, criado especificamente como centro de formação de professores, o primeiro destas características no mundo” (tradução nossa)

⁴¹ Hoje, o Instituto Cervantes está presente em 9 estados brasileiros e tem diversificado sua oferta de cursos, abrindo-se a públicos mais abrangentes e não mais dedicando-se, no caso de São Paulo, exclusivamente à formação de professores, embora cursos desse tipo ainda sejam ofertados.

Por outro lado, a repercussão desse discurso dentro da universidade e do professorado de espanhol no Brasil demonstra o potencial conflitivo de seus argumentos, sobretudo no que diz respeito ao papel que esse discurso atribui à universidade. González (2008), ao abordar a questão, chama a atenção para a o modo como esses grupos buscam participar da empreitada da formação docente, onde está em jogo, entre outras coisas, a “desconfiança implícita na capacidade das instituições brasileiras de formar os professores necessários para levar adiante a tarefa de implementação do espanhol” (p. 3177). Tal argumento,

serve, então, de justificativa para as insistentes tentativas por parte de certos grupos envolvidos política e economicamente nessa questão de tomar as rédeas da formação de professores de espanhol em nosso país. Essa proposta de ajudar a “formar” professores, algo que é função das instituições universitárias brasileiras (sobretudo as públicas), cujos docentes, na sua grande maioria, vêm se opondo publicamente a tal ingerência, e que é uma missão de interesse político nacional, pareceria vir ganhando espaço e força por meio de acordos feitos muitas vezes por instâncias mais altas das instituições acadêmicas nacionais, de secretarias de educação ou, em alguns casos, com o aval de alguns grupos de docentes e de associações interessados que atuam nesses espaços acadêmicos.

Verificamos no trecho de González (2008) que, em torno a problemática da implementação do espanhol no sistema educativo brasileiro, a formação docente aparece como uma área onde se estabelece essa disputa, nos termos de Bourdieu (2005), ou seja, uma situação no espaço social, mediado pela estrutura do campo educacional, onde instituições e/ou agentes específicos passam a reivindicar um espaço e uma atuação que colocam em questão a estrutura historicamente construída nesse campo e a distribuição de capital específico que garante as posições de dominação no campo. Assim, ao reivindicar participação na formação docente, os agentes da política pan-hispânica se fazem presentes no campo educacional brasileiro em franca disputa com a Universidade, “sobretudo as públicas” (González, 2008), responsáveis pela formação de professores.

Com isso, percebemos que a problemática sobre a formação de professores de espanhol, liga-se, de certa forma, aos discursos que legitimam o que chamamos *mercado de formação docente*, uma vez que põe como questão central a responsabilidade pela formação de professores a partir do questionamento da legitimidade da Universidade. De fato, ao postular a ideia de que os professores em

exercício na educação pública tem uma formação inicial precária (não entramos no mérito de constatar essa realidade ou não, apenas apontamos o reducionismo do argumento, em que pese as possíveis relações com situações reais), o *argumento da incompetência* (Souza, 2001, 2006, 2007), ao ser assumido pelos agentes e/ou instituições em disputa, acaba por afirmar a incapacidade da Universidade em formar professores com qualidade.

Também constatamos a crítica a esse discurso que deslegitima a Universidade como instituição formadora de professores na voz de outros especialistas na área, como Fanjul (2011a, p. 326-27):

A constante pressão para que o Instituto Cervantes intervenha na formação docente, ou mesmo na elaboração de material didático e de cursos inteiros para as escolas é fundamentada no discurso da mídia favorável e das próprias instâncias de poder local que o encampam, em uma suposta limitação do sistema educativo e universitário nacional para desenvolver com sucesso essas tarefas. Em trabalhos como o que citamos de González, e em inúmeras declarações públicas, pesquisadores universitários e associações de professores têm desmentido essa limitação com abundantes dados e reclamado para si a competência sobre o espanhol na escola e na universidade brasileira.

Segundo Souza e Sarti (2009) esse discurso, ao deslegitimar a formação inicial, alimenta um mercado que postula a necessidade de se investir em ações de formação continuada, que dêem conta das lacunas da primeira formação.⁴² Sendo a universidade a instituição responsável pela formação docente e a certificação aos licenciados, tal discurso repercute nos meios acadêmicos de forma negativa, pois questiona, indiretamente, sua legitimidade em dar conta da empreitada - embora o *discurso da incompetência* seja gestado nos próprios meios acadêmicos (Souza, 2006), de onde repercute “no discurso da mídia favorável e das próprias instâncias de poder local que o encampam” (Fanjul, 2011a).

Ou seja, os agentes da política pan-hispânica, cuja ação se centraliza no Instituto Cervantes, ao assumirem esse discurso estabelecem um diálogo com o campo acadêmico com o intuito de favorecer a inserção desses grupos e suas ideologias (Del

⁴² Aliás, é justamente a formação continuada um dos alvos preferenciais de ação do IC no Brasil, dadas as limitações legais em participar da formação inicial.

Valle, 2005) no sistema educacional brasileiro, ocupando espaços nesse mercado em potencial que é hoje o ensino de língua espanhola na escola brasileira. Como entidade privada, supõem-se que o lucro de tais ações seja o principal objetivo. Daí a necessidade de valer-se de discursos que não somente justifiquem sua “intromissão” nesses assuntos (como “ajudar” a universidade a cumprir sua “missão” de formar professores), mas dialoguem com certa vertente do pensamento acadêmico, cuja reflexão sobre a formação de professores é bastante vasta e onde ainda se encontra adeptos do *argumento da incompetência*.

Como pano de fundo dessa questão, está a própria concepção de educação (direito ou serviço) e a concepção de Estado (ator legítimo na garantia dos direitos, ou administrador de concessões à “empresas” prestadoras de serviço). Ao aceitar uma parceria com uma instituição privada como o IC, o Estado não somente legitima a instituição perante seus “concorrentes”, mas instaura mesmo uma situação de concorrência, própria do mundo financeiro-empresarial, nas questões referentes à educação, campo historicamente ligado a uma concepção de Estado como ator responsável pela garantia de efetivação dos direitos sociais, como a educação, logo, a uma visão *desinteressada* em relação à lógica empresarial.

Verificamos, pois, que o Instituto Cervantes, como centro de uma política lingüística espanhola (Del Valle, 2005) e da própria política externa espanhola (Pajin, 2008; Herrera de la Muela, 2008), ao adentrar no sistema educativo nacional, evoca esse discurso do *serviço desinteressado*, a fim de estabelecer um diálogo com o campo acadêmico, ator importante na formação de professores. Aliada essa sua estratégia à outra, de aproximar-se do Estado, estabelecendo parcerias e explorando sua dupla capacidade reguladora, busca influenciar nas decisões e ações envolvendo a formação de professores de espanhol no Brasil.

4. O ENSINO DE ESPANHOL EM SÃO PAULO: PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS

Neste capítulo final, buscaremos sintetizar algumas questões em andamento nos marcos de nossa pesquisa e que podem vir a ser desenvolvidas como futuros desdobramentos de nosso Projeto. Para isso, situamos brevemente o atual momento de promoção do espanhol na escola regular no Estado de São Paulo, com ênfase na experiência acumulada pelos CEL's de São Paulo no ensino de espanhol, e nas ações do governo estadual quanto à implementação da Lei 11.161/05. Nosso objetivo é situar a problemática da formação docente permeada pelos discursos que apresentamos nesse trabalho e pelas disputas envolvendo universidade, Estado, Instituto Cervantes, Consejería e os próprios professores e entidades representativas.

4.1 Os Centros de Estudos de Línguas de São Paulo e a formação docente

Como dissemos no capítulo 2, o momento político vivido pelo país e pelo continente na década de 1980, engendrou um grande debate sobre a integração latinoamericana, tanto política quanto culturalmente. Diversos projetos surgiram então com a proposta de incluir o espanhol na grade curricular das escolas de ensino básico no Brasil (Callegari, 2008). Assim, em 1985, o Rio de Janeiro tornou-se o primeiro estado brasileiro depois da redemocratização a oficializar o ensino de espanhol na escola (Freitas, 2010). Em 1987, foi a vez de São Paulo: o então governador eleito Quéricia havia prometido em campanha oficializar o ensino de espanhol no Estado. No entanto, após eleito, alegando falta de recursos e impedimentos legais (Santos, 2011, p. 69), resolve criar os Centros de Estudos de Línguas, os CEL's, projeto subordinado à Secretaria de Educação e cujo objetivo era oferecer cursos de espanhol extra-curriculares aos alunos matriculados na rede estadual. (González, 2011; Santos, 2008; Santos, 2011; Callegari, 2008).

Segundo Santos (2008, 2011), os CEL's nasceram a partir de uma ação integrada entre SEE-SP, professores da USP e UNESP, além do esforço de professores

e diretores das escolas onde os CEL foram primeiramente implementados. A princípio, foram elaborados alguns documentos que norteariam o ensino nesses centros: um anteprojeto de organização dos Centros, um possível regimento e uma proposta curricular (Santos, 2008, p. 17). Santos (2008, 2011) avalia que a maneira como foram organizados os primeiros CELs e o esforço dos agentes envolvidos contribuíram para criar uma instituição com capacidade de forjar um ensino de qualidade.

Dentre as exigências do Decreto 27.270/ 87, que implementou os CEL's em São Paulo estava a de que os professores que manifestassem interesse em ministrar aulas nos CEL deveriam estar disponíveis “para freqüentar o curso de orientação técnica, oferecido pela CENP” (Santos, 2008, p. 17). Sobre o caráter dessas “orientações técnicas” Santos afirma:

A exigência de que o professor freqüentasse o curso de orientação ministrado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) foi um fator que não só contribuiu para uma melhor preparação dos docentes, como também propiciou um conhecimento da Instituição em formação e de seus objetivos como órgão público – diversos dos de uma academia privada de idiomas, entre eles “desenvolver formas de expressão lingüística e ampliar a visão de mundo (do aluno), ao conhecer outras culturas e civilizações”. (p. 18)

Até o ano de 2001, os CELs funcionaram baseados nessa legislação. Até mais ou menos essa época também, as chamadas “orientações técnicas” (OT's) eram ministradas aos docentes pelos professores das universidades estaduais paulistas, convidados pelo CENP. Tais cursos versavam sobre diversos assuntos, em geral, “questões de base”, ou seja, conteúdos lingüísticos ou didáticos que permitissem aos professores, posteriormente, ter uma autonomia maior na hora de preparar aulas ou planejar cursos. Assuntos como história da língua, variedades do espanhol, entre outros, eram frequentes.⁴³

Até o ano de 2001 os CEL's funcionaram com base nessa legislação e alcançaram um patamar de prestígio no que se refere ao ensino de língua estrangeira no estado. Nesse ano, porém, a Resolução 85/01 da SEE modificou alguns elementos

⁴³ Essas informações foram obtidas através de uma entrevista realizada com a professora Neide Maia González, professora aposentada no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo, área de espanhol, e que participou, desde o começo do projeto CEL, junto com outros docentes, dessas orientações e outras ações em parceria com a CENP e a SEE-SP.

estruturais nos Centros de Línguas, o que não foi bem recebido pelos docentes envolvidos no projeto. Segundo o texto da resolução, esta tinha o intuito de “promover a reorganização dos CEL, adequando-os à sua finalidade essencial de proporcionar o enriquecimento curricular dos alunos da rede estadual” (apud Callegari, 2008). Essa mudança foi muito questionada pelos professores que atuam nos Centros de Línguas, já que modificou alguns aspectos do que eram considerados fatores que contribuía para forjar a qualidade da instituição, tais como: aumento do número de alunos por sala, grupos muito heterogêneos (crianças de 12 anos ao lado de jovens de 18, por exemplo), alunos que não podem concluir o curso porque os estágios mais avançados não tem a quantidade mínima de 20 alunos etc. (Callegari, 2008, p. 46).

Quanto às orientações técnicas, espécie de curso voltado aos professores da rede estadual, organizado pela CENP, desde o fim da década de 1990, rompeu-se a parceria existente entre as universidades estaduais e seus docentes com a CENP, de modo a que estes cursos passaram à responsabilidade da Consejería de Educación, que desde então organiza as Ots.. Segundo relatos de alguns docentes atuantes nos CEL's hoje em dia, os cursos de orientação técnica acontecem uma vez por ano e são de fato ministrados por docentes do Instituto Cervantes, a maioria vindos de universidades espanholas⁴⁴ Os temas abordados versam sobretudo sobre questões didático-pedagógicas, específicas do ensino de espanhol como língua estrangeira. No entanto, não se percebe uma preocupação especial com o ensino de espanhol a luso-falantes ou a brasileiros especificamente, tampouco uma preocupação com a legislação educacional brasileira no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras.⁴⁵

Nos marcos de nossa pesquisa, nos parece relevante aprofundar este ponto a fim de compreender melhor o papel da parceria entre Consejería, IC e Estado nos CEL's, uma vez que estes se configuram como uma das primeiras tentativas de diálogo entre IC/Consejería e Estado no Brasil ainda em fins da década de 1990. Além disso, pensando-se na perspectiva de um mercado de formação docente, é relevante buscar entender de que forma os professores de espanhol atuantes nos Centros de Línguas se relacionam com os produtos deste mercado voltados ao ensino de espanhol e de que

⁴⁴ Interessante que, ao conversar com professoras atuantes em um CEL da zona leste da cidade de São Paulo, elas não se referiram em momento algum à Consejería, dando a entender que acreditam de fato que a parceria existente é, diretamente, entre o Instituto Cervantes e o Estado.

⁴⁵ Informações coletadas a partir de entrevistas informais com duas professoras de espanhol atuantes em um Centro de Línguas da Zona Leste da cidade de São Paulo.

forma o Estado, mediante essa parceria, legítima ou deslegítima grupos nessa disputa por espaços no campo (Bourdieu, 2005).

4.2 O Estado de São Paulo e a Lei 11.161/05

A partir da promulgação da Lei 11.161/05, os Estados da federação ficaram responsáveis por prover as condições necessárias para sua implementação: desde disponibilizar as estruturas físicas e materiais, até a formação de professores necessários para que a lei saísse do papel. No Estado de São Paulo, entre os anos 2005 e 2010, apesar dos esforços e tentativas de diálogo entre os professores das universidades e da APEESP com o governo estadual, a única ação efetiva em prol da aplicação da lei foi a criação do Projeto *OYE – Espanhol para professores*. Com a resistência dos docentes e entidades representativas, o projeto acabou não sendo levado a cabo da forma como foi elaborado e o governo estadual não mais divulgou ações no sentido de aplicar a lei até o ano de 2010.

Somente no ano de 2010, com a Resolução 54.758/10, o Estado divulgou as primeiras medidas no sentido de considerar as circunstâncias para a aplicação da lei 11.161/05. A resolução estabelecia que os CELs fossem parte da tentativa de aplicar a lei, ou seja, os alunos interessados em cursar língua espanhola poderiam cursá-la nos CEL's, de modo a ajudar a suprir a demanda. No entanto, dado a existência de pouco mais de 100 CEL's no estado, o decreto também previa uma parceria com “instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas” (Art. 5º).

Na prática, isso significou que o Estado abria as portas do ensino estadual à ação de grupos e empresas privadas que atuam no ramo do ensino de línguas estrangeiras e, de algum modo, terceirizava seu oferecimento, com a justificativa de aplicar a lei 11.161/05. Além disso, no que diz respeito à formação docente, abria-se um precedente como nunca antes: a possibilidade de que professores sem a devida formação ministrem disciplinas no Ensino Médio, no qual só podem lecionar docentes devidamente habilitados. Esse projeto teve a duração de um ano e foi encerrado no começo de 2011, com a posse de um novo governador (do mesmo partido político do antecessor) com a justificativa de que gastava muito mais que o necessário para a implementação do espanhol na rede, o que havia sido denunciado por pesquisadores da área desde o início.

Essa Resolução escancara uma contradição: tenta-se fortalecer os CEL, de um lado, ao mesmo tempo em que se oferecem cursos em instituições privadas, o que poderia redirecionar a demanda para estes cursos⁴⁶. Por outro lado, essa terceirização, embora tenha custado mais caro do que custaria expandir os CEL's no estado, faz com que este não arque com o ônus da formação docente para aplicar a lei, já que os docentes que trabalham em escolas de idiomas não têm necessariamente formação superior específica na área. Além do que isso significa de desrespeito à legislação, também significa que, caso o projeto fosse adiante, fortaleceria essas instituições que poderiam, na verdade, formar professores para atuar na educação pública.

Além dessas medidas, ainda no ano de 2010, a Resolução SE nº 85 finalmente definia as regras de como o espanhol seria implementado na rede estadual, nas escolas que oferecem o Ensino Médio: no primeiro semestre daquele ano, as escolas deveriam fazer um levantamento de alunos interessados em cursar língua espanhola, para que, a partir do segundo semestre, apenas os alunos do 1ª ano do ensino médio, em horário fora da grade, iniciassem o curso. Até aquele momento, não havia nenhuma proposta curricular que orientasse os cursos a serem oferecidos. Os docentes seriam contratados mediante um cadastro especial de professores OFA (ocupante de função atividade) e o parágrafo 4º desta resolução afirmava que “a secretaria de educação adotará as medidas necessárias à realização de concurso público para provimento de cargos de docentes de língua espanhola”.

Esta foi, como apontou Santos (2011, p. 65), a primeira vez em 20 anos de ensino de espanhol em São Paulo, que um documento legal afirmava a necessidade de realização de um concurso público de docentes de espanhol. Os professores de espanhol atuantes são contratados mediante um vínculo precário, e são designados como OFA ou outra categoria docente de professores provisórios.⁴⁷

Santos (2011), avaliando a aplicação prática da medida, afirma que

Tais medidas legais não vieram acompanhadas de outras medidas para garantir uma estrutura mínima para sua concretização. Dessa forma, não foram adotadas medidas concernentes a cursos de formação para os

⁴⁶ Segundo uma professora de um CEL da zona leste, com quem conversamos, houve uma expressiva queda do número de alunos interessados em se matricular na instituição pública depois da abertura da possibilidade de cursar espanhol ou inglês em instituições privadas.

⁴⁷ Segundo uma professora do CEL com quem conversamos, também podem ministrar aulas docentes de outras disciplinas com habilitação em espanhol.

professores ingressantes no ensino público de idiomas em São Paulo ou à disponibilização de estrutura mínima para o funcionamento das escolas que ministrarão a disciplina nas grades regulares. Tampouco se mostrou clara uma preocupação governamental em estabelecer diálogos e discussões com professores e pesquisadores ligados à área de ELE com vistas a uma implementação qualificada e embasada da língua espanhola nas escolas do estado. (p. 65)

Essa afirmação é importante, se recordamos os “atropelos” a que aludia Celada (2006) quando da tentativa de implementação do projeto OYE em São Paulo. De fato, a não existência de concursos públicos para docentes, a não definição de critérios claros para sua contratação, a ausência de uma orientação estadual quanto ao ensino de espanhol que leve em conta as realidades locais e regionais, em diálogo com os documentos nacionais, bem como ao não buscar diálogo com “professores e pesquisadores” da área, e ao tomar medidas que favorecem grupos e empresas privadas, o estado de São Paulo e o grupo de poder que o dirige mostram-se relutantes em contornar os atropelos a que se referia Celada (2006).

Hoje, um ano e meio após a aprovação da Lei, o ensino de espanhol em São Paulo está marcado por uma série de contradições e descompassos. No presente momento, o espanhol continua sendo ministrado aos alunos do primeiro ano do ensino médio, com carga horária de 4h aula semanais. Para o ano de 2012, embora o governo tivesse anunciado que iria incluir o espanhol no horário normal das aulas do 2º e 3º anos do ensino médio (no lugar do inglês), uma resolução publicada no Diário Oficial em 20 de dezembro de 2011, afirma que o espanhol continuará sendo ministrado apenas aos alunos do primeiro ano do ensino médio “se houver demanda”. Além disso, uma proposta de “Orientação Curricular” de língua espanhola chegou a ser divulgada, não sendo, porém, até o presente momento, oficializada.

É relevante acompanhar a maneira como o Estado de São Paulo aplica a lei 11.161/05. Independente das polêmicas a que ainda está envolvida a referida Lei, as medidas tomadas pelo governo demonstram, no mínimo, uma falta de planejamento no que concerne às questões linguísticas. Falta de planejamento essa que, no entanto, não parece ingênua, uma vez que acaba atendendo a interesses de grupos privados interessados em atuar na educação pública. Nos marcos de nossa pesquisa, julgamos relevante estudar a maneira como se dão essas relações e de que forma influenciam na prática dos professores em sala de aula. Ao partir da hipótese da existência de um

mercado de formação docente, além disso, é importante verificar até que ponto essa estrutura de mercado está presente nessas ações que visam implementar a lei 11.161/05. Quanto aos docentes que estão atualmente ministrando as aulas de espanhol no ensino médio, cumpre verificar de que forma estão desempenhando seu papel em condições tão adversas, e de que forma essas condições adversas fortalecem os grupos privados e uma estrutura de mercado em torno à formação docente.

Considerações finais

Neste relatório, buscamos sintetizar as investigações realizadas ao longo do ano em nosso projeto de Iniciação Científica. Ao eleger como foco a formação docente em língua espanhola, buscamos relacionar o atual momento de promoção do espanhol no Brasil e no ensino público, após a aprovação da lei 11.161/05, com o mercado de formação docente que, segundo vários autores (Nóvoa, 1999; Souza e Sarti, 2009; Souza, 2006, 2007), está em pleno funcionamento no Brasil.

Com esse intuito, descrevemos o atual momento da formação docente no Brasil, pautada por reformas que buscam adequá-la às exigências dos organismos internacionais. Essas exigências se baseiam nos marcos gerais que buscam adequar a educação às novas relações econômicas que se estabelecem em nível macroeconômico global (Bello, 2008). Esse processo chamado de *globalização*, se por um lado, significa a hegemonia de determinados grupos e interesses, e a imposição de suas ideologias em diversas esferas da atividade humana, por outro, permite que grupos não alinhados a essas ideologias forjem maneiras de integração alternativas, ou seja, que pensem ações contra-hegemônicas em relação ao modelo econômico global dominante (Santos, 2005).

Isso se reflete, como vimos, na formação docente, onde um discurso da centralidade do professor ganha espaço (Nóvoa, 1999; Maués, 2003), aliado a outro que afirma a incapacidade técnica dos docentes em lidar com seus alunos e com os desafios da sociedade contemporânea (Souza, 2001, 2007, 2006). No Brasil, a imbricação desses discursos faz surgir um mercado em torno à formação docente (Souza e Sarti, 2009) que, entre outras coisas, é marcado pela presença de diversos agentes que lutam por espaço e legitimidade no campo educacional. Verificamos também a presença de atores não historicamente vinculados ao campo educacional que, com sua presença e interesses, imprimem novas configurações às relações de luta e força dentro do campo, fazendo desse mercado um espaço marcado pelas relações econômico-financeiras e simbólicas.

O ensino de espanhol é um exemplo dessas mudanças no campo educacional. Atingindo um patamar de prestígio cada vez maior no Brasil e no mundo, a língua espanhola passa a vigorar como alvo de políticas linguísticas (Del Valle, 2005; Fanjul,

2011a), por parte do estado espanhol e instituições a ele associadas que forjam uma ideologia capaz de sustentar uma visão de língua como bem de consumo (Freitas, 2010), produto a ser vendido e expandido no mercado global. No Brasil, a atuação dos agentes envolvidos com essa política, entre eles o Instituto Cervantes e a Consejería de Educación, vai contribuir, por um lado, para a promoção do espanhol no Brasil e, por outro, para instaurar uma dimensão mercadológica em seu ensino, inclusive na educação básica. A aprovação da lei 11.161/05, que torna obrigatório o oferecimento do espanhol no Ensino Médio, é uma das ações influenciadas por esses grupos, embora tenha suas raízes em outros acontecimentos e agentes.

Dado esse panorama, buscamos identificar os agentes em disputa por espaço no que diz respeito especificamente à formação de professores de espanhol no Brasil. Identificamos, assim, uma luta entre setores da Universidade e o Instituto Cervantes pela “posse” do Estado” (Bourdieu, 2005) e como o Estado age também como um agente nessa disputa, pela sua dupla capacidade de regulação e seu poder legitimador.

Assim, o Instituto Cervantes, enquanto instituição que busca participação na formação de professores de espanhol no Brasil, explora essa dupla capacidade reguladora do Estado para se fazer presente no campo educacional e galgar posições de prestígio e legitimidade: por um lado, busca parcerias com o Estado de modo a obter recursos para seus projetos; por outro participa diretamente na discussão pública que possa alterar o ordenamento legal no que diz respeito ao ensino de espanhol, como foi o caso do lobby em torno à aprovação da lei 11.161/05.

Além disso, para se fazer presente no campo da formação docente, o IC busca dialogar com o campo acadêmico mediante um *discurso do desinteresse*: afirma querer apenas prestar um serviço à educação e ao ensino de espanhol, escamoteando os interesses mais econômicos-financeiros de suas propostas e o caráter mercadológico de sua ideologia, no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras.

Baseados em nossa pesquisa, podemos incluir como futuros desdobramentos dessas investigações, a questão específica do ensino de espanhol no estado de São Paulo e a formação de professores. Sobretudo nos Centros de Estudos de Línguas (CEL's), como experiência singular no ensino de língua estrangeira em uma instituição pública (Santos, 2008, 2011), é importante pensar como a problemática acima apontada influencia ou se faz presente nesses espaços, e como os professores neles atuantes lidam

com o mercado de formação docente voltado a essa área. De fato, a parceria entre a Embaixada da Espanha (a qual se subordinam os IC's presentes no Brasil) foi uma das primeiras tentativas desses grupos espanhóis em estabelecer diálogo com o campo político e com agentes do estado brasileiro, ainda no final da década de 1990, presença que iria se expandir ao longo da década seguinte.

Além disso, com a implementação do espanhol na grade curricular do ensino médio no estado, nos parece relevante investigar, a partir daí, como de fato tem sido pensada a formação em serviço dos professores que estão ministrando ou ministrarão aulas no ensino médio, os quais, até onde sabemos, não têm o direito de participar das OT's ministradas aos professores dos CEL's, além de não terem sido submetidos à concurso público de ingresso.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRADE, A. **Usos(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores**. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2007.

ARELARO, L.R.G. “Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?” **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100, p. 899-919, 2007.

ARNOUX, E. N. “El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media”. In: Da HORA, D.; LUCENA, R. M. (org.) **Políticas lingüísticas na América Latina**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2008.

_____. “Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional”. In: CASTELA, G. S.; FANJUL, A. P. **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel, ASSOESTE, 2011, p. 38-64.

ARROYO, M. G. “Reinventar e formar o profissional da educação básica.” **Formação do Educador**, v. 1 São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

BAGNO, M.; LAGARES, X. **Políticas da norma e conflitos lingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2011a, p. 299-330.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. **Espanhol: Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço. Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2008.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. 7ª ed.. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. **Contrafogos 2:** por um movimento social europeu. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CALLEGARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula** - um estudo com alunos e professores de Espanhol do Ensino Médio. Tese de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2004.

_____. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis.** Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2008.

CANDAU, V. L. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. IN: REALLI, A. M; MIZUKAMI, M. G.(org) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2) Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2) Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CELADA, M. “De prisa, de prisa, oye, Brasil”. Artigo online. Disponível em: <http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2006/nov_06/opinion_021106.htm>, 2006. Acesso em 20/12/11.

COPESBRA. **Dossiê da Comissão Permanente de Acompanhamento da Implementação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro.** Agosto de 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B6gyLUfATUXXM2MxZGM0YjgtOTA4Yy00ZTBhLTllZmUtMWQ1ZGIzZDYyZDk2&hl=en_US>

COSTA, E. G. M; RODRIGUES, F. C.; FREITAS, L. M. A. “Implantação do Espanhol na escola brasileira: polêmicas e desafios”. **Revista Linguagem.** Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaesabr.php>> acesso em 25/03/11.

DAHER, D. C.; GIORGI, M. C.; RODRIGUES, I. (org). **Trajetórias em enunciação e discurso. Práticas de formação docente.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

DEL VALLE, José. “La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico”. In: WRIGHT, R.; RICKETTS, P. (org.). **Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Rolph Penny.**Newark: CUEJU, p. 391-416. Também disponível em: <<http://miradassobrelalengua.blogia.com/>>

DUBAR, C. “A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência.” **Educação e Sociedade**, set/1998, v. 19, nº 64, p. 87-103.

CASTELA, G. S.; FANJUL, A. P. **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel, ASSOESTE, 2011.

FANJUL, A. P. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”: deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: BAGNO, M.; LAGARES, X. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011a, p. 299-330.

_____. “Um espaço de observação recíproca entre línguas e sujeitos”. In: CASTELA, G. S.; FANJUL, A. P. **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel, ASSOESTE, 2011, p. 65-82.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. “Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto.” **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, nº 182/183, 1995.

FREITAS, L. M. A. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ: 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GONZÁLEZ, N. T. M. “A Lei 11.161/05, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer”. In: **Anais do V Congresso brasileiro de Hispanistas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p.3175-3188.

_____. “Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática”. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. **Espanhol: Coleção Explorando o ensino**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 25-54.

_____. “Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do ensino de E/LE no Brasil”. In: CASTELA, G. S.; FANJUL, A. P. **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel, ASSOESTE, 2011, p. 131-151.

HERRERA DE LA MUELA, I. “La contribución del Instituto Cervantes a la promoción exterior de la cultura española e hispanoamericana: ¿actor o agente?” **Enciclopedia del**

Español en el Mundo, p. 862-882. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ic_06.pdf>

KRAWCZYC, N. R. “Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?” **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 799-819, 2005.

KULINOWSKI, M. Z. “La lengua española en Brasil: un futuro promisor”. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 45-52.

LAGARES, X. “El español en Brasil: negocio o educación”. Disponível em <<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/27/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion/>>, 2009. Acesso em 12/12/11.

_____. “A ideologia do Panhispanismo e o ensino de espanhol no Brasil.” *Políticas Lingüísticas*, Córdoba, v. 2, ano 2, 2010.

LAHIRE, B. “Reprodução ou prolongamentos críticos?” **Educação e Sociedade**. Campinas, nº 78, p. 37-55, 2002.

LEMOS, M. A. **O espanhol em redes de memória**. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil. Dissertação de Mestrado: FFLCH-USP, 2008.

LUZ, L. X. “Ação empresarial e educação pública no Brasil.” **Educação, Teoria e prática**, v. 19, nº 32, 2009, p. 89-110.

MAUÉS, O. C. “Reformas internacionais da educação e formação de professores.” **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 118, p. 89-117, mar-2003.

MORENO FERNÁNDEZ, F. “El Español en Brasil”. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 14-34.

NÓVOA, A. “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan-jun, 1999.

NOVODVORSKI, A. “O discurso mercantilista na promoção do espanhol no Brasil: uma abordagem crítica.” Texto publicado em: **Anais do II Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso**. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/10/28/o-discurso-mercantilista-na-promocao-do-espanhol-no-brasil-uma-abordagem-critica/>>

PAJÍN, L. “El Instituto Cervantes: actor de la política exterior” **Enciclopedia del Español en el Mundo**, 2006-2007, p. 851. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ic_04.pdf>

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **ECCOS, Revista Científica**, São Paulo, v. 8, nº 1, p. 111-132, 2006.

PEROSA, G. **Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994).** São Paulo. Dissertação de Mestrado. IPUSP, 1997.

RODRIGUES, F. S. C. “Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira”, In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. **Espanhol: Coleção Explorando o Ensino.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 13-24.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 85**, de 13 de agosto de 2001. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/85_2001.htm>. Acesso: 04/12/2011.

_____. **Decreto nº 27.270**, 10 de agosto de 1987.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto 54.758**, de 10 de setembro de 2009.

SÁNCHEZ-CABEZUDO, F. C. “El español en Brasil”. **Enciclopedia del Español en el Mundo**, 2006-2007, p. 193-196. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_37.pdf>

SANTOS, B. S. “As tensões da modernidade”. In: Fórum Social Mundial. **Documento Eletrônico.** São Paulo: 2005. Disponível em: <http://ns1.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_tensoes_modernidad_e.pdf>, Acesso em 22/11/11.

SANTOS, J. J. **Centros de Estudos de Línguas (CELs) do Estado de São Paulo: um longa experiência no ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).** Relatório final de Iniciação Científica. São Paulo: FEUSP/ FAPESP, 2008.

_____. **Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP): Subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas.** Tese de Mestrado. São Paulo: Feusp, 2011.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais.** Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2005.

SENE, D. **Rotas alternativas: histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2010.

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

SILVA, K. A; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.** Campinas: Pontes Editora, 2008.

SOUZA, F. M. **Espanhol- língua estrangeira para brasileiros.** Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo. Tese de Mestrado. Marília: UNESP, 2009.

SOUZA, S. C. **Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira.** Tese de doutorado. Marília: UNESP, 2010.

SOUZA, D. T. R. **Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil.** Londres, Tese de Doutorado. Universidade de Londres: Instituto de Educação, 2001.

_____. “O Argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores.” In: SCHWARTZ, C., CARVALHO, J. M., SIMÕES, R.H., ARAÚJO, V.C. (Org.). **Desafios da Educação básica: a pesquisa em educação.** Vitória (ES): EDUFES, 2007, v. 1, p. 45-56.

_____. “Formação Continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.” **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 477-492, 2006.

SOUZA, D. T. R; SARTI, F. M. Projeto de Pesquisa. **Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento, possibilidades e limites.** Projeto Fapesp, 2009.

TELLES, João A. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na prática e na pesquisa.** São Paulo: Pontes, 2009.

TERRIEN, A. T. S. **Trabalho Docente: uma incursão no imaginário social brasileiro.** Tese de doutorado. PUC – SP, 1996.

VARELA, L. “Mercosur, Unión Sudamericana, ALCA, Espacio Iberoamericano: integración regional y política lingüística”. IN: Da HORA, D.; LUCENA, R. M. (org.) **Políticas lingüísticas na América Latina.** João Pessoa: Ideia/Editora Universitária,2008a.

_____. **Una mirada a la política lingüística panhispánica.** (mimeografado), 2008b.

ZEICHNER, K. “Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante da formação docente.” **Educação e Sociedade:** Campinas, v. 29, nº 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ANEXO 1: Lei 11.161/05

Presidência da República □ Casa
Civil □ Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO 2: Notícia veiculada pela SEE-SP sobre o projeto OYE

Quarta - feira, 06 de Setembro de 2006 15h50

Governo do Estado e Santander Banespa reforçam parceria para capacitar professores da rede estadual

Assinatura do protocolo de intenções entre poder público e instituição financeira será nesta quarta-feira, dia 6, às 10h30, no Palácio dos Bandeirantes, na Capital

O espanhol é a segunda língua mais falada no mundo. Nada menos que 400 milhões de pessoas – espalhadas por vinte e uma nações - falam espanhol. A importância das relações com países que fazem fronteira com o Brasil é tão grande que a Secretaria de Estado da Educação e o Banco *Santander Banespa* decidiram dar continuidade a parceria para capacitar professores da rede estadual. O anúncio oficial sobre o *Curso de Espanhol para Professores (OYE)* foi feito nesta quarta-feira, dia 6, às 10h30, no Palácio dos Bandeirantes, na Capital.

A cerimônia de assinatura do protocolo de intenções para implementar ações voltadas à capacitação no idioma espanhol teve a presença do governador Cláudio Lembo e do presidente do Banco Santander, Dom Emilio Botín. Durante o evento o governador recebeu os 29 professores da rede estadual que realizaram o curso de Línguas e Cultura Espanholas - parceria entre o Santander Banespa e a Secretaria de Estado da Educação - por meio de uma bolsa de estudos. O período de inscrição para os interessados se estende até dia 22 de setembro, e as aulas devem começar em outubro.

“O *Santander* tinha uma parceria interessante e cobiçada conosco. Agora ela se renova e se remodela”, comemorou a secretária de Estado da Educação, Maria Lucia Vasconcelos. E completou. “É a nova fase de um projeto de parceria, promissor e de sucesso.”

Mais sobre o curso

O curso - realizado a distância – irá utilizar a metodologia do *Instituto Cervantes* , além de contar com a parceria do *Universia* e de universidades paulistas como a USP, Unicamp e Unesp. A idéia é proporcionar experiências de aprendizagem por meio da vivência em um ambiente virtual baseado na interação e colaboração entre os participantes. Serão criadas situações que possibilitam reflexão sobre a construção do conhecimento e a própria prática pedagógica.

O objetivo é atender todos os professores de Educação Básica II – PEB II da rede pública estadual paulista. Na primeira etapa, em outubro deste ano, serão atendidos dois mil professores. Na segunda fase, a partir de janeiro de 2007, todos os demais professores da rede poderão ser inscritos. “Será a oportunidade para conhecermos um pouco do espanhol, afinal, é um curso altamente competente”, disse a secretária.

O curso, em sua totalidade, terá 600 horas de carga horária, com duração máxima de 2 anos, mas pode ser realizado de acordo com o ritmo dos alunos, dada a flexibilidade que o ensino a distância oferece.

Para a aprendizagem da língua espanhola o curso dispõe de 4 módulos com 120 horas cada módulo. O curso de metodologia do ensino de língua espanhola possui 120 horas distribuídas igualmente entre os 3 últimos módulos, somando um total de 600 horas.

Processo de seleção

Caberá à Diretoria de Ensino selecionar os candidatos conforme as cotas calculadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), que são proporcionais ao número de escolas de cada Diretoria de Ensino (D.E.).

Os dois mil candidatos a serem selecionados pelas DEs devem atender a requisitos como: ser professor de educação básica II – PEB II – e estar atualmente (2006), em sala de aula da rede pública estadual, ministrando aulas no ensino médio (não é necessário ser titular de cargo de Quadro de Magistério (Q.M.) e independe o tipo da licenciatura que o professor possua, ou seja, é aberto a todas as disciplinas); ter atuado em sala de aula na rede pública estadual nos últimos três anos; estar a mais de oito anos de completar o tempo necessário para sua aposentadoria em qualquer de suas modalidades; apresentar uma declaração - disponível no site - assinada pelo dirigente de ensino, comprobatória de habilidade para o uso de Internet. O link para a declaração é: “ *Habilidade para o uso de Internet*”.

Caberá exclusivamente às diretorias de ensino a inscrição dos professores, bem como a total responsabilidade sobre a veracidade da comprovação dos requisitos mínimos exigidos para o processo de seleção de professores para a primeira etapa do Curso de Língua Espanhola em Educação a Distância (EAD).

Métodos

Os professores participarão de um programa orientado por reconhecidas instituições educacionais, além de vivenciarem os processos de aprendizagem em ambientes digitais. Entre os recursos didáticos a serem utilizados estão materiais didáticos multimídia e interativos, como: vídeos, recursos de gravação de áudio e jogos; participação em comunidades colaborativas de aprendizagem; acesso ao *Centro Virtual Cervantes*; ferramentas de comunicação: correio eletrônico, publicação em forma de texto, som e imagem, *chat*, fóruns, áudio conferências; e tutores responsáveis pela preparação de atividades complementares, orientação e avaliação dos professores.

A Secretaria de Estado da Educação também oferecerá os recursos tecnológicos da *Rede do Saber*, como por exemplo, as videoconferências para dinamizar a comunicação entre os participantes do curso.

A parceria

A parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e o Banco Santander Banespa, que já investiu R\$ 1 milhão, foi firmada em 1º de abril de 2004 para viabilizar o *Programa de Língua e Cultura Espanholas*, em Salamanca. A iniciativa, que beneficia 89 professores de Educação Básica (PEBII) da rede estadual, dividiu os professores em 3 grupos: em julho de 2004, 30 professores receberam capacitação em Salamanca; em 2005, outros 30; e este ano, mais 29 professores.

O Curso teve 100 horas de atividades programadas, que compreendem cinco horas diárias, sendo duas horas de Língua Espanhola e três com matérias optativas, como Práticas Comunicativas Globais, História da Arte Espanhola e Economia, entre outras. É a chance que os professores têm de visitar outras cidades espanholas, e ao final do curso, recebem certificados.

O espanhol na rede estadual

Cerca de 700 professores da rede estadual distribuídos entre os Centros de Estudo de Línguas (CELS) e as oficinas das Escolas de Tempo Integral dão aulas de língua espanhola, mas eles não tem ligação com o com o Programa de Língua e Cultura Espanholas.

Celso Bandarra

http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2006/2006_06_09.asp

ANEXO 3: “Carta de Intenções” entre MEC e IC

CARTA DE INTENÇÕES ENTRE O INSTITUTO CERVANTES E O MINISTERIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

O Instituto Cervantes, instituição pública sem fins lucrativos, subordinado ao Ministério de Assuntos Exteriores e de Cooperação da Espanha e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, representados, respectivamente, por sua Diretora, Dr^a. CARMEN CAFFAREL SERRA, e pelo Ministro de Estado, Dr. FERNANDO HADDAD, resolvem subscrever a presente Carta de Intenções,

CONSIDERANDO

Que o Instituto Cervantes, instituição pública sem fins lucrativos, criado pela Lei 7/1991, de 21 de março, com personalidade jurídica própria, possui capacidade para o cumprimento de seus fins, que são a promoção universal da língua espanhola e a difusão da cultura no exterior, que conta com uma rede de centros fora da Espanha, entre os quais se encontra os centros do Brasil.

Que o Instituto Cervantes, por intermédio de seus Centros, assim como de outros meios e ferramentas criadas para tal feito, levará a cabo as funções estabelecidas pelo presente instrumento.

Que no Brasil se aprovou, em 7 de julho de 2005, a Lei 11.161, que determina que todas as Escolas de Ensino Médio brasileiras deverão oferecer o ensino de espanhol como língua estrangeira e que esta medida constitui um impulso decisivo para a difusão do espanhol como língua internacional e servirá para fortalecer as relações culturais entre o Brasil e os países hispanofalantes.

Que o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil deseja que o ensino do espanhol se amplie também para o ensino fundamental e que, para a implantação e execução desse plano, possa contar com todas as ferramentas que oferecem as novas tecnologias da informação. Para tanto, deseja contar com a colaboração do Instituto Cervantes, instituição de reconhecido prestígio internacional no ensino do espanhol como língua estrangeira, pelos recursos humanos, didáticos e técnicos que colocam a serviço do ensino e aprendizagem da língua espanhola em cinco continentes.

MOTIVADOS com o propósito de estreitar os vínculos culturais comuns e estimular a cooperação nos campos da educação e a cultura, o Instituto Cervantes e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil.

EXPRESSAM SUA INTENÇÃO de estabelecer projetos de colaboração que contribuam para promover a difusão e promoção do ensino do espanhol e da cultura que é comum aos países hispanofalantes, com a finalidade de:

- Oferecer apoio técnico ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil para a formação em espanhol de professores e alunos no âmbito das competências e de acordo com as finalidades e recursos do Instituto Cervantes,
- Cooperar na elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol, colocando a serviço do Ministério da Educação da República Federativa do Brasil a experiência e os recursos do Instituto Cervantes.
- Divulgar, promover e facilitar o uso de novas tecnologias aplicadas ao ensino e ao aprendizado do espanhol como língua estrangeira.
- Difundir a existência dos "diplomas de espanhol como língua estrangeira (DELE)" como título oficial de espanhol expedido pelo Governo da Espanha.
- Apoiar o reconhecimento por parte das autoridades educacionais brasileiras dos diplomas de espanhol como língua estrangeira (DELE).
- Difundir as atividades de ensino e de difusão da cultura que realiza o Instituto Cervantes por intermédio de seus centros no Brasil.

Lista de Siglas

ALBA	Aliança Bolivariana para as Américas
ALCA	Acordo de Livre Comércio das Américas
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
BM	Banco Mundial
CEL	Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras
CELAC	Comunidade dos Estados Latino-Americanos e Caribenhos
CENP-SEE	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação de São Paulo
COPESBRA	Comissão Permanente de Acompanhamento da Implementação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro
ELE	Espanhol/ Língua Estrangeira
FMI	Fundo Monetário Internacional
IC	Instituto Cervantes
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAFTA	Acordo de Livre Comércio da América do Norte
OT's	Orientações Técnicas
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PEC	Programa de Educação Continuada
SEE-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura