**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

EDILSON DA SILVA CRUZ

**O Projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil:
crise, desregulação e resistência(s)**

SÃO PAULO, 2016

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

EDILSON DA SILVA CRUZ

**O Projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil:
crise, desregulação e resistência(s)**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de
Souza.

SÃO PAULO, 2016

À Maria da Paz, minha mãe:

O mérito é todo seu.

Aos que resistem.

Fora Temer!

AGRADECIMENTOS

Sou grato a todas aquelas e aqueles presentes neste trabalho, seja por sua voz explícita, sua presença latente ou diálogo incessante estabelecido comigo durante esses anos de pesquisa e trajetória acadêmica.

Em primeiro lugar, à minha mãe e meu pai, Maria da Paz e Euclides, os que primeiro me ensinaram a resistir.

Depois, à minha orientadora, Profa. Denise Trento, pela parceria, companheirismo, confiança e interlocução atenta sobre minhas questões de pesquisa, desde a iniciação científica até hoje.

À Profa. Flávia Sarti, a quem considero coorientadora, pela contribuição ímpar a este trabalho, pelos preciosos comentários e ideias ao longo dos últimos 5 anos.

Ao Prof. Adrián Fanjul, a quem estimo pela integridade intelectual e a coragem de se posicionar em favor de uma democracia radical. Obrigado pelo apoio a este trabalho e pela inestimável troca de experiências em tantos momentos compartilhados.

À Profa. Isabel Gretel, a quem devo não apenas o apoio a esta pesquisa, mas também minha formação como professor de espanhol.

Também aos professores Neide Maia González e Ivan Martín, que me cederam entrevistas para este trabalho. Igualmente por sua presença em minha trajetória acadêmica e profissional, através de suas contribuições ao ensino, pesquisa e formação de professores de espanhol no Brasil.

Às professoras com as quais estabeleci frutíferos diálogos durante a pós-graduação. Profa. Denice Catani, que me permitiu aprofundar o conhecimento na obra de Bourdieu e nos estudos educacionais. Profa. Flávia Schilling, exemplo de resistência e empenho em favor da democracia, sem a qual estudar a educação perderia parte do sentido. Profa. Nuria Hanglei, pelos preciosos momentos de debate sobre o ensino superior e a formação de professores no Brasil.

À professora Marilene Proença, que compõem a banca como membro suplente.

Aos todos os meus colegas do grupo de pesquisa sobre mercado de formação docente, em especial Ivani, Luciano, Marilene, Caio, Daniele, Juliana, Andrea, pelos agradáveis e instigantes momentos que vivemos juntos. Um abraço especial à Ivani, sem a qual parte deste trabalho não seria possível.

Ao Felipe, que revisou esta dissertação com cuidado e dedicação.

Aos meus colegas professores da EMEFM Darcy Ribeiro: Anderson, Augusto, Paulo, Paula, Cleoni, Maroja, Wilson, Rose, Ricardo, Vanessa, Ana, Fátima, Tadeu, Maurício, Marilsa, Ronaldo, Sirlene, Marilda, Priscila, Fabio. Que bom partilhar tantos momentos com vocês, dos risos distraídos à justa indignação. Obrigado.

Especialmente à professora de Artes, Rosemari Beltrão, nossa colega de trabalho que cedo nos deixou. Cumpru sua jornada com toda a força e dignidade. Obrigado, Rose, pelos sorrisos, amizade e inspiração para viver e aproveitar cada momento. In memoriam.

Às minhas alunas e alunos, que me ensinam todos os dias o valor da alteridade e o prazer de conviver com quem tem um mundo dentro de si: desobedeçam e sejam livres!

Aos atuais diretores da APEESP, Fábio, Glauce, Sheila, Camila, um abraço especial. Também ao Marcos Mauricio, ex-presidente, que me cedeu parte do *corpus* aqui analisado.

Às minhas amigas e amigos Denise, Fernanda, Laercio e Bruno: a voz de cada um de vocês repercute dentro de mim e me anima a seguir resistindo. E sorrindo.

Aos demais amigos e amigas com quem tenho o prazer de partilhar a vida e militar por uma democracia participativa, real, efetiva: que orgulho estar ao lado de vocês.

Aos estudantes secundaristas de São Paulo e aos movimentos sociais organizados que reivindicam terra, trabalho, moradia, respeito, justiça, democracia, direitos: estamos juntos, na luta!

Ao Deus em quem acredito deixo para agradecer no lugar e momento oportunos, já que o Estado e a Universidade são laicos. Registro, porém, sua presença terna e ecumênica, em cada passo das nossas constantes lutas “para que todos tenham vida...”.

RESUMO

CRUZ, E. S. **O projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação e resistência(s).** 2016. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar o *Projeto OYE - Espanhol para professores*, programa fruto de uma parceria entre Governo do Estado de São Paulo, Banco Santander, Portal Universia e Instituto Cervantes. Seu objetivo era capacitar professores da rede estadual para ministrar aulas de espanhol, visando a implementação da lei 11.161/05, que estabelecia a oferta obrigatória desta língua estrangeira como disciplina curricular do Ensino Médio. Partimos do conceito de campo, tal qual formulado por Bourdieu, como ferramenta de análise de constituição de um *espaço disciplinar do espanhol* para descrever as disputas e polêmicas que envolveram o anúncio, repercussão e desdobramentos desta proposta formativa. A existência de um *mercado de formação docente* nos possibilitou avaliar a perspectiva de cada grupo de agentes ou instituições envolvidas no OYE, a saber: a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), as instituições espanholas (IE) e os professores das universidades estaduais e outros profissionais que se opuseram à proposta. Dessa maneira, refletimos sobre dinâmicas e políticas que envolvem o lugar das universidades no Projeto OYE enquanto instituições responsáveis pela formação docente e preteridas pela SEE na citada parceria; as estratégias das instituições espanholas visando *entrar no campo* educativo e participar da elaboração e execução de políticas educativas; as ações do governo estadual paulista referentes à implementação da lei 11.161/05, considerando seu papel estatal de regulação dos processos educativos; a possibilidade de pensar a formação de professores como um momento que revela tensões relativas à *entrada no campo de novos agentes*. A partir da seleção de diversos textos públicos (cartas abertas, manifestos, projetos pedagógicos, pareceres legais, notícias veiculadas pela imprensa etc.), exploramos as práticas textuais e sociais que permeiam o OYE, permitindo-nos refletir sobre o alcance, consequências e alternativas a um mercado de formação docente pautado no discurso de culpabilização do professor e na centralidade de sua formação como estratégia para forjar a qualidade do ensino público.

Palavras-chave: Projeto OYE, espaço disciplinar do espanhol, mercado e formação docente, *entrada no campo*.

RESÚMEN

CRUZ, E. S. **El proyecto OYE (2006) y la formación de profesores de español en Brasil: crisis, desregulación y resistencia(s).** 2016. Tesina de Maestría. São Paulo: Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, 2016.

Este trabajo tiene como objetivo describir y analizar el *Proyecto OYE - Español para profesores*, programa fruto de una asociación entre el Gobierno del Estado de São Paulo, Banco Santander, Portal Universia e Instituto Cervantes. Su objetivo era capacitar profesores de la red estadual para ministrar clases de español, pretendiendo la implementación de la ley 11.161/05, que establecía la oferta obligatoria de esta lengua extranjera como asignatura curricular de la Enseñanza Secundaria. Partimos del concepto de campo formulado por Bourdieu, como herramienta de análisis de la constitución de un *espacio curricular del español*, para describir las disputas y polémicas que involucraron el anuncio, repercusión y desdoblamientos de esta propuesta formativa. La existencia de un *mercado de formación docente* (SOUZA e SARTI, 2013) nos ha permitido evaluar la perspectiva de cada grupo de agentes o instituciones involucradas en el OYE, a saber: la Secretaría de Estado de Educación de São Paulo (SEE), las instituciones españolas (IE) y los profesores de las universidades estaduais y los demás profesionales que se opusieron a la propuesta. Así, reflexionamos sobre dinámicas y políticas que envuelven el lugar das universidades en el Proyecto OYE, como instituciones responsables por la formación docente y preteridas por la SEE en la citada asociación; las estrategias de las instituciones españolas objetivando *entrar en el campo* educativo y participar de la elaboración y ejecución de políticas educativas; las acciones del gobierno estadual paulista referentes a la implementación de la ley 11.161/05, considerando su papel estatal de regulación de los procesos educativos; la posibilidad de pensar la formación de profesores como un momento que revela tensiones relativas a la *entrada en el campo de nuevos agentes*. A partir de la selección de diversos textos públicos (cartas abiertas, manifiestos, proyectos pedagógicos, pareceres legales, noticias vehiculadas por la prensa etc.), explotamos las prácticas textuales y sociales que traspasan el OYE y nos permiten reflexionar sobre el alcance, consecuencias y alternativas a un mercado de formación docente pautado en el discurso de culpabilidad del profesor y en la centralidad de su formación para establecer la calidad de la enseñanza pública.

Palabras clave: Proyecto OYE, espacio curricular del español, mercado de formación docente, *entrada en el campo*.

ABSTRACT

CRUZ, E. S. **The OYE Project (2006) and the formation of Spanish teachers in Brazil:** crisis, deregulation and resistance(s). 2016. Master's dissertation. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

This dissertation aims to describe and analyze the *OYE project – Spanish courses for teachers*, a program resulting of an agreement between the Government of the State of São Paulo, Banco Santander, the web portal Universia and Cervantes Institute. The project's goal was to train state school teachers to give Spanish classes, thus implementing the law 11.161/2005, which establishes the mandatory offer of this foreign language in high school. The concept of *field*, as formulated by Bourdieu, is applied as an analytical tool of the constitution of a *Spanish curricular space* to describe the disputes and controversies surrounding the announcement of the OYE formation program, as well as its consequences and repercussions. The existence of a *teacher training market* enables the assessment of the views of each group of agents and institutions involved in the OYE project, namely the Secretariat of Education of the State of São Paulo (SEE), the Spanish institutions (IE) and the state university professors and other actors who opposed the proposal. Through the aforementioned analysis, this work considers the dynamics and policies involving the place of universities in the OYE project as the institutions responsible for teacher training and yet disregarded by the SEE in the partnership; the strategies of the Spanish institutions aiming to enter the educational field and participate in the development and implementation of educational policies; the actions of the Government of the State of São Paulo regarding the implementation of law 11.161/2005, considering its regulatory role; and finally, the possibility of considering teacher training as a phenomenon that reveals tensions related to the *entry of new agents in the field*. The dissertation explores a selection of public texts (open letters, manifests, educational projects, legal advices and press texts, among others) in order to analyze textual and social practices that permeate the OYE project. The analysis points to some observations on the reach, the consequences and the alternatives to a teacher training market characterized by the scapegoating of teachers and the resulting emphasis on their training.

Keywords: teacher training market, Spanish curricular space, OYE Project, *field entry*.

SIGLAS

ABH	Associação Brasileira de Hispanistas
ADUSP	Associação dos Docentes da USP
ALBA	Aliança Bolivariana das Américas
ALESP	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
APEEPR	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná
APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
APE(s)	Associações de Professores de Espanhol
APROPUC	Associação dos Professores da PUC - SP
ASALE	Asociación de las Academias de la Lengua Española
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVE	Aula Virtual de Espanhol
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAELL	Centro Acadêmico de Estudos Literários e Linguísticos “Oswald de Andrade”
CBPE	Congresso brasileiro de Professores de Espanhol
CBH	Congresso Brasileiro de Hispanistas
CEL	Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras
CELAC	Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenhos
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFE	Conselho Federal de Educação
CILE	Congresso Internacional da Língua Espanhola
CIPLOM	Congresso Internacional de Professores de Línguas oficiais do Mercosul
CF/88	Constituição Federal de 1988

COPESBRA	Comissão de Acompanhamento da Implementação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DLM	Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Universidade de São Paulo)
DRE(s)	Diretorias Regionais de Ensino
EaD	Ensino à distância
EDE	Espaço Disciplinar do Espanhol
ELE	Espanhol – Língua Estrangeira
EM	Ensino Médio
FALE	Formação e Atualização em Língua Espanhola
FD	Formação Docente
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (sigla em inglês)
IC	Instituto Cervantes
IE	Instituições Espanholas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Cone Sul
MP - SP	Ministério Público do Estado de São Paulo
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OMC	Organização Mundial do Comércio
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte

PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB	Professor de Educação Básica
PEC	Programa de Educação Continuada
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSDB	Partido da Socialdemocracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidades Católica
RAE	Real Academia Española
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidades Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidades Federal de São Carlos
UNASUL	União das Nações Sul-americanas
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP   Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP   Universidade Estadual de Campinas

UNMDP   Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

USP   Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de conteúdos/horas. “Primeiras ideias para projeto de habilitação de professores de Espanhol no Estado de São Paulo”	113
Quadro 2 – Comparação entre o OYE e o FALE.....	114
Quadro 3 – Descrição dos objetivos e focos dos partícipes nas duas versões do Convênio de Cooperação entre SEE, Banco Santander e Portal Universia.....	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	33
CAPÍTULO 1: DO CAMPO AUTÔNOMO AO MERCADO SIMBÓLICO:	45
1.1. O <i>campo</i> em Bourdieu	46
1.1.1. <i>A entrada no campo</i>	49
1.2. O interesse pelo desinteresse: gênese do Estado e dos campos de produção cultural ...	52
1.3. O mercado de formação docente	57
CAPÍTULO 2: AS UNIVERSIDADES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SECUNDÁRIO: impasses e crises no complexo campo do ensino superior brasileiro....	65
2.1. O surgimento das universidades no Brasil (1931-1964): entre a pesquisa desinteressada e a formação de professores.....	67
2.2.1. <i>O novo ensino privado e a emergência de um “campo complexo”</i>	70
2.2.2 <i>A Faculdade de Educação e as licenciaturas curtas</i>	72
2.3. A Universidade pós-redemocratização (1985-2000): ambiguidades na consolidação de um campo complexo	75
CAPÍTULO 3: O ESPAÇO DISCIPLINAR DO ESPANHOL NO BRASIL	83
3.1. O espaço disciplinar do espanhol (EDE)	83
3.2. O espanhol no Brasil: do gesto fundador à integração regional (1919-1985)	88
3.3. Novos olhares sobre o espanhol: funcionamento linguístico e relação com o PB.....	93
3.4. O pan-hispanismo e o Brasil: política linguística, educativa e comercial	96
3.4.1. <i>O Instituto Cervantes</i>	101
3.4.2. <i>O Banco Santander</i>	103
3.4.3. <i>O Portal Universia</i>	105
3.5. A Lei 11.161/05	106

CAPÍTULO 4: OYE: a narrativa	113
4.1. O anúncio: o que é o Projeto OYE?	114
4.2. Antecedentes do OYE.....	116
4.3. A repercussão na imprensa nacional e internacional	119
4.4. A repercussão na comunidade acadêmica (EDE) e os primeiros “desmentidos”	121
4.5. Desdobramentos: o Projeto FALE	129
4.6. Desdobramentos: a reorganização da APEESP	133
4.7. <i>Peleas de nunca acabar</i>	135
4.8. Os problemas técnicos da primeira turma (2006) e o relançamento do OYE (2008)..	138
4.9. Que fim levou o Projeto OYE? Silêncios, desmentidos e mal-entendidos.....	141
4.10. Implementação do espanhol em São Paulo: outros momentos-chave	142
 CAPÍTULO 5: ANÁLISE	 147
5.1. A Universidade e o Projeto OYE: a quem compete a tarefa de formar professores?..	153
5.1.1. <i>O ponto de vista da SEE: “reconhecidas instituições educacionais” em um campo complexo do ensino superior</i>	154
5.1.2. <i>O ponto de vista dos agentes contrários ao OYE: “É na universidade que se forma professores”</i>	159
5.1.3. <i>O ponto de vista das Instituições Espanholas</i>	166
5.1.4. <i>Estado, universidade e mercado de formação docente: algumas reflexões</i>	170
5.2. A entrada no campo das Instituições Espanholas (IE) através do OYE	177
5.2.1. <i>O Universia como rede de cooperação</i>	179
5.2.2. <i>O Termo de Cooperação/Convênio</i>	184
5.2.3. <i>A imagem pública das instituições espanholas: capital organizacional e ethos institucional</i>	188
5.2.4. <i>A prática desinteressada das instituições espanholas pan-hispânicas no Brasil</i> ..	196
5.3. A formação docente como entrada no campo de novos agentes: tensões e resistências em torno ao OYE	201
5.3.1. <i>O Projeto OYE e as tensões relativas à entrada no campo</i>	204
5.4. O estado de São Paulo e a desregulação dos processos educativos: o caso da implementação do Espanhol	239
5.4.1. <i>O OYE e seu arranjo institucional</i>	241
5.4.2. <i>As Orientações Curriculares para o ensino de espanhol em São Paulo</i>	243

5.4.3. <i>A proposta de terceirização do ensino de línguas estrangeiras no estado de São Paulo</i>	244
5.4.4. <i>Desregulação, mercado, resistência</i>	246
5.5. Revisitando as questões de pesquisa	249
OCUPAR E RESISTIR: Considerações Finais	255
REFERÊNCIAS	267
ANEXO I – LOGOTIPO DO PROJETO OYE	277
ANEXO II – TEXTOS SOBRE O OYE	278

INTRODUÇÃO

[...] *hay que desentrañar,
rascar a fondo
y como en una tela
las líneas ocultaron,
con el color,
la trama del tejido,
yo borro los colores
y busco, hasta encontrar,
el tejido profundo.
Así también encuentro
la unidad de los hombres.*

(Pablo Neruda. Oda al hombre sencillo.
In: *Odas elementales*, 1954)

Um dos temas mais explorados pelo poeta chileno Pablo Neruda diz respeito ao desejo do poeta em conhecer profundamente a vida do *hombre sencillo*, do homem simples, cuja distância do intelectual é vivida por este como uma angústia. Em *Oda al hombre sencillo*, o eu poético busca aproximar-se do camponês, conhecê-lo profundamente e participar de seu esforço coletivo de emancipação. No trecho citado, o poeta se faz um artista e anti-artista a uma só vez e, pintando com palavras, desfaz a pintura feitas de cores, traços, linhas, tons e formas, na tela tecida pelo emaranhado de fios, de modo a encontrar nela o tecido profundo, que indique o caminho da *unidad de los hombres*.

Na poética de Neruda, *la unidad de los hombres* representava a existência daquilo que entrelaça os seres humanos e suas lutas, visando superar desigualdades e sofrimentos coletivos. Ressignificando livremente, no contexto deste trabalho acadêmico, pode ser também uma metáfora da *autonomia* que permite a prática da pesquisa científica e do compromisso educacional: unindo fios, no tecer e destecer de conceitos, métodos, saberes e práticas, propicia-se a experiência de interpelar fronteiras, interrogar consensos, criticar poderes e hegemonias. Como *tejido profundo*, motiva o compromisso com as lutas de quantas e quantos *resistem*, na academia, na escola, na rua.

É essa autonomia que nos permite imaginar, tomar a palavra e enunciar.

Ao desfazer nós e reconstruir enlaces que unem campos e subcampos de saber, com suas disputas, forças, capitais e hegemonias, este trabalho objetiva situar o *Projeto OYE – espanhol para professores* na confluência de dinâmicas sociais que aproximam e repelem Estado,

Mercado e Universidade. No entanto, o faz em diálogo com diversas vozes, a partir do ponto de vista de um pesquisador, que também é professor (de espanhol e português) e militante político. Na verdade, não é o trabalho que objetiva algo, mas seu enunciador que constrói um objeto e a possibilidade de objetivação. “Eu sou o que sou. Não é o caso nem de elogiar nem de reprovar. Simplesmente, isso implica todo tipo de predisposição e, quando se trata de falar do mundo social, erros prováveis” (BOURDIEU, 1990, p. 118). Assumindo minhas limitações e erros, inicio este estudo apresentando-me a partir de uma perspectiva que permita compreender as escolhas acadêmicas e políticas aqui empreendidas.

Nosso *recorrido* começa no ano de 2010, quando participei de uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Organizada por pressão da APEESP (Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo), outras associações de docentes e professores das universidades estaduais, a audiência solicitava esclarecimentos ao poder executivo estadual quanto aos desdobramentos de sua política de implementação do espanhol no Ensino Médio e a proposta de terceirização dessa disciplina, prevista a partir do Decreto 54.758/09. Na ocasião, compus a mesa como representante do CAELL, Centro Acadêmico da Faculdade de Letras (USP) e pude expressar algumas (dentre muitas) críticas que o movimento estudantil fazia em relação às políticas educacionais do governo de São Paulo. A partir dali o assunto passou a me interessar não apenas como objeto de reflexão, mas como parte de minha prática profissional.

Em agosto daquele ano, ainda terminando a licenciatura em Letras, passei a atuar como docente de espanhol na rede estadual, contratado como professor provisório para dar aulas aos sábados, a turmas de 15 alunos. Naquele momento, a Secretaria de Estado da Educação (SEE), dizendo cumprir a lei 11.161/05, que previa o oferecimento obrigatório do espanhol como disciplina do Ensino Médio, incluiu sua oferta apenas para os estudantes dos primeiros anos desta etapa da escolarização. A referida lei previa a oferta da língua espanhola em todo o Ensino Médio, dentro do horário regular de aula, sendo a matrícula optativa ao aluno. As interpretações quanto a ela, porém, foram as mais variadas Brasil afora (RODRIGUES, 2012).

Ora, ao comparar a letra da lei, ela mesma aberta e contraditória, com a realidade encontrada na sala de aula, notei as limitações no modo como o governo estadual decidiu aplicá-la. Além de tê-lo feito de forma apressada, sem diálogo com as universidades, associações de docentes, agentes educacionais ou a partir de um projeto pedagógico claro e acessível, a SEE incluiu a disciplina em horários fora do período de aula (no contraturno ou aos sábados), apenas para os primeiros anos do Ensino Médio. Ao divulgar entre os alunos, muitas escolas

associaram o ensino de espanhol não como um direito previsto em lei, mas com a necessidade de suprir uma demanda pelo idioma devido aos eventos esportivos sediados no Brasil nesta década (Copa do Mundo e Olimpíadas). Quanto aos docentes, entre os quais eu me incluo, foram contratados sem a realização de concurso público, por contratos de vínculo precário, sendo admitidos professores com licenciatura e, para suprir a demanda, professores ainda em formação.

Essas medidas do governo estadual não se deram ao acaso, mas foram o ponto culminante de um conjunto de ações polêmicas em torno da implementação do espanhol, levadas a cabo desde 2006. Do *Projeto OYE*, que aqui analisamos, à proposta de terceirização da disciplina em 2009, de diversas formas o governo paulista emaranhou-se em suspeitas tramas na tentativa de postergar a aplicação da “lei do espanhol”, entregá-la a um mercado de línguas desregulado ou torná-la o mais irrelevante possível.

Ainda em 2010, prenhe de questionamentos, aconteceu meu fortuito encontro com a professora Denise Trento e sua pesquisa sobre a formação docente. Ao me aprofundar na problemática que envolve um *mercado de formação docente* no Brasil, pareceu-me pertinente relacioná-lo à forma como se processava um embate que, quanto ao ensino de espanhol, dizia respeito “a quem compete a tarefa” de formar os professores desta disciplina (SOUZA e SARTI, 2013).

Com efeito, em minha iniciação científica (CRUZ, 2011), comecei a analisar as linhas gerais de uma disputa em torno à formação de professores, que opunha docentes de universidades, formadores de professores e profissionais de ensino aos funcionários e representantes do Instituto Cervantes e outras instituições espanholas (IE). A partir de um levantamento bibliográfico e de uma pesquisa de caráter documental, busquei me aprofundar na temática, a começar pela identificação de propostas de formação emergencial de professores surgidas no contexto de implantação da lei 11.161/05. Em Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Paraíba e São Paulo, descobrimos projetos que previam formar de maneira rápida grande quantidade de docentes em cursos modulares de curta duração ou de imersão (no caso de Minas Gerais) para suprir uma demanda, ora atribuída à falta de cursos de formação nas universidades locais, ora à sua insuficiência.

Em seguida, escolhi o estado de São Paulo como foco de análise devido à minha proximidade com sua realidade e pela quantidade de situações desafiadoras passíveis de se tornarem objetos de estudo. Por aqui, o projeto emergencial proposto, o *OYE - español para profesores*, foi anunciado em 2006 como fruto de um convênio entre a SEE, o Banco Santander

e o Portal Universia, e previa um curso modular *online* com duração de 600 horas, visando habilitar 45 mil professores de espanhol até 2010. A ampla repercussão do projeto nos meios acadêmicos e na imprensa espanhola; a resistência empreendida por agentes das universidades estaduais, que se recusaram a legitimá-lo; sua condição de “marco para avaliar o ensino de espanhol no Brasil” (MENEZES e CRUZ, 2016, p. 354); e a ausência de estudos mais aprofundados a respeito: todos esses fatores me levaram a eleger o OYE como objeto de minha investigação em nível de mestrado.

O ponto de vista a partir do qual construímos esse objeto de pesquisa, o Projeto OYE e seus desdobramentos, supõe colocar em relação diferentes campos de produção cultural, entrelaçados por vínculos ambíguos com as instâncias burocráticas do Estado e um mercado de formação docente em expansão no Brasil. Ao tratar de uma política pública educativa, isto é, de uma ação estatal que visa a realização dos objetivos do Estado em matéria educativa, adentramos um espaço marcado pela pressão de grupos de interesse sobre os recursos escassos da administração pública e ávidos por conquistar seu prestígio e legitimação simbólica. Os arranjos institucionais (GOMIDE e PIRES, 2014) criados para possibilitar a execução de programas e projetos têm o potencial de gerar capacidades estatais, ou seja, as habilidades técnico-administrativa e política que a burocracia necessita para implementar políticas públicas. Ao mesmo tempo, servem de caminho para que diferentes agentes e instituições legitimem-se como interlocutores junto ao Estado. O Projeto OYE, ao ser confrontado com as estruturas estatais, permite identificar as consequências do arranjo institucional que deu às IE centralidade na execução de uma política pública de formação docente.

Ao mesmo tempo, ao situar o OYE diante de um amplo campo educacional, deparamo-nos com as transformações em suas relações de dominação provocadas por uma lógica mercadológica, que se opõe aos objetivos *desinteressados* do Estado (BOURDIEU, 2005). As instituições de ensino superior, responsáveis legais pela formação de professores, veem-se envoltas em crises que questionam sua hegemonia, legitimidade e capacidade institucional de formular e executar políticas educativas de maneira autônoma (SOUSA e SANTOS, 2011). Dessa forma, fortalece-se um *mercado de formação docente* (SOUSA e SARTI, 2013) construído a partir das lacunas que envolvem, de um lado, uma ação estatal em consonância com os objetivos privados, e, por outro, um discurso que atribui a responsabilidade pelo fracasso escolar à suposta fragilidade da formação profissional dos professores. Nesse contexto, o Projeto OYE tem o potencial de aprofundar a crise da universidade, ampliar o papel do setor privado na educação e contribuir para desregular políticas educativas.

Contudo, é necessário levar em consideração que o objetivo explícito do OYE, formar professores de espanhol, traz para a arena pública um espaço de relações que envolve o ensino e a pesquisa em torno à língua espanhola no Brasil. De fato, esta língua, singularmente estrangeira para o brasileiro (CELADA, 2002), tornou-se nas últimas décadas um capital simbólico valioso em âmbito comercial e cultural, fazendo emergir um mercado em torno ao seu ensino (CELADA, 2002; FREITAS, 2010). As transformações econômicas observadas nesse período, relacionadas ao processo de mundialização do campo econômico global (BOURDIEU, 2004), repercutem nas instâncias acadêmicas responsáveis pela pesquisa sobre a língua espanhola. Assim, ajudam a *complexificar* um *espaço disciplinar do espanhol*, através da intensificação de suas dinâmicas científicas e educacionais. Este espaço disciplinar será afetado pelo OYE, ao projetar as instituições espanholas como forças poderosas em seu interior e provocar o movimento de resistência que buscou barrar o projeto.

Tratamos, portanto, de intrincadas redes de relações entre agentes, instituições e ideias que permeiam uma política de formação docente associada a uma disciplina que volta a fazer parte do currículo da educação básica, o espanhol. Para dar conta de analisar suas implicações e “restaurar a complexidade dos problemas” (BOURDIEU, 1998, p. 133-134), utilizamos neste trabalho o conceito de campo, tal qual desenvolvido pela sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu (1976, 1983, 1990, 1992, 1998, 2000, 2004), como principal suporte para exercitar uma visão relacional do espaço social, evidenciando as conexões entre agentes e instituições em microcosmos específicos de práticas sociais. O campo permite antever que “o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades” (BOURDIEU, 2000, p. 27).

A partir desse conceito e seus derivados, delimitamos um *espaço disciplinar do espanhol* (EDE) como um âmbito acadêmico e universitário de produção e reprodução de conhecimentos científicos sobre a língua espanhola, cuja identidade disciplinar assenta-se nos estudos da linguagem, mas com forte vínculo com os estudos educativos. Em relação com este EDE é que pretendemos colocar um campo educacional mais amplo e um subcampo do ensino superior, lugares que manifestam os pontos de conexão do OYE com o Estado e um mercado cada vez mais fortalecido.

Ao contextualizar o Projeto OYE, ensejamos jogar luz sobre os três grupos de agentes implicados diretamente em sua construção e em seu questionamento: as universidades, as instituições espanholas e as instâncias burocráticas do Estado. Em primeiro lugar, as universidades, instituições de ensino superior responsáveis legais pela formação inicial de

professores, isto é, pela certificação, em nome do Estado, dos futuros docentes da rede oficial de ensino, bem como por seu primeiro contato oficial, em forma de rito, com o campo científico e seus subcampos disciplinares. A estrutura universitária tradicional vive uma crise anunciada há décadas por diferentes autores (NOGUEIRA, 1989; CHARLOT, 2010; SOUSA SANTOS, 2011; LEOPOLDO E SILVA, 2014), comprometendo sua legitimidade e autonomia diante de forças externas (SOUSA SANTOS, 2011). Contraditoriamente, o processo de universitarização do magistério das séries iniciais no Brasil (BELLO, 2008; SARTI, 2005) ampliou a responsabilidade das IES sobre a formação docente, fortalecendo seus “saberes pedagógicos de natureza científica” e sua “cultura de tipo acadêmica” (SOUZA e SARTI, 2013, p. 103). Assim, queremos entender como cada uma das partes implicadas no OYE enxerga o papel da universidade e posiciona-se diante dele.

Quanto às instituições espanholas (IE), consideramos seu papel relevante como agências de promoção de uma política linguística, educacional e comercial pan-hispânica (DEL VALLE, 2007; FANJUL, 2013; PONTE, 2013), que investe no valor econômico da língua e na presença comercial de empresas espanholas transnacionais mundo afora. Seu foco prioritário de ação é a América Latina, de quem se aproxima através da construção de justificações ideológicas, como a ideologia da hispanofonia (DEL VALLE, 2007) ou espaços de integração que diluam sua estrangeiridade no contexto ibero-americano (DEL VALLE e VILLA, 2008). O Instituto Cervantes, o Banco Santander e o Portal Universia são as instituições responsáveis pelo OYE, desde seu financiamento ao seu planejamento didático-pedagógico. Como não são instituições de presença tradicional no campo educativo nacional, buscaremos entender quais são suas estratégias para *entrar em um campo* cuja lógica de funcionamento contrasta com seus objetivos comerciais.

As instâncias burocráticas do Estado, representadas pela Secretaria de Educação e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), são as responsáveis pela assinatura do Convênio que deu origem ao Projeto OYE. Carregam o peso do poder simbólico do Estado, ou seja, sua capacidade de nomeação e criação de “identidades sociais socialmente garantidas” (BOURDIEU, 2005, p. 114). Em se tratando de uma política pública de formação de professores de espanhol, importa refletir sobre o papel do Estado no fortalecimento ou enfraquecimento do campo privado e da esfera pública, e na entrada de instituições espanholas no campo educativo.

Aliás, a *entrada no campo*, como a conceituamos no Capítulo 1, será um conceito que pretendemos desenvolver e operacionalizar. Por um lado, trataremos da *entrada no campo de instituições*, como as IE ao buscarem participar de empreendimentos educacionais no Brasil.

Por outro, vamos nos referir à *entrada no campo de novos agentes*, isto é, aos ritos de formação de um *habitus* específico nos futuros agentes dos campos e subcampos científicos. Entenderemos a formação inicial de professores, tal qual ela se apresenta no OYE, como um momento que revela tensões referentes a estes processos. Nessa perspectiva detectamos mecanismos de *seleção* e *cooptação*, além de considerar a forma como se organizaram as *práticas de resistência* diante do OYE.

Portanto, o objetivo central de nossa pesquisa será situar o *Projeto OYE – espanhol para professores* no conjunto de dinâmicas que envolve a formação de professores de espanhol no Brasil, indagando sobre a participação das universidades, das instituições espanholas e das instâncias burocráticas do Estado na formulação e execução desta proposta de política formativa. Além disso, buscamos delimitar o conceito de *entrada no campo* e associá-lo ao campo educativo, entendendo a formação docente como um momento que manifesta mecanismos de seleção e cooptação, além de incidir sobre práticas de resistência.

A partir das quatro questões abaixo, sintetizamos as indagações iniciais desta pesquisa, considerando seus objetivos:

- a) Como os agentes implicados no Projeto OYE constroem o lugar da *universidade* como instituição responsável pela formação de professores?
- b) Quais são as estratégias das *instituições espanholas* (IE) para entrarem no campo educativo e se legitimarem como interlocutoras junto ao Estado?
- c) Quais aspectos implicados no OYE e na polêmica que a ele se seguiu permitem compreender a formação docente como um momento de *entrada no campo de novos agentes*?
- d) Como o estado de São Paulo, através da Secretaria de Educação, exerce sua função reguladora no processo de implementação do espanhol como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio (Lei 11.161/05)?

A delimitação do objeto da pesquisa e de seus objetivos foi possível a partir da construção de um *corpus* formado por textos públicos, documentos legais, manifestações oficiais, informativos institucionais e notícias divulgadas pela imprensa relacionadas ao Projeto OYE e seus desdobramentos. Esse *corpus* buscou manifestar a diversidade de pontos de vista possíveis no que diz respeito às apreciações e posicionamentos frente ao OYE e a outras políticas educativas no estado de São Paulo. Como pode ser visto no Anexo 2, distinguimos 5 grupos de textos, cujo vínculo se constrói a partir de sua origem institucional:

- *Quadro 1*: textos relacionados às manifestações oficiais do Estado referentes ao OYE, publicados pela Secretaria de Educação (SEE) ou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) do governo do estado de São Paulo;
- *Quadro 2*: textos relacionados às instituições espanholas (IE), com posicionamentos oficiais, propostas ou informações jornalísticas relacionadas, direta ou indiretamente, com o Projeto OYE;
- *Quadro 3*: textos correspondentes às manifestações contrárias ao OYE, de procedência diversa: APEESP, universidades estaduais, associações de professores de espanhol (APEs) etc.;
- *Quadro 4*: textos oficiais relacionados à atuação institucional da APEESP;
- *Quadro 5*: textos divulgados na grande imprensa do Brasil ou em veículos de comunicação de instituições específicas (universidades, sindicatos etc.).

Para a leitura e análise dos textos, conforme nossos objetivos de pesquisa, valemo-nos da contribuição da análise do discurso, a partir de autores de correntes distintas (FAIRCLOUGH, 2001; ORLANDI, 1994, 2007; MANGUENEAU, 2001; PÊCHEUX, 1990). Com isso, não pretendemos realizar um trabalho de análise exclusivamente discursiva, o que demandaria a formulação de questões voltadas a identificação de regularidades no funcionamento do discurso. Ao contrário, nosso trabalho se vale deste campo disciplinar como uma “caja de herramientas” (ARNOUX, 2006, p. 18), ou seja, um espaço que permite o aproveitamento de conceitos e ideias que ajudem a responder nossas questões e testar nossas hipóteses, potencializando o diálogo interdisciplinar. O conceito de campo será o meio desse diálogo ao permitir transpor as conclusões referentes aos modos de construção da linguagem em cada texto ao contexto de relações que marca os microcosmos aqui imbricados.

Como forma de entrelaçar os fios que compõem o tecido profundo desta pesquisa, voltando à metáfora nerudiana, este trabalho está dividido em cinco capítulos.

No Capítulo 1, descrevemos os principais conceitos teóricos empregados nesta investigação. Em primeiro lugar, os conceitos de *campo*, *entrada no campo* e seus desdobramentos, conforme a perspectiva da sociologia reflexiva de Bourdieu. Em seguida, uma definição de Estado e sua lógica *desinteressada*, também conforme os trabalhos do sociólogo francês (BOURDIEU, 2005, 2014), que nos permitirão compreender os capitais em disputa nos campos de produção cultural e as formas possíveis de se estabelecer com eles um diálogo na prática concreta de políticas educativas. Por fim, o conceito de *mercado de formação docente* (SOUZA E SARTI, 2013) e suas implicações na delimitação de políticas educativas e discursos

públicos voltados a justificar a crescente presença de uma lógica mercadológica nas dinâmicas educacionais.

No Capítulo 2, iniciamos um percurso histórico que visa reconstituir a história da universidade no Brasil e sua vinculação com os processos de formação de professores para a educação básica. Desde seu surgimento, as universidades foram conquistando um lugar de legitimidade e proeminência no campo do ensino superior, o qual se manteve mesmo após a emergência do ensino superior privado lucrativo, que provocou a complexificação deste espaço. A partir daí, descrevemos um crescente processo de mercantilização do ensino superior que foi acirrando uma atmosfera de crise que ajuda a explicar a fragilidade do modelo tradicional de universidade em um contexto de transnacionalização do ensino superior.

No Capítulo 3, também buscamos reconstituir momentos-chave que apontam para o desenvolvimento de um *espaço disciplinar do espanhol* (EDE), ou seja, um espaço de relações acadêmico-universitárias entre agentes e instituições envolvidas no ensino e na pesquisa sobre a língua espanhola no Brasil. A partir das transformações econômicas e sociais intensificadas nas décadas de 1980 e 1990, este espaço disciplinar conheceu um processo de complexificação, ou seja, de aprofundamento de sua identidade disciplinar, baseado no confronto com novas abordagens linguísticas sobre o funcionamento do espanhol, nas relações estabelecida com as instituições espanholas pan-hispânicas e nos desdobramentos da lei 11.161/05. O conceito de EDE será operacionalizado nos capítulos seguintes.

Já o Capítulo 4 busca narrar com mais detalhes o ciclo de vida do *Projeto OYE – Espanhol para professores*, desde seu anúncio, em setembro de 2006, até seu mal explicado ocaso, em 2010. Apoiados nos textos que compõem o nosso *corpus*, explicitamos seus antecedentes, descrevemos sua repercussão na imprensa nacional e internacional, recuperamos suas consequências no âmbito do EDE, onde provocou um forte movimento de resistência, e chamamos a atenção para seus desdobramentos: a criação da Comissão de Especialistas que redigiria a Proposta FALE, e o processo de reestruturação da APEESP. Além disso, estabelecemos uma relação entre o OYE e outros momentos-chave nas políticas de implementação do espanhol no sistema educativo paulista.

Finalmente, o Capítulo 5 condensa as análises empreendidas a partir da leitura dos textos selecionados em nosso *corpus* e seu confronto com o arcabouço teórico que sustenta nossa investigação. Após uma breve descrição dos procedimentos metodológicos que nos permitiram a análise dos dados, a primeira parte do capítulo (5.1) dedica-se a buscar compreender como cada grupo de agentes envolvido no OYE entende o papel da universidade como instituição

formadora de professores e seu lugar no arranjo institucional proposto. A forma de designação dessas IES nos textos relacionados aos três primeiros quadros do ANEXO 2 evidencia um processo de *descapitalização simbólica da universidade*, operado pelo Estado, cuja relação com as instituições espanholas *transfere-lhes os capitais de prestígio* da universidade. Por sua vez, no movimento de resistência que se seguiu ao anúncio do OYE, os agentes das universidades estaduais buscam *recuperar esses capitais* através de um trabalho que inclui a recusa em participar do projeto e a proposição de alternativas, de modo a fortalecer as dimensões acadêmica e científica das universidades públicas estaduais.

Na seção 5.2, ocupamo-nos das *estratégias*, conforme entendidas por Bourdieu (205, 2014), das instituições espanholas visando *entrar no campo educativo*, ocupar espaços junto ao Estado e dialogar com o campo acadêmico. Identificamos uma *prática desinteressada* que emerge das estratégias empregadas: a construção de um espaço de diálogo entre universidades públicas brasileiras, através da Rede Universia; a assinatura de acordos de cooperação e convênios com instâncias estatais; e a construção discursiva de um *ethos desinteressado* que dialoga com o Estado e o campo acadêmico, afirmando a capacidade organizacional das IE em elaborar e executar políticas públicas educativas no Brasil.

Na seção seguinte (5.3), buscamos enquadrar a formação inicial docente como um momento que revela tensões inerentes aos processos de *entrada no campo*. Após descrever o conceito, identificamos na polêmica que envolveu o Projeto OYE, a *manifestação de lutas* próprias do campo científico, relacionadas ao estatuto do saber docente e a relação entre teoria e prática na formação do professor. Em seguida, comparamos os critérios de *seleção* do Projeto OYE e do Projeto FALE, assinalando as diferentes ênfases dadas quanto à necessidade de conhecimentos teóricos prévios e experiência profissional comprovada aos candidatos ao curso. Quanto às estratégias de *cooptação* que visam controlar o processo de entrada no campo, distinguimos as características que apontam para a mobilização de capitais próprios de um mercado em torno à língua espanhola, no caso do OYE, e um fortalecimento acadêmico e científico da formação docente, no caso do FALE. Por fim, descrevemos as práticas de *resistência*, conceito oriundo da teoria de campos de Bourdieu (2004, p. 21) empreendidas pelos opositores do OYE: as tentativas legais e institucionais de barrá-lo, a criação da Comissão de Especialistas, o diálogo com a sociedade e a universalização da pauta defendida e, finalmente, a retomada do controle da APEESP, que projeta ganhos simbólicos imediatos e futuros, modificando a relações de forças no interior do EDE.

Em 5.4 definimos as formas pelas quais o Estado regula os processos educativos (demarcando contornos sobre a formação docente, editando normas legais, definindo conteúdos escolares e financiando a educação) para, em seguida, estabelecer uma comparação entre o OYE e dois momentos posteriores do processo de implementação da lei 11.161/05: a redação de orientações curriculares para a disciplina espanhol, em 2008, e o projeto de terceirização de seu oferecimento, em 2010. Daí concluímos a existência de um processo de *desregulação do controle estatal sobre a produção e reprodução do saber escolar*, que abre espaço à consolidação de um mercado educacional.

Finalmente, em 5.5 propomos revisitar as questões de pesquisa, como forma de sintetizar suas conclusões.

Nas Considerações Finais, propomos uma reflexão sobre a relação do OYE com recentes movimentos no âmbito educativo estadual, que apontam para práticas de *resistência*, agora em sentido mais abrangente, como negação de práticas e discursos governamentais nocivos à conquistas e direitos sociais (GIROUX E MCLAREN, 1997, p. 199). Com isso, reafirmamos o caráter acadêmico e, ao mesmo tempo, político deste trabalho, pois pretende contribuir para a apreciação crítica de projetos, discursos e ideologias, de modo que se preserve a autonomia intelectual necessária à prática educacional, a partir de valores radicalmente democráticos.

CAPÍTULO 1

DO CAMPO AUTÔNOMO AO MERCADO SIMBÓLICO: perspectivas teóricas

Uma teoria é, então, um ponto de vista, um lugar que ocupamos, momentaneamente, de preferência por uma decisão e como um caminho possível de abordagem de questões, um gesto interpretativo, que precisa ser posto à prova, contrastado, coisa que poderá levá-lo a sofrer sensíveis mudanças internas ou até abandono.

(Adrián Fanjul e Neide González, 2014).

Ao abordar neste trabalho a formação de professores de espanhol, adentramos uma espaço de produção simbólica que engloba diversos conhecimentos acadêmicos, científicos e profissionais, provenientes de áreas de saber correlatas ou mais distantes entre si, como a educação, a formação de professores, os estudos da linguagem, as políticas linguísticas etc. Para dar conta de sintetizar as complexas tramas que envolvem disciplinas, subdisciplinas e espaços disciplinares específicos, tomamos o conceito de *campo*, formulado por Pierre Bourdieu (1976, 1996, 2000, 2004, 2005, 2011) como modelo para a construção de nosso objeto de pesquisa. Dentro da perspectiva de uma sociologia reflexiva, Bourdieu constrói um quadro teórico que entende o espaço social em sua dimensão relacional, a partir da qual é possível compreender traços, características e fronteiras que se estabelecem entre diferentes práticas sociais, mediadas por microcosmos relativamente autônomos de produção simbólica. Trata-se de um importante conceito que mobilizamos, visando entender as disputas inerentes ao que Bourdieu chama de campos de produção cultural, cuja lógica do interesse pelo desinteresse, que os preside, assenta-se no processo de concentração de capitais que deu origem ao Estado moderno.

Ao mesmo tempo, ao abordar a formação de professores como parte de um universo educacional mais amplo, é necessário entender o atual panorama que envolve as relações entre educação e mercado, entendidas em seus aspectos materiais e simbólicos. Para isso, nos valem do conceito de mercado simbólico (BOURDIEU, 1996, 2000, 2005, 2011), à luz das reflexões de Souza e Sarti (2013) sobre a formação docente, como ponto de partida para interpretar o Projeto OYE e seus desdobramentos, no que diz respeito ao lugar das universidades, das instituições espanholas (IE) e do Estado na definição dos rumos da formação de professores de espanhol no Brasil.

1.1. O *campo* em Bourdieu

Da vasta produção intelectual de Pierre Bourdieu, o conceito de campo, que começou a ser forjado a partir da década de 1970, e foi sendo, aos poucos, lapidado, construído e sofisticado, funciona como um importante instrumento para compreender o mundo social, em suas diferentes dimensões e estruturas de poder. No campo da educação, especialmente no Brasil, embora a apropriação do *modus operandi* de fazer pesquisa que caracterizou a produção do sociólogo francês tenha encontrado um caminho de difícil gestação, há pelo menos 25 anos diversos trabalhos têm se valido desses e outros conceitos “para a análise de questões específicas do espaço da educação [...] pondo à prova e evidenciando sua potencial fertilidade” (CATANI, PEREIRA, 2001, p. 71).

A gênese do conceito de campo, assim como o de *habitus* (BOURDIEU, 2000), no contexto de uma sociologia reflexiva, está na tentativa de Bourdieu em romper com as principais escolas de pensamento sociológico dominantes até então. Diante da dicotomia que marcava vários universos de produção científica, opondo uma interpretação interna a outra externa das obras culturais, não só na literatura, mas na filosofia, na história, na arte, na geografia, entre outras, Bourdieu propõe outra forma de compreensão dessas produções:¹

Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.), não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social, contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (2004, p. 20, *itálicos do autor*).

Com esta formulação, Bourdieu 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). O conceito de campo ajuda a exercitar uma visão relacional do espaço social, que manifeste as relações entre agentes e instituições dentro de um espaço específico de práticas sociais.

---

¹ Nesta seção do capítulo, quase a totalidade das citações dizem respeito às obras de Pierre Bourdieu. Por isso, optamos por indicar, entre parêntesis, quando for pertinente, apenas o ano da obra em questão. Com isso, queremos evitar repetições excessivas e facilitar a referência bibliográfica.

O campo é um universo social que “obedece a leis mais ou menos específicas”, um universo “dotado de leis próprias” (2004, p. 21) as quais, ao mesmo tempo, independem de outros campos sociais e o ligam ao universo social mais amplo. Possui, portanto, uma **autonomia relativa**. Ao falar sobre o campo científico, Bourdieu exemplifica: “O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (2004, p. 21). Isto quer dizer que os fenômenos externos repercutem dentro de um determinado campo mediatizado pela sua lógica interna, o que Bourdieu chama de **refração**: “O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de os problemas exteriores, em especial os problemas políticos aí se exprimirem diretamente” (2004, p. 22).

Para apreender e compreender o grau de autonomia de um determinado campo, é necessário considerar “qual é a *natureza* das pressões externas, a *forma* sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam *as resistências* que caracterizam a autonomia” (2004, p. 21, *itálicos nossos*). A natureza das pressões externas refere-se ao lugar de onde elas partem ou do campo específico de onde elas provem e ajudam a entender o contexto em que se dão. Podem ser pressões de natureza política, econômica, religiosa, motivadas por questões que digam respeito a lógicas de outros campos sociais. Quanto à forma como elas se exercem, o próprio Bourdieu nos indica que podem ter a ver, no caso do campo científico, com “ordens, instruções, contatos”, ou seja, práticas linguístico-discursivas emanadas de alguma esfera de poder e que constroem, materialmente, as condições da heteronomia. Por fim, Bourdieu afirma que a autonomia, uma vez estabelecida, manifesta-se através de **resistências**, ou seja, “mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (2004, p. 21).

A autonomia é, portanto, condição necessária para que um determinado campo tenha condições de conduzir seu jogo de forma relativamente independente. Na teoria bourdiesiana, o campo é um 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. (2005, p. 50, *itálicos nossos*).

Ou seja, o campo é um espaço mediado por uma dimensão relativa ao seu **estado** em determinado momento histórico, construído através de lutas anteriores 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. Está em jogo, nessas lutas, tanto a definição da legitimidade e o monopólio da violência legítima, quanto as próprias regras que definem o jogo: o jogo está sempre em jogo (1983, p. 120).

A posição de cada agente define seus pontos de vista dentro do campo e seu lugar na estrutura de forças, bem como suas estratégias nas disputas internas visando galgar posições, modificando-as ou preservando-as: “É a estrutura das relações objetivas que determina o que eles podem ou não fazer” (2004, p. 23). Para compreender um determinado agente ou instituição dentro do campo, é necessário reconstruir o espaço de posições objetivas que o envolve e do qual ele faz parte, bem como à posição por ele ocupada nessa estrutura.

As lutas, constitutivas de cada campo, se orientam através de estratégias de conservação ou subversão, conforme o lugar ocupado pelos agentes que delas tomam partido. Os que detêm o monopólio do poder legítimo tendem a estratégias de conservação, ao passo que “os menos providos de capital [...] inclinam-se para estratégias de subversão – as da heresia” (1983, p. 121). As disputas entre conservadores e subversivos movimentam constantemente o campo e provocam todo tipo de reações:

É a heresia, a heterodoxia, como ruptura crítica, muitas vezes ligada à crise, com a doxa, que faz sair os dominantes do silêncio e que lhes impõe que produzam o discurso defensivo da ortodoxia, pensamento direto e de direita visando restaurar o equivalente da adesão silenciosa da doxa. (1983, p. 121).

As lutas travadas no interior de um campo são um importante impulso à sua existência, enquanto campo autônomo, um dos seus sentidos de ser constitutivos. As estratégias empregadas de acordo com a posição ocupada por cada agente se orientam pela sua conservação ou transformação. O *habitus*, conjunto de disposições incorporadas, estruturantes das ações e por elas estruturadas, garante a relação entre as estruturas definidas e, ao mesmo tempo, pode se constituir um fator de resistência às imposições provenientes das forças dominantes dentro daquela ordem. Em sua relação com a estrutura objetiva do campo, o *habitus* ajuda a compor as estratégias, “ações objetivamente orientadas em relação a fins que podem não ser os fins subjetivamente almejados” (1983, p. 123). As estratégias funcionam, portanto, longe do cinismo ou do mecanicismo, como senso prático, um sentido do jogo (2014, p. 320).

Cada campo se constitui por formas específicas de **capital**, cuja posse garante e define as posições de dominação que são alvo de disputas. Em campos de produção cultural, prevalecem capitais de tipo simbólicos, ligados a “atos de conhecimento e reconhecimento” (2004, p. 28), os quais são disputados a partir de estratégias que começam desde a entrada no campo, em disputas mediadas por uma lógica específica, a *illusio* ou **interesse**, que garante aos agentes o “estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena” (2005, p. 140). Cada campo estabelece e produz suas formas específicas de interesse, que lhe são irredutíveis, fazendo com que “não sejam percebidos por alguém que não tenha sido construído para entrar nesse campo” (1983, p. 120). “Todas as pessoas que estão cometidas num campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais” (1983, p. 121), ou seja, uma espécie de acordo tácito em torno ao valor do jogo e ao reconhecimento da *doxa*. Quem luta, portanto, contribui para a reprodução do próprio jogo ao aceitar, tacitamente, suas regras, interesses e capitais. Essa aceitação garante a legitimidade do jogo e marca seu grau de autonomia.

Para se conhecer a realidade objetiva de um determinado campo, é necessário ter em conta que cada obra, cada movimento do jogo, uma vez que deixa pegadas que se podem rastrear, guarda dentro de si “toda a história do jogo, todo o passado do jogo” (1983, p. 122). Uma análise que busque compreender o funcionamento deste jogo deve-se atentar às características presentes em cada ato concreto que esteja sob análise.

1.1.1. A entrada no campo

Um dos aspectos que nos parecem relevantes diz respeito à **entrada no campo**, momento envolto em disputas. Há, em todo campo, uma forte organização em torno do “direito de entrada” de modo que, numa metáfora geográfica, possamos imaginar uma cidade fortificada, circundada por muros altos e na qual se força e se tenta “arrombar os ferrolhos do direito de entrada” (1983, p. 119), ou seja, entrar no campo já participando de suas lutas. Os muros desta cidadela fortificada indicam que a entrada depende de mecanismos formais de seleção pelos quais é necessário passar para se garantir o “direito de entrada”. Ao mesmo tempo, há um dominante que busca preservar a ordem do jogo, impondo-a, já à entrada, visando a manutenção do monopólio do poder legítimo, eliminando a concorrência, ou seja, garantindo seu monopólio. O processo de entrada busca fechar as “portas dos fundos”, a partir da qual agentes e/ou instituições pudessem entrar no campo de forma ilegítima.

A entrada no campo pressupõe um processo de construção dos sujeitos/agentes, no qual se inculcam os interesses e desafios que lhe são irredutíveis. Implica a transmissão/formação

de um *habitus* específico ao campo, incorporando suas regras historicamente constituídas: “O *habitus* implica o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes ao jogo” (1983, p. 121). Tal construção diz respeito à necessidade de controle dos que chegam. Para Bourdieu (1983), os novatos tendem à heterodoxia. Sua presença causa uma reação dos dominantes, movimenta o campo, fazendo “sair do silêncio os dominantes” (1983, p. 121). A subversão que os novatos podem provocar, no entanto, nunca é absoluta, mas dentro de certos limites, e legitima-se no interesse próprio do campo, conforme seu grau de autonomia.

Os novos que entram têm de pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo (a seleção e a cooptação prestam sempre muita atenção aos índices de adesão ao jogo, do investimento) e no conhecimento (prático) dos princípios de funcionamento do jogo. (1983, p. 121).

A entrada no campo pressupõe mecanismos de iniciação que levem a reconhecer o valor do jogo, a que se aceite o jogo, ou que se inculque a presença no jogo como um jogo, uma luta, da qual se toma partido por um lado. Há uma **seleção** para se entrar no campo que opera como critérios de escolha visando selecionar determinados agentes, e outros não, para poder realizar o rito de entrada, processo formal de inculcação das regras do próprio campo, da construção de um *habitus* conforme as forças que o controlam. Há um processo de **cooptação** que podemos descrever como um conjunto de mecanismos, de ações empreendidas pelo campo visando inculcar um *habitus* no novato. Significa capacidade de controle sobre os mecanismos de reprodução do campo, uma espécie de atração gravitacional que exercem centros de prestígio hegemônico sobre os novatos, enquadrando-os numa ordem pré-estabelecida e ajudando a conter seu poder de “arrombar os ferrolhos” do direito de entrada.

Uma vez concluído, pode-se pensar em uma modificação controlada do campo, legítima, que respeite sua autonomia constitutiva. A entrada no campo, esse processo complexo mediado pelos mecanismos de seleção e cooptação, serve para conservá-lo, evitar que desmorone, que se perca nele a fé, que exista uma revolução total que o desmonte e destrua:

Um dos fatores que põe os diferentes jogos ao abrigo das revoluções totais, de modo a destruir não só os dominantes e a dominação, mas o próprio jogo, é precisamente a importância do investimento, em tempo, esforços, etc., que a entrada no jogo supõe e que, como as provas dos ritos de passagem, contribui para tornar impensável praticamente a destruição pura e simples do jogo. (1983, p. 117).

Assim, o investimento é parte importante do processo de entrada no campo. Na verdade, o pressupõe. Esse investimento tem a ver com tempo, esforços, recursos despendidos na

formação do *habitus*. Logo, a seleção e a cooptação são mecanismos, estratégias presentes no campo que favorecem a entrada e controle dos novatos, buscando preservar o jogo e sua ordem dominante, direcionando o investimento dos novos agentes e favorecendo a manutenção do jogo. Quanto maior o investimento, mais sólida a adesão ao jogo. Por isso, conseguir controlar e encaminhar, apontar o caminho desse investimento acarreta uma maior adesão dos jogadores. De certa forma, os processos que supõem a entrada no campo, mediado pelas estratégias de seleção e cooptação, dizem respeito a uma aquisição de conhecimento/prática de modo que se torna, para estes agentes, muito difícil a possibilidade de ruptura drástica com o jogo, devido, “ao custo que a aquisição de conhecimentos necessários mesmo para destruí-lo na forma pressupõe” (1996, p. 70).

Nesse trabalho, definiremos a entrada no campo como um processo pelo qual se busca regular a aquisição de um *habitus* específico por um agente ou instituição capaz de permitir que tome posição e participe das lutas no campo. Um processo, mediado pelos mecanismos de seleção e cooptação, no qual o novato prova sua capacidade para se jogar o jogo do campo, reconhecendo seus desafios, interesses, valores e lutas pela posse dos capitais legítimos. O próprio campo e suas forças internas, considerando sua autonomia relativa, é quem detém a responsabilidade por esse processo, manifesta as lutas que dizem respeito a este campo, onde está em jogo a ordem dominante nele construída. As transformações legítimas dependem da conclusão do processo de entrada. As tentativas de transformação que não consideram este processo não são legitimadas e podem ser alvo de resistências, fazendo com que agentes e/ou instituições entrem em desvantagem no jogo.

Neste trabalho também diferenciamos a **entrada de instituições** e a **entrada de agentes** nas lutas de um determinado campo. O primeiro diz respeito a uma ordem legal estabelecida, com regras e critérios que precisam ser provados e que remetem a um *habitus* institucional e a uma autoridade formal, de modo que se autorize que uma instituição determinada possa participar das lutas num campo e seja nele legitimada. A entrada de agentes, por sua vez, refere-se a um processo de inculcação, de formação de um *habitus* próprio do campo em candidatos específicos, mediante um processo formal ao final do qual se certifica, confere-se um título, certificado ou diploma atestando o mérito do novato. A partir dessa certificação, pode-se dizer que este tem capacidade para colocar-se de maneira legítima como agente dentro do campo, participando de suas lutas.

Neste trabalho, buscaremos considerar a entrada das instituições pan-hispânicas, não historicamente vinculadas ao campo da educação, ao que chamamos de *espaço disciplinar do*

espanhol (EDE). Por outro lado, entenderemos os processos ligados à formação e capacitação docente, tal qual proposta nos projetos OYE e FALE, como um momento que revela tensões próprias à entrada de agentes num campo de produção de saber.

1.2. O interesse pelo desinteresse: gênese do Estado e dos campos de produção cultural

Há um conjunto específico de campos sociais especialmente estudados por Bourdieu, os campos de produção cultural, cuja lógica de funcionamento, isto é, seu interesse ou *illusio*, assenta-se “sobre uma inversão da lei fundamental do mundo econômico e nos quais a lei do interesse econômico é suspensa” (2005, p. 153), prevalecendo uma recusa do interesse econômico-financeiro como princípio. São os campos sociais voltados à produção e circulação do conhecimento científico, artístico, filosófico etc., cujo motor de desenvolvimento recai justamente na necessidade de demonstrar-se desinteressado. Para Bourdieu, esse interesse:

[...] dá lugar a uma economia do avesso, assente, na sua lógica específica, na própria natureza dos bens simbólicos, realidades de dupla face, mercadorias e significações, cujo valor propriamente simbólico e cujo valor mercantil permanecem relativamente independentes. (1996, p. 168).

Dessa forma, um campo de produção cultural autônomo se constitui como um mercado de bens simbólicos, assentado na oposição entre um ciclo curto e um ciclo longo de produção de bens simbólicos, no qual a lógica desinteressada cumpre um papel central. Um ciclo de produção curto é marcado por circuitos de comercialização que buscam acelerar os ganhos por meio de uma “circulação rápida de produtos voltados a uma obsolescência rápida” (1996, p. 170), ao mesmo tempo em que buscam minimizar riscos, adequando a produção à detecção de uma demanda antecipada; trata-se de um polo menos autônomo no interior do campo. Já os ciclos de produção longos caracterizam-se por uma posposição do lucro financeiro, “assente na aceitação do risco inerente aos investimentos culturais” (1996, p. 170), visando assegurar um ganho simbólico a longo prazo, desinteressado economicamente, correspondendo a um polo mais autônomo. Ambos ciclos manifestam a constituição de um mercado simbólico autorregulado e, vale lembrar, embora a oposição entre eles recaia na forma de produção e comercialização dos bens culturais, ambos manifestam seu compromisso com o interesse desinteressado, pautado somente nos princípios que marcam a autonomia desses microcosmos sociais.

Para Bourdieu (1998, p. 114), o processo de autonomização dos campos de produção cultural em relação aos poderes políticos, religiosos e econômicos é fruto de disputas de vários séculos. A gênese da sua lógica desinteressada tem a ver com outro processo, o que deu origem ao Estado moderno, a partir da concentração de capitais que remonta aos séculos XII e XIII. Em primeiro lugar, o monopólio da força física, que foi sendo conquistado a partir da destruição dos instrumentos de violência física e do direito de exercê-lo aos seus concorrentes diretos (exércitos de nobres e feudos, por exemplo) dentro de um determinado território. Concomitante a isso, e como forma de consolidar o monopólio da força, surge a necessidade de “instaurar um fisco eficiente”, ou seja, uma unificação da cobrança do imposto, de modo que se financiem as guerras, com o intuito de proteger o território de ameaças externas.

Com o tempo, este imposto foi se impondo como necessário para as necessidades do Estado e transformando-se em capital simbólico, assentado na necessidade de convencer os súditos do Estado a pagar o imposto com o objetivo de “ampliar ou defender o território controlado” (2005, p. 102), ou seja, sua soberania. A legitimidade dos impostos cresce e faz nascer certo nacionalismo, que também pode ter contribuído para a unificação do território, ou para a representação do Estado como território unitário, a partir do trabalho das *instituições representativas* (Parlamento, Senado), que se mostram mais favoráveis ao imposto quanto menos associado aos interesses do príncipe e mais associados aos *interesses do país*. Assim, a ideia do recalcamento pessoal do interesse e orientação ao interesse da coletividade nasce concomitante à ideia de soberania enquanto defesa do território.

Da concentração do capital econômico via fisco também deriva a unificação da informação, e, depois, o mercado cultural. A informação é concentrada quanto aos impostos e, depois, quanto à vida burocrática do Estado (controle sobre recenseamento, contabilidade nacional etc.), pela objetivação do espaço, pela delimitação da escrita (centralização e monopolização em proveito dos letrados). Em certa medida, este processo favorecia o desenvolvimento de campos de saber e conhecimento, a princípio para fins do próprio Estado e, depois, adquirindo sua própria autonomia.

A partir da unificação desses capitais, o Estado passa a ser detentor de “uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores” (2005, p. 99), que o permite “exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes capitais específicos, especialmente sobre as taxas de câmbio entre eles”. É um capital que assegura legalidade e legitimidade e pode provocar intervenções nas ordens internas dos campos sociais que vão surgindo.

Desse modo, uma disputa em torno ao poder do Estado é uma disputa pela posse de seu capital, o capital estatal “que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar)” (2005, p. 100). Daí deriva a capacidade estatal de “impor e de inculcar princípios duráveis de visão e de divisão, de acordo com suas próprias estruturas”, sendo “o lugar por excelência da concentração e do exercício do poder simbólico” (p. 107-108). Destarte, o Estado moderno se consolida e, com a força de seu capital, adquire a capacidade de moldar as estruturas mentais e impor princípios de visão e de divisão comuns, formas de pensar por meio dos sistemas de classificação, dos procedimentos burocráticos, das estruturas escolares e dos rituais sociais.

Daí deriva a definição que Bourdieu dá ao Estado, reformulando a clássica definição de Weber: o Estado é “um x (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e *simbólica* em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente” (2005, p. 97). Encarna-se tanto na objetividade (estruturas e mecanismos) como na subjetividade (estruturas mentais, esquemas de percepção e pensamento), sendo capaz de impor uma experiência dóxica: ao pensarmos o Estado, somos levados a entender a correspondência que há entre as práticas objetivas e as percepções subjetivas como experiência de verdade. Eis porque o monopólio não inclui apenas a violência física, mas também simbólica.

Já a concentração do capital jurídico, “forma objetiva e codificada do capital simbólico” (2005, p. 98), seguiu uma lógica diferente. Aos poucos, a partir dos séculos XII e XIII na Europa, a realeza passa a se insinuar a toda a sociedade, criando, em seu proveito, um aparelho jurídico que se coloca no lugar, aos poucos, dos tribunais senhoriais ou eclesiásticos. Surge uma teoria da apelação, “que submete ao rei rodas as jurisdições do reino”. A partir daí os juristas, considerando seu interesse específico pelo universal, ou seja, legitimado pela ideologia da universalidade do Estado, passam a restringir a competências das jurisdições feudais e criando “topo tipo de teorias legitimadoras” que afirmam o papel do rei como representante do interesse comum.

Esse interesse vai favorecer, além da concentração do capital jurídico pelo Estado, a princípio, na pessoa do Rei, um “processo de *diferenciação*”, que vai resultar “na constituição de um campo jurídico autônomo, constituído por estruturas jurídico-administrativas próprias”. Todo esse processo, segundo Bourdieu, terá a ver com um capital simbólico acumulado pelo Estado.

A concentração do capital jurídico é um aspecto, ainda que central, de um processo mais amplo de concentração do capital simbólico sob suas diferentes

formas, fundamento da autoridade específica do detentor do poder estatal, particularmente de seu poder, misterioso, de nomear [...] Assim, pouco a pouco, constitui-se *uma instância central de nomeação*”. (2005, p. 110, itálicos do autor).

Essa instância de nomeação a princípio referia-se, por exemplo, ao poder do rei em declarar alguém como nobre, em oposição aos “nobres de nascimento”. Mas, embora ambas formas de reconhecimento da nobreza – o nascimento e a declaração real – convivessem por muitos anos, aos poucos a honra do nascimento, baseada no reconhecimento dos pares e “defendida pelo desafio e a proeza”, dá lugar “às honrarias atribuídas ao Estado que, como uma moeda fiduciária ou um título escolar, têm valor em todos os mercados controlados pelo Estado” (2005, p. 111). Podemos concluir que a concentração de capital simbólico, cujo capital jurídico é um dos seus elementos, contribuiu para que o Estado se fortalecesse em lutas que foram ao longo do tempo garantindo seu predomínio e justificação simbólica acima de mercados locais, conduzindo a uma espécie de unificação do mercado simbólico sob a tutela do Estado. “Em resumo, passamos de um capital simbólico difuso, apoiado apenas no reconhecimento coletivo, para um capital simbólico objetivado, codificado, delegado e garantido pelo Estado, burocratizado” (p. 112). Sobre esse poder de nomeação, Bourdieu afirma:

Definitivamente, a nomeação é um ato misterioso, que obedece a uma lógica semelhante à da magia, tal como a descrever Macel Mauss. Assim como o feiticeiro mobiliza todo o capital de crença acumulado pelo funcionamento do universo mágico, o presidente da república que assina um decreto de nomeação ou o médico que assina um atestado (de doença, de invalidez etc.) mobilizam um capital simbólico acumulado em toda a rede de relações de reconhecimento, constitutivas do universo burocrático [...]. É esse [o Estado] que, agindo como uma espécie de banco de capital simbólico, garante todos os atos de autoridade, atos arbitrários, mas que não são vistos como tais, atos de “impostura legítima”.

Assim, a nomeação ou atestado, enquanto ato oficial realizado dentro dos ritos que assim o definem, pela autoridade competente, em nome dessa autoridade, pelo ato administrativo concreto:

[...] tem a capacidade de *criar* (ou de instituir), pela magia da nomeação oficial, uma declaração pública, cumprida nas formas prescritas, pelos agentes autorizados e devidamente registrada nos registros oficiais, de identidades sociais socialmente garantidas (as de cidadão, de leitor, de contribuinte, de pai, proprietário etc.) ou de uniões e de grupos legítimos (famílias, associações, sindicatos, partidos etc.). Ao enunciar, com autoridade, que um ser, coisa ou pessoas, existe de verdade (veredito) em sua definição social legítima, isto é, o que está autorizado a ser, o que tem direito a ser, o ser social

que ele tem o direito de reivindicar, de professar, de exercer (por oposição ao exercício ilegal), o Estado exerce um verdadeiro poder criador, quase divino”. (2005, p. 114).

A construção do Estado – o processo de monopolização – está de pé com a construção do campo de poder, ou seja, “o campo de lutas pelo monopólio das vantagens vinculadas a esse monopólio” (p. 122). No entanto, considerando que o campo de poder estatal foi se construindo a partir do recalcamento do interesse pessoal e impondo-se como lugar do “bem comum” por excelência, a posse do monopólio do poder estatal passa pela “submissão (pelo menos aparente) ao universal” e por um “reconhecimento universal da representação universalista da dominação”, produzindo “efeitos bastante reais”, sobretudo aos funcionários do Estado, à medida que avança a história do longo trabalho de construção simbólica, ao final do qual é inventada e imposta a representação oficial do Estado como lugar da universalidade e do serviço do interesse geral.

Isso significa que, no campo burocrático e nos campos de produção cultural, cuja representação, manutenção e autonomia relativa dependem diretamente do capital simbólico transferido pelo Estado como nomeação oficial, há um lucro a ser obtido a partir da submissão ao universal, a ponto de Bourdieu afirmar que “o lucro da universalização é, sem dúvida, um dos motores históricos do progresso do universal”. O campo burocrático (conjunto de funcionários do Estado), portanto, pode favorecer um interesse pelo universal que se apresenta como economicamente desinteressado, ou seja, uma busca pela manifestação do desinteresse como forma de obtenção de lucros simbólicos. Um interesse desinteressado.

Compreender a origem do conceito de campo e seus desdobramentos, bem como a do Estado e sua lógica desinteressada, torna-se necessário quando abordamos políticas e dinâmicas que se processam em torno aos seus capitais legítimos e legitimadores. Sendo um conjunto de recursos escassos, os capitais financeiros e simbólicos do Estado também são demandados por diversos campos sociais mais ou menos associados às suas lógicas universais. É o caso de um amplo espaço que denominamos mercado, cuja abrangência, nas últimas décadas vem se tornando cada vez maior, impondo certa hegemonia de sua lógica até em campos de produção cultural pautados pelo desinteresse. É o que acontece com o campo da educação e a formação de professores, como veremos a seguir.

1.3. O mercado de formação docente

Ao abordar a relação entre mercado e educação, fenômeno que vem redefinindo as relações entre educação e sociedade nos últimos anos no mundo ocidental (BALL, 1995), o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007) alerta-nos a respeito de uma mudança importante na concepção de educação nas últimas décadas: “abandonando o pressuposto de que o fim será dado, estável, estático, de modo que só os meios precisam ser calculados e manipulados”, o conhecimento passa a ser algo descartável, devido à necessidade constante de mudança, de adequação a novos paradigmas. A razão elimina a ideia de um fim dado, de modo que este se constrói durante a consecução dos meios, o que resulta numa atitude “generalista e descompromissada” (BAUMAN, 2007, p. 155): uma *racionalidade instrumental invertida*. Tal concepção tem consequências para o campo educativo e afeta diretamente a formação de professores: o paradigma da *formação para toda a vida* é substituída pela *formação por toda a vida*:

[...] no ambiente líquido-moderno, a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e aprendizagem é concebível; a “formação” dos *eus* ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma reformulação permanente e eternamente inconclusa. (BAUMAN, 2007, p. 155).

De fato, a ideia de educação constante permeia o surgimento de propostas formativas, impondo-se “como paradigma no campo formativo, ao passo que a profissão docente é redefinida enquanto um conjunto de competências profissionais adquiridas em uma formação ao longo da vida” (SARTI, 2013). Novas questões são colocadas aos professores e permitem a emergência de um mercado em torno da formação docente, com dimensões materiais e simbólicas, buscando dar conta das novas demandas por conhecimento, atualização etc.

A emergência de um modelo de mercado educacional mais amplo “como uma alternativa de política pública à ‘educação como monopólio público’”, que “caracteriza claramente o tom da política educacional dos últimos anos no mundo ocidental” (BALL, 1995, p. 196), é um fenômeno que encontra ressonância em diversos campos sociais. Fairclough (2001), por exemplo, afirma existir “um movimento de extensão do mercado a novas áreas da vida social” (p. 25), o que ele chama de *comodificação*:

A comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante, a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Não surpreende mais,

por exemplo, que setores das artes e da educação, como o teatro e o ensino da língua inglesa, sejam referidos como ‘indústrias’ destinadas a produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais a seus ‘clientes’ ou ‘consumidores’. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

Para Fairclough (2001), o discurso educacional oferece vários exemplos desse processo, ao passar por uma “lexicalização” que transfere um vocabulário mercadológico ao âmbito dos processos educacionais, ou ao mesclar-se com discursos próprios da publicidade. De igual modo, a formação dos professores passa a ser influenciada por um processo de comodificação que a torna central, na perspectiva de uma mercadoria rentável em um mercado promissor.

Desde o começo da década de 1990, várias indicações de organismos internacionais (FMI, BID, BM) traçavam os caminhos que deveriam percorrer os países em desenvolvimento, de modo a orientar suas reformas educativas e dar à formação docente a centralidade que se julgava devida. Como aponta Bello (2008):

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. (p. 39)

Em nível internacional, esse discurso influenciou diversas reformas educacionais em vários países e foi também alvo de grandes críticas. Nóvoa (2013 [1999]), por exemplo, criticava o excesso de discursos em torno da questão, que não se traduziam, todavia, em ações políticas efetivas pela melhoria educacional:

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades 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. (p. 25)

No Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a formação docente foi alçada a um patamar de centralidade nas preocupações governamentais e na pesquisa científica, embora já se manifestasse presente na formulação de políticas públicas para a área desde a década anterior (SOUZA, 2001, 2006). O papel da LDB foi 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 visando dar conta da demanda gerada, formando em nível superior os professores que atuariam no ensino básico, nas primeiras séries do ensino fundamental. Muitos desses cursos partiram de parcerias entre Estado e universidades públicas, como, por exemplo, os PEC (Programa de Educação Continuada) no Estado de São Paulo, programas especiais de formação voltados a certificar esses docentes (SENE, 2010; BELLO, 2008; SARTI, 2005).

Com efeito, enquanto medida oficial a atingir milhares de professores em exercício, a existência desses programas oficiais de formação docente manifestou-se no campo educacional como importante momento que caracteriza a existência de um *mercado de formação docente*, voltado à formação e capacitação dos professores em exercício, com suas dimensões materiais e simbólicas (SOUZA E SARTI, 2013). Segundo as autoras, as relações de mercado que envolvem a formação docente no Brasil fazem emergir produtos educacionais, na forma de mercadorias a serem consumidas, como cursos de formação continuada ou em serviço, revistas, livros, materiais de apoio, consultorias pedagógicas, programas de TV, *sites* etc. (SOUZA E SARTI, 2013). Também colocam em diálogo diversas instâncias, como secretarias de educação, universidades, públicas e privadas, editoras, sistemas de ensino etc.

A existência de um mercado em torno à formação docente sustenta-se não somente através de suas trocas constantes e da circulação de seus produtos. Sua legitimidade se constrói através da ancoragem discursiva: de um lado, o discurso em torno à centralidade dos professores nas sociedades contemporâneas, como apontou Nóvoa (1999); por outro, uma ideia difundida há muito na educação nacional que atribui a falta de qualidade da educação à baixa qualificação dos docentes para ocuparem o cargo, o **argumento da incompetência**, que Souza (2001) demonstrou estar presente na formulação e justificação de políticas públicas educativas no estado de São Paulo desde a década de 1990.

De fato, o argumento da incompetência é evocado, seja na pesquisa educacional ou nas ações propriamente ditas de diversas instâncias de governo e formuladores de políticas educacionais, como justificativa para a existência de cursos de formação continuada, forjados como principal estratégia para lidar com o problema da qualidade da educação pública. Souza e Sarti (2013) afirmam que um de seus efeitos é colocar em evidência “mais os *professores* enquanto grupo profissional e menos *as escolas* enquanto locus no qual a prática docente adquire materialidade” (p. 103, *itálicos* das autoras). Fecha-se assim um círculo vicioso que começa na alegação de que os professores têm uma formação inicial ruim, logo, precisam de

formação complementar para suprir estes defeitos. Ao analisar, porém, este argumento, conjugado com outras políticas públicas em torno à educação, sobretudo voltadas às universidades, percebe-se que ele esconde um problema bem maior.

Segundo Souza e Sarti (2013), o argumento da incompetência dá sustentação a pelo menos dois movimentos no discurso educacional atual. Um deles afirma a “necessidade de elevação do *status* social do magistério” (p. 103), mediante a universitarização da formação inicial de todos os professores, como caminho para sua profissionalização, uma vez que os professores, ao dominarem um conjunto de conhecimentos acadêmicos e científicos sobre a educação, teriam mais condições de lidar com a profissão, fugindo assim da incompetência que os persegue. É a dimensão coletiva do processo de profissionalização do magistério e envolve a universidade e o conjunto de saberes por ela legitimados.

Outro movimento, anexo ao primeiro, diz respeito à necessidade de “reinvenção do professor”, a partir da introdução do modelo de competência. Reclama-se um professor autônomo, reflexivo, capaz de investir em sua própria transformação, fugindo da incompetência que o circunda. Esse discurso, reproduzido constantemente, conduz a um processo de controle maior sobre os professores, “pretendendo que os professores construam sua identidade profissional por meio da cooperação e da iniciativa individual” (p. 105).

Essa necessidade de reinvenção do professor a partir de uma perspectiva individual conduz a uma das marcas do mercado de formação, chamado pelas autoras de *colonização conceitual*, “a qual resulta em jargões e modismos educacionais que acabam por esvaziar o necessário debate de ideias, ao mesmo tempo em que se impõe como novos produtos do mercado de formação docente” (p. 96). Ou seja, algumas ideias adquirem um caráter de bem simbólico, o qual deve ser consumido, assumido no discurso do professor que, assim, munido de certa sofisticação, pode se diferenciar dos demais professores. Como resumem Souza e Sarti (2013, p. 96-97):

A posse desses bens simbólicos garante ao sujeito benefícios em ao menos duas esferas interligadas. Uma, já indicada, refere-se à imagem construída *para o outro*. Aquela que confere ao professor maior legitimidade e prestígio profissional. A segunda esfera, mais subjetiva, refere-se à *imagem para si*. Nesse nível, a posse desses bens simbólicos alimenta no sujeito um sentimento de *distinção*. Distinção da massa de professores vistos como sendo malformados, incompetentes e descompromissados consigo mesmos e com seus alunos. (Itálicos das autoras).

Esse efeito de colonização mostra que a linguagem do campo educacional é modificada com a emergência das relações mercadológicas, o que pode conduzir também a uma

colonização “por tipos de discursos exteriores, incluindo os da publicidade, os da administração e da terapia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 25), em um dos efeitos do processo de commodificação descritos acima.

A complexidade das relações estabelecidas nesse mercado em sua dimensão simbólica é potencializada pela presença de instituições e grupos historicamente não vinculados à educação, mas que, uma vez que organizam suas relações a partir de uma lógica de mercado, passam a disputar espaço e hegemonia, de modo 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” (SOUZA E SARTI, 2013, p. 96).

Importa reconhecer de que forma se dá a *entrada no campo* dessas instâncias. Dada a diferença de lógicas que pressupõe sua origem, podemos supor que acontece envolta em conflitos por legitimidade que extrapolam o espaço interno e autônomo do campo. Como consequência, provocam uma “transfiguração das relações de dominação”, o que deve ser melhor precisado: de fato, essa transfiguração se dá na imposição de outra lógica ao campo ou na valorização dos dominados que ameaçam posições dominantes? Os embates entre “o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência” (BOURDIEU, 1983, p.120) dão-se de forma legítima, reconhecendo a autonomia do campo ou colocam em xeque os mercados simbólicos autorregulados?

“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, p. 96). A dimensão simbólica ajuda, portanto, a sustentar o próprio mercado uma vez que estabelece uma relação de retroalimentação constante: por um lado, há um discurso negativo sobre os professores que, por isso, investem em produtos a fim de legitimar-se profissionalmente, diante de si e de seus pares; por outro lado, o consumo lhes confere *status* e, por isso, eles investem em mais produtos. Além disso, a presença de outras instâncias não historicamente vinculadas ao campo ajuda a dinamizar as relações internas e a transfigurá-las.

Ao longo dos anos, a ideia de um argumento da incompetência vem se sofisticando, fundindo a outros em “ambiguidades permanentes” (NÓVOA, 1999). Trata-se, em sua origem, de um discurso ideológico, que trabalha a partir de contradições reais para produzir interpretações aparentemente válidas, no que Bourdieu (2005) chama de *experiência dóxica*: “quando as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas estão de acordo, quando a

percepção é construída de acordo com as estruturas do que é percebido, tudo parece evidente, tudo parece dado” (p. 144). Uma dessas sofisticções diz respeito ao papel que cumpre, no mercado de formação docente, a universidade, enquanto instituição responsável pela formação inicial dos professores.

De fato, a universidade aparece de modo ambíguo nesse mercado. Ao afirmar-se a necessidade de uma formação profissional aos professores dos anos iniciais do ensino básico, a universidade surge como a responsável pela tarefa, em uma posição central no campo. Seria ela, mediante os “saberes pedagógicos de natureza científica e em posturas e valores geralmente associadas a uma cultura de tipo acadêmica” (p. 103) a principal responsável pela profissionalização dos professores, os quais, além disso, poderiam escapar da marca de professores incompetentes. Com base nisso, diversas universidades, públicas e privadas, estiveram à frente do processo de universitarização do magistério, mediante o oferecimento dos cursos especiais, após a aprovação da LDB/1996. As instituições públicas realizaram parcerias com secretarias de educação de vários estados brasileiros. Já as instituições privadas replicaram esse modelo e foram procuradas por professoras que não puderam estudar nos cursos oficiais (SENE, 2010). Ambas as situações, no entanto, apontam para o mesmo movimento de centralidade da formação de tipo universitária e, conseqüentemente, do papel da universidade e das instituições de ensino superior na formação docente.

Por outro lado, ao afirmar que o problema da educação é fundamentalmente de responsabilidade dos professores, devido à formação inicial insuficiente, o argumento da incompetência carrega em si uma crítica à formação universitária. Em geral, associada à suposta ênfase desmedida nos conhecimentos “teóricos” em detrimento dos conhecimentos “práticos” que caracteriza a formação universitária, esse discurso também atua como um discurso ideológico que ajuda a dar a impressão de *experiência dóxica*, como afirma Bourdieu (2005), questionando, por um lado, o lugar das instituições de ensino superior e, em especial, por sua vinculação com a pesquisa, a universidade, na formação docente. Critica-se, na verdade, certa concepção de universidade, incompatível com a hegemonia de uma educação de tipo mercadológica.

Em nossa investigação, interessa-nos compreender a forma e o conteúdo do questionamento dirigido à universidade, instituição de alto valor simbólico no subcampo do ensino superior, pelas próprias instâncias de governo, quando a preterem e preferem acordos com instituições estrangeiras privadas, sem *status* de instituição de ensino superior. Também nos interessa esmiuçar a forma como os agentes da política linguística espanhola se legitimam

em função do trabalho de formação de professores, próprio das instituições de ensino superior, evidenciando uma crise institucional e hegemônica (SOUSA SANTOS, 2011) que atinge as IES públicas.

De fato, ao buscar compreender o emaranhado de fios, entrelaçados e embaraçados, ainda na metáfora nerudiana, que envolve a formação de professores de espanhol no Brasil, nos deparamos com um espaço disciplinar fronteiriço, que mobiliza diferentes conhecimentos, do campo da educação aos estudos da linguagem, permitindo diversos olhares sobre seu objeto, o espanhol, essa língua “singularmente estrangeira” (CELADA, 2002) para nós, brasileiros. E se, como aponta Charandeau (2008), a permeabilidade de territórios que marca as ciências humanas exige forte rigor no trabalho científico, é ainda mais necessário que o pesquisador busque “esboçar uma ideia das características e dos limites que determinam o território que quer explorar”, minimizando a contradição que perpassa esse universo de saber: por um lado, a necessidade de definir limites e fronteiras entre os saberes e as áreas de conhecimento; por outro, o reconhecimento de que esta separação rígida entre disciplinas (subcampos) nem sempre é objetiva, mas responde, também, a interesses que vão além da lógica desinteressada da pesquisa científica (BOURDIEU, 2004).

No entanto, é nessa contradição que o campo científico estabelece suas lógicas e produz seus conhecimentos reconhecidos, válidos e autônomos. Por isso, nos próximos capítulos, buscaremos especificar os microcosmos sociais que envolvem diretamente nosso objeto de pesquisa, conforme o ponto de vista a partir do qual o construímos: a saber, um complexo campo do ensino superior no Brasil (Capítulo 2) e o que denominamos espaço disciplinar do espanhol (Capítulo 3).

CAPÍTULO 2

AS UNIVERSIDADES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SECUNDÁRIO:² impasses e crises no complexo campo do ensino superior brasileiro

“A resistência vem de universidades como USP e Unicamp, as maiores do país.”

(Paulo Renato Souza, 2009)³.

“Porque somente uma ação política e cultural articulada pela memória histórica pode criar condições para que possamos nos opor ao estabelecido e ao que está em vias de se estabelecer.”

(Franklin Leopoldo e Silva, 2014).

As primeiras Universidades surgidas na Europa, no século XII, nasceram sob o ambíguo signo da autonomia. Por um lado, reuniam alunos e professores, fora do controle ou da tutela das autoridades eclesiásticas, sendo, também, fortalecidas por iniciativa do poder “civil” (THÉRY, 2013). As “universidades profissionais”, ou seja, os grupos profissionais que se formavam e que deram origem à instituição universitária, tinham como característica, desde o começo, uma capacidade de diferenciação (autonomização) que separava os que pertenciam ao grupo dos que não pertenciam: aqueles gozavam dos privilégios e prerrogativas do pertencer; estes, não. Havia uma proibição a que pessoas de fora dessa “universidade” exercessem as diversas profissões. Isso significa que esta instituição, desde cedo, já praticava um poder de nomeação, certificação, que depois seria próprio do Estado (BOURDIEU, 2005), definindo grupos e classes na sociedade. A entrada em determinados campos profissionais já era mediada pelas “universidades”.

Em contrapartida, a expansão das universidades se deve a que, logo no início, elas serviam para a formação de pessoal qualificado para o serviço da Igreja ou do Estado. Ou seja, embora nascendo sob o signo da autonomia, cumpriam uma função importante: servir ao Estado, ao “bem comum”, ao “interesse geral” e, no que se refere à ligação com a Igreja, associadas a um campo da ordem do “universal”, do interesse desinteressado (BOURDIEU, 2005).

---

² Corresponde aos atuais professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Optamos por manter a nomenclatura anterior à LDB (1996) para facilitar a referência a este grupo de profissionais, cuja distinção se apoia na relação direta com determinados subcampos de saber científico (história, geografia, física, química etc.).

³ Frase proferida como crítica às universidades estaduais, por sua relutância em aceitar mudanças propostas pela SEE nos processos de formação de professores. (Cf. SILVA, 2015, p. 105)

Ao longo do tempo estas instituições foram se transformando progressivamente. As universidades do século XX já incorporam campos de saber científico que também conquistaram sua autonomia nos últimos 200 anos (BOURDIEU, 2004). No entanto, algumas características permanecem: a universidade reivindica sua autonomia diante dos poderes religiosos e seculares; forma pessoal para o trabalho do Estado, em nome de seu objetivo desinteressado; tem o poder de certificação, de garantir a entrada em campos profissionais e, posteriormente, científicos, como parte do processo de formação mais abrangente.⁴

A cultura de tipo acadêmica, marcada, entre outros fatores, por essa autonomia relativa, sempre dependente do financiamento do Estado (SOUSA SANTOS, 2011, p. 15), também marca o percurso das universidades brasileiras, criadas na década de 1930. Assim como em outros lugares do mundo, porém, o início do século XXI marca um momento de profunda crise nesse modelo, devido a transformações de ordem social e econômica que apontam caminhos alternativos: ora subordinando as universidades a um mercado “selvagem e desregulado” (SOUSA SANTOS, 2011), ora apontando a necessidade de maior diálogo entre esta autonomia relativa e as demandas sociais mais urgentes, em meio a uma complexificação e diferenciação de um campo complexo do ensino superior (MARTINS, 1988, 2000). O questionamento da hegemonia, legitimidade e organização institucional das universidades vai afetar sobremaneira suas funções tradicionais, entre as quais, no caso do Brasil, a de formar professores para atuarem no ensino básico.

Neste capítulo, buscaremos descrever a origem da universidade no Brasil e como esta instituição assumiu a tarefa de formar professores, considerando os diversos momentos pelos quais passou ao longo do século XX. Especialmente sua relação com cursos de formação aligeirada de professores, propostos em alguns momentos como solução a determinadas demandas que foram surgindo. Descreveremos os diversos momentos históricos que marcam a relação das universidades com um complexo campo do ensino superior até desembocar numa crise que põe em xeque o modelo universitário e consolida outras forças hegemônicas em disputa com estas instituições, não sem resistências de várias ordens. Tais considerações são importantes para nossa pesquisa, se levamos em conta o lugar de destaque que a universidade ocupa no panorama do ensino superior brasileiro; seu papel no mercado de bens simbólicos organizado em torno à formação docente no Brasil; as crises pelas quais passa o modo

---

⁴ Esse processo de entrada é relevante, pois verificamos que algumas profissões adquiriram, ao longo dos anos, uma maior autonomização interna, de modo que seus próprios membros egressos regulam a entrada de novos agentes, após a formação universitária (caso das “ordens” ou “conselhos” de advogados, médicos etc.). Outras, porém, dependem mais diretamente da universidade como certificadora da entrada na carreira.

tradicional de divisão do trabalho universitário (SOUSA SANTOS, 2011); o papel a ela reivindicado na polêmica que envolveu o *Projeto OYE– espanhol para professores*; e o papel das universidades no desenvolvimento do campo científico brasileiro, mediado por espaços disciplinares específicos.

2.1. O surgimento das universidades no Brasil (1931-1964): entre a pesquisa desinteressada e a formação de professores

Ao surgirem no Brasil, como agrupamentos de antigos institutos de pesquisa e ensino isolados, as universidades assumiriam legalmente uma dupla função: serem um instituto de alta cultura e pesquisa desinteressada, preocupado com o progresso do conhecimento científico; e instituição de formação, responsável pela preparação de quadros para o ensino secundário e normal, ou seja, a formação de professores. As Faculdades de Educação, Ciências e Letras é que condensariam estas duas funções. Segundo palavras de Francisco Campos, Ministro da Educação à época:

Ao lado de órgão de alta cultura e ciência pura desinteressada, [a universidade] deverá ser, antes de tudo e eminentemente um instituto de Educação, em cujas divisões encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar nosso corpo de professores, particularmente, os do ensino normal e secundário, porque deles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo ainda rudimentar de nossa cultura. (SAMPAIO, 1991, p. 11).

Candau (1987) aponta as diferenças existentes entre o modelo preconizado na Reforma Francisco Campos e o que foi efetivamente aplicado no caso da criação da Universidade de São Paulo (1934) e do projeto de Universidade do Distrito Federal (1935). A primeira nasceu com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade de Educação que, além de uma função integradora entre todos os cursos e institutos da universidade, estaria responsável pela formação dos professores secundários, sendo fruto da incorporação do Instituto Caetano de Campos. Já a UDF teria seu projeto esboçado em 1935 por Anísio Teixeira e previa uma instituição responsável por “prover a formação do magistério em todos os seus graus” (art. 2º, Decreto Municipal 5513, 1935, apud Candau, 1987, p. 12), além de ser um grande centro de documentação e pesquisa educacional.

No entanto, ambos modelos acabaram se transformando por força do Estado Novo: a UDF não chegou a sair do papel, e a USP assumiria um modelo próximo ao da Universidade

do Rio de Janeiro (1937), na qual a responsabilidade pela formação dos docentes estaria a cargo de uma seção criada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Além disso, não foi fácil resistir ao rechaço das instituições isoladas então existentes, sobretudo opostas à função integradora atribuída à FFCL. Tal fato motivou, segundo Candau (1987, p. 14), a que essas e outras universidades nascentes, para se legitimarem, deixassem em segundo plano a formação desinteressada e acadêmica e centrassem-se na formação de professores, o que acarretaria um empobrecimento de seu potencial educativo. Ao consolidar o modelo que separa as licenciaturas do curso de pedagogia, a formação dos professores secundários perdeu o vínculo com a prática e foi se transformando em um currículo de disciplinas cujos conteúdos era necessário dominar, relegando a um segundo plano os aspectos didático-pedagógicos da formação (SAVIANI, 2009).

Em 1939, com o decreto-lei 1190, que reorganizava a Faculdade Nacional de Filosofia, haveria uma mudança quanto à designação daqueles que concluem os cursos superiores nas universidades. Doravante, os *bacharéis* seriam designados os concluintes dos cursos das várias seções da Faculdade de Filosofia, ao passo que os *licenciados* seriam os que, formados bacharéis, concluíssem uma complementação pedagógica, a qual passou a ser exigência oficial para o exercício do magistério no segundo grau.

Apesar disso, o termo licenciado ainda estava reservado aos formados nas áreas de Filosofia, Ciências e Letras, excetuando-se as disciplinas técnicas ou artísticas, como Música, Desenho e Educação Física. Estas, por sua vez, podiam ser ministradas na escola por profissionais que não houvessem cursado a complementação pedagógica exigida aos professores das disciplinas das demais áreas, embora fossem disciplinas integradas à grade pela Reforma Capanema, de 1942. Esta situação peculiar persistiria até o final da década de 1950. Vale notar que, segundo Castro (1974, p. 634), a exigência da licenciatura para a docência no ensino secundário, ainda na década de 1970, não era de todo cumprida, de modo que “sucessivas leis continuaram a admitir exceções à norma” (ibid, p. 634). Assim, quanto ao professor em exercício na educação secundária, embora desde 1939 houvesse a exigência legal de que fosse um profissional formado no ensino superior como “licenciado”, ou seja, bacharel que realizou a complementação pedagógica nas Faculdades, Institutos ou Seções de Educação, tal fato não se realizava de modo pleno e referente a todas as disciplinas no currículo, admitindo-se “exceções”, como o recurso aos exames de suficiência, os quais permitiam “o aproveitamento dos profissionais liberais de cursos superiores correspondentes, como docentes de cursos técnicos, enquanto não houvesse número suficiente de profissionais formados pelos cursos

especiais de educação técnica” (CASTRO, 1974, p. 639). Esta possibilidade se dava em caráter emergencial, pois visava suprir uma demanda existente, enquanto não se formassem professores licenciados. Ou seja, supunha-se que tal alternativa viria a não ser mais necessária quando estes docentes estivessem formados em número suficiente.

É importante considerar estas “exceções”, já que elas indicam que, embora já houvesse uma organização nacional em torno da formação do professor secundário, com regras referentes ao modo, duração e execução dos referidos cursos de bacharelado e licenciatura, era permitido lecionar a professores sem a formação pedagógica exigida. Em que pese a relação com uma cultura que não considerava importante a formação para disciplinas de Artes ou Educação Física, essas “exceções” estão na origem de propostas que visam sanar de forma “emergencial” problemas envolvidos na formação e titulação de docentes para disciplinas do ensino secundário.

Tal caráter de emergência e de provisoriedade se manteria após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Decreto Lei 4.024/61). O decreto manteve a separação entre a necessidade de licenciatura para professores do ensino secundário, e a necessidade apenas de “cursos especiais” que formassem professores para os cursos técnicos (CASTRO, 1974). Também extinguiu a obrigatoriedade de existência das FFCL para a abertura de universidades. De fato, pesou a avaliação feita à época quanto à efetividade desta unidade institucional no que diz respeito ao seu papel de integração das demais unidades universitárias. A discussão a respeito do assunto se arrastaria e apenas conheceria uma solução, ainda que imposta, no fim da década de 1960, como veremos adiante.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação, mediante o Parecer 262, estabeleceu um currículo mínimo para os cursos de licenciatura, exigindo-se, como complementação pedagógica, que os bacharéis cursassem as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Elementos de Administração Escolar (posteriormente chamada Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau), além das Práticas de Ensino, mediante o estágio supervisionado. Este parecer consagrou definitivamente o modelo de formação do professor secundário, o qual vem a ser composto por dois conjuntos de saberes: os de “conteúdo”, ou seja, específicos de cada área do saber, e os “pedagógicos”, que habilitam à licenciatura, comum a todos.

Assim, ao analisar este período da educação nacional, percebemos que, aos poucos, a formação docente passa a ser regulada com mais cuidado após a criação das universidades, as quais assumirão, mesmo que de forma incipiente, esta tarefa. As exceções admitidas (exames de suficiência e cursos especiais) devem-se, principalmente, à baixa capilaridade territorial das

novas instituições, as quais, até o fim da década de 1950, estavam presentes em apenas oito estados brasileiros, segundo Candau (1987, p. 15). As FFCL, por outro lado, serão fortemente questionadas por dedicarem-se excessivamente a esta função, deixando em segundo plano a preocupação com a pesquisa científica desinteressada, com importantes exceções. O início da década de 1960 seria marcada por amplas discussões a respeito do papel das universidades no modelo econômico e político brasileiro, e especialmente das FFCL como unidades integradoras na instituição universitária.

2.2. A Universidade em tempos de repressão (1964-1985): novo ensino superior privado, novos modelos de licenciatura

No começo da década de 1960, uma nova clientela surgida dos setores médios da população, agora com acesso ao ensino de nível médio, começa a pressionar a universidade. Passa-se a discutir a necessidade de reforma no modelo de cátedras, no ensino de cunho profissional e no acesso à universidade, ainda elitizado. No entanto, o processo de autonomização do ensino superior, tendo nas universidades públicas o seu centro de prestígio, seria interrompido pelo golpe cívico-militar que derrubou o presidente João Goulart, em 1964. A partir daí, a organização do campo educacional brasileiro sofreria importantes mudanças, as quais colocariam a educação em consonância com os objetivos políticos e econômicos do governo autoritário. Especialmente dois aspectos desse conjunto de mudanças parece-nos importante retomar: a emergência de um “novo ensino superior privado” e a criação das licenciaturas curtas.

2.2.1. O novo ensino privado e a emergência de um “campo complexo”

Martins (1988) descreve o cenário que fez emergir o “novo ensino privado” no país, como consequência da política econômica, educacional e social aplicada pela Ditadura Militar (1964-1985). No campo do ensino superior, as primeiras ações do governo militar iniciaram um processo violento de despolitização do campo acadêmico e forte controle sobre sua autonomia. Por um lado, através de forte repressão a toda forma de contestação ao novo regime ou à ordem econômica e política que ele impunha, o movimento estudantil foi sendo cerceado até ser completamente calado; os professores tiveram suas vidas acadêmicas devassadas e foram

perseguidos. Com a eliminação ideológica dos opositores, estava aberto espaço para o regime pensar e impor seu modelo educacional, pautado na abertura aos interesses privados.

Em 1965, uma Comissão Mista foi criada com o objetivo de pensar as linhas gerais de uma reformulação do ensino superior, tomando como base um estudo realizado pelo professor americano Rudolph Atcon. A partir do relatório final dessa Comissão, sugeria-se a ocupação de todas as vagas ociosas nas universidades, a criação de um ciclo básico, o fim do regime de cátedras, a adoção dos departamentos e do sistema de créditos e a não gratuidade dos ensinos médio e superior. Quanto ao ensino privado, a Comissão entendia que “poderia constituir-se num fator de expansão das chances educacionais”, mantendo-se o Estado afastado dos encargos com isso. Essas recomendações foram incorporadas por outra comissão, formada em 1968, responsável por pensar os termos gerais de uma Reforma Universitária. Desse outro relatório derivou a Lei 5.540/68, reorganizando o sistema universitário nacional, adotando as medidas antes propostas. Doravante, o argumento insistente da falta de recursos seria utilizado para justificar a entrada da rede privada como forma de complementar a oferta de vagas no ensino superior, através de instituições isoladas, as quais entram no campo em “caráter excepcional”, já que a Universidade continuaria sendo “o tipo natural de estrutura para o ensino superior” (MARTINS, 1988, p. 32).

A partir de então, as escolhas econômicas da ditadura, privilegiando uma política de investimentos públicos em infraestrutura para favorecer as grandes empresas, nacionais e internacionais, em detrimento dos investimentos sociais (saúde, educação, habitação etc.), abririam a porta a que empresários do ramo da educação, atuantes no ensino básico, migrassem para o ensino superior privado, cuja expansão ampliou as chances das camadas médias e eximiu o Estado de arcar com os custos. Abriam-se, assim, as portas para que emergisse no país um ensino superior como *campo complexo*, no qual passam a conviver as universidades públicas e confessionais com o “novo ensino privado”.

Ainda segundo Martins (1988), este movimento favoreceu diversos processos: a entrada de uma lógica empresarial no campo da educação superior; a diferenciação das novas instituições privadas em relação ao ensino privado confessional; a simbiose das novas instituições com os interesses econômicos da ditadura militar, como forma de se legitimar dentro do campo; a ruptura do saber produzido por elas com o saber crítico “que vinha conquistando um espaço em determinadas áreas do conhecimento, na universidade brasileira” (p.41). Como consequência, um “efeito complicador” acirrou as lutas no campo, através da aliança das universidades confessionais com as públicas, em defesa de um modelo de excelência

e reivindicando a subvenção estatal; as privadas, por sua vez, reivindicavam a total ausência de financiamento do Estado, contanto que este não intervisse em sua política de definição de preços de mensalidades. Por fim, um efeito de visibilidade para as camadas médias urbanas mais desprovidas de capital econômico ou cultural, que se valiam desse sistema como estratégia de reconversão de seus capitais, redefinindo suas identidades através de um enorme dispêndio de tempo e investimentos.

No processo de diferenciação institucional instaurado, as instituições privadas isoladas “estabelecem não só relações de luta e de concorrência visando a maximização de uma rentabilidade simbólica, mas também de complementaridade em termos de divisão do trabalho intelectual” (MARTINS, 1988, p. 13-14). As universidades permanecem como força simbólica dominante. O campo do ensino superior, portanto, passa a ser caracterizado por uma crescente heteronomia. No entanto, as resistências, embora reprimidas, fizeram-se sentir, sobretudo nas instituições públicas e confessionais, “as quais preservaram uma memória coletiva de luta em prol da construção de uma universidade não subserviente às demandas do poder político” (MARTINS, *ibid*, p. 42). Ainda no período da ditadura, a resistência à política do regime manifestar-se-ia, de modo especial, na reação à forma como este resolveu equacionar o problema da formação de professores para o ensino secundário.

2.2.2 A Faculdade de Educação e as licenciaturas curtas

Após a aprovação da LBD em 1961, o campo educacional brasileiro viu-se envolto na necessidade de revisão do modelo de formação docente surgido com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras criadas na década de 1930. Diante de uma educação básica em expansão, além de não dar conta de corresponder com sua função “integradora” dentro da Universidade, as FFCL não conseguiam formar professores em quantidade suficiente, conforme exigia o sistema de ensino nacional, cada vez mais absorvendo parcelas consideráveis da população (CACETE, 2002). A discussão quanto a função integradora das FFCL e seu papel de formar professores foi equacionada e imposta pela ditadura através da criação das Faculdades de Educação. Sua estruturação se baseou no modelo americano e visava dar uma nova cara à formação de professores, desvinculada das Faculdades de Filosofia. Além disso, aboliram-se as Escolas Normais, substituídas por uma habilitação em Magistério de 2º grau, para formar professores das séries iniciais do então 1º grau, configurando “um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 146). Por outro lado, criaram-se finalmente licenciaturas específicas para as áreas não abrangidas pelas Faculdades de Filosofia, como

Desenho, Educação Física e Música (CASTRO, 1974, p. 641). O conceito de licenciatura, portanto, estende-se a esses profissionais devidamente formados. Prevalece, porém, a possibilidade dos exames de suficiência para a habilitação à docência (embora não concedendo o título de licenciado) a determinados profissionais em áreas onde estejam em falta. Com o tempo, porém, esta necessidade circunscreve-se às regiões carentes do país.

Tal situação levou ao surgimento de propostas, ainda na década de 1960, de criação de cursos especiais, em caráter emergencial, que viessem a suprir a demanda por professores no ensino básico. Assim, a Instrução *Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial*, de Newton Sucupira (1964), do CFE, é uma das primeiras manifestações legais que levariam a criação do que ficou conhecido como licenciatura curta: cursos de formação docente de curta duração que buscariam dar conta de um modelo de professor polivalente, apto a ministrar aulas em determinadas áreas que abrangessem mais de uma disciplina, como Estudos Sociais, Ciências e Matemática, e Comunicação e Expressão. A justificativa recaía justamente sobre a expansão acelerada do ensino secundário e a presença ainda limitada das Faculdades de Filosofia em território nacional, de modo que a necessidade de professores formados excedia a quantidade dos que se formavam anualmente em cursos regulares de licenciatura plena.

A LDB de 1971 (Lei 5.692) daria uma roupagem legal a estas propostas que, a partir dali, deixariam de ser isoladas para suprir carências temporais e geográficas e passariam à condição de modelo permanente de formação docente, competindo com a formação plena. Seria a formação mínima exigida a quem quisesse lecionar no ensino secundário. Nas áreas em que havia pouca estruturação dos sistemas de ensino, a possibilidade de uma formação mais rápida ajudou a suprir a demanda por profissionais licenciados; no entanto, nas áreas onde a necessidade não era a quantidade, mas a qualidade dos cursos, a concorrência da licenciatura curta contribuiu para precarizar os modelos de licenciatura plena. Com isso, enfraquecia-se também as áreas de saber específicas num contexto de recrudescimento da repressão política (CACETE, 2002).

Posteriormente, como apontado por Cacete (2002), a proliferação de cursos de curta duração daria origem a uma grande quantidade de instituições de ensino superior privado, as quais assumiriam como um dos seus principais objetivos levar a cabo esses cursos. Assim, a demanda por professores da década de 1960, transformada em política permanente de formação, delinearía boa parte do sistema de ensino superior nas décadas seguintes, garantindo o

crescimento, consolidação e diferenciação do ensino superior privado não confessional, com fins lucrativos.

A implantação desses projetos, embora em contexto autoritário, ensejou resistências da comunidade acadêmica e científica nacional, no sentido de se questionar a validade de uma formação aligeirada que não garantia uma qualificação mínima ao professor, além de diluir as especificidades disciplinares em aglomerações conceituais pouco claras. Muitas foram as manifestações contrárias de professores e pesquisadores que questionavam os princípios e fundamentos de vários projetos de implantação de licenciaturas curtas (CANDAU, 1987; CHAUI, 1978; RODRIGUES, 1978). A ideia da polivalência, a qual justificou a consolidação do modelo na década de 1970, engendrou forte resistência em virtude da interferência que representava no ordenamento interno de determinados campos de saber ainda em formação. Como afirma Cacete (2002, p.70):

Nesse momento a especialização do conhecimento no âmbito das ciências humanas passava por um processo de consolidação e afirmação, através da intensificação da pesquisa como processo de aprofundamento do conhecimento científico nessa área. A formulação da polivalência, então, se constituía como negação desse processo e, ao mesmo tempo, consolidava uma tendência de que a formação do professor deveria ser reduzida em relação à formação do pesquisador e do bacharel.

Candau (1987, p. 26) aponta a resposta da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) à proposta de criação de uma licenciatura polivalente em Ciências para formar professores de 1º grau, cuja principal crítica recaía sobre a precariedade da formação destinada aos futuros professores. O projeto, segundo a SBPC, “torna impossível garantir a formação científica e pedagógica razoável do corpo docente de nossas escolas de 1º e 2º graus por causa do descompasso entre a amplitude do currículo prescrito e a exiguidade do tempo disponível para a sua integralização” (Candau, 1987, p. 26).

Rodrigues (1978), em pesquisa sobre a clientela de cursos de curta duração na Paraíba, aporta diversas reações de pesquisadores das áreas de Geografia, História, Letras e Ciências Humanas em geral, diante da possibilidade de que as disciplinas específicas fossem diluídas em propostas formativas mais abrangentes. Alegando que “a individualidade de cada disciplina ficará perdida e os alunos terminarão não sabendo nada” (ibid, p. 3), buscava-se chamar a atenção à época para as consequências que esses cursos trariam à formação docente, já considerada precária, além da possibilidade de “proliferação de Faculdades de péssimo nível” (ibid, p. 7). As críticas da FFLCH (USP), por exemplo, à proposta e criação de uma licenciatura de curta duração e Estudos Sociais traziam à tona, além disso, a perda da especificidade

disciplinar na formação dos professores, o que acarretaria uma maior precarização desse nível de ensino, visto que os candidatos chegariam ao final do curso sem dominar suficientemente as bases epistemológicas de cada saber.

Assim, o Estado intervinha num processo de autonomização de campos do saber, os quais reagiram, visando defender sua autonomia e especificidade, a partir da defesa das fronteiras que separam certas áreas do saber, dentro do campo científico, diante de seu enfraquecimento. Podemos dizer que o modelo de licenciaturas curtas foi um primeiro modelo massivo e abrangente de formação com objetivos que vamos chamar de emergenciais. De certa forma, como aponta Sousa Santos (2011, p 16-17), as transformações verificadas no período autoritário da Ditadura Civil-Militar no Brasil foram um pontapé inicial para uma crise institucional que atingiu as universidades públicas e perdura até hoje, quando estas instituições têm sua autonomia reduzida tanto pela “eliminação da produção e divulgação livre do conhecimento crítico” quanto por estarem a serviço “de projetos modernizadores autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público e obrigando uma concorrência desleal com o setor privado”.

2.3. A Universidade pós-redemocratização (1985-2000): ambiguidades na consolidação de um campo complexo

Com o fim do regime ditatorial, nova fase de organização dos movimentos sociais e sindicais no Brasil impulsiona amplas campanhas por transformações em vários campos, como educação, cultura, direitos humanos etc. Visando pressionar as instâncias governamentais para garantirem a valorização da educação e dos seus profissionais, os movimentos de resistência aos projetos de licenciaturas curtas e outros mais abrangentes culminaram, na década seguinte, na construção das Conferências Nacionais de Educação, organizadas com o intuito principal de pensar e propor, de forma autônoma, reestruturações no modelo de formação de professores então vigente (CANDAU, 1987). A Constituição de 1988 traria importantes avanços relacionados à “valorização dos profissionais do ensino” (artigo 206), à autonomia universitária e à estruturação das instituições a partir do modelo pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a década de 1990 conheceria outro momento de expansão das instituições privadas, garantindo a consolidação de um campo complexo, no que diz respeito à diferenciação de modelos institucionais (MARTINS, 2000, p. 42).

No fim da década de 1980, há um crescimento do número de universidades no país graças ao fenômeno da fusão de diversas instituições privadas isoladas. As universidades públicas cresceram de modo mais tímido, pautadas pelas estaduais (MARTINS, 2000). Estas últimas mantiveram seu posto de principais instituições universitárias nacionais, parâmetro para todo o ensino superior e de alto valor simbólico. Segundo Martins (2000, p.44-45):

Os dados disponíveis indicam que as universidades públicas ocupam posição fundamental no interior do campo acadêmico nacional e papel estratégico no processo de desenvolvimento do país. Basta assinalar, por exemplo, seus contínuos resultados positivos [...] sua contribuição para a construção da identidade nacional etc.

A reorganização do campo educacional, apropriando-se da liberdade democrática que emergia no país logo após o fim do regime ditatorial, levou diversas organizações a proporem, ainda no fim dos anos 1980, uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação que atendesse às diversas demandas que surgiam dos movimentos sociais e políticos que agitavam o Brasil na época. No entanto, as dinâmicas de poder do regime vigente e a guinada neoliberal do começo dos anos 1990 impediram que a Lei fosse aprovada tal qual fora formulada. Apenas em 1996 foi aprovada uma nova LDB, mas muito distinta do modelo original e incorporando as principais prescrições dos organismos internacionais, que adequassem, por meio de reformas educativas, a educação ao lugar que o país ocupa nos processos de mundialização do campo econômico global (BOURDIEU, 2004; BELLO, 2008).

Como apontado no Capítulo 1, a necessidade de que os professores dos anos iniciais ascendessem à formação universitária projetou o papel das universidades e demais instituições do ensino superior no campo educacional. Ao mesmo tempo, diversas críticas ao seu papel também se faziam sentir. Os Programas de Educação Continuada (PEC), conjunto de cursos especiais que visavam certificar os professores das primeiras séries do ensino fundamental, foram importantes no campo e deixaram marcas definitivas (BELLO, 2008), de modo que esse modelo de cursos “emergenciais”, parcerias entre o poder público e universidades públicas, foram replicados por instituições particulares e puderam chegar aos docentes que não puderam cursá-los pela via oficial (SENE, 2010).

Nesse momento é necessário considerar que o panorama do ensino superior no Brasil no começo da década de 2000 responde a uma série de condicionantes que devemos considerar e que remontam a um contexto global de crise do modelo universitário e fortalecimento de um modelo mercadológico. A emergência do “ideário da globalização e do neoliberalismo” como fruto de um processo amplo no qual a lógica de mercado vai se impondo em campos construídos

por outras lógicas, provoca, ainda hoje, impactos que induzem a uma “inserção histórica conflituosa” (LEOPOLDO E SILVA, 2014, p. 141) das universidades na sociedade: por um lado, instâncias das instituições aderem aos novos paradigmas que regem as relações entre Mercado e Universidade, mediadas pelo campo do trabalho, com forte impulso do Estado, como visto acima; por outro, setores mais ligados à prática científica e acadêmica, que marcam o trabalho intelectual, buscam formas de se inserirem na esfera pública em constante confronto com os caminhos aos quais se conduz a universidade, creditados à inexorabilidade da história pelos seus apologetas.

Estes conflitos levam diversos autores a apontarem uma crise da universidade (LEOPOLDO E SILVA, 2014; CHARLOT E SILVA, 2010; NOGUEIRA, 1989; SOUSA SANTOS, 2011) relacionada à forma como sua inserção social se dá em conflito com as transformações pelas quais vivem as sociedades contemporâneas. Nogueira (1989) associa esta crise não só com este momento de mudanças, mas também com a história brasileira, marcada por “diversos autoritarismos”. Isso impõe uma discussão sobre o estatuto do saber na universidade: ao mesmo tempo científico e didático, levando-o a refletir sobre a relação entre ensino e pesquisa. Há também o problema da produtividade, cuja lógica não se associa bem com a lógica do trabalho científico. Há, para este autor, uma diluição da dimensão de projeto coletivo e, ao mesmo tempo, uma desvalorização social do professor que tem a ver com a crise do ensino e a pouca incidência da universidade na sociedade.

Já Leopoldo e Silva (2014) aponta alguns elementos que ajudam a entender esta crise, sobretudo os que dizem respeito à “representação de universidade que vem sendo progressivamente imposta e, em grande parte, assimilada” (ibid, p. 135). O primeiro desses elementos é a “relação entre a universidade do presente e a universidade do futuro”, no qual o modelo de eficácia produtivista é projetado como futuro inexorável da universidade, levando à superação de uma “universidade do passado”, que transforma a experiência histórica em mera curiosidade sem incidência política sobre o presente. Por fim, a desvinculação do pesquisador do seu local de origem, através de projetos que o ligam a instituições de fomento ou a grupos privados, a quem deve prestar contas, apontam para uma mudança na relação indivíduo-comunidade, desobrigando-o dos “compromissos com o núcleo acadêmico a que naturalmente pertence” e retirando da atividade de pesquisa “sua subordinação à corporação acadêmica imediatamente mais próxima do pesquisador” (ibid, p. 137).

Outros autores apontam para um panorama mais global do lugar das universidades e das transformações do ensino superior na contemporaneidade. Charlot (2010) identifica três

transformações verificáveis nos últimos anos: a primeira se refere à universidade em um contexto de internacionalização, no qual “fornecedores muito diversos”, ligados a grupos multinacionais e empresas de mídia, passam a oferecer um ensino transfronteiriço, a partir do uso de novas tecnologias; tal processo compromete a qualidade, mas encontra em associações com instituições públicas formas de se inserir em grandes mercados educacionais. Isso conduz a outra transformação, a mercantilização, na qual o ensino superior é “cada vez menos considerado um bem público e cada vez mais um serviço lucrativo” (ibid, p. 51). Por fim, aos dois processos anteriores, que acontecem em nível internacional e global, associa-se a diferenciação das universidades, fazendo com que o sistema universitário se fragmente, gerando universidades de alto padrão de pesquisa e outras de massa focalizadas em formar mão de obra qualificada a baixo custo e de forma mais rápida.

Como consequência desses processos, Charlot aponta três movimentos: a perda de controle da comunidade universitária sobre as decisões no domínio do ensino superior, pressionando seus profissionais, e legitimando-se por um “argumento do interesse geral”; a focalização da pesquisa pelas instituições universitárias, enfraquecendo o vínculo com o ensino e impondo uma necessidade frenética de publicações constantes aos professores universitários; e a atenção à interdisciplinaridade e a formação por competências, o que põe em xeque “a pertinência de manter a organização das universidades por disciplinas” (ibid, p. 54).

Sousa Santos (2011), em reflexão do começo do presente século, aborda as transformações das universidades e sua inserção num processo amplo de transnacionalização. Segundo ele, a universidade enfrentava três graves crises. A primeira, de **hegemonia**, motivada pela contradição entre as funções tradicionais da universidade (desenvolvimento da alta cultura *versus* formação de mão de obra qualificada), de modo que sua incapacidade de resolver o problema fez com que Estado e mercados buscassem fora dela solução para os “problemas” colocados. Não sendo mais a única, instaura-se uma crise de hegemonia. A segunda crise, de **legitimidade**, estava pautada nas pressões sociais sobre o conhecimento produzido pela universidade, em confronto com seu estilo universitário, autônomo, por vezes alijado das demandas sociais mais prementes. Por fim, existia uma crise **institucional**, na qual a autonomia da instituição é colocada em xeque pelas pressões do mercado, e na qual o Estado, pela desregulação de sua obrigação exclusiva para com a educação, deixa de investir no ensino superior público, favorecendo um amplo processo de transnacionalização do ensino superior, que amplia ainda mais a mercadorização da universidade.

De fato, a crise institucional leva à secagem financeira e **descapitalização das universidades públicas**, ou seja, à redução do seu financiamento público por causa da perda da prioridade estatal com a educação, fruto das políticas neoliberais que alijam o Estado da preocupação com as políticas sociais. Com isso, cria-se um contexto propício para que as debilidades das universidades sejam usadas como justificativa para sua exploração comercial (ibid, p. 18-19). Opta-se, em escala global – com diferenças de nuances entre países centrais, periféricos e semiperiféricos – por uma mercadorização das universidades centrada em dois pilares: na descapitalização das universidades públicas e na consolidação de um mercado universitário nacional (tal qual aconteceu no Brasil após a ditadura), seguida por um processo de transnacionalização mercantil das trocas universitárias.

Se, por um lado, a descapitalização conduz a universidade a buscar receitas no campo privado, privatizando parte dos seus serviços, também leva a que a universidade produza “a si mesma como mercado de gestão universitária” (ibid, p. 21). As contradições que envolvem o processo, como a dualidade dos mercados de trabalho, que fazem crescer a demanda por alta qualificação e, ao mesmo tempo, por baixíssima qualificação, fazem entrar em crise a rigidez da formação universitária, abrindo espaço para “a criação de sistemas não universitários de formação de módulos”, pressões para encurtar e flexibilizar a formação universitária e impor um modelo de “educação para o mercado permanente” (ibid, p. 26).

Além disso, o desinvestimento do Estado aliado à desregulação das trocas comerciais, à imposição da solução mercantil à educação por agências multilaterais e à revolução tecnológica acabam dando lugar a um amplo processo de transnacionalização do mercado de serviços universitários, pautado no papel das novas tecnologias, na necessidade de capital humano para bem utilizá-las no uso da informação; a transformação da universidade, visando adequar-se à sociedade do conhecimento, renovando a gestão de trabalho, mudando seu paradigma institucional e político-pedagógico, através da adoção de um paradigma empresarial para as universidades. O alvo dessas mudanças passa a ser a “posição de poder dos docentes” e a “liberdade acadêmica”. “O poder da universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados”.

As ideias acima, segundo Sousa Santos (ibid, p. 33) presidem as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial e também pelo Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) da OMC. Esse acordo visa transnacionalizar a educação, liberando o comércio de serviços e eliminando barreiras comerciais. Distingue quatro grandes modos de oferta transnacional de serviços universitários: a oferta transfronteiriça, disponibilizada via *internet*;

o consumo no exterior, facilitando o deslocamento de estudantes; a presença comercial, quando grandes grupos educacionais estabelecem suas filiais em outros países, sendo a que mais afeta autonomia das IES; e a presença de agentes que facilitam o intercâmbio entre pesquisadores.

Todos esses fatores que dizem respeito a uma crise institucional casam-se com outros, os quais balizam uma crise de legitimidade das instituições universitárias: o conhecimento pluriversitário, a ausência de um projeto de nação e a emergência de novas tecnologias.

A mudança recente nas relações entre conhecimento e sociedade põe em xeque a forma do conhecimento universitário, ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades e instituições afins, caracterizado por: forte componente disciplinar, onde têm maior peso os pesquisadores na definição dos problemas, das metodologias e ritmos da pesquisa; homogeneidade e hierarquização, com agentes que partilham dos mesmos objetivos de produção de conhecimento, formação, cultura acadêmica etc; forte distinção entre conhecimento científico e outros tipos de conhecimento e entre aquele e o desenvolvimento tecnológico. Em contraposição, emerge um paradigma de conhecimento pluriversitário, pautado na contextualização (seu princípio organizador é a aplicação que lhe pode ser dada), no qual pesquisadores e utilizadores partilham a definição de problemas, relevância, métodos, ritmos; transdisciplinar (obriga o diálogo e o confronto com outros tipos de conhecimento); mais heterogêneo, aberto, menos rígido e hierárquico. “A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência”. (ibid, p. 42).

O paradigma pluriversitário desestabiliza a institucionalidade das universidades e, junto com a pressão do mercado, coloca-a sob duas pressões antagônicas: uma hiperprivatista e outra hiperpublicista. Isso gera um tipo de resistência que pode não dialogar com a sociedade, muda, cega, tátil. Há resistências às mudanças. Por outro lado, há um componente nesta crise que dialoga com o lugar das universidades na construção de um projeto de nação. Por fim, é necessário esclarecer que a tecnologia também contribui para a crise de hegemonia das universidades, já que elas questionam o paradigma territorial das universidades.

Assim, no começo dos anos 2000, o modelo universitário tradicional perde espaço diante de propostas de uma instituição mais voltada às demandas do mercado e da economia neoliberal. Por outro lado, as universidades, sobretudo públicas, ainda carregam uma memória de luta (MARTINS, 2000) e uma estrutura acadêmica consolidada e prestigiada, que lhes permite se colocarem na linha de frente das lutas que se mostram, mais do que internas ao campo da educação, voltadas à defesa da autonomia dos campos de produção cultural diante da

força da lógica do mercado, cada vez mais presente em campos historicamente constituídos por outras lógicas.

Cumpre-nos, agora, compreender de que o forma o contexto de promoção da língua espanhola nos últimos anos dialoga com o contexto mais amplo e geral da formação de professores no Brasil e do papel que nela cumpre a universidade.

CAPÍTULO 3

O ESPAÇO DISCIPLINAR DO ESPANHOL NO BRASIL

Ela [a noção de campo] funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades.

(Pierre Bourdieu, 2000).

Neste capítulo, buscamos trazer à luz a história do ensino e da pesquisa em língua espanhola no país, desde o começo do século XX, até as dinâmicas que o perpassam na primeira década do século XXI. A partir da perspectiva de campo, propomos denominar *espaço disciplinar do espanhol* (EDE) à esfera de produção e reprodução de conhecimentos sobre a língua espanhola em âmbito acadêmico e universitário no Brasil. Nossa construção teórica busca situar o Projeto OYE em um conjunto de relações “de que retira o essencial de suas propriedades” (BORDIEU, 2000). Por isso, focalizamos as dimensões acadêmicas, científicas, pedagógicas e glotopolíticas que perpassam o ensino e a pesquisa em torno à língua espanhola no país.

Partindo da definição teórica do que entendemos por EDE, buscaremos reconstruir o seu percurso histórico de formação, levando em conta o lugar da língua espanhola no Brasil em suas relações com a universidade, a escola e a legislação educacional. Em seguida, descreveremos movimentos mais recentes que tendem a uma complexificação do EDE, ou seja, ao aprofundamento da sua *identidade disciplinar*, cuja motivação recai sobretudo no desenvolvimento de linhas de pesquisa voltadas ao funcionamento linguístico, na presença de instituições espanholas e sua política linguística pan-hispânica no país e na aprovação da lei 11.161/05, que impõem novos espaços de circulação para a língua espanhola no sistema educativo nacional.

3.1. O espaço disciplinar do espanhol (EDE)

O campo científico, enquanto campo de produção cultural, caracteriza-se pela lógica antieconômica que rege esse tipo de espaço social. Sua especificidade está no esforço em produzir determinadas compreensões sobre a realidade, a partir de “métodos comuns de

validação de teses e hipóteses”, que funcionam como um contrato tácito “inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o trabalho de *objetivação*” (BOURDIEU, 2004, p. 30). Trata-se de um universo autônomo no qual o capital científico manifesta-se através de duas espécies distintas:

De um lado, um **poder que se pode chamar temporal (ou político)**, poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ele assegura. De outro, **um poder específico, “prestígio” pessoal**, que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os “colégios invisíveis” de eruditos unidos por relação de estima mútua). (Bourdieu, 2004, p. 35, grifos nossos)

O capital científico de ordem política, por sua natureza institucional, é o que fundamenta a relação entre um campo científico e um campo acadêmico, ou seja, o espaço de relações entre agentes e instituições de ensino superior, sobretudo universitárias, que se consagraram nos últimos séculos como lugares por excelência da prática científica, associadas ao Estado e aos seus objetivos desinteressados. O espaço institucional, acadêmico, é o lugar por excelência no qual o capital científico de prestígio social se objetiva em posições de poder.

Para Sousa Santos (2011), o conhecimento universitário, ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades, ou, em termos bourdieusianos, o conhecimento científico objetivado através de seus agentes nas instituições universitárias, apresenta-se como um conhecimento *disciplinar*, isto é, relativamente autônomo, com forte peso por parte de cientistas e pesquisadores na definição dos problemas a serem enfrentados, sua relevância, os métodos empregados e os ritmos da pesquisa. Essa disciplinarização do conhecimento o torna mais homogêneo, de modo que os agentes partilham dos mesmos objetivos de produção de conhecimento, mesma formação e mesma cultura acadêmica, dentro de hierarquias bem definidas.

Com efeito, o modo disciplinar de organização do conhecimento universitário tradicional corresponde a uma divisão a partir de subcampos científicos. Em outras palavras, espaços internos ao campo que compartilham de sua doxa, suas lógicas irreduzíveis a outros campos, mas que se autonomizam em torno a determinado processo, instituição, objeto ou conjunto de agentes ou saberes. Os subcampos científicos organizam-se como disciplinas científicas (BOURDIEU, 2004), as quais, devido às suas especificidades, se constituem de

maneira irredutível aos outros subcampos científicos, ao mesmo tempo em que partilham com eles princípios de objetivação que caracterizam o conhecimento propriamente científico. Os capitais científicos objetivados no interior dessas disciplinas se convertem em capitais simbólicos disputados na forma de cargos e funções em instituições de pesquisa, universitárias ou não, a partir das quais definem um conjunto de relações de poder que caracteriza sua prática como política e cognitiva, ao mesmo tempo (BOURDIEU, 2004, p. 30).

Em nosso trabalho, consideramos que a história da universidade no Brasil, aos poucos, vai se confundindo com a história da constituição de um campo científico nacional, fazendo com que suas disciplinas (subcampos) se tornem cada vez mais autônomas. Essa autonomia se garante pela legitimação do Estado, que abre espaços, cria instituições, contrata agentes, estabelece relações desse conhecimento com a sociedade (mediante a escola, por exemplo), de modo que estas disciplinas possam seguir construindo seu conhecimento com relativa autonomia, embora sempre atreladas ao financiamento e apoio estatal (no caso das públicas, mas também, de certa forma, das confessionais). Sobretudo as universidades públicas, a começar por São Paulo e, depois, estendendo-se para outros estados, serão constituídas como grandes centros de pesquisa científica, de produção e reprodução do conhecimento científico, com suas crises, reviravoltas e resistências. Isso significa que o conhecimento científico se objetiva, ao mesmo tempo, como conhecimento acadêmico e universitário, legitimado e certificado pelo Estado.

A partir destas considerações, entendemos a existência de *espaços disciplinares*, intimamente ligados à cientificidade das disciplinas científicas maiores e objetivados como espaços institucionais próprios (em geral, áreas de saber) que se forjam a partir do desenvolvimento de determinados objetos de estudos, os quais, devido a fatores científicos, mas também políticos, sociais e econômicos, podem vir a se tornar relevantes, autonomizando-se, de certa forma, em relação a outros saberes. Do ponto de vista acadêmico, estes espaços disciplinares produzem suas próprias publicações, realizam seus eventos e desenvolvem suas investigações com relativa autonomia, mas sempre em diálogo com o subcampo maior. Um espaço disciplinar, portanto, reproduz as hierarquias, a divisão de capitais do campo científico e suas formas de interesse desinteressado, engendra disputas, define formas de entrada para seus agentes etc, dialogando com o campo acadêmico-científico mais amplo e outros campos de saber.

No âmbito deste trabalho, consideramos a existência de um *espaço disciplinar do espanhol no Brasil* (EDE), constituído a partir do conjunto de instituições e agentes

universitários ligados às instituições de ensino-pesquisa-extensão brasileiras, tendo como objeto definidor a língua espanhola a partir de um recorte científico-acadêmico: científico, pois constituído a partir de princípios de objetivação próprios do universo da ciência e assim legitimados; acadêmico, pois objetivado em estruturas de poder que engendram disputas, hierarquias, diálogos e fronteiras, mais ou menos sólidas, em relação a outras áreas de saber. Além disso, consideramos que a recente complexificação desse espaço responde a fatores sociais, políticos, econômicos e acadêmico-científicos, que pretendemos aqui considerar.

Delimitar um EDE é um esforço preliminar, que reconhecemos ainda em processo de gestação, de entender as relações existentes dentro da área de espanhol como possíveis de serem interpretadas conforme o conceito de campo de Bourdieu. Assim, um espaço disciplinar do espanhol será um espaço de relações cujo estado atual responde a um conjunto de lutas em torno a determinados capitais, de maneira relativamente autônoma, de modo a refratar demandas externas, impor restrições à entrada de agentes, responder à necessidade de um trabalho de objetivação acadêmico-científico etc.

Também é necessário localizar a disciplina com o qual este espaço se atrela. No caso do EDE, identificamos, em primeiro lugar, uma relação direta com o campo dos estudos da linguagem. De fato, as áreas de espanhol das grandes universidades brasileiras estão ligadas diretamente aos departamentos de línguas (modernas, neolatinas, estrangeiras etc.). Além disso, o EDE tem como objeto de conhecimento a língua espanhola, construída a partir dos princípios de objetivação do campo científico (BOURDIEU, 1976, 2004) e sujeita às prescrições da Linguística, ciência na qual “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, [1916] 2006). É isso que justifica, segundo nossa hipótese, que o EDE tenha sua identidade disciplinar assentada, primordialmente, nos estudos da linguagem, ou Ciências da Linguagem/Linguística.

No entanto, há uma forte relação com o campo da educação, especialmente no que diz respeito à formação de professores de espanhol e o ensino da língua em contextos formais de aprendizagem. De fato, sendo esse objeto de conhecimento uma língua estrangeira no ambiente acadêmico nacional, está sujeita a processos de ensino-aprendizagem que a indagam e questionam os papéis que ela cumpre nestes contextos. Com isso, o espaço disciplinar que se funda em torno do espanhol adquire também forte relação com o campo dos estudos educativos, sobretudo seu subcampo voltado ao estudo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ambos fundamentos identitários do EDE foram, inclusive, reforçados nas últimas décadas, conferindo-lhes maior autonomia e permitindo avanços, no sentido de diversificar suas possibilidades de diálogo teórico dentro dos espaços nos quais circula. Ao mesmo tempo, a

produção de conhecimento acontece num espaço fronteiriço, potencializando, por um lado, o diálogo interdisciplinar e, por outro, os possíveis conflitos que este entremeio pode suscitar.

Ao enquadrar os estudos acadêmicos em torno ao espanhol no Brasil segundo o conceito de campo, entendemos que esta proposta pode e deve dialogar com a de outros pesquisadores que trilham caminhos conexos. Por exemplo, Fanjul (2016, p. 59), ao analisar o surgimento e desenvolvimento da lista *Eledobrasil*⁵ e seu metadiscorso, busca “ler, en esas superficies discursivas, huellas de los acelerados cambios que se han producido en el espacio – como veremos, nada fácil de definir – de trabajo profesional alrededor de esa lengua en Brasil”. Esse espaço de trabalho profissional, composto por um conjunto de práticas e agentes de distintos campos que atuam “en relación con la presencia de la lengua española” no país, é definido como “una intersección relativamente estable de campos”, marcada por relações de força, apostas, mas que “en última instancia esos logros se validen en los respectivos campos (económico, educativo, académico, político etc.)” (ibid, p. 72). Para Fanjul, as mudanças discursivas que marcam determinadas mensagens dos moderadores da lista Eledobrasil indicam um “fuerte desplazamiento” (p. 72) nesse espaço, no que diz respeito ao fortalecimento em seu interior, nos últimos anos, dos campos educacional e acadêmico, em relação aos campos econômico e editorial.

Nossa proposta, portanto, difere da de Fanjul ao considerar apenas o âmbito de produção científica e acadêmica como parte do espaço disciplinar do espanhol. Na verdade, a caracterização *disciplinar* só adquire o sentido que buscamos se nos referimos diretamente a estes campos de produção cultural. No entanto, parece-nos razoável dizer que nossa proposta, por outro lado, não se afasta sobremaneira da do autor, afinal, o EDE pode ser considerado como um âmbito dentro dessa intersecção de campos que ele propõe, justamente um âmbito que, segundo suas conclusões, tem se fortalecido nos últimos anos graças a processos externos que nele se refratam, provocando “fuertes desplazamientos”. A nosso ver, a polêmica gerada a partir do OYE pode ser considerada como um dos primeiros movimentos que indicam esse *desplazamiento*, pois significou, de um lado, uma ofensiva mais contundente das instituições espanholas e, por outro, provocou um movimento de mobilização e defesa cujos frutos se fizeram sentir para além do ambiente acadêmico do estado de São Paulo.

Na linha das mudanças acima aludidas e verificadas por Fanjul (2016), no que diz respeito a um maior peso dos âmbitos acadêmico e educativo sobre o espaço de trabalho

---

⁵ Lista de discussão por e-mail que congrega professores de espanhol de diversos âmbitos de ensino, profissionais da tradução, do mercado editorial, entre outros (FANJUL, 2016).

profissional em torno do espanhol no Brasil, entendemos que o EDE, de uma perspectiva histórica, conheceu, nas últimas décadas, um processo de **complexificação** devido a processos sociais mais abrangentes que provocaram mudanças importantes. Por complexificação entenderemos um processo de aprofundamento da identidade disciplinar deste espaço a partir do confronto de suas rotinas, lógicas e memórias com processos sociais mais amplos que impõe novas formas de circulação para a língua espanhola no país, impactando a produção de conhecimento a seu respeito.

Nos referimos a três acontecimentos ou momentos distintos que vão impactar na forma como a polêmica em torno ao OYE vai ser compreendida e enfrentada pelo EDE. Em primeiro lugar, um conjunto de estudos de base *lingüística*, que vêm sendo produzidos no Brasil desde a década de 1990, sobretudo em São Paulo, e que lança olhares novos sobre a relação entre o português e o espanhol a partir do funcionamento linguístico e desde distintas perspectivas teóricas. Depois, a presença de uma política linguística, educacional e comercial pan-hispânica, através de agentes e instituições espanholas que buscam se associar ao Estado e influenciar políticas públicas educativas. Por fim, a aprovação da lei 11.161/05 e suas consequências nos âmbitos educativo e universitário. Nesse processo de complexificação, embates entre forças antagônicas serão mais agudos, especialmente opondo instituições espanholas e universidades públicas. A seguir, partimos de um panorama histórico sobre o espanhol no Brasil para, em seguida, abordar esses três momentos específicos.

3.2. O espanhol no Brasil: do gesto fundador à integração regional (1919-1985)

A história da pesquisa e ensino de espanhol no Brasil tem um de seus momentos iniciais no ano de 1919, quando Antenor Nascentes assume a cátedra de ensino dessa língua no Colégio Pedro II, à época modelo para as escolas secundárias nacionais (PICANÇO, 2003). Tal fato é significativo se consideramos que este pesquisador seria o autor, já na década de 1920, de uma *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, cuja perspectiva de análise do espanhol ancora-se no lugar comum segundo o qual português e espanhol são línguas muito parecidas, de modo que seu estudo devia focar-se, sobretudo, nas supostas diferenças de vocabulário ou morfologia. Essa obra, assim como o *Manual de Español* de Idel Becker (década de 1940), escrito com base nas ideias de Nascentes, privilegiarão uma perspectiva tradicional de análise da língua, baseada nas lições de gramática e listas de vocabulário (CELADA, 2002; CELADA e GONZÁLEZ, 2000; FANJUL e GONZÁLEZ, 2014). Segundo Fanjul e González

(2014, p. 15), a força desse preconstruído ligava-se à “força da educação escolar” que “barrava a observação das mudanças já em curso no PB” e pelo fato de que a língua efetivamente falada no Brasil não era reconhecida como objeto de conhecimento válido, que merecesse ser estudada.

Essas obras inauguram, simbolicamente, um *momento* do espanhol como língua estrangeira no país, como um gesto fundador (CELADA e GONZÁLEZ, 2005) caracterizado por “uma tendência em superestimar a semelhança entre as duas línguas [português e espanhol], que levava a não perguntar praticamente nada sobre suas relações” (FANJUL e GONZÁLEZ, 2014, p. 15). Esse *momento* perduraria durante décadas, não sendo questionado no âmbito do ensino básico, tampouco do ensino superior. De fato, não havia pesquisa em nível superior relacionada ao espanhol até meados da década de 1930, quando surgiram as primeiras universidades brasileiras. Ainda assim, a ideia de língua fácil, que não precisa ser estudada, faria dos estudos sobre o espanhol uma reprodução das ideias detectadas em Nascentes e Becker. Em parte, porque o desenvolvimento do campo do ensino superior e, dentro dele, do campo dos estudos da linguagem se deu de forma lenta e contraditória. Por outro lado, o gesto fundador ilustrado nas obras acima aludidas significou a cristalização de um estereótipo que, não sendo questionado ou posto sob suspeita, também vigorou no âmbito dos estudos acadêmicos e da prática de ensino nas universidades. Na perspectiva de Celada (2002), isso corresponde a que o espanhol não ocupasse um lugar como língua estrangeira para o brasileiro, não se lhe atribuindo um saber pelo qual valesse a pena ser estudada.

Até a década de 1940 não havia um ensino sistemático do espanhol no Brasil, estando presentes, nas diversas etapas do ensino secundário de então, disciplinas como francês, alemão, grego e latim. Apenas em 1942, com a Reforma Capanema, promovida ainda no governo de Getúlio Vargas, o alemão seria retirado da grade oficial e o espanhol incluído em seu lugar. Atendendo aos objetivos do regime ditatorial então vigente, tal medida buscava, de um lado, reprimir as comunidades de imigrantes alemães que insistiam em manter viva sua língua própria, e por outro, difundir uma língua cuja origem remonta à Espanha, então modelo de patriotismo. Segundo Picanço (2003, p. 33), o espanhol teria, aos olhos do governo os atributos necessários “para substituir o alemão como disciplina escolar: um idioma europeu, com literatura consagrada mundialmente e pertencente a uma nação que servia de modelo em seu amor à história da pátria”. Havia a necessidade de formar professores, o que deveria ser absorvido pelas instituições de ensino superior então em fase de implantação, embora careçamos de maiores informações sobre como se dava essa formação.

O espanhol estaria presente na grade curricular escolar, expandindo-se para “quase todos os cursos da escola secundária, pelo menos como componente da primeira série” (PICANÇO, 2003, p. 34), até o final da década de 1950. É de 1958 o primeiro projeto de lei apresentado pelo poder executivo, então chefiado por Juscelino Kubitschek, que previa a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória em todo o ensino secundário, igualando-a em quantidade de horas ao inglês, cuja presença ainda era menor que a do francês nessa etapa da escolarização (RODRIGUES, 2012, p. 304). Na justificativa do projeto, Kubitschek o associa aos “novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política [externa] adotada pelo governo” (ibid, p. 305). Seu Ministro da Educação, Clovis Salgado, associa diretamente o projeto com a necessidade de “maior estreitamento dos povos do continente [latino-americano]” (op. cit., p. 305). Há, portanto, uma relação direta entre o oferecimento da língua e os objetivos de uma política externa em nível federal.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, interrompeu o processo de tramitação desse projeto de lei ao retirar as línguas estrangeiras do rol de disciplinas obrigatórias no ensino básico, excluindo-as de sua textualidade. Segundo Rodrigues:

[...] a textualidade da LDB de 1961 opera um apagamento sobre as línguas estrangeiras que habitavam o espaço escolar até aquele momento por meio da exclusão absoluta desse sintagma na materialidade da lei. Do ponto de vista com que analisamos esse gesto, acreditamos que ela aponta para um *processo de desoficialização* das disciplinas de línguas estrangeiras por parte das instâncias governamentais que regulamentavam os currículos das escolas brasileiras. Este processo de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras, iniciado pela primeira LDB, se materializa na textualidade legal por meio do silêncio, do apagamento. (RODRIGUES, 2012, p. 88, *itálicos da autora*).

Além da retirada formal do espanhol junto a outras línguas estrangeiras da grade curricular do ensino básico, a LDB de 1961 também iniciou um movimento que provocaria a separação da escola pública como lugar de aprendizado de uma língua estrangeira, abrindo espaço para a proliferação de cursos livres de idioma. Essa situação não se alteraria significativamente com a nova LDB, promulgada em 1971. Embora retomando a menção às línguas estrangeiras, a nova lei não previa sua inclusão oficial, mas apenas em caráter excepcional “em classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento” (RODRIGUES, 2012, p. 92). Com isso, permanecia a cisão entre escola e ensino de línguas estrangeiras, aprofundando o processo de desoficialização. Apesar da Resolução 58/1976, do Conselho Federal de Educação trazer de volta a possibilidade de que uma língua estrangeira fosse ensinada, já não haveria lugar para outras línguas que não o inglês, o qual vai

se impondo quase como língua única, hegemônica no ensino brasileiro, assumindo uma função puramente instrumental.

Esta situação persistiria durante todo o período autoritário, conhecendo um arrefecimento apenas no fim da década de 1970, quando são criados, no Rio de Janeiro, os primeiros Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras, inaugurando também uma forma de inserção dessas línguas na educação básica que se replicaria depois no Paraná (1982) e em São Paulo (1988). A criação desses centros de línguas foi fruto do contexto favorável à retomada das discussões políticas em torno à educação e a sociedade na década de 1980 (SANTOS, 2011). Ainda assim, este movimento parece aprofundar a cisão entre ensino de língua estrangeira e o ambiente escolar oficial.

O questionamento do lugar hegemônico do inglês fomentaria também a criação de diversas associações de professores de línguas estrangeiras as quais assumiriam a defesa do plurilinguismo e da possibilidade de que os estudantes escolhessem qual língua estrangeira gostariam de estudar (PICANÇO, 2003). Assim surge, em 1981, a Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro (APEERJ); dois anos depois, sua similar em São Paulo (APEESP); e em 1985, no Paraná (APEEPR).

Internacionalmente, o contexto de retomada da democracia no Brasil e em vários países da América do Sul na década de 1980 começa a favorecer uma aproximação maior entre seus espaços sociais, políticos e acadêmicos. A circulação maior de pessoas, as migrações continentais, as políticas econômicas conjuntas (sobretudo entre Brasil e Argentina) vão abrindo espaço para um processo de integração regional (KULINOWSKI, 2005; FANJUL e GONZÁLEZ, 2014). De fato, do acordo entre Brasil e Argentina assinado em 1985 derivaria o Tratado de Assunção (1991), no qual Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai assumiriam uma agenda que inclui não só a criação de um mercado comum de bens, mas a possibilidade de uma integração também cultural, política e linguística.

Ao mesmo tempo em que se uniam em torno a uma política de integração independente, os países do Mercosul conheceriam, nos anos 1990, uma longa década de imposição do modelo econômico neoliberal. No Brasil, isso teria impactos em vários âmbitos. Ao que nos interessa, cabe destacar o papel que tiveram as empresas espanholas que chegariam ao país, já considerando o contexto de maior intercâmbio linguístico e a necessidade de aprendizagem do espanhol para fins comerciais. Um mercado em torno ao ensino dessa língua começa a ganhar corpo, diversos cursos livres do idioma passam a oferecer, ao lado do inglês, o espanhol, reforçando o mito do “Brasil, paraíso do ensino do Espanhol” (FREITAS, 2010), onde passa 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” (ibid, 2010).

Entre o fim da década de 1980 e o início da década de 1990, outros projetos de lei seriam apresentados ao Congresso Nacional, prevendo a inclusão do espanhol na grade curricular da escola básica: especialmente os PLs nº 35 (1987) e nº 48 (1991), de autoria do então senador Fernando Henrique Cardoso, e o PL nº 4.004 (1993), de autoria do então presidente Itamar Franco. Os três projetos previam a inclusão do espanhol em toda a escolarização básica e suas justificativas aludiam aos processos de globalização e integração regional como motivações para a inclusão. No entanto, tal qual aconteceu com o projeto de Kubitschek, a aprovação da LDB em 1996 provocou o arquivamento dos projetos.

De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vigente até o dia de hoje, prevê a obrigatoriedade da oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do 5º ano do ensino fundamental até o ensino médio, sendo a escolha “a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (art. 26, parágrafo 5º). Na prática, isso tem significado, nestes 20 anos de vigência da LDB, uma imposição quase unânime e unilateral do inglês como a língua estrangeira do currículo. Além disso, ao manter a possibilidade de que se organizem “classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes e outros componentes curriculares” (art. 24, inciso IV), segundo Rodrigues (2012, p. 99-100), “a lei insiste em dissociar o estudo de línguas estrangeiras das demais matérias do currículo escolar, sedimentando a desoficialização do ensino de língua estrangeira no âmbito escolar” Para Rodrigues (ibid, p. 104) essa dissociação favorece um mercado privado em torno da língua estrangeira, em um período histórico em que, contraditoriamente, as línguas estrangeiras passam a gozar de maior valor enquanto bens simbólicos. Ou seja, quanto maior o bem simbólico associado às línguas estrangeiras, mais a legislação empurra-as para o âmbito privado, capitalizando-as.

Concomitante às transformações de ordem política, econômica e social, que vão aproximando o Brasil dos países vizinhos e inserindo-o, não sem conflitos, num processo de integração econômica global, e devido mesmo a estas transformações, o gesto fundador, que marca um momento de se entender e estudar a língua espanhola, baseado em estereótipos que afirmam a suposta facilidade de se aprender espanhol, vai sofrer abalos consideráveis. Conforme Celada (2002), há uma mudança na forma como a língua espanhola é enxergada por nós, brasileiros. O processo de globalização, de integração e, nele, de transformação da língua espanhola em um bem de consumo, farão com que exista, pela primeira vez, um motivo

associado ao espanhol, uma razão para estudá-lo. Isso provoca uma aproximação maior do brasileiro com o espanhol, o qual, finalmente, começa a questionar a suposta facilidade da língua. O espanhol, finalmente, ascende ao patamar de língua veicular, associada simbolicamente a um passaporte para a globalização (CELADA, 2002, 2010).

Assim, chegamos ao começo do século XXI com uma situação interessante para a língua espanhola: de um lado, vista como língua da integração, projetando possibilidades de desenvolvimento futuro; por outro, impedida de ser disciplina obrigatória na escola devido às restrições legais da LDB. Já no âmbito acadêmico e científico, o desenvolvimento dos estudos de espanhol ao longo do século XX no Brasil se ateve ao gesto de interpretação a que nos referimos, baseado nos estereótipos em torno à língua espanhola e na ausência de um saber a ela atribuída (FANJUL e GONZÁLEZ, 2014; CELADA e GONZÁLEZ, 2005; CELADA, 2002). As práticas de formação de professores eram incipientes, pois se formava profissionais para atuarem em cursos livres, com exceção dos poucos estados onde o espanhol se tornou língua curricular (FERNÁNDEZ, 2000) ou visando “propiciar a leitura literária” (FANJUL e GONZÁLEZ, 2014). Nesse sentido, entendemos que o espaço disciplinar do espanhol ainda não havia se autonomizado de forma relevante, acompanhado pela ausência de prestígio social atribuída à própria língua espanhola.

No entanto, as mudanças sociais e econômicas também impactariam a âmbito acadêmico, provocando deslocamentos em suas rotinas e memórias. A reorganização do campo científico nacional, o desenvolvimento dos estudos da linguagem de modo mais efetivo e a criação das APEs ainda na década de 1980 apontam para uma área de estudos em movimento, desembocando, na década seguinte, num conjunto de transformações que vão propiciar o que chamaremos aqui de *complexificação do espaço disciplinar do espanhol*, de modo a acentuar sua autonomia como espaço de produção de conhecimento sobre a língua espanhola no Brasil. De certa forma, essa complexificação é fruto de acontecimentos externos ao campo científico, mas que nele se refratam, ampliando e modificando relações de poder e hegemonia, como veremos a seguir.

3.3. Novos olhares sobre o espanhol: funcionamento linguístico e relação com o PB

A partir da reflexão de Fanjul e González (2014), é possível perceber de que forma um maior espaço de relações entre o Brasil e os países vizinhos, fruto das transformações históricas acima aludidas, repercutiu no âmbito acadêmico do EDE. Até o começo dos anos 1990, não

existia “pesquisa *lingüística* sobre o espanhol nesse âmbito” (FANJUL, 2012, p. 47, itálicos do autor), ou seja, o EDE carecia de reflexões mais aprofundadas que partissem do arcabouço teórico-metodológico dos estudos da linguagem e tivessem como objetivo compreender o espanhol, de modo a questionar os lugares comuns atribuídos à suposta semelhança e facilidade de aprendizado entre espanhol e português brasileiro. Assim, o incremento no intercâmbio de pesquisadores entre os países do Cone Sul e um maior desenvolvimento do campo dos estudos da linguagem no Brasil alterariam a “economia das relações entre línguas e variedades na região” (FANJUL e GONZÁLEZ, 2014, p. 16), lançando novas perspectivas de estudo sobre o espanhol no Brasil.

O funcionamento linguístico passou a ser um espaço frutífero de desenvolvimento das pesquisas sobre o espanhol, especialmente em sua relação com o português, ou seja, numa perspectiva comparada. O trabalho de González (1994) foi pioneiro nesse sentido, sobretudo porque propiciou um “deslocamento quanto a objetos e instrumentos para a comparação” (FANJUL e GONZÁLEZ, 2014, p. 17): questionava-se, em seu trabalho, o modelo de língua ideal que vigorava no Brasil, a respeito do português, bem como as categorias e os métodos comparativos. E se este trabalho se caracterizou por comparar o espanhol “com as variedades da heterogênea língua que efetivamente se fala no Brasil” (op. cit., p. 18), o estudo de Groppi (1998) sobre o emprego de pronomes pessoais no espanhol do Uruguai e no português do Brasil traria ao centro a perspectiva das variedades do espanhol. E com Celada (2002), a “mudança de ponto de vista começou a ter seu correlato também para o outro termo da comparação: o espanhol” (FANJUL e GONZÁLEZ, 2014, p. 18). De fato, a autora lança luz sobre as representações do brasileiro sobre a língua espanhola, chamando a atenção para a comparação que muitos estudantes de espanhol fazem entre o português aprendido na escola e o espanhol que são instados a falar nos cursos de idiomas. Essa relação evoca seu contato traumático com a escrita na escola, devido ao abismo existente entre uma norma culta difundida pela instituição escolar e o português efetivamente falado pelos brasileiros. Esse trauma gera representações contraditórias sobre a língua espanhola.

Estes estudos abririam perspectivas teóricas importantes no EDE ao permitirem um deslocamento no trabalho de comparação entre línguas, lançando luz ao funcionamento linguístico e suas questões metodológicas e glotopolíticas. Diversos estudos posteriores, partindo de diferentes escolas teóricas, assumiriam “a comparação ou contraste de funcionamento” (op. cit., p. 21) como princípio metodológico de base, contribuindo para a

mudança nas representações sobre o que são as línguas em contato e as formas possíveis de compará-las.

Quais os efeitos dessas novas perspectivas no interior do EDE? Em primeiro lugar, é necessário considerar o caráter complexo desse espaço de reflexão que envolve o funcionamento linguístico devido à instabilidade dos objetos de conhecimento que põe em relação, as línguas, construtos sociais que carregam consigo o peso da hipóstase, ou seja, de construções glotopolíticas externas ao campo dos estudos da linguagem, perpassadas por “representações sociais, crenças, superstições, num imaginário coletivo” (BAGNO, 2011, p. 358). Como afirmam Fanjul e González (2014, p. 14), o funcionamento linguístico tem o poder de “desestabilizar grandemente a representação predominante no campo acadêmico e/ou pedagógico de algum país ou grupo de países” acerca do que é uma ou mais línguas. De fato, considerados os deslocamentos (geopolíticos, econômicos, glotopolíticos, acadêmicos) provocados pelo processo de integração regional, no contexto da globalização, é justamente o espaço de reflexão sobre o funcionamento linguístico que vai sofrer um investimento por parte de agentes ligados ao EDE, de modo que isso potencialize mudanças nas representações das línguas, tanto do espanhol como do português.

Com efeito, o “funcionamento linguístico”, enquanto espaço de reflexão sobre línguas no interior do campo dos estudos da linguagem, ao ser convocado pelo EDE, contribui para fortalecer sua *identidade linguística*, ou seja, sua vinculação com este campo de produção de conhecimento científico. Os deslocamentos de ponto de vista que esse diálogo provoca irrompem no EDE, interagindo com e questionando suas rotinas epistemológicas, memórias pedagógicas e institucionais e lógicas de funcionamento. Isso instaura novas possibilidades de construção do objeto de conhecimento que o caracteriza a partir do interior dos estudos da linguagem. Com isso, esse processo também contribui para dotar o EDE de maior autonomia científica mediante uma maior vinculação com a lógica de “demonstração, argumentação e refutação” (BOURDIEU, 2004, p. 32), e os princípios de hierarquização que caracterizam um campo científico.

Vale lembrar também que a continuidade dessa linha de investigações, baseada no funcionamento linguístico e colocando em comparação o espanhol e o português brasileiro, ainda segundo Fanjul e González (2014, p. 203), tem contribuído com processos de ensino e aprendizagem do espanhol, seja pelo diálogo com a formação de professores e a produção de livros didáticos, seja através da confecção de materiais síntese das pesquisas em âmbito

governamental, o que permite que suas conclusões se estendam ao espaço educativo, reforçando também, ainda que indiretamente, a identidade educativa do EDE.

Em síntese, os estudos aqui considerados movimentam, desde a década de 1990, o EDE, geram novas indagações, expandem possibilidades de comparação, convocam diferentes escolas linguísticas, fortalecem suas identidades epistemológicas, ampliam sua autonomia científica e criam redes de relações acadêmicas entre pesquisadores, que desembocam em novos projetos e novas possibilidades de desenvolvimento. É nisso que enxergamos um processo de complexificação do EDE.

A seguir, vamos buscar entender como essa complexificação acontece em relação com outros dois movimentos importantes: o lugar do pan-hispanismo no Brasil e a aprovação da lei 11.161/05.

3.4. O pan-hispanismo e o Brasil: política linguística, educativa e comercial

A Espanha, de modo especial, ajudaria a dinamizar o espaço de circulação de saberes em torno ao espanhol no país, ao introduzir, através do financiamento de suas empresas e do trabalho de instituições ligadas ao ensino da língua, uma política linguística de feições comerciais, que investe no espanhol como produto, a partir da imagem criada de um “idioma internacional”, de “concordia” e “união” entre os povos (MORENO FERNÁNDEZ, 2005; DEL VALLE, 2005; FANJUL, 2011).

A origem da política linguística pan-hispânica remonta ao final da ditadura franquista na Espanha (1939-1978). A aprovação da Constituição de 1978 estabelecia a cooficialidade das línguas catalã, galega e vasca nas comunidades autônomas em que eram faladas, ao lado do castelhano (espanhol), língua oficial em todo o país. A partir de então, diversas políticas foram implementadas, visando planejar o *corpus* (estabelecer dicionários, ortografias, gramáticas) e o *status* (favorecer o uso público e oficial) das línguas ditas minoritárias.

Ao mesmo tempo, o castelhano também passaria por um processo de planejamento de *status* e de *corpus*, visando adequá-lo a um projeto de expansão, ao mesmo tempo econômico e linguístico, que caracterizaria a política externa da Espanha nas décadas seguintes. Del Valle (2005), ao analisar essas políticas linguísticas, descreve-as como invisíveis, pois não são claramente postas como políticas concretas, ocultando sua relação “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”. Para ele, a participação da Espanha em fóruns da política

mundial, como a União Europeia ou a OTAN, e a projeção internacional do país, projetam o êxito de sua inclusão na globalização e abrem mercados promissores para suas empresas transnacionais, garantindo “la superación de la excepcionalidad de España y su ascenso al rango de oficial en los ejércitos de la globalización” (DEL VALLE, 2005).

A partir de então, as agências responsáveis pela política linguística espanhola se esforçariam por criar uma imagem de unidade em torno à língua e a promovê-la. Seriam centrais a atuação da *Real Academia Española* (RAE), responsável pelas mudanças necessárias não apenas na descrição da língua, mas em sua conceituação; e também do Instituto Cervantes, criado em 1991 com a função de promover o espanhol internacionalmente. Conformou-se, assim, uma ideologia linguística que Del Valle (2007) denomina *hispanofonia*, pela qual a imagem do espanhol se constrói como responsável pela unidade de uma comunidade de países, ligados historicamente pelos processos de colonização e na qual a Espanha ocupa o lugar central. Na *hispanofonia*, a língua espanhola será associada a três características principais: a *concórdia*, segundo a qual o espanhol é uma “língua de encontros”, onde se diluem os conflitos históricos e se irmanam os povos que a “escolheram” como sua língua; *internacionalismo*, pois é uma língua com “vocação” à expansão, sobretudo a mercados a serem “conquistados” (como Brasil e EUA); *rentabilidade*, pois será entendida como um recurso econômico de grande potencial. Essas características definem uma língua *pan-hispânica*, destituída de território e identidade nacional, e advogam à Espanha a tutela sobre sua diversidade e unidade (FANJUL, 2011; DEL VALLE, 2005).

Del Valle (2007), em um amplo estudo sobre a política pan-hispânica, chama a atenção para o trabalho da RAE como principal responsável pela planificação do espanhol, de modo a dotá-lo das características acima aludidas. O trabalho de planificação linguística da RAE se baseia em uma tentativa moderada de prescritivismo, na qual aceita a possibilidade de que existam variedades internas na língua, ou seja, seu caráter policêntrico, mas ressaltando, principalmente, a suposta unidade profunda que existe no idioma, apesar da quantidade de falantes e da extensão territorial que abarca. A legitimação desse trabalho se dá na forma como ele se processa. De um lado, através do apoio *das Academias de la Lengua* de todos os países americanos que falam espanhol: a ASALE (Asociación de las Academias de la Lengua Española) cumpre esta função legitimadora, projetando o internacionalismo da língua espanhola para o continente que outrora havia sido colonizado pela Espanha. De outro, na mudança do lema da instituição, criada no século XVII sob a alcunha “limpia, fija y da esplendor”. A política pan-hispânica exigiu um deslocamento discursivo de modo que seu novo

lema passa a ser “unidad en la diversidad”, justificando o lugar da RAE como responsável por uma tutela indireta sobre as normas do espanhol, visando garantir sua unidade (FANJUL, 2011).

Ao longo dos anos, essa política vai se sofisticando, expandindo-se, tornando-se mais homogênea, embora cada vez mais associada a um discurso da heterogeneidade e da diferença (DEL VALLE, 2007). Segundo Ponte (2013, p. 22), o trabalho das agências de difusão da política pan-hispânica, especialmente setores da imprensa, a RAE e o IC, será o de melhor definir essa língua internacional e difundi-la como um *español general*, ou seja, uma suposta variedade internacional do espanhol, marcada pela homogeneidade sintática, de modo que, para a circulação de certos produtos, poderia ser construída uma homogeneidade léxica, já que o caráter efetivamente heterogêneo do vocabulário não abala sua suposta unidade. Trata-se de uma “variedade inventada” que tem como objetivo sua comercialização. A propaganda da globalização a torna um capital simbólico valioso: sua origem é associada àqueles e àquelas que têm maior trânsito no mundo globalizado, logo, sua posse e seu uso têm, de certa forma, o poder de incluir nesse mundo os que por ela optem, garantindo a comunicação e a igualdade. O trabalho dos meios de comunicação vai favorecer que esse *español general* seja difundido como língua a ser ensinada também aos estrangeiros, garantindo-lhes o passaporte para o mundo hispânico e o mundo globalizado.

A mobilização dessa variedade é o constructo ideológico que vai dar sustentação a uma rede de instituições e agentes que servirão como arautos de sua difusão. Segundo Ponte (2013, p. 25),

Na perspectiva da planificação linguística espanhola, o *español general* é promovido e uma legião de professores é formada para difundi-lo como variedade de língua estrangeira – de língua internacional – por meio de instituições e instrumentos que compõem a engrenagem da política linguística espanhola e que estão, direta ou indiretamente, a cargo da expansão da língua espanhola no mundo – Real Academia Española, Instituto Cervantes, empresas multinacionais, imprensa internacional.

A associação da língua com a globalização expõe de forma mais clara a relação entre a ideologia do *español general* e seus objetivos comerciais. De fato, ainda segundo Del Valle (2007), a política linguística espanhola tem dois objetivos principais nesse sentido: a implementação de uma indústria dedicada à difusão e ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE), e o aumento do consumo de produtos culturais em língua espanhola. Para isso, as políticas linguísticas e culturais servem como justificadoras dos empreendimentos comerciais e abrem espaço para a consolidação de empresas espanholas nos mercados internacionais, especialmente ibero-americanos.

Nesse sentido, a política pan-hispânica vai se mostrando mais do que linguística, pois muito amparada na busca por expandir mercados para suas empresas transnacionais. O ideário de uma hispanofonia, comunidade imaginada que congrega, através da língua, ex-metrópole e ex-colônias, cumprirá um papel importante nesse sentido. Claro que existem resistências, pois a forma efetiva como realizam essa “ocupação” evoca o histórico de conquista e colonização que, na visão de alguns, tem um momento de reedição na ocupação das empresas multinacionais com seus interesses de lucro. Como aponta Moreno Cabrera (2012, apud, Matías-Banco, 2014, p. 117):

Este pan-hispanismo se sitúa en una superestructura que intenta dar cobertura cultural al proceso de afianzamiento y expansión de las empresas multinacionales de base española (Repsol, Telefónica) cuya intervención en América se pretende presentar como resultado de una colaboración amistosa y ventajosa dentro de un supuesto ámbito cultural global hispánico. Se pretende ahí justificar una recolonización económica de América Latina por parte de España en la frenética carrera capitalista por aumentar los beneficios a costa del empobrecimiento progresivo de la sociedad y la explotación del trabajador del entorno. [...] De esta manera, el imperialismo económico utiliza el imperialismo lingüístico no solo como justificación, sino como generador de beneficios empresariales.

No que se refere ao Brasil, o pan-hispanismo se faz presente de forma mais acentuada desde a década de 1990. Nesse período, empresas e como Telefônica e Santander passam a deter importantes mercados em suas respectivas áreas de atuação e maior liberdade de investimentos em áreas como educação e cultura. Del Valle (2007) cita como principais estímulos ao pan-hispanismo no Brasil as perspectivas abertas pelo Mercosul, a possibilidade de inclusão do espanhol no currículo do ensino básico, a criação de uma comunidade imaginada que congregue os países ibero-americanos, além de determinadas ações estatais que provocam um deslocamento da soberania brasileira em favor das multinacionais espanholas.

Vale lembrar que antes da década de 1990 a *Consejería de Educación*, da *Embajada de España en Brasil* já cumpria um papel no assessoramento e execução de atividades relacionadas ao ensino de espanhol a brasileiros. Seu trabalho incluía parcerias com universidades e associações de professores. Graças a esta cooperação, algumas universidades puderam contar com centros de recursos destinados às suas atividades voltadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira. No entanto, a partir da chegada do Instituto Cervantes, em 1998, a política de cooperação espanhola se torna mais agressiva e baseada em outros valores, o que também comprometeria a imagem da *Consejería* frente a setores do espaço disciplinar do espanhol.

A investida maior do pan-hispanismo no Brasil, a partir do final da década de 1990, foi acompanhada de grande alarde por parte da imprensa espanhola e dos setores sociais interessados. A fatia cada vez maior de setores econômicos destinados a empresas espanholas (com destaque para o Santander) abriu importantes precedentes para que agências de política linguística espanholas se fizessem presentes no Brasil e buscassem ocupar espaços, tanto em um mercado privado voltado ao ensino de línguas, como na definição de políticas públicas educativas. Novodvorski (2008), ao tomar como objeto de análise discursos veiculados por grandes jornais de Brasil, Espanha e Argentina, sobre o “momento atual de mudança social e discursiva em relação à língua espanhola” no país, especialmente “a representação do aumento da demanda pelo ensino de espanhol no Brasil em *corpus* jornalístico” (NOVODVORSKI, 2008), entre os anos de 1998 a 2006, conclui que, nesses discursos, busca-se justificar a presença de empresas espanholas, mesmo que desvinculadas do campo educativo e cultural, na tomada de rumos das políticas públicas relacionadas com o ensino de espanhol, transformando-o em uma tarefa destinada a esses agentes econômicos.

Já Fanjul (2011), ao analisar “a discursividade que acompanha a atuação ‘pan-hispânica no Brasil e sobre o Brasil’”, identifica dois argumentos constantemente empregados, e que visam justificar sua presença no país: de um lado, uma unilateralidade, ou seja, a afirmação constante de que os brasileiros precisam aprender o espanhol sem que a recíproca seja verdadeira, isto é, sem que se afirme a necessidade de que os espanhóis aprendam português; de outro, a urgência em empreender ações nesse sentido, de modo que o país faça frente aos desafios do mundo globalizado. Para o autor, embora o processo de integração regional em curso aponte caminhos alternativos à homogeneização pan-hispânica, é possível que as instituições espanholas consigam obter certa fatia desse espaço projetado como imenso mercado em potencial.

O *modus operandi* das instituições espanholas no Brasil, no que diz respeito à educação básica, se baseia em uma aproximação com instituições educativas, sobretudo universitárias, a quem oferecem seus serviços e produtos; e a busca por explorar diretamente as capacidades reguladoras do Estado, visando estabelecer parcerias e convênios (ver Capítulo 5.2). A seguir, descrevemos as principais instituições espanholas em atuação no Brasil, e que estão diretamente envolvidas no Projeto OYE: o Instituto Cervantes, o Banco Santander e o Portal Universia.

3.4.1. O Instituto Cervantes

Criado em 1991, ligado aos Ministérios de Educação e Assuntos Exteriores da Espanha, o Instituto Cervantes nasceu com a função de centralizar os esforços de promoção internacional do espanhol, através de suas sedes espalhadas em vários países do mundo, bem como pelo seu portal na Internet, o Centro Virtual Cervantes. Suas atividades baseiam-se fundamentalmente no ensino de espanhol como língua estrangeira, através de cursos presenciais e a distância, tendo como base documental e legal o *Marco Común Europeo de Referencia*, documento que regula o ensino de línguas estrangeiras no âmbito da União Europeia. Embora afirme representar todos os países hispânicos, sua origem, vinculação e práticas o atrelam à Espanha, política, linguística e culturalmente.

Segundo Ponte (2013, p. 138), a construção de um *español general*, isto é, uma língua internacional e pan-hispânica, serve ao IC como fator de “propagação ideológica” das ideias referentes à criação de uma grande comunidade ibero-americana que garanta à Espanha a tutela sobre as variedades do espanhol em todo o mundo. Este intento universalizante é respaldado por suas atividades culturais, que visam divulgar a cultura espanhola e hispano-americana. O IC também se ocupa da publicação de anuários estatísticos sobre o espanhol e outras publicações referentes à língua, cultura, literatura e negócios.

O Instituto Cervantes é um dos principais organizadores, junto com a RAE e a ASALE, do CILE, *Congreso Internacional de la Lengua Española*, que acontece a cada três anos em diferentes sedes, localizadas em vários países do mundo hispânico. Desde a primeira edição, em Zacatecas (México, 1997), já se realizou em Valladolid (Espanha, 2001), Rosário (Argentina, 2004), Cartagena de Índias (Colômbia, 2007), Valparaíso (Chile, 2010), Cidade do Panamá (Panamá, 2013) e Porto Rico (2016). Os CILE são eventos grandiosos que reúnem acadêmicos, artistas, escritores, tradutores, empresários e autoridades políticas, tendo contado em várias edições com a presença da realeza espanhola e dos chefes de governo dos respectivos países sede, estes também implicados na organização dos eventos.

Segundo Rizzo (2014, p. 15), os CILE se constituem como um importante “dispositivo discursivo” desenvolvido pela política pan-hispânica e expõem “la necesidad de ‘negociación’ de la gestión de la lengua común con los países hispano-americanos”, ou seja, a necessidade de legitimação dos seus esforços glotopolíticos. De fato, como critica Fanjul (2007), ao analisar o nome dado ao evento, não se trata de um congresso de especialistas em língua, mas sim de um evento que busca materializar a comunidade imaginada (DEL VALLE, 2007) em torno do idioma comum, supostamente único e indivisível, em que pese sua variedade interna e sua

extensão territorial. No CILE de 2007, pela primeira vez se organizou uma sessão de palestras e exposições especificamente dedicadas ao espanhol no Brasil.

Recentemente, o IC instituiu o *Día E*, celebrado no mês de junho, dedicado a *la lengua*, isto é, ao espanhol, visando “incrementar la visibilidad de sus centros y a la vez difundir la cultura en español en los cinco continentes (CAFFAREL, 2011, apud PONTE, p. 126). Como lembra Ponte (2013, p. 127), a insistência em focalizar *la lengua*, no singular, precedida de um determinante, “reflete mensagens diferentes: a unidade enquanto fato (e não anseio), a existência de uma única língua geral e comum a todos (uma língua pan-hispânica), uma língua-produto que se expande no mercado internacional, uma língua como espaço de irmandade para diferentes povos”.

Quanto à formação de professores, o IC atua em vários âmbitos, desde cursos de especialização em parceria com a Universidad Menéndez Pelayo (Espanha), até cursos de temas específicos (espanhol para os negócios, por exemplo). Segundo Moreno Fernández (2005), quando chegou ao Brasil, em 1998, o IC tinha como principal objetivo contribuir com a formação de professores de espanhol, considerando o contexto de *boom* dessa língua no país. As sedes de São Paulo e Rio de Janeiro serviriam exatamente para este fim.

Com efeito, na década de 2000 o IC consolidou sua presença no país em oito capitais: além de São Paulo (1998) e Rio de Janeiro (2001), também está presente em Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Salvador (em todas desde 2007), Recife (2008) e Belo Horizonte (2009), “sendo o país com o maior número de Institutos em todo o mundo”. A partir dessa presença, o IC, além de oferecer cursos livres de línguas, tem atuado em parceria com associações de professores de espanhol e, em muitos casos, ao lado de órgãos como a *Consejería de Educación*. Também com órgãos estatais, como secretarias de educação, que estabelecem parcerias seja no âmbito da formação de professores ou em outros mais abrangentes. Em nosso trabalho anterior (CRUZ, 2011), argumentamos que tal escolha legitima o IC dentro das lutas do campo educacional, fazendo com que seu capital cultural e econômico se transfigure em capital simbólico (BOURDIEU, 2005), o que abre ou potencializa outros espaços possíveis de atuação.

Considerando que o Instituto Cervantes seria uma instituição central na elaboração e execução do Projeto OYE, nos parece relevante considerar que sua presença no Brasil, a partir das posições que ocupa, repercute de modo contundente no espaço disciplinar do espanhol. As lutas que envolvem a formação de professores e se opõem à “ingerência” do IC e outras instituições espanholas de ideologia pan-hispânica, possuem marcas que remetem, não só à defesa de posições a serem ocupadas no interior do EDE, mas também à defesa de uma visão

de universidade, formação, língua e sociedade, mais autônomas em relação ao mercado e a outros campos sociais.

3.4.2. O Banco Santander

O Santander é o terceiro maior banco privado em atividade no país e o primeiro banco estrangeiro com lucro anual ultrapassando a casa dos 6,5 bilhões de reais (dados de 2015).⁶ Embora presente no Brasil desde 1957, foi a partir da década de 1990 que se consolidou como uma das mais importantes instituições financeiras do país, mediante sua política de aquisição de outras instituições, em especial bancos estaduais públicos. O antigo Banespa, no estado de São Paulo, foi comprado pelo Santander em 2000 pelo valor de 7 bilhões de reais à época, o que contribuiu para torná-lo na terceira maior instituição bancária em atividade no país.⁷

Desde então, o banco vem expandindo sua presença no setor financeiro mediante novas aquisições. Junto a isso, realiza um forte investimento em setores de educação e cultura, com especial atenção ao ensino superior, através do Santander Universidades, que investe em “programas de bolsas, ciência e inovação, empreendedorismo, transferência tecnológica e apoio a projetos universitários”.⁸ Trata-se de um espaço promissor, visto que coincide com o esforço de instituições públicas e privadas em torno da necessidade de internacionalização. No estado de São Paulo, a USP é a mais importante instituição que há mais de uma década tem firmado acordos de cooperação, convênios e parcerias com o Santander em projetos que incluem a concessão de bolsas de graduação e pós-graduação para universidades espanholas, cursos de espanhol através de plataformas *online*, bolsas a alunos de graduação, além do investimento em “projetos de infraestrutura e modernização do ensino de graduação”.⁹

A presença do Santander no campo do ensino superior e, como demonstra o OYE, no financiamento de projetos relacionados à formação de professores, evidencia as transformações que um mercado educacional tem provocado nas últimas décadas no Brasil, com um refluxo do investimento estatal e maior peso do setor bancário no financiamento de programas e projetos. Como aponta Sousa Santos (2011), um mercado de serviços universitários transnacionalizado

---

⁶ <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2016/01/santander-fecha-2015-com-lucro-de-r-662-bilhoes.html>>. Acesso em 07/06/2016.

⁷ <<https://www.santander.com.br/portal/wps/script/templates/GCMRequest.do?page=6413>>. Acesso em 07/06/2016.

⁸ <<https://www.santanderuniversidades.com.br/institucional/Paginas/o-santander-universidades.aspx>>. Acesso em 07/06/2016.

⁹ <<http://www.prg.usp.br/?p=19742>>. Acesso em 07/06/2016.

tem se imposto e projetado transformações na educação superior de diversos países, ajudando a aprofundar diversas crises nas instituições universitárias tradicionais.

O Banco Santander também é uma das principais instituições financiadoras da política pan-hispânica, contando com o aval de setores da imprensa espanholas para legitimar-se nesse âmbito. No Brasil, a participação do banco no Projeto OYE, em 2006, foi celebrada pela imprensa, que chegou a caracterizar o OYE como “proyecto del Santander”¹⁰. Novodvorski e Magalhães (2008) trazem uma amostra de algumas manchetes relacionadas à instituição financeira, cuja caracterização corresponde ao que Del Valle e Villa (2008) denominam “espetáculo da língua”, ou seja, uma descrição triunfalista das ações e empreendimentos pan-hispânicos. Por exemplo, ao analisar a manchete do *site Cinco Días*, “El Banco Santander enseña a hablar español en Brasil” (Q2, 2006e), os autores concluem que o Banco aparece “representado em duas práticas sociais simultaneamente” (2008, p. 64):

O Banco Santander está sobredeterminado, sendo legitimadas suas ações tanto no âmbito financeiro como em suas intervenções no que diz respeito ao ensino de espanhol no Brasil. Provavelmente, a intenção do autor do texto seja que os leitores reconheçam o esforço do Santander pelo ensino do espanhol no Brasil. Isso é realizado por meio de uma inversão na caracterização do banco, desviando a atenção para outro foco de ação, apresentando-o como autorizado a desempenhar uma função diferente da que corresponde a um banco. Quem lê poderia pensar que aprender a falar espanhol, no Brasil, é uma atividade mediada pelo banco.

Outro texto analisado diz respeito a uma reportagem do *El País* de 24 de março de 2007, no qual se afirma que “solo en el estado de São Paulo habrá que formar a unos 210.000 profesores para ofrecer la opción del español en toda la educación secundaria”. Novodvorski e Magalhães (2008) chamam a atenção para o encobrimento do ator, de modo que não fica claro quem seria o responsável por essa formação, a quem é exigida etc. Restaria, portanto, ao leitor, a opção de acreditar que os atores “*incluidos e ativados*” no texto, o Banco Santander e o Instituto Cervantes, é quem assumiriam essa tarefa.

Na análise, o *espanhol* foi representado, principalmente, pelo papel de *ator*, em *processos materiais*, representado por *ativação*; enquanto que o *Brasil* foi construído, quase na totalidade das vezes, como uma *circunstância*, um lugar a ser ocupado. Os *professores* foram representados como um dado estatístico, um número, sempre quantificados. Em função do exposto, podemos concluir, junto com Del Valle e Villa (2005), que nos encontramos diante de um momento de política linguística de promoção do espanhol no Brasil, de cunho mercantilista, cabendo a necessidade de um olhar mais crítico para vislumbrar os interesses de poder disfarçados, principalmente, quando apresentados sob

---

¹⁰ CINDO DÍAS, “El Banco Santander enseña a hablar español en Brasil”, 07/07/2006 (Cf. Anexo 2: Q2, 2006e).

uma máscara de neutralidade. (NOVODVORSKI e MAGALHÃES, 2008, p. 9, *itálicos dos autores*).

O Banco Santander, ao participar do OYE, ocupa lugar em um mercado de formação docente, em diálogo com o campo do ensino superior e o EDE que, embora emplacando importantes projetos junto a instituições públicas e privadas, também sofrerá fortes questionamentos.

3.4.3. O Portal Universia

O Universia é um grupo internacional de cooperação universitária, criado em 2000, na Espanha, e patrocinado pelo Banco Santander. Segundo podemos ler em seu *site*, tem entre seus objetivos “ser la mayor red de cooperación universitaria centrada en Iberoamérica, que promueve el cambio y la innovación a través de una plataforma de productos y servicios”.¹¹ A ata de fundação da entidade no Brasil (Q2, 2000) afirma que sua atuação centra-se na “prestação de serviços globais para as universidades, ou para particulares”, especialmente focando na disponibilização de ferramentas informáticas e no campo da comunicação e novas tecnologias. Trata-se de uma importante ferramenta que ocupa um lugar no mercado transnacionalizado de educação superior a partir da oferta transfronteiriça de serviços e a presença comercial em diversos países.

Além dos serviços *online* que presta através de sua plataforma virtual, o Universia exerce um papel de rede universitária que congrega diversas instituições públicas e privadas no mundo ibero-americano. A ata de sua reunião anual de 2006 no Brasil (Q2, 2006g), por exemplo, aponta a presença de reitores de algumas das mais importantes universidades públicas brasileiras (USP, UNB, UFMG, UFMS, UFSC, PUC-RJ, UNICAMP, UFRS, UFPE). As reuniões anuais têm como objetivo “desenvolver o Projeto do Universia por sugestões dos presentes e pelo compartilhamento de informações entre todos, particularmente no mundo das universidades brasileiras” (p. 219), favorecendo o planejamento e execução de programas e projetos “que, de forma individual, seriam muito difíceis de serem desenvolvidos”. Ou seja, trata-se de uma rede que, como veremos no Capítulo 5.2, se constrói sob o signo da pluralidade, visando reunir universidades brasileiras e construir-se a partir de suas debilidades, oferecendo

---

¹¹ <[universia.net/quienes somos](http://universia.net/quienes-somos)>. Acesso em 07/06/2016.

apoio financeiro (a cargo do Santander) e logístico, no que se refere às ferramentas de comunicação e novas tecnologias.

De um modo geral, a presença da política pan-hispânica no Brasil, através de suas instituições, agentes, *modus operandi* e redes institucionais, dinamizam o EDE, trazendo para o seu interior a possibilidade de confronto entre os saberes construídos em diferentes espaços e com distintas motivações. Embora, do ponto de vista epistemológico, possa haver, entre o objeto de conhecimento do EDE, construído cientificamente, e a hipóstase pan-hispânica, um curto-circuito, motivado pelas lógicas diferentes que os constroem, é evidente o peso do capital econômico e simbólico das instituições espanholas sobre setores do campo acadêmico brasileiro, não apenas no EDE, mas no campo do ensino superior em geral. Essa presença, que pode adquirir feições de uma cooperação desinteressada, ora favorece redes de defesa do pan-hispanismo, ora explicita o caráter de ingerência associado ao seu modo de atuação no país. Seja como for, as IE pan-hispânicas fazem “sair do silêncio os dominantes” (BOURDIEU, 1983), movimentando o EDE, provocando novas formas de entendimento sobre seu objeto de conhecimento e alargando suas fronteiras em direção ao fortalecimento de sua identidade no campo dos estudos da linguagem, sobretudo com os estudos glotopolíticos.

3.5. A Lei 11.161/05

Para Rodrigues (2012, p. 106), a aprovação da lei 11.161/05, que estabelece a oferta obrigatória de espanhol no ensino médio brasileiro, significou um “acontecimento discursivo que altera a rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no Brasil”. Isso porque a especificação de que uma determinada língua integre o currículo escolar, de forma que sua oferta seja obrigatória e a matrícula optativa ao aluno, significa uma ruptura com o processo de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras na escola em curso desde a LDB de 1961. Ao mesmo tempo, a lei tem o potencial de “ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio”, pois “obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível de ensino, sendo uma obrigatória a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e outra, optativa” (p. 138).

Tais conclusões são referenciadas no processo de interpretação ao qual a lei foi submetida por instâncias estatais após sua aprovação. Devido à novidade que significava, seu texto suscitou diversas polêmicas e formas distintas de interpretação nos âmbitos jurídico,

burocrático, acadêmico e jornalístico (p. 109). No EDE, sustentamos, significou a possibilidade de aprofundamento de sua identidade disciplinar, ao colocar o espanhol em circulação em novos espaços sociais e educativos, obrigando uma reflexão por parte de seus agentes (professores, pesquisadores, formadores de professores) quanto à sua implementação.

As transformações ocorridas desde a década de 1990, como dissemos, projetaram o espanhol ao lugar de língua veicular, passaporte para a globalização, de modo que se conformou um mercado em seu entorno (CELADA, 2002; FREITAS, 2010). Ao mesmo tempo, as discussões envolvendo o Mercosul e a inserção do Brasil no mundo globalizado suscitaram diferentes propostas legislativas de inclusão do espanhol como disciplina curricular do ensino básico nas escolas brasileiras (RODRIGUES, 2012, p. 168). Uma delas, o PL 3.987/2000, do deputado Átila Lira, que daria origem à lei 11.161/05, justificava-se evocando a língua espanhola “pela relativa facilidade de compreensão, pela aproximação geográfica com os países latino-americanos, pelo elevado número de publicações seja na língua vernácula ou em traduções de outros idiomas e pela ampliação de oportunidade na comunicação global” (apud RODRIGUES, 2012, p. 313). De fato, o foco da justificção desse projeto de lei recaía sobre a importância da língua espanhola como língua internacional (op. cit, p. 219).

A relação com a globalização e o campo econômico, sem dúvida, pesaram para aprovação da lei, prevalecendo a interpretação de que sua proposta não feria a LDB. O PL 3.987/2000 se converteu na Lei 11.161 em julho de 2005, sancionada em 5 de agosto pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva, prevendo a oferta obrigatória do espanhol por parte da escola e a matrícula optativa por parte do aluno, evitando uma imposição que não estaria de acordo com a LDB. Por outro lado, é evidente que interesses econômicos, incluindo *lobby* de instituições espanholas e agentes do próprio governo da Espanha influenciaram a tramitação da lei, sua aprovação e sanção.¹² Nesse sentido, a Prof^a Gretel Fernández, em entrevista a nós concedida, relata um encontro que aconteceu em janeiro de 2005 e é bastante elucidativo nesse sentido:

Eu tive a oportunidade de ficar a um metro de distância do [José Luis Rodríguez] Zapatero [então 1º ministro espanhol] quando ele chegou ao consulado em São Paulo. E eu só fiz uma pergunta a ele, como eu sabia que ele tinha acabado de chegar de Brasília, em janeiro de 2005, apesar de toda a segurança em volta, eu perguntei a ele: “o senhor acabou de chegar de Brasília e esteve com o presidente Lula. Os senhores falaram sobre a implantação do espanhol no Brasil, isso vai acontecer?” E ele me respondeu: “Sim, nós conversamos, já temos a lei no papel, ela vai ser assinada rapidamente”. Isso foi em 25 de janeiro e a lei do espanhol foi assinada em 5 de agosto. Ou seja,

---

¹² À época, circularam notícias informando que Brasil e Espanha haviam acordado a troca de dívida pública por investimento em ensino de espanhol.

isso mostra que já havia acordos anteriores em torno da lei. Em que termos, se eram os mesmos termos que a lei foi sancionada ou não, eu não sei.

O relato acima corrobora a percepção de que haveria uma troca da dívida pública brasileira por investimentos espanhóis em educação e ensino de espanhol no Brasil. De fato, após a aprovação da lei, os agentes ligados às IE pan-hispânicas, mostrariam-se muito animados com seus possíveis desdobramentos. As instituições ligadas à política pan-hispânica intensificaram sua aproximação com o Estado brasileiro, visando influenciar, na medida do possível, o processo de implantação da lei, sobretudo a formação de professores. Sánchez-Cabezudo, ex-diretor do IC do Rio de Janeiro, ainda em 2006, reivindicava um esforço conjunto de instituições públicas e privadas visando cumprir a lei, tendo em conta seu significado como “salto transcendental para la difusión del español en América del Sur” (2006), colocando em pé de igualdade “instituições públicas e privadas”, visando legitimar a participação de IE nos esforços em torno à implementação da lei 11.161/05.

Além do caráter “optatório” do oferecimento do espanhol, a lei 11.161/05 também previa que, em caso de ser escolhida pelos estudantes, a disciplina deveria ser oferecida em horário regular de aula, sendo sua inclusão optativa também nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Também se previa que a rede pública implantasse Centros de Estudos de Línguas e a rede privada pudesse matricular os alunos fora do horário em cursos extracurriculares. O prazo para cumprimento destas prescrições seria de 5 anos a contar de sua publicação, ficando os estados e seus conselhos de educação responsáveis por implementá-la, cabendo à União o apoio necessário.

Uma vez aprovada, a lei produziria seus efeitos nos âmbitos jurídico, político, econômico e acadêmico, suscitando debates, críticas e adesões. Diversos pesquisadores, formadores de professores e agentes do campo acadêmico se manifestariam, apontando as ambiguidades da lei, seja do ponto de vista político ou pedagógico (GONZÁLEZ, 2008, 2010; CALLEGARI, 2008), cuja aprovação não correspondia a uma demanda do EDE. González (2008) também indagava “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?”. De fato, segundo a própria autora, era de se questionar se os estados, ou o Estado, arcaria com sua tarefa ou a entregaria a “organismos estrangeiros e alheios aos nossos meios, com interesses que não são os nossos” (GONZÁLEZ, 2008). O Prof. Ivan Martín, à época professor na PUC-SP, sintetiza essa questão na entrevista que nos concedeu:

Muitos de nós, quando da aprovação da lei, nos manifestamos contrários porque entendíamos que a questão não era tornar um ou outra língua obrigatória, senão abrir a escola para outras línguas, segundo o interesse da comunidade na qual a escola estava inserida. Lógico que havia um lado positivo da lei que dizia respeito a isso: a língua espanhola, que continuaria sendo secundarizada, mas que nem um espaço secundário ocupava, passou a ocupar um lugar importante, o que, de alguma forma, nos incentivou a pesquisar, a formar professores etc.

Segundo ele, o debate que a lei suscitou nos meios acadêmicos dizia respeito à qualidade da implementação na oferta de uma disciplina de língua estrangeira na escola e toda a infraestrutura que isso acarretava:

E nós já prevíamos não porque tivéssemos bola de cristal, porque estava claro e posto, que essa implementação da disciplina língua espanhola na grade, ela não ia se dar de modo ideal, ela ia estar feita de arranjos etc. Enfim, a questão de haver ou não professores é uma das questões no ensino da língua. O acesso à informação, ao material, e à qualificação, ou seja, o espaço nas universidades para a qualificação desses professores... Ao se promulgar a lei deveria ter sido pensado de modo geral, quer dizer, de onde viriam esses professores, quais cursos seriam públicos, financiados, para que aumentassem suas vagas, teria que abrir concurso para professores das universidades, como foi, como tem sido feito depois de modo bastante tímido.

Em 2006, foram redigidas e publicadas as *Orientações Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira Moderna: Conhecimentos de Espanhol* (OCEM), a pedido do MEC, sob responsabilidade das professoras Neide Maia González e Gretel Fernández (USP). O documento, que buscava estabelecer diretrizes para o ensino de espanhol conforme a lei 11.161/05, prevê um caráter educativo ao ensino da língua para além de suas funções instrumentais e aborda questões referentes às especificidades do ensino de espanhol a brasileiros (variedades do espanhol, proximidade/distância com o português, o lugar do *portunhol*, o lugar da gramática nas práticas de ensino etc.). Com isso, o documento incorpora um importante conjunto de conhecimentos produzidos no interior do EDE pelos seus agentes nas últimas décadas no Brasil, refletindo inclusive esta complexificação que vimos aludindo ao longo deste capítulo. As OCEM são um importante instrumento de regulação da disciplina Espanhol no ensino básico, contribuindo para fazer circular o conhecimento produzido a respeito do espanhol pela comunidade acadêmica nacional. Ao mesmo tempo, legitima esse espaço e dá a ele oficialidade, mediante o capital estatal de nomeação (BOURDIEU, 2005, 2014).

As ambiguidades da lei, por um lado, impactam no interior do espaço disciplinar do espanhol, suscitando desconfianças e críticas, e apontando a contradição entre a elaboração e

execução de políticas educativas e os interesses econômicos não claramente manifestos que lhe dão sustentação. No entanto, para além das análises a respeito de sua pertinência, a lei é um fato glotopolítico e, como tal, impacta também nas hierarquias de saber internas ao EDE. Por um lado, como aponta Fanjul (2012), suscitando estudos e pesquisas sobre o seu processo de implementação, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, formativos (referentes aos profissionais que a lei demanda para que seja posta em prática) e glotopolíticos. Por outro, provocando uma interação entre os estudos a respeito do espanhol desenvolvidos nos últimos anos com os estudos voltados aos aspectos educativos e pedagógicos do ensino e aprendizagem do espanhol. Dessa forma, aprofunda-se a identidade educativa do EDE e, devido à interação com os estudos linguísticos, também se confirma sua natureza fronteiriça, onde saberes oriundos de diferentes perspectivas científicas se cruzam, debatem-se, repelem-se e aproximam-se de forma contínua. É esse aspecto fronteiriço que vai permitir o surgimento de novos espaços de estudo e reflexão, que geram novos saberes.

Por outro lado, a aproximação com as demandas do campo educacional pode gerar uma “tensão entre os campos” no que se refere a transferências de conceitos e conhecimentos de um espaço ao outro, gerando, na pesquisa, certa crise quanto às fronteiras disciplinares do EDE, em um movimento que pode ser entendido como de enfraquecimento do rigor teórico-metodológico quanto ao estudo da língua, da materialidade linguística, em prol de uma apressada relação com o ensino. Fanjul (2012, p. 49), ao analisar trabalhos apresentados em congressos da área do espanhol, manifesta sua preocupação quanto a isso:

Preocupa-nos que, recorrentemente, são desatendidos, em muitos trabalhos, não apenas o funcionamento linguístico, mas também a configuração textual e a própria discursividade. Embora nessas relações sejam ecoados legítimos avanços na compreensão das complexas relações entre linguagem, história e sociedade, a especificidade disciplinar tende a ser abandonada sem que por isso sejam assumidos com suficiência referenciais teóricos de outras ciências humanas e sociais.

No fundo, a tensão estabelecida tem a ver com a própria delimitação desse espaço disciplinar, cuja característica principal é o diálogo fronteiriço que une a reflexão linguística e a reflexão educacional/pedagógica. Quando se negligencia “não apenas o funcionamento linguístico, mas também a configuração textual e a discursividade” (ibid, p. 49), os objetos de estudo são afetados, alterando rotinas e memórias. O diálogo instaurado com o campo da educação, por um lado, gera novas possibilidades de pesquisa e abre o espaço disciplinar a novas abordagens científicas sobre a língua; por outro, provoca um questionamento de sua

especificidade disciplinar, inserido no campo dos estudos da linguagem, pois dilui suas fronteiras e, supostamente, compromete seu rigor.

Ao concluir este capítulo, reivindicamos a necessidade de aprofundamento na investigação das dinâmicas e políticas que marcam o espaço disciplinar do espanhol no Brasil, como aqui o conceituamos, visando compreender melhor como tem se desenvolvido em suas especificidades disciplinares, marcadas por tensões de fronteira e reconfigurações epistemológicas. As disputas que enxergamos em seu interior respondem à dinâmicas provenientes tanto do campo da educação como dos estudos da linguagem – e, possivelmente, de outros espaços dentro de uma intersecção de campos que marca o “espaço profissional do espanhol no Brasil” (FANJUL, 2016) –, projetando uma forte vinculação com os objetivos desinteressados do Estado. Nossa proposta teórica, como não poderia deixar de ser, é apenas “um ponto de vista, um lugar que ocupamos momentaneamente [...] um gesto interpretativo que precisa ser posto à prova” (FANJUL e GONZÁLEZ, 2014, p. 13)”. Para isso, tendo esboçado o contexto que envolve o ensino de espanhol no Brasil, buscaremos, no capítulo seguinte, entender a polêmica que se seguiu ao anúncio do *Projeto OYE- espanhol para professores*, primeira ação do governo do estado de São Paulo voltada a implementar a lei 11.161/05, já marcada por tensões, oposições e resistências.

CAPÍTULO 4

OYE: a narrativa

Onde houver um problema que as pessoas lutem para resolver, o mercado virá prontamente em seu auxílio. Por um preço, é claro.

(Zygmunt Bauman, 2007).

En un mecanismo perverso, el poder público se desmiente a sí mismo, desoye sus propias orientaciones curriculares y, fascinado, compra espejitos de colores que, comparado con lo que el país tiene, ni siquiera brillan.

(Adrián Fanjul, 2006).

Neste capítulo descrevemos os contornos do *Projeto OYE – espanhol para professores*, anunciado em setembro de 2006, sua repercussão na imprensa e no campo acadêmico, em especial no EDE, seus desdobramentos e seu lugar na política linguística e educacional do estado de São Paulo. Nosso relato é baseado no conjunto de textos que selecionamos como *corpus* para este trabalho (ver descrição no Capítulo 5), o qual é composto por projetos pedagógicos, cartas abertas, manifestos, artigos, textos de opinião, relatórios, notícias veiculadas pela imprensa etc. Além disso, pontuamos a narração com depoimentos de professores ligados às universidades paulistas que, de alguma forma, acompanharam os desdobramentos do OYE desde o princípio.

Este esforço se encaixa numa tentativa de entender o OYE como acontecimento histórico, “um fato que, por sua relevância enquanto ocorrência no mundo, passa a ser rememorado na história, fazendo parte do dizer sobre o passado de um povo, narrado pela ciência histórica” (LE GOFF, 1998, p. 51). Ao mesmo tempo, e como fruto dessa narrativa que estabelecemos, compreendemos o OYE como acontecimento discursivo, pois coloca em relação o “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p. 17), alterando rotinas e práticas em um ou mais campos/subcampos de produção de saber. De maneira mais específica, buscamos resgatar as condições de produção em sentido estrito (ORLANDI, 2010), na qual se inserem os textos que analisaremos no capítulo seguinte, considerando “as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato” (op.cit., p.15) e alguns traços das práticas sociais e discursivas (FAIRCLOUGH, 2001) que

moldam o OYE. Com isso, retomando Bourdieu, situamos nosso objeto no “conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades” (BOURDIEU, 2000).

4.1. O anúncio: o que é o Projeto OYE?

Em 6 de setembro de 2006, um evento público no Palácio dos Bandeirantes, sede do governo do estado de São Paulo, marcou o lançamento do *Projeto OYE – Espanhol para professores*. Estiveram presentes o então governador, Claudio Lembo; o presidente do Grupo Santander Emilio Botín; os reitores das três universidades estaduais paulistas, USP, UNESP e UNICAMP,¹³ entre outras autoridades. O projeto nasceu de um Termo de Cooperação/Convênio entre a Secretaria de Estado da Educação e o Banco Santander, que começou a tramitar na SEE em 24 de agosto daquele ano, e previa o “acesso de professores da rede pública estadual a um curso de espanhol, realizado inteiramente a distância, elaborado e ministrado pelo Instituto Cervantes”, como pode ser lido na primeira versão de sua Proposta Pedagógica (Q1, 2006a, p. 3),¹⁴ divulgada na ocasião. O documento afirma que seu objetivo principal seria “preparar professores da rede pública estadual paulista para o exercício da docência em língua espanhola, considerando a realidade cotidiana destes professores, assim como suas necessidades de desenvolvimento profissional” (ibid, p.1). Também tinha como meta “a inovação no processo de formação de professores ao utilizar uma plataforma de EaD, potencializando o espaço e o tempo dos docentes permitindo a experiência e a formação em ambientes virtuais” (ibid, p. 1).

Tratava-se de um curso “totalmente a distância através de uma plataforma desenvolvida pelo Instituto Cervantes” (ibid, p. 5), com carga horária de 600 horas e prazo total máximo de dois anos para sua conclusão. Seria dividido em 4 módulos para a aprendizagem da língua espanhola, totalizando 480 horas, e mais um módulo de “metodologia do ensino de língua espanhola”, de 120 horas. A organização e execução do curso estariam a cargo do Instituto Cervantes, que se utilizaria de sua plataforma virtual, AVE, através do *Centro Virtual Cervantes*. Também a SEE cederia “a cobertura institucional necessária e recursos tecnológicos

---

¹³ Respectivamente, Suely Vilela, Marcos Macari e José Tadeu Jorge.

¹⁴ Na narrativa que segue, optamos por indicar a referência bibliográfica dos documentos que fazem parte do corpus a partir do lugar que ocupam nos Quadros que constam no Anexo: a letra Q (indicando o quadro), seu número respectivo (1, 2, 3, 4 ou 5), o ano, uma letra do alfabeto para diferenciar textos de um mesmo ano e, eventualmente, a página.

como o *site Rede do Saber*” (DEL VALLE e VILLA, 2008). O Banco Santander, por fim, entraria como financiador do projeto, estimando gastos de 2 milhões de euros, com custo zero ao erário estadual (Q2, 2006e). Já as universidades estaduais, USP, UNESP e UNICAMP, seriam responsáveis “pela indicação de tutores para mediar o ambiente virtual, tanto no que se refere ao ensino da língua como ao da metodologia do ensino de espanhol” (Q1, 2006a, p. 3-4).

O público-alvo seria formado por Professores de Educação Básica II (PEB II), que estivessem no ano de 2006, ministrando aulas em turmas do ensino médio da rede estadual de São Paulo. Não havia necessidade de que o professor fosse titular de cargo, a princípio, e se contemplavam profissionais com “qualquer tipo de licenciatura”. Assim, o OYE seria aberto “a todas as disciplinas”, ou seja, professores que atuassem ministrando aulas de quaisquer das disciplinas do Ensino Médio poderiam concorrer às vagas. Também se estabelecia como critério ter atuado em sala de aula nos últimos três anos e estar há 8 anos longe da aposentadoria. O candidato, por fim, deveria apresentar uma declaração comprobatória da sua “habilidade para o uso da internet” (ibid, p. 13), cabendo, ao fim, apenas às Diretorias de Ensino cuidar das inscrições e da comprovação dos requisitos por parte dos inscritos.

Um conjunto de tutores e monitores ficaria responsável por ministrar o curso, com o intuito de “desenvolver não apenas as competências para o ensino da língua, mas também fomentar o professor a integrar, cada vez mais, as suas aprendizagens em sua prática pedagógica” (Q1, 2006a, p. 12). Ou seja, considerando o papel que exercem esse tipo de profissional em projetos de ensino à distância, os tutores e monitores seriam o canal direto de contato entre os professores da rede e a estrutura geral do curso. Seriam escolhidos os que possuísem licenciatura em espanhol, domínio da língua espanhola “nas 4 habilidades que compõem a proficiência em línguas” (ibid, p. 7), com preferência a mestres, no caso dos tutores. Ambos os grupos estariam subordinados a um Comitê Gestor formado por todas as instituições envolvidas, com a responsabilidade de tomar as decisões pertinentes ao curso. Prevvia-se que, a cada cinco tutores contratados, haveria um coordenador responsável. Cada tutor, por sua vez, supervisionaria o trabalho de até três monitores, sendo cada um destes responsáveis por no máximo três turmas de docentes.

A avaliação seria realizada “mediante critérios quantitativos e qualitativos, considerando o envolvimento dos estudantes com os materiais oferecidos, sua participação nas discussões e debates e suas produções ao longo do ano” (ibid, p. 13). Estavam previstas atividades de autoria dos professores, auto-avaliações, participação nos fóruns e discussões da plataforma virtual, uma avaliação final presencial com foco “nas habilidades didáticas e

pedagógicas para o ensino de espanhol” (ibid, p. 13) e a entrega de portfólios referentes ao que foi produzido ao longo do curso. Previam-se, por fim, que os alunos melhor avaliados ganhariam a possibilidade de realizar um curso na Universidade de Salamanca, sem maiores detalhes. A organização do curso OYE corresponderia “aos elementos estruturantes de uma licenciatura plena” e “irá preparar professores da rede estadual para o ensino de espanhol” (ibid, p. 4).

A primeira versão de sua Proposta Pedagógica (Q1, 2006a) continha uma seção de “justificativa”, na qual se associava a necessidade do projeto ao lugar ocupado pelo espanhol, capaz de “atender o desejo de estreitar o diálogo com outras nações” (ibid, p. 1), um argumento próximo ao que justificou o PL 3.987/2000, que daria origem à lei 11.161/05 (RODRIGUES, 2012, p. 308). Esta lei também era citada, seguida de um panorama da formação de professores de espanhol no Brasil, com dados do INEP e do Portal Universia, referentes ao número de concluintes em licenciaturas em espanhol no país e a quantidade de instituições de ensino superior que ministram esse tipo de curso, com ênfase à situação do Estado de São Paulo, no qual 49 instituições ofereciam habilitação em espanhol em 2006, sendo que “somente 3 são públicas: USP, UNESP, UFSCAR” (ibid, p. 2).

Constatando que existe também, segundo a “Justificativa”, uma concentração das instituições em determinadas regiões do estado (Capital e Oeste), o que dificultava a formação de professores em outras regiões, o texto conclui que, diante da “demanda imposta pela lei” e das “dificuldades de contar, em curto prazo, com professores devidamente qualificados, faz-se necessário contar com projetos diferenciados”, como o que surge do “Termo de Cooperação” assinado entre Santander e SEE, a partir do qual “o Banco patrocinará o acesso de professores da rede pública estadual a um curso de espanhol”, ministrado a distância, sob responsabilidade do Instituto Cervantes e com participação das Universidades Estaduais paulistas, na seleção de tutores e na “mediação de educadores” (ibid, p. 3). Dessa forma, “os professores participarão de um programa de reconhecidas instituições educacionais, além de vivenciarem os processos de aprendizagem em ambientes digitais” (ibid, p. 4).

4.2. Antecedentes do OYE

Esta primeira versão do Projeto, que chegou às mãos de agentes ligados ao ensino de espanhol nas universidades estaduais paulistas, gerou ampla repercussão, pois significava importantes deslocamentos nas rotinas e memórias do campo educacional brasileiro, em

especial por sua estrutura à distância e seu arranjo institucional.¹⁵ Como nos foi relatado pelo prof. Ivan Martín, em entrevista a nós concedida:

E um dos aspectos - talvez esse tenha sido o aspecto que fez com que o projeto OYE tenha feito muitas pessoas se mobilizarem - era o fato de esse projeto pressupor a formação do professor de espanhol numa plataforma a distância, através de uma plataforma operada por um banco. Quer dizer, para a gente isso era totalmente impensado. Primeiro porque feria a legislação brasileira: a formação de professor é prerrogativa das universidades. E depois porque sabíamos que não tinha nenhuma condição de se formar professores.

A possibilidade de que IE pan-hispânicas participassem dos esforços referentes à implementação da lei aprovada um ano antes já era considerada por agentes ligados ao EDE. Por mais de uma vez, as universidades estaduais de São Paulo, especialmente, foram instadas a avaliar projetos parecidos ou que, em última instância, desembocariam neste modelo. A Prof^a Neide González, à época titular de Língua Espanhola no Departamento de Letras Modernas da FFLCH, em entrevista a nós concedida, relata uma proposta feita à USP por representantes do IC de um “projeto ainda sem nome” que “viria depois a se transformar no OYE”. Segundo ela,

[...] vinham propostas para estabelecer relações com a universidade e com as escolas. E aí já começavam a se falar nas escolas [...] nós [professores das IES paulistas] íamos ser uma espécie de professores tutores e eles assumiam as aulas nas escolas públicas. Quando eu vi aquilo naquela reunião eu fiquei muito assustada e eu imediatamente entrei em contato com colegas [...]. Aí eu falei com a Gretel e fomos conversar com a pró-reitora de graduação. Tivemos uma longa conversa, ela disse “isso é um absurdo, não pode ser, não tem sentido”. E começamos a nos movimentar contra aquilo.

De fato, Santander e Universia, já em 2005 propunham uma série de ações visando ocupar um espaço aberto no que diz respeito à implementação da lei 11.161/05. Em documento (Q2, 2005a) de uma reunião que aconteceu na USP em novembro de 2005, as IE citadas buscavam estabelecer “linhas possíveis de atuação”: a criação de um curso de espanhol via *internet*, um “curso para formação de professores de espanhol como língua estrangeira”, um curso destinado ao público infantil, além de “outras ações” possíveis.

O curso via *internet*, que seria pago, contaria com a participação do IC (que disponibilizaria conteúdos didáticos), a USP (na elaboração do “programa acadêmico do curso”), a cujo público interno seria destinado o curso (além dos professores da rede estadual),

---

¹⁵ Entendemos *arranjo institucional* como “o conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na implementação de uma política pública específica. São os arranjos que dotam o Estado de capacidade de execução de seus objetivos. Ou, em outras palavras, são os arranjos que determinam a capacidade do Estado de implementar políticas públicas” (Pires e Gomide, 2014, p. 19-20). O conceito será melhor explorado em 5.3 e 5.4.

e o Santander, que “facilitaria a relação” com universidades espanholas e prestaria eventual apoio financeiro. Já o “Curso para Formação de Professores de Espanhol” também previa um arranjo institucional com a presença do Universia (que disponibilizaria testes via *internet* aos candidatos), as universidades estaduais paulistas e “se necessário, uma universidade espanhola”, e o Santander Banespa, que avaliaria “um eventual subsidio de custos aos interessados”. Ambas propostas encontram eco no que depois seria anunciado como o Projeto OYE, sobretudo no investimento em EaD e no arranjo institucional que incluía tanto as instituições públicas como as instituições espanholas. Outras propostas associadas a este documento (Q2, 2005a) se referiam a “apoiar a criação de cátedras ou centros de cultura espanhola”, “financiar a formação de espanhol para professores brasileiro, na Espanha” e “incentivar a formação de leitores em espanhol”.

Em junho de 2006, agentes das IE demonstraram que um projeto de formação de professores de espanhol envolvendo as universidades estaduais e o governo de São Paulo estava sendo desenvolvido. Foi na reunião anual do Conselho Diretor do Universia (Q2, 2006h), que reuniu representantes de várias universidades brasileiras, do próprio Universia e do Banco Santander. Na ocasião, Ignacio Verdugo, então diretor do Santander “explanou sobre o plano piloto do ensino de espanhol no Estado de São Paulo, um modelo a ser adotado às circunstâncias de cada Estado” cujo primeiro objetivo é “formar, reciclar professores do ensino médio, que, muitas vezes, são professores de outra língua, fundamentalmente, de português e inglês” (Q2, 2006h, p. 230). Francisco Luzón, vice-presidente do Santander completou dizendo que “a intenção é a de que, com o programa piloto, formem-se 2000 professores”, e Gabriel Jaramillo, presidente do Santander, informava que o projeto, “já em estágio bastante avançado”, seria executado junto com a USP, UNESP e UNICAMP visando “treinar” 2000 professores de ensino médio para a língua espanhola: “A expectativa do senhor Jaramillo é a de que, no mês de maio de 2007, já seja possível compartilhar, via Universia, com todas essas universidades, o produto desse piloto”.

Ainda segundo Francisco Luzón, “o Grupo Santander se responsabilizará por essas despesas, uma vez que estão de acordo com o compromisso assumido com a educação superior e com o fato de o banco possuir raízes espanholas” (ibid, p. 231). Segundo ele, “a decisão de implantar agora um sistema de reciclagem de professores, que já existe, não foi nem do Universia, nem do Banco, nem das universidades, *foi uma decisão da administração do Estado, que optou por essa política*” (p. 231, itálicos nossos). Por fim, ele sugere que “essa opção ou esse caminho deve coexistir com outro, de médio prazo, agora pontuado, que é o de formar

professores de novo, ou seja, o de definir uma formação para aqueles que já acabaram seus estudos e desejam se tornar professores de espanhol” (ibid, p. 232). Interessante notar que, embora o projeto de “reciclagem” citado já estivesse em andamento, na mesma reunião vários reitores de diferentes universidades brasileiras solicitaram ao Universia uma participação mais efetiva do grupo no que diz respeito a apoiar a formação de professores de espanhol, através de suas plataformas virtuais (Q2, 2006h).

Ao que parece, a reunião do Universia detalha os primeiros contornos do que, três meses depois, seria anunciado como o Projeto OYE. É importante notar que se trata de um projeto dentre muitos, anunciados na mesma reunião e que depois seriam objeto da assinatura de um convênio entre USP e Santander, no qual se previa apoio do banco por meio de bolsas a alunos de graduação e pós-graduação, intercâmbio com universidades espanholas, criação de uma Cátedra de Estudos Hispânicos etc. (Q5, 2006a). Dessa forma, percebemos que os movimentos anteriores ao anúncio efetivo do OYE ajudam a entender em que contexto ele se tornou público.

4.3. A repercussão na imprensa nacional e internacional

A imprensa, por sua vez, repercutiu o lançamento do projeto através de *sites* internacionais espanhóis já que, no Brasil, nenhum veículo de comunicação abordou o assunto de forma imediata (DEL VALLE e VILLA, 2008). A única notícia em português divulgada foi a do portal *Universia* (Q2, 2006a), ainda em 6 de setembro, com a descrição do projeto e depoimentos de Emilio Botín, Claudio Lembo, Sueli Vilela e José Jorge. Segundo a notícia, o OYE é uma iniciativa “sem precedentes entre uma instituição financeira e a administração pública” e “irá formar e capacitar cerca de 45 mil professores para o ensino da Língua Espanhola na rede pública do Estado de São Paulo”. Segundo Emilio Botín, o OYE “tem um claro efeito multiplicador. Quando se aprovou a lei, que fixava o prazo para capacitação em 2010, parecia um prazo irrealizável. Mas sem dúvida este projeto tem uma **fórmula mágica**” (negrito original). De fato, como explica a notícia:

Na primeira fase do projeto, que será iniciada ainda neste ano e levará 18 meses, serão capacitados 2.000 professores. A partir da segunda fase, que terá início em meados de 2007, serão 7,8 mil docentes por ano, alcançando 45 mil professores de Ensino Médio em São Paulo até 2010. Neste processo, as universidades estaduais paulistas (USP – Universidade de São Paulo, Unicamp – Universidade de Campinas, e Unesp – Universidade Estadual Paulista) serão responsáveis pela seleção de tutores e oferecerão suas propostas acadêmicas ao projeto.

O papel das universidades, segundo o texto acima, além de selecionar os tutores, incluiria oferecer “suas propostas acadêmicas ao projeto”, algo que não se especifica na Proposta Pedagógica tornada pública na ocasião (Q1, 2006a). Suely Vilela, então reitora da USP, também deixa no ar a possibilidade de que houvesse, caso o convênio fosse levado adiante, a possibilidade de que as universidades interviessem no módulo de formação metodológica previsto: “Acredito que temos muito a oferecer a este projeto, tanto na formação de tutores, como também na contribuição para a metodologia de ensino”. Já José Tadeu Jorge, reitor da Unicamp, dá a entender que a universidade é a principal agente na qualificação e formação de professores, garantindo que ela “cumpra seu papel de agente qualificador de recursos humanos”.

Ao descrever o contexto da lei 11.161/05, o texto cita um “levantamento preliminar” realizado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, segundo o qual, para implantar o espanhol nos 11 estados que fazem fronteira com países hispânicos, seriam necessários 1.411 professores, número que não chega a 3,5% do total de professores que o OYE desejaria formar (45 mil) só no Estado de São Paulo. Fechando a notícia, temos a fala do reitor da Unesp, Marcos Macari, o qual afirma a importância do projeto OYE no contexto de aplicação da lei 11.161/05, além de sua importância “pela inserção do Brasil na América Latina do ponto de vista das raízes espanholas na nossa cultura” (sic).

A versão espanhola do site do *Universia* também noticiou o acordo, em 7 de setembro, descrevendo os contornos gerais do Projeto e citando também uma fala de Emilio Botín, segundo o qual o espanhol “es un tesoro generador de riqueza y desarrollo. Un activo estratégico con creciente influencia en el mundo” (Q2, 2006c). Além disso, acrescentou, ao final, que “el documento [do Projeto OYE] fue ratificado por el presidente del Gobierno brasileño, Lula da Silva y el gobernador del Estado de São Paulo, Claudio Lembo”, embora tal informação careça de fontes.

Já o site do *El País*, no dia seguinte à assinatura do acordo, noticiou que “El portal educativo *Universia* coordinará el plan para formar 45.000 profesores de español en Brasil” (Q2, 2006d), os quais seriam formados em um projeto piloto e ministrado à distância pelo portal educativo ligado ao Santander. Além de reproduzir a mesma fala de Emilio Botín, a notícia é ilustrada com a foto de um encontro entre Emilio Botín e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e afirma que aquele “se entrevistó” com Lula. Não se esclarece, no entanto, qual a relação deste encontro entre os dois e o acordo do Projeto OYE.

A confusão entre política estadual e federal também está presente na notícia do *site* de economia espanhol *Cinco Días*: “El banco Santander enseña a hablar español en Brasil” (Q2, 2006e), o qual divulga a projeção de gastos do Santander com o OYE: 2 milhões de euros. Ao se referir à lei 11.161/05, a reportagem afirma que o governo federal brasileiro tem tomado iniciativas para formar professores, inclusive de outras áreas, para ensinar espanhol, embora não descreva quais iniciativas seriam estas. Na fala de Enrique Huelva, professor da UnB, chama-se a atenção para o déficit de professores de espanhol no Brasil e o crescimento de sua demanda, motivada pelo Mercosul. Como resposta, o Instituto Cervantes estaria abrindo novas sedes no país, como medida que “impulsiona la enseñanza del idioma” e levaria o OYE a outros países como Reino Unido e Estados Unidos.

4.4. A repercussão na comunidade acadêmica (EDE) e os primeiros “desmentidos”

Quanto à comunidade acadêmica nacional, especialmente os agentes ligados ao EDE, a reação ao lançamento do OYE foi bastante contundente e deu origem a uma forte mobilização contrária ao projeto. Em entrevista a nós concedida, a Profa. Gretel Fernández, então titular de Metodologia do Espanhol na Faculdade de Educação da USP, relata que se surpreendeu quando do anúncio do OYE, assim como outros profissionais da área de espanhol:

[...] porque não se esperava por ele [o OYE] e não se esperava por nenhum projeto nesses termos naquele momento. É claro que, dada a conjuntura, a lei 11.161/05, era de se esperar que viesse alguma iniciativa, fosse da onde viesse, isso seria inevitável, no sentido de capacitar professores, fosse das universidades, de APEs, de entidades públicas ou privadas, nacionais e internacionais. Mas acabou surpreendendo. E naquele momento eu me senti também surpreendida pela forma como veio, como foi acatado pelo governo do Estado, sem nenhuma restrição [...].

De fato, um movimento começaria a tomar corpo de maneira bastante rápida, mobilizando um grupo considerável de agentes que passariam a questionar o OYE. A primeira manifestação pública contrária data um dia antes da divulgação do projeto, em 5 de setembro de 2006. Trata-se de uma Carta enviada aos reitores das três universidades estaduais paulistas (Q3, 2006a), escrita pelos “professores da área de espanhol dessas instituições”, além de representantes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da APEESP, que se reuniram durante o IV Congresso Brasileiro de Hispanistas, na UERJ (2006). Tendo tido acesso à proposta, os profissionais citados recorrem à “legislação vigente” para afirmar que é das

universidades a responsabilidade pela “formação e capacitação de profissionais na área do ensino de línguas estrangeiras”, logo, não lhes caberia “uma função meramente mediadora” em um projeto como o OYE, “que lhes é, em essência, alheio”. Deveriam, pois, “participar ativamente desse processo – formação de professores de espanhol –, em todas as suas fases: discussão, elaboração, execução e avaliação”, de modo que possíveis ações emergenciais se adequem “aos princípios formulados para a educação nacional e às exigências da legislação vigente”. Os subscritores solicitam, ademais, uma reunião das autoridades universitárias com representantes da área de espanhol das IES paulistas, de modo a definir possíveis ações conjuntas.

Alguns dias depois, em 11 de setembro, os professores da área de espanhol da USP (FFLCH e FE) manifestaram-se em carta dirigida à comunidade em geral (Q3, 2006o), na qual reafirmam sua contrariedade em relação ao OYE “en la forma como se ha propuesto”, além de manifestar “nuestra disposición en colaborar con la formación y capacitación de docentes – tal y como lo establece la legislación brasileña – siempre y cuando se garanticen los niveles de exigencia y calidad que ya se exigen a los estudiantes de esas instituciones.” Além de manifestação para a comunidade uspiana em geral, instaurou-se um embate interno às instituições paulistas, que oporia sua reitoria aos professores dos departamentos de Letras.

No mesmo dia, o prof. Mário González, então Chefe do Departamento de Letras Modernas (DLM) da USP, após reunião departamental, encaminhou ao diretor da FFLCH, prof. Gabriel Cohn, uma carta (Q3, 2006b) na qual solicitava à diretoria intervenção junto à reitoria da instituição, levando-lhe as críticas que os seus profissionais dirigiam ao OYE. O texto critica o lugar das universidades no arranjo institucional do projeto, já que elas “estariam abrindo mão de sua incumbência de formar professores para o ensino médio”, precarizando a prática dos cursos de licenciatura. Além disso, criticava também as instituições espanholas responsáveis pelo projeto:

Uma instituição bancária estrangeira [o Grupo Santander] parece ter sido quem procurou a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para alertá-la quanto à necessidade de formar professores para o ensino médio na rede estadual [...]. O mencionado banco apresentou o projeto, que confia de maneira praticamente integral essa formação ao Instituto Cervantes, instituição criada pelo governo a Espanha para a difusão do espanhol. (Q3, 2006b).

Nos dias que se seguiram, os professores das universidades estaduais iniciaram uma intensa mobilização visando pressionar o governo do estado a não realizar o OYE conforme estava previsto, como um curso de formação de professores de espanhol. A APEERJ, em 18 de

setembro, publicou um Manifesto (Q3, 2006f) no qual reivindicava a não realização do OYE e reconhecia a:

[...] relevância social e cultural de conceber o ensino de língua como campo científico e investigativo responsável pelo reconhecimento da complexidade inerente ao trabalho do professor, cuja formação não pode, de modo algum, deixar de cumprir os níveis de exigência e qualidade conquistados por uma longa trajetória de trabalho.

A mobilização em São Paulo, capitaneada pelos professores universitários, foi crescendo e tomando corpo. Os estudantes do CAELL (centro acadêmico do curso de Letras da USP) também se manifestaram contrários ao OYE e organizaram eventos no curso para debatê-lo, além de textos informativos sobre o assunto (Q3, 2006e). Em busca de ampliar o debate e buscar apoio, os professores redigiram o *Manifesto pela qualidade na implementação do ensino de espanhol na rede pública do estado de São Paulo* (Q3, 2006d), o qual tornou-se, em seguida, um abaixo-assinado contra o OYE. Tratava-se do principal documento público escrito à época, por sua capacidade de mobilização e síntese das principais questões envolvidas do ponto de vista dos agentes ligados ao EDE.

O *Manifesto* começa com uma pequena descrição do OYE, ressaltando seu caráter “sem maior reflexão” no que diz respeito ao ensino da língua e dos “tópicos relacionados à metodologia”. O principal argumento gira em torno do papel que cumprem as universidades em seu arranjo institucional: por um lado “o estado delega a duas instituições estrangeiras (um banco e um órgão governamental espanhol de difusão da língua espanhola) a função estratégica de formar professores”; por outro, “o projeto desconsidera a experiência, a competência e toda a pesquisa desenvolvida nas universidades públicas brasileiras”, nas quais existem áreas de língua espanhola, e também o fato de existirem diversas instituições públicas e privadas no estado que também formam professores. Ressalta-se a necessidade de um mínimo padrão de qualidade em possíveis propostas que possam surgir fora desse padrão.

Além disso, segundo o *Manifesto*, o OYE criaria duas categorias de professores: ‘a dos formados de acordo com as exigências legais, em cursos de 2800h, avaliadas constantemente pelo Poder Público, e a dos formados a distância, num curso *online* de 600h, operado por um banco, representado pelo seu portal na *internet*, e um Instituto de idiomas’. Tal fato aprofundaria ainda mais a diferença entre os ensinos público e privado, já que ao professor melhor formado restaria trabalhar em escolas particulares, ao passo que a escola pública é quem absorveria os docentes formados pelo OYE. Por fim, o *Manifesto* exigia a suspensão imediata do OYE; a abertura de concurso público para professores de espanhol no estado e também nas

universidades estaduais; a criação de habilitações em espanhol nas universidades onde ainda não existissem; a convocação das “entidades e profissionais competentes para esta missão, a fim de elaborarem um projeto de formação de professores de espanhol que esteja de acordo com os parâmetros de qualidade necessários e que atenda as exigências legais”.

O *Manifiesto* teve, até o final de setembro, mais de 500 assinaturas de professores e estudantes de espanhol de vários níveis, modalidades e instituições, contribuindo para dar mais peso político às reivindicações. Além disso, permitiu ampliar a discussão para âmbitos maiores do que o interior das universidades. Os professores envolvidos aproveitaram o documento e buscaram contato com vários órgãos de imprensa, alguns dos quais chegariam, dias depois, a publicar informações a respeito da polêmica que se havia instaurado.

Outra ferramenta que abriria o escopo de discussão do projeto e potencializaria o apoio de setores sociais diversos seria o *site ¡Oye y pronúnciate!* (Q3, 2006m), que passou a servir de centro de comunicação com a sociedade em geral. Aos poucos, o *site* foi sendo construído a partir dos diversos textos publicados por instituições ou agentes contrários ao OYE e ao convênio com o Banco Santander, além de divulgar trocas de *e-mails* que expressam a forma como aquele movimento estava se organizando.

Em pouco mais de dez dias do anúncio do OYE, os primeiros efeitos da mobilização seriam sentidos. Em 18 de setembro, a presidência da APEESP tornou pública uma nota oficial em nome da Associação, na qual explicitava a posição desta quanto ao OYE (Q4, 2006a). No texto, afirma-se o desacordo em relação à parceria que origina o programa de formação em questão, e declara-se que a associação seguirá participando “de forma ativa, dentro de nossas possibilidades, de todo o processo, para que tal projeto não seja colocado em prática”. O texto confirma a postura da APEESP em favor de “uma formação adequada junto às instituições de ensino superior do país (públicas e privadas), com cursos reconhecidos e recomendados, para que possam [os professores] atuar como profissionais do ensino de espanhol como língua estrangeira”, isso tudo “segundo os parâmetros legais de quantidade de horas, de práticas e de temas que devem ser tratados para a formação do professor de línguas estrangeiras”. Trata-se de um primeiro movimento na APEESP que culminaria com sua completa reestruturação, como veremos adiante.

Nesse mesmo dia também a *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* emitiu um comunicado (Q2, 2006f) respondendo “las numerosas quejas recibidas en distintos medios del ámbito de la enseñanza del español en Brasil”, com relação ao OYE. No texto, assinado pelo responsável, Jesús Martín Cordero, a *Consejería* exime-se de toda

responsabilidade ou participação no Projeto OYE e reivindica sua atuação no Brasil pautada “por el más escrupuloso respeto a instituciones y competencias profesionales propias del estado y de las universidades brasileñas”.

A necessidade de vir a público por parte da APEESP e da Consejería demonstram que a resistência em torno ao OYE atingiu tal repercussão que obrigou a tomada de posição dos diversos agentes que compõem este espaço em torno do ensino de espanhol no estado de São Paulo e para além dele. Em 23 de setembro, o conjunto das APE do Brasil, reunidas em Cuiabá, também manifestaria sua preocupação através de uma “Carta aberta à população sobre a formação de professores de espanhol” (Q3, 2006g), na qual pedia que fosse “respeitada a legislação brasileira vigente que atribui às Instituições de Ensino Superior (IES) a formação de professores da Educação Básica”. Segundo a Carta, “projetos que não cumpram essa exigência, seduzidos por resultados rápidos e numerosos, correm o risco de banalizar o trabalho do professor de Língua Espanhola, assim como os cursos de Licenciatura e os formadores de professores”.

De fato, em meio a essas declarações, em 19 de setembro foi a vez da Secretaria de Educação do Estado se pronunciar em reunião na presença de representantes das universidades estaduais e da APEESP. Diante da repercussão negativa, “a SEE foi forçada a introduzir importantes modificações no discurso de descrição e valoração do Projeto” (DEL VALLE e VILLA, 2008). Nessa reunião, a SEE manifestou claramente um recuo em relação a tudo que vinha sendo publicado até então referente ao Projeto OYE, afirmando que este “isoladamente não habilita seus concluintes ao exercício como docente de espanhol na rede pública” (DEL VALLE e VILLA, p. 48), mas que se trata apenas de uma política de formação continuada para educadores. Além disso, solicitou ao *Universia* que retirasse do ar a notícia sobre o acordo (Q2, 2006a), “pois veiculava informações não condizentes com a proposta e seus objetivos”, e retirou de circulação a Proposta Pedagógica (Q1, 2006a), a qual seria reformulada e tornada pública “o mais rápido possível” (DEL VALLE e VILLA, p. 48).

As consequências dessa reunião não tardaram em aparecer. A primeira delas tem a ver com a publicação, no site da CENP, de uma nota de esclarecimento, na qual se afirma ser o OYE um “curso de especialização” oferecido como ação de formação continuada, sem que habilite os concluintes “como docentes de espanhol da rede pública” (Q1, 2006h). Em 22 de setembro, o *site* do *Universia* editou a notícia que havia sido veiculada (Q2, 2006a), alterando-a substancialmente, eliminando as referências a qualquer expressão que ligasse o OYE a uma habilitação para docentes, a fala de Emilio Botín que chamava o OYE de “formula mágica” e

citava a lei 11.161/05, e também as falas dos reitores estaduais (Q2, 2006b). A expressão “irá capacitar e formar 45 mil professores” foi substituída por “irá fornecer curso de idioma espanhol para cerca de 45 mil professores”. “Serão capacitados 2000 professores” se substituiu por “curso será ofertado a 2000 professores”. Já as universidades estaduais paulistas não aparecem como responsáveis pela seleção de monitores, mas tão somente “participarão no processo”, sem maiores especificações. Segundo Fanjul (2010, p. 188), “a transformação evidenciava a necessidade de tirar de cena o aspecto mais conflitivo do projeto, seu caráter de formação docente, e de apagar o vínculo com as universidades, cujos órgãos já tinham produzido manifestações contrárias”.

A mesma intenção pode ser verificada na segunda versão publicada do Projeto Pedagógico do OYE (Q1, 2006b). Com formatação menos improvisada e sem os comentários aleatórios que permeavam o primeiro texto, já não afirmava o objetivo de formar professores, mas “preparar professores da rede pública estadual paulista para a proficiência na língua espanhola”. Ainda assim, “o curso integra o ensino da língua com o estudo de metodologias, privilegiando a reflexão pessoal e a autoria do professor” (ibid, p. 1). No entanto, manteve-se a justificativa que citava a lei 11.161/05 e um levantamento que indicaria a “grande defasagem entre o número de professores licenciados em espanhol e o que se estima necessário para que a rede pública possa oferecer o idioma aos alunos” (ibid, p. 3). Eliminou-se também a referência à estrutura de uma licenciatura plena, mas se afirmava que essa iniciativa representava “um primeiro passo na formação dos professores da rede pública estadual paulista no que se refere ao domínio da língua espanhola e, eventualmente, para docência do idioma” (ibid, p. 4).

Apesar das modificações e desmentidos, vale a pena considerar a análise de Del Valle e Villa (2008), segundo os quais “a introdução de matizações não nega, ainda que suavize, o discurso dominante, que apresenta o acordo como uma saída profissional e como uma solução à falta de docentes de espanhol para implementar a lei 11.161/05” (p. 48-49). Com efeito, as modificações não apagam, antes afirmam, a intenção existente a princípio, como atestam as investidas do Santander na USP (Q2, 2005a) e a reunião do Universia (Q2, 2006h), de formular e executar um curso que habilitasse professores à docência.¹⁶ Além desses documentos citados,

---

¹⁶ Del Valle e Villa (2008, p. 48-49) citam trecho de discurso de Sonia Silva, à época coordenadora da CENP, o qual revela inquietante ambiguidade à hora de justificar o caráter não habilitante do OYE: “Hoje, nós estamos aqui com o vice-presidente do Santander Banespa, o senhor Juan (sic) Blanco e com nossa secretária professora Maria Lucia para iniciarmos uma nova parceria iniciada pela professora para um curso de especialização em espanhol (sic) para os professores da nossa rede, um curso de 600 horas, evidentemente que não é uma licenciatura, portanto, não podemos prometer que todos serão, eh, professores de espanhol. Enquanto nós não tivermos um grande número de licenciados e a tendência por força da lei é criar um currículo espanhol na rede e lógico que o professor... Todo mundo na atribuição de aula sabe: primeiro o licenciado, depois o professor que tem uma licenciatura e tem essa

é importante considerar outro texto o qual, também posteriormente modificado, demonstra inequivocamente a existência de intenção em habilitar docentes de espanhol através do OYE. Trata-se da “Minuta preliminar para discussão” (Q1, 2006d), referente ao Convênio assinado entre SEE, Banco Santander e Universia, de onde surgiu o Projeto OYE. Sua cláusula primeira, referente ao objeto do Convênio, afirma:

O presente Convênio tem por objetivo a implementação do “Curso de Espanhol para Professores” (“Curso”), conforme Proposta Pedagógica em anexo (Anexo 1), que passa a ser parte integrante deste instrumento, consistente na realização de curso de pós-graduação *latu sensu* a distância visando o aperfeiçoamento da formação de professores da rede pública do Estado de São Paulo, capacitando-os para o magistério da língua espanhola e propiciando-lhes a oportunidade de integração nos quadros efetivos da rede estadual de ensino na função de professores de língua espanhola.(Q1, 2006d, p. 3).

Em nenhum outro documento considera-se o OYE como um curso de pós-graduação *latu sensu* e em nenhum outro a função habilitante é mais explícita. O texto ainda define a função de cada um dos partícipes: a SEE como fiadora burocrática responsável pela seleção e regularização da participação dos candidatos, além de garantir “os atos administrativos necessários ao reconhecimento dos certificados e respectiva titulação” (cláusula segunda, p. 3-4); o Universia, responsável por coordenar a atuação dos tutores e “gerir o relacionamento entre SEE e demais entidades integrantes do curso, especialmente instituições de ensino superior” (cláusula terceira, p. 4); e o Santander, responsável por “financiar os custos acadêmicos e tecnológicos necessários à implementação e realização do Curso” (cláusula quarta, p. 4).

É importante lembrar que nem o Instituto Cervantes nem as universidades estaduais são partícipes do Convênio, apenas consideradas como “outras instituições” que podem fazer parte do acordo e sejam capazes “de lhe agregar valor acadêmico, tecnológico e cultural” (cláusula quinta). A diferença é que as universidades seriam convidadas a participar, embora se pressuponha sua atuação, e o IC já contém descritas no parágrafo quinto da cláusula quinta (p. 5) as suas atribuições: desenvolvimento do curso, assistência metodológica aos tutores, manutenção da infraestrutura e disponibilização de sua biblioteca digital aos candidatos.

---

especialização será o segundo colocado, então, nesse primeiro momento, eu acho que a gente vai ter a oportunidade dos que fizerem esse curso (sic), eh, terem aulas de espanhol na rede e no centro de línguas, depois quando todos tiverem o gostinho do ensino de espanhol, que esse curso seja, eh, propiciar nos professores o gosto para fazerem licenciatura em espanhol que é o que a gente espera ter no futuro de todos que fizeram os primeiros passos que é essa especialização." Disponível em: <<http://forunsdeespanol.blogspot.com.br/>>. Acesso em 12/06/2016.

Depois de receber parecer positivo por parte do Conselho Estadual de Educação (Q1, 2006i), de uma Consultoria Jurídica (Q1, 2006k) e da própria Secretária de Educação (Q1, 2006j), este documento não chegaria a ser assinado, tendo sofrido importantes modificações graças ao Parecer 1.462/2006, da Assessoria Jurídica da pasta (Q1, 2006f). Ao analisar tanto a minuta (Q1, 2006d) quanto a proposta pedagógica (Q1, 2006a), o parecer sugeriu retirar da proposta a menção à formação docente ou à habilitação para o magistério do espanhol. Dessa forma, na versão final (Q1, 2006e), assinada pelos partícipes, consta como objeto do convênio a “realização de curso de especialização a distância visando ao aperfeiçoamento de profissionais portadores de licenciatura plena que atuam na rede pública do Estado de São Paulo”. Ou seja, modificou-se o nível do curso (de *latu sensu* para especialização) e retirou-se à menção a qualquer caráter habilitante.

O OYE ainda sofreu novas modificações e outra versão da sua Proposta Pedagógica foi escrita (Q1, 2006c). Dentre as mudanças efetuadas estão a consolidação do OYE como curso de língua, a substituição do módulo de Metodologia por um módulo de Cultura Hispano-Americana e a retirada de qualquer referência explícita às universidades estaduais. Pelo que podemos observar no relato de alguns professores que cursaram o OYE, em um *blog* criado em 2008 (Q3, 2007j), a UnB assumiu a responsabilidade pelo curso desde o início. Além disso, os candidatos, já participando das aulas, foram informados de que o módulo de “metodologia do espanhol” seria ministrado.¹⁷

Após essas modificações, e procurados pelos professores mobilizados, a imprensa brasileira, finalmente, divulgou alguma notícia referente ao OYE, como podemos observar no jornal *O Estado de São Paulo* (Q5,2006d), em texto também publicado em sua versão *online* e replicado depois pelo G1 (Q5, 2006f). A notícia tem como título “Espanhol para professores é criticado” e descreve logo no início que os professores das universidades estaduais “condenam em manifesto conjunto o programa do governo do Estado para formação de professores em espanhol, lançado neste mês”, com base no argumento de que o curso tem “currículo precário” e não leva em conta as pesquisas realizadas na área. Informa que as instituições pretendem entrar na justiça contra o projeto e apontam a contradição entre aquilo que prescreviam os documentos do projeto e a fala da secretária de educação, Maria Lúcia Vasconcelos, a qual afirma que o objetivo do OYE é tão somente ensinar a língua espanhola, não habilitar à docência. Em depoimentos, as professoras Neide González, da USP, e Silvana Serrani, da

---

¹⁷ Segundo depoimentos do *blog*, no entanto, nem o módulo de cultura/metodologia nem o módulo linguístico correspondente ao nível superior foram disponibilizados pelo Universia até o fim do prazo, em outubro de 2008.

Unicamp, ressaltam a má qualidade do professor formado no OYE e a desconsideração do governo quanto às pesquisas realizadas pelas universidades estaduais.

4.5. Desdobramentos: o Projeto FALE

Desde as primeiras manifestações públicas contrárias ao Projeto OYE, os professores das universidades estaduais, que estariam diretamente implicados no programa, caso este saísse do papel como previam a SEE e o Banco Santander, manifestaram-se contrários à forma como o curso foi elaborado, mas nunca rejeitaram a possibilidade de que houvesse alternativas à formação de professores de espanhol, visando a aplicação da lei 11.161/05. De fato, uma das consequências do OYE foi a criação de uma “comissão de especialistas designada pelas reitorias das universidades públicas estaduais”, além de profissionais da UFSCAR, com o intuito de elaborar “uma proposta que contemple um conjunto de medidas que visam a agilizar e ampliar as possibilidades de formação de professores de espanhol como língua estrangeira, de modo a atender a sua oferta obrigatória no Ensino Médio, decorrente da sanção da lei 11.161/05” (Q3, 2006l). As motivações para a criação dessa comissão foram sintetizadas por Fanjul (2010, p. 190):

A discussão sobre o OYE foi mostrando a necessidade política de que os departamentos das universidades que tinham rejeitado o projeto se posicionassem diante daquilo que era apontado como motivo para a produção do mesmo: a suposta falta do número de professores necessário para a introdução da língua espanhola no ensino médio nas escolas do estado, como a lei 11.161 determinava para 2010. Qualificamos essa necessidade como política porque, diante do distanciamento do governo em relação à universidade, cabia que esta reivindicasse seu lugar e sua função com uma atitude propositiva.

Assim, a Comissão endereçou uma Carta à SEE (Q3, 2006l) em 5 de dezembro de 2006, com o intuito de esclarecer qual a verdadeira demanda por docentes de espanhol no estado de São Paulo “para poder dimensionar corretamente o alcance do conjunto de medidas e para garantir o bom desenvolvimento dos projetos”. A resposta da SEE (Q1, 2007a), encaminhada em 27 de janeiro de 2007, trazia dados referentes à quantidade de escolas de ensinos fundamental e médio, o oferecimento de espanhol nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do estado e a formação dos professores aí atuantes. A partir destes dados, a comissão de especialistas pôde dimensionar algumas propostas: considerando as 3.769 escolas de EM, nas quais atuavam 18.098 docentes, calculou-se que, caso o espanhol fosse incluído na grade nos três anos do EM com a carga horária de duas aulas semanais, seriam necessários formar não

mais que 9.000 docentes até 2010 sendo que, naquele momento, 1.441 docentes habilitados em espanhol atuavam na rede estadual, seja nos Centros de Línguas, ou ministrando aulas de outras disciplinas (Q3, 2007a).

A partir desses dados, a Comissão se reuniu em 30 de março de 2007, em Araraquara, para debatê-los e pensar futuros desdobramentos. A partir dessa reunião, os especialistas se dedicaram à elaboração de um “plano excepcional de habilitação de professores em menor tempo” (Q3, 2007a), cuja eventual execução estaria condicionada à prévia realização de um concurso público para professores de espanhol no estado de São Paulo, de modo que se pudesse dimensionar a verdadeira demanda desta proposta emergencial. O trabalho da Comissão girou em torno à definição “dos traços fundamentais da oferta de um curso modelar para este fim” (Q3, 2007a), como suas dimensões quantitativas, o público-alvo, a carga horária, a duração, a “distribuição de áreas temáticas”, o papel dos monitores e das parcerias, além dos locais possíveis para realização do curso (Q3, 2007c).

Conforme um esboço a que tivemos acesso (Q3, 2007c), cogitou-se direcionar o curso à “licenciados em Letras sem habilitação em espanhol”, com carga horário de 540 horas presenciais e 108 horas não presenciais, considerando três semestres de curso e um semestre dedicado aos estágios. Além disso, previa-se a contratação de “professores com mestrado ou mestrandos” para a função de monitores, sendo pagos pelo Estado “com base em tabela a determinar”. Quanto as parcerias, restringiriam-se à IES particulares quanto à execução e local de funcionamento do curso, mas não sua elaboração, totalmente a cargo das IES públicas. Por fim, havia uma proposta de “monitorias especiais” “como ação político-linguística para a integração regional”, prevendo que professores de países do Mercosul pudessem ser contratados (Q3, 2007c). Quanto aos possíveis conteúdos do curso e suas respectivas cargas horárias, previa-se:

	Presencial (horas)	A distância (horas)
Língua Espanhola	300	36
Estudos literários e culturais do universo hispânico	180	60
Políticas linguísticas e integração latino-americana	60	12
Metodologia e estágio	A determinar	A determinar

Quadro 1 – Distribuição de conteúdos/horas. “Primeiras ideias para projeto de habilitação de professores de espanhol do Estado de São Paulo” (Q3, 2007c).

A partir deste esboço é que foram definidos os contornos finais da proposta protocolada em 20 de maio de 2007 na SEE (Q3, 2007d), endereçada à então secretária estadual de Educação, profa. Maria Lúcia Vasconcelos. No texto que a acompanha, os professores ressaltam novamente a necessidade de que seja realizado um concurso público visando dimensionar a demanda real do curso modular proposto, o qual se formulara “em conformidade com os PCN, com as Orientações Curriculares específicas para essa disciplina elaboradas pelo MEC, com a legislação pertinente e com critérios de qualidade”, visando “a habilitação de professores em maior quantidade e em período mais reduzido” (Q3, 2007d).

A proposta, intitulada FALE – Formação e Atualização em Língua Espanhola, previa um curso modular semipresencial que, combinando de várias formas seus módulos, pudesse atender a vários perfis de docentes. Seria dividido em quatro módulos de um semestre cada: três sobre “língua, discurso, cultura e literatura”, de 320 h cada um; e um sobre “Formação específica”, uma “adequação pedagógica” sobre metodologia do ensino de espanhol, de 540 h. Os candidatos passariam por um diagnóstico inicial, a partir do qual seriam direcionados a cursar todo o programa ou apenas alguns de seus módulos, sendo obrigatório, no mínimo, o módulo de Formação Específica. Cada candidato, portanto, cursaria de um a quatro semestres. O total de horas do curso poderia chegar, portanto, a 1500 h.

Quanto ao público-alvo, seria formado em primeiro lugar por licenciados em espanhol em busca de “aperfeiçoamento e atualização”; em seguida, “licenciados ou bacharéis em Letras com habilitação em outras línguas”; por fim, “licenciados em outras áreas com comprovadas habilidades orais e escritas em língua espanhola” (na versão final, suprimiu-se o quadro de detalhamento dos temas a serem abordados, como no esboço que apresentamos anteriormente). Previa-se, além disso, o caráter provisório do curso ao afirmar-se que, quanto às suas dimensões, seriam definidas segundo as “necessidades detectadas para esse primeiro momento de implantação da lei 11.161/05”, considerando que “nas etapas posteriores, as próprias instituições, públicas e privadas, que já possuem bacharelados e licenciaturas devidamente reconhecidos, poderão suprir essa tarefa” (Q2, 2007b).

Quanto aos “potenciais docentes”, previa-se a contratação de monitores, graduados em língua espanhola, possivelmente estudantes de pós-graduação das universidades públicas do estado ou de instituições particulares. Os conteúdos seriam definidos levando em conta as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN, 2006), bem como os PCN e demais documentos que regulem a formação docente, a partir de um “enfoque intercultural”, de modo a atender

especificamente as exigências do estado de São Paulo. A avaliação exigiria que os candidatos atingissem a média 7, com garantia de presença de 75% e possibilidade de recuperação.

No quadro a seguir, comparamos as principais características do FALE em relação com a primeira versão do Projeto OYE. Como analisaremos no Capítulo 5.3.3, as diferenças podem ser atribuídas a estratégias de cooptação (BOURDIEU, 1983, 1992) distintas dos responsáveis pela elaboração de cada projeto, correspondendo, em suas especificações, a capitais em disputa no interior do EDE e de um campo de ensino superior, no contexto de entrada no campo de novos agentes.

	OYE	FALE
Horas	600	1500
Duração	2 anos (4 semestres)	De 1 a 4 semestres, conforme certificação prévia dos candidatos.
Módulos	Língua (níveis inicial, intermediário, avançado e superior) Metodologia do Ensino de Espanhol	Língua, discurso, cultura e literatura Formação específica/ adequação pedagógica
Abordagem linguística	Abordagem de base comunicativa	Abordagem Intercultural
Público-alvo	Docentes da SEE em atuação no Ensino Médio	Licenciados ou bacharéis em espanhol Licenciados ou bacharéis em outras línguas Outros licenciados com conhecimentos da língua espanholas.
Instituição	Instituto Cervantes (responsável pelos conteúdos do curso)	IES públicas de São Paulo
Modalidade	EaD	Semipresencial
Perspectiva de alcance	45 mil docentes em 4 anos	Conforme demanda (Concurso Público)

Quadro 2 – Comparação entre o OYE e o FALE.

A proposta FALE, portanto, ao ser elaborada, buscava retomar às universidades o papel de “participar ativamente” do controle do processo de formação de professores de espanhol, o que lhe era negado no OYE. No FALE, as universidades foram responsáveis por discutir e elaborar a proposta, prevendo-se que seriam centrais, também, na execução e avaliação, junto com a Secretaria de Estado da Educação. Porém, embora protocolado na SEE em maio de 2007, a Comissão de Especialistas jamais obteve resposta quanto ao projeto. Não deixa de chamar a atenção, ademais, o silêncio da Secretaria de Educação Estadual que, a partir desse momento, manteve-se em uma longa quarentena, recusando-se não só a responder à proposta encaminhada, como a qualquer solicitação de esclarecimentos quanto ao Projeto OYE e aos rumos que tomaria a implantação do ensino de espanhol no estado (FANJUL, 2010; MENEZES e CRUZ, 2016).

4.6. Desdobramentos: a reorganização da APEESP

Desde setembro de 2006, os professores que assumiram a luta contra o OYE passaram a pressionar publicamente a então diretoria da APEESP, solicitando posicionamento e convocação para uma assembleia da entidade. A gestão, eleita em abril de 2005, era presidida pela profa. Egysvanda Isis e mantinha relações com a *Consejería de Educación*, a qual chegou a financiar viagens de seus diretores para participarem de congressos e outras atividades (Q4, 2006e). Isso motivou críticas e abriu uma crise na entidade por ocasião do OYE. Mesmo após uma Carta aos Associados (Q4, 2006a), escrita pela presidenta da gestão, na qual manifestava desacordo em relação ao projeto, a pressão continuou. Segundo avaliação do prof. Ivan Martín, a relutância da APEESP em convocar uma assembleia liga-se ao conjunto de relações que a então diretoria mantinha com a *Consejería*.

[...] mas há um outro elemento nesse contexto que até hoje é uma tensão entre as associações de professores, que é o papel que a *Consejería* tem junto com as APEs no Brasil. E nós já vínhamos nos manifestando há tempos, que achávamos que os Congressos de Professores de Espanhol não deveriam ser organizados pela *Consejería*, senão pelas APEs e que estas financiassem o Congresso, ou seja, com inscrição, atividades etc., e que não dependesse dos recursos da *Consejería*. E estava na moda naquela época a *Consejería* dar passagens, cursos e a gente se manifestava radicalmente contra.

A pressão surtiu efeito, mas apenas “depois de muito tempo, naquele momento era muito tempo, algumas semanas depois” (prof. Ivan), e a assembleia foi chamada para 7 de outubro,

tendo como pauta a definição “de ações em prol da formação adequada de professores de espanhol, visando a qualidade do ensino, tendo em vista o projeto de lei 11.161/05 que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta do espanhol pelas escolas de Ensino Médio” (Q4, 2006b). No entanto, a própria gestão não chegaria a participar dessa assembleia. Um dia antes da data prevista, toda a diretoria apresentou cartas de renúncia e deixou a gestão. Embora a maioria dos diretores manifestasse solidariedade à presidenta, então acusada de “incompetência” e “abuso de poder” (Q4, 2006f), a carta de demissão da prof. Zulma, destoando das demais, expunha claramente as críticas dirigidas ao grupo:

El motivo de mi renuncia es **el desacuerdo con la actitud, o la falta de ella**, que nuestra asociación presenta ante los graves hechos que son del conocimiento de todos, a saber, el acuerdo Santander-Instituto Cervantes-Gobierno del Estado de São Paulo. En reiteradas oportunidades expresé ante los miembros de esa Comisión Directiva la necesidad de convocar a nuestros asociados para debatir posiciones de lucha frente a hechos que nos afectan de forma directa, sin haber obtenido resultados que manifiesten con firmeza nuestra defensa de una enseñanza de calidad y de un reconocimiento del trabajo de los profesores de español a los cuales representamos. (Negritos nossos). (Q4, 2006f)

De fato, a Assembleia do dia 7 de outubro marcou uma guinada na orientação da APEESP quanto ao OYE: na ausência da diretoria demissionária e após encaminhada a pauta para que nova assembleia elegeisse outra direção, aprovou-se um repúdio ao acordo que deu origem ao OYE “por considerá-lo prejudicial ao ensino público do Estado” (Q4, 2006b), subscrevendo-se, em nome da APEESP, o conteúdo do *Manifesto* (Q3, 2006d) acima mencionado. Além disso, foi essa assembleia que deliberou de modo oficial sobre a necessidade de ampliar o escopo de apoiadores do texto e interlocutores na sociedade. A partir dali, o *Manifesto* seria encaminhado à imprensa e divulgado na *internet*. Também seriam tomadas providências jurídicas visando barrar o OYE, além de diálogo com a SEE, buscando esclarecimentos.

Desde então, a APEESP assumiu a agenda dos opositores do OYE e passou a se constituir como importante apoio institucional às suas reivindicações. Em 9 de dezembro de 2006, nova diretoria assumiu a entidade, tendo como presidente o prof. Marcos Mauricio, e vice o prof. Ivan Martín. A partir da publicação de boletins mensais, a APEESP passou a divulgar aos seus associados informações constantes sobre o andamento do movimento de questionamento do OYE. Suas ações incluíram a organização do I Fórum de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (BOLETIM, 2007a), em 17 de março de 2007, do qual resultou a *Carta de São Paulo* (Q3, 2007b); uma carta enviada ao IC questionando matéria de

sua revista publicada em dezembro de 2006, que citava ações para formar professores pelo OYE; contato com o senador Eduardo Suplicy, em abril de 2007; cartas solicitando esclarecimentos da SEE e da CENP; informações sobre o relançamento do OYE, já em 2008; e participação no XII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, no Mato Grosso do Sul, em agosto de 2007, no qual o vice-presidente, prof. Ivan Martín, expôs todo o andamento da polêmica envolvendo o OYE.

Conforme a análise que sugerimos no Capítulo 5.3, a reestruturação da APEESP se constituiu como uma das estratégias de resistência ao OYE no conjunto de dinâmicas que perpassam o EDE e passou a dar mais organicidade à luta visando barrá-lo, agora com um apoio institucional para além das universidades e congregando professores de espanhol de todos os níveis, embora a diretoria e seus associados mais ativos sejam os professores das universidades estaduais ou pessoas mais próximas ao campo acadêmico.

4.7. *Peleas de nunca acabar*¹⁸

Mesmo após os desmentidos da Secretaria de Educação a respeito do OYE e a modificação de documentos importantes sobre o programa, os professores mobilizados seguiram questionando a SEE, solicitando um posicionamento oficial a respeito do assunto e maior transparência e participação em ações envolvendo a formação de professores de espanhol e a implementação da Lei 11.161/05. A criação da comissão de especialistas, que elaborou a Proposta FALE, e a reestruturação da APEESP, que a colocou na linha de frente desse movimento, corroboram nossa afirmação.

O assunto seguiu sendo divulgado em meios de comunicação mais abrangentes, como o site *¡Oye y Pronúciate!*, além de veículos voltados a públicos específicos, como o Jornal do Campus (Q5, 2006b), editado pela ECA (USP), que publicou matéria sobre o OYE em sua edição nº 316, da segunda quinzena de outubro de 2006, na qual expunha as críticas ao projeto e entrevistava professores de espanhol, alunos do curso de Letras e a então presidenta da APEESP, Egysvanda Isis. Outras entidades e instituições, como a ADUSP (Associação dos Docentes da USP), a APROPUC (Associação dos Professores da PUC-SP) e a UNMDP

---

¹⁸ Título de um dos Boletins da APEESP, com notícias relacionadas ao OYE (Boletim, 2007d).

(Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina) divulgaram em seus veículos o *Manifiesto* elaborado pelos professores brasileiros.¹⁹

Concomitante a isso, o movimento de resistência ao OYE seguiu seu caminho. Após a Assembleia da APEESP em 07 de outubro de 2006, alguns professores entraram com uma representação no Ministério Público do Estado de São Paulo (MP-SP) pedindo “apuração de eventuais irregularidades na parceria firmada entre a Secretaria Estadual de Educação e o Banco Santander Banespa” (Q1, 2009a). Os professores solicitantes alegavam, segundo narra o promotor Saad Mazloun, no texto da promoção de arquivamento e homologação expedida pelo Conselho Superior do MP-SP em 27 de janeiro de 2009 (Q1, 2009a), “que o curso não corresponde às exigências de capacitação docente estabelecidas pelo MEC; que um curso de capacitação docente não pode ser intermediado por um banco; um curso de 600 horas não presenciais não é suficiente para o ensino de um idioma”. Junto à representação, os professores anexaram cópia do Manifesto com as assinaturas até então conseguidas.

Enquanto tinha andamento o trabalho da comissão de especialistas, já no começo de 2007, a APEESP seguia mobilizando seus associados em torno da questão e, com esse intuito, organizou o *I Fórum de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo* – “Formação de professores: demandas e desmandos” (março/2007), cujo objetivo era “discutir as questões relativas à formação de professores de espanhol, as reais necessidades do mercado brasileiro atual de professores de espanhol, as condições de trabalho e alguns projetos de formação para incrementar o número de professores formados” (BOLETIM, 2007a). Tanto o Instituto Cervantes quanto a SEE foram convidados a participar, mas não compareceram, esta última alegando “que não participaria porque não tem nenhum vínculo com a formação de professores” (sic) (BOLETIM, 2007a).

Do evento saiu a Carta de São Paulo (Q3, 2007b), documento no qual os participantes “manifestam publicamente sua preocupação com os possíveis encaminhamentos que possam ser dados pelo Poder Público para a implementação da disciplina Língua Espanhola”, dirigindo uma série de reivindicações ao estado de São Paulo (suspensão do OYE, concurso para professores na educação básica e nas universidades, novos cursos nas universidades, esclarecimentos sobre a forma como pretende incluir o espanhol no ensino médio) e ao poder público nacional (rigor na aprovação de novos cursos de licenciatura e na avaliação dos que já

---

¹⁹ Disponível em: <<http://oyeypronunciate.50webs.com/manifiesto%20espanhol.html>>. Acesso em 09 de junho de 2016. O texto publicado pela ADUSP consta nos anexos (Q5, 2006c).

existem, mais atenção às OCEM). A Carta foi encaminhada à SEE, à Secretaria de Ensino Superior (SP) e ao MEC (BOLETIM, 2007c).

Ainda no fim de 2006, o IC publicou uma reportagem (Q2, 2006g) intitulada “El IC formará 45.000 professores. El Aula Virtual de Español formará 45000 profesores de español brasileños” (sic), na qual a instituição colocava-se como central na realização do Projeto OYE e na formação de professores de espanhol em São Paulo. A APEESP, em março de 2007, endereçou ao Cervantes uma carta na qual pedia esclarecimentos e relatava todo o processo que envolveu a resistência ao OYE, reivindicando o papel das universidades na formação de professores brasileiros de espanhol (Q4, 2007a).

A partir do encaminhamento da Carta de São Paulo, a APEESP estabeleceu contato com o com o então senador por São Paulo Eduardo Suplicy (PT), encaminhando-lhe “todas as manifestações realizadas pelos professores do Estado de São Paulo que estão contra essa medida [OYE]” (BOLETIM, 2007c). Em resposta, Suplicy entrou em contato diretamente com o governador do Estado, José Serra (Q1, 2007c), expondo-lhe a preocupação dos docentes da APEESP quanto à “formação de tais professores em caráter precário” e solicitando o “atendimento do pleito dos professores paulistas”, que reivindicam a suspensão do projeto.

Foi graças a este ofício que a APEESP receberia ainda no mês de maio uma resposta por parte da oficialidade paulista. A então coordenadora da CENP, Maria Aparecida Marques Kuriki, endereçou uma carta à associação na qual afirmava que “o curso de espanhol a distância oferecido aos professores de todas as disciplinas da rede estadual de ensino, objeto da preocupação da Associação de Professores de Espanhol, não tem o propósito de fornecer habilitação em língua espanhola” (Q1, 2007b). Foi a primeira manifestação oficial nesse sentido, desde a nota divulgada no site da CENP, em setembro de 2006 (Q1, 2006h). A APEESP comemorou o fato, “uma primeira grande vitória conquistada a partir da Carta de São Paulo” (BOLETIM, 2007d). Kuriki também afirma que não seria possível organizar um concurso público para docentes de espanhol naquele momento, já que não havia uma decisão quanto à forma de implementação do espanhol como disciplina no ensino médio. O que se tinha de oficial a partir daqui era que o OYE seria apenas um curso de idioma para professores, conforme afirmado desde outubro de 2006, sem a função de habilitar docentes.

Embora tenha comemorado, a APEESP não deixou de pautar o assunto em outros fóruns nos quais participou ao longo de 2007. Por exemplo, no XII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, ocorrido em Cuiabá, entre 28 de agosto e 1º de setembro de 2007, a associação teve um papel importante na condução das discussões sobre formação de professores. Seu então

vice-presidente, prof. Ivan Martín, ao participar de uma mesa sobre a implantação do espanhol, destacou as polêmicas envolvidas no Projeto OYE, leu o *Manifesto* e lembrou a necessidade de se discutir o assunto, já que projetos parecidos estariam em gestação em outros estados brasileiros (Q4, 2007g). No mesmo evento, foram aprovadas duas moções questionando a ausência de autoridades do Ministério da Educação que haviam sido convidadas a participar, destacando-se os “muitos aspectos políticos, de relações internacionais, sobretudo, acadêmicos e educacionais” (Q3, 2007e) envolvidos nos debates, além da necessidade de medidas que respeitem a legislação brasileira no que diz respeito à formação de professores de espanhol (Q3, BOLETIM, 2007e).

Outro documento aprovado no Congresso por 23 APes que lá se reuniram foi uma Carta aos Conselhos Estaduais de Educação do Brasil (Q3, 2007g). Ao afirmar a responsabilidades das IES na formação de professores de espanhol e depois de criticar a precariedade da situação profissional de muitos formados, que não encontram trabalho pela ausência de concurso e abertura de vagas, o documento manifesta “total repúdio à habilitações que desobedeçam à legislação vigente”, as quais “correm o risco de banalizar o trabalho do professor de Língua Espanhola, os cursos de licenciatura e os formadores de professores”. (Q3, 2007g).

4.8. Os problemas técnicos da primeira turma (2006) e o relançamento do OYE (2008)

Apesar da polêmica, o OYE saiu do papel e foi executado a partir de outubro de 2006, tendo a UnB como universidade parceira.²⁰ A primeira e única turma teria um prazo de dois anos, a contar daquela data, para cursar todos os módulos do projeto, totalizando 600 h de curso. No entanto, em julho 2008, um grupo de alunos do OYE criou um *blog* intitulado *Espanhol Para Professores – Compañeros do Curso OYE*, cujo objetivo era “registrar nuestras reivindicaciones” (Q3, 2007j). De fato, tratava-se da primeira turma que começou o curso em outubro de 2006 e até aquela data não havia concluído todos os módulos previstos. No *blog*, ainda disponível na *internet*, eles registraram reclamações quanto ao andamento do curso,

---

²⁰ Em geral, atribui-se à UnB a responsabilidade pela segunda versão do OYE, iniciada em março de 2008. No entanto, depoimentos no Blog “Espanhol para Professores” nos levam a concluir que esta universidade também estava por trás da primeira versão do projeto. Em 9 de julho, ao comentar a dificuldade de acesso à plataforma virtual, uma professora comentou: “Espero que a UNB nos forneça a senha de acesso aos temas 7, 8 e 9, rapidamente, não aguento mais ficar parada! Já perdemos muito tempo esperando, não é Su?”. Em 16 de julho, ao reproduzir e-mail de uma das tutoras, outra aluna postou: “A UnB para dar a certificação a vocês, exige que vocês estejam dentro do AVA, isso significa que: aqueles que não estão fazendo a tarefa final no AVA podem ser prejudicados”. Disponível em: <<http://espanholparaprofessores.blogspot.com.br/>>. Acesso em 12 de junho de 2006.

problemas técnicos com o uso da *internet*, a mudança da plataforma AVE (Aula Virtual de Español, de responsabilidade do IC) pela AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem, ligado à Rede do Saber/SEE), atraso na liberação de módulos de estudo e a iminência de encerramento do prazo (de dois anos) sem que todo o conteúdo prometido fosse disponibilizado. O curso terminaria no módulo intermediário e não disponibilizaria o módulo superior, de estudos linguísticos, tampouco o módulo de cultura hispano-americana, prometido na 3ª versão da Proposta Pedagógica (Q1, 2006c). Alguns comentários de lá retirados expressam a situação dos professores, as dúvidas referentes à continuidade do curso e a titulação dos formados, além dos problemas técnicos enfrentados ao longo dos dois anos:

Esse curso tem um ótimo material, porém uma péssima gestão. Nós já tivemos problemas com plataforma, com cronograma, com alunas problemáticas, até mesmo com ameaças de troca de nossa tutora (estou desde o início com a Cris) e sempre tivemos que fazer isso: discutir, mandar mil e-mails, ameaçar levar o caso adiante... Até agora deu certo, espero que continue dando. (9 de julho de 2008).

Fiquei sem tutora (aproximadamente três meses), portanto não pude seguir meu ritmo de aprendizagem como dizia a proposta inicial, sempre teve que seguir o ritmo proposto pelos tutores (com atividades programadas). (9 de julho de 2008).

Realmente é um descaso o que está acontecendo conosco, batalhamos horas e horas, perdemos passeios com amigos e família para dedicar-nos ao estudo da língua espanhola e agora nos é dado a informações do término de nosso curso sem terminarmos? Já mandei e-mail para CENP, também para Universia. Não vamos aceitar de braços cruzados mais esse descaso... (29 de setembro de 2008).

[...] nosso certificado será emitido fazendo menção à quantidade de horas cursadas, ou receberemos um certificado referente ao nível Básico e outro referente ao nível Intermediário? Se a segunda opção for a correta e se, de fato, não nos permitirem concluir o nível intermediário, então, por que devemos prosseguir realizando as atividades desse nível em que estamos, se não teremos tempo para concluí-lo? (7 de julho de 2008).

Ao saber que a plataforma seria desativada em 30 de outubro de 2008, antes do término do nível intermediário, os alunos escreveram ao Universia solicitando prorrogação do prazo:

Não gostaríamos de levar este assunto às mídias, nem ao Consulado ou ao Governo, no entanto, queremos **muito** terminar o intermediário B2, por dois motivos:

- Primeiro: o projeto firmado, na época, referia-se a um curso de espanhol que abrangia **do nível Básico ao Superior**. Agora, estamos pedindo pelo menos a metade do acordado.

- Segundo: é exigido o nível Intermediário COMPLETO em caso de desejarmos prestar concursos de bolsas para estudos fora do país e/ou para continuarmos *strictu sensu* - mestrado ou doutorado.

Queremos esclarecer, ainda, que não houve negligência em nossos estudos, só não o conseguimos concluir por problemas técnicos das entidades organizadoras do Projeto, os quais, com muita paciência, nós, professores, soubemos esperar para que fossem solucionados (aliás, alguns problemas técnicos ainda persistem); no entanto, não contávamos com o não cumprimento do acordo. (13 de outubro de 2008).²¹

Os depoimentos do *blog* deixam claro que a estrutura do OYE ficou muito aquém do que era apregoado pelos seus idealizadores e o Unversia não chegou a disponibilizar todos os módulos previstos, de modo a que se completassem as 600 horas inicialmente previstas. Os problemas técnicos e a ausência de informação sobre os desdobramentos do programa geraram insatisfação e motivaram a mobilização dos docentes.

Além disso, no mesmo ano de 2008, outro fator geraria mais insatisfação entre os professores da primeira turma do OYE, além de surpreender novamente parte da comunidade acadêmica ligada ao ensino de espanhol em São Paulo. Em fevereiro, o governo do estado anunciou o relançamento do OYE²² com novo formato, certificado pela UnB. Segundo pode ser lido em comunicado da CENP²³ (Q1, 2008a), o “novo” curso teria por objetivo “oferecer aos profissionais da educação da rede pública estadual paulista um curso de língua espanhola”. Dessa vez, seriam abertas 1500 vagas como curso de extensão de 240h, destinado a todos os funcionários da SEE; e mais 500 vagas de um curso de especialização de 420h, voltado “aos PEB II efetivos de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa” da rede estadual. Ou seja, modificou-se o público-alvo, a carga horária, acrescentou-se a modalidade “extensão” à “especialização” existente (1ª turma, de 2006), mas o arranjo institucional permaneceu o mesmo: as instituições espanholas e a UnB em convênio com a SEE.

Em 29 de março de 2008, a APEESP realizou uma assembleia na qual decidiu direcionar novo questionamento à SEE quanto ao “novo OYE”: reconhecendo não ser um curso que

---

²¹ Todos os depoimentos podem ser consultados no blog, disponível em: <<http://espanholparaprofessores.blogspot.com.br/>>. Acesso em 12/06/2016.

²² Segundo relato da profa. Neide González, não houve um anúncio oficial dessa reformulação, como em 2006, e ela mesma soube do novo OYE através de uma pesquisa informal que realizava na Internet na época: “[...] eu pesquisei na internet e no fim de uma maneira indireta, não lembro nem como foi... eu descobri que o OYE tinha sido transformado num curso complementar numa espécie de especialização para professores [...] e ficamos sabendo que era com a UNB que isso estava sendo feito e nesse texto eu denunciei que o OYE parecia morto mas estava sendo feito dessa maneira, absolutamente sigilosa e por baixo dos panos, ninguém divulgava, tudo muito silencioso...” Entrevista a nós concedida em 13 de abril de 2016.

²³ Disponível em: <http://escolalceumaynardaraujo.zip.net/arch2008-02-10_2008-02-16.html>. Acesso em 12/06/2016.

pretendesse explicitamente habilitar docentes, questionam o porquê de existir um módulo de “didática de ensino de espanhol”, o porquê de apenas professores de português e inglês poderem cursar o programa, e não os de espanhol já atuantes na rede, além de inquirir, novamente, sobre o arranjo institucional, o papel da UnB e das instituições espanholas na tomada de decisão sobre os rumos da educação estadual (Q3, 2008a).²⁴

4.9. Que fim levou o Projeto OYE? Silêncios, desmentidos e mal-entendidos

Embora tendo solicitado posicionamento da SEE sobre o “novo OYE”, a APEESP não obteve resposta. Enquanto isso, em 2009, o MP-SP arquivaria definitivamente a representação contra o OYE aberta ainda em 2006, alegando que embora houvesse claramente uma intenção de formar professores pelo OYE em um primeiro momento, houve uma “correção de rota” motivada pelo Parecer 1.462/2006 (Q1, 2006f), que modificou o objetivo do curso. Logo, os questionamentos da representação teriam sido superados.

Em 2010, após uma audiência pública sobre o rumo do ensino de línguas estrangeiras no estado, o vereador Roberto Felício (PT) encaminhou perguntas ao então secretário de educação Paulo Renato Souza, indagando, entre outras coisas, a respeito dos desdobramentos do OYE, já que desde a Carta da CENP, de 2008 (Q1, 2007b), não se obteve nenhuma informação oficial que permitisse chegar a alguma conclusão sobre os rumos tomados pelo projeto. Quais os objetivos e a natureza deste curso? Quantos professores o concluíram? Quanto se investiu no programa? No comunicado emitido pela APEESP na ocasião (Q3, 2010a), a associação indagava a ausência de informações sobre a parceria que permitiu a existência desse curso de especialização, afinal, embora o comunicado de 2008 indicasse a UnB como sendo a responsável, não se obteve, até aquele momento, informação alguma sobre a certificação final do projeto.

Segundo a resposta encaminhada à APEESP pelo secretário:

[...] houve um curso de extensão destinado a professores da rede de qualquer disciplina, e uma modalidade de especialização restringida a professores de língua portuguesa e língua inglesa. Concluíram a modalidade de extensão

---

²⁴ No Blog Espanhol para Professores, alguns alunos da primeira turma questionam o relançamento do OYE quando mal havia sido disponibilizado todos os módulos da primeira versão, e o fato de que muitos docentes da primeira turma não poderiam se especializar, já que o módulo previsto para isso era destinado apenas a professores de inglês e português. Disponível em: <<http://espanholparaprofessores.blogspot.com.br/>>. Acesso em 12 de junho de 2006.

1.532 docentes e a de especialização 185. Também esclarece que não teve ônus para o estado.²⁵ (Q3, 2010a).

Como vimos na resposta, não há menção à primeira turma do projeto, formada em 2006. No *blog* “Espanhol para Professores”, há comentário de docentes que até o ano de 2012 não haviam recebido seu certificado da primeira turma do OYE.²⁶

Ao que se sabemos, o OYE terminou em 2010. Sua trajetória foi marcada por polêmicas, silêncios, mudanças e desmentidos. Embora tenha sido um curso que, na prática, não habilitou professores de espanhol, de fato permitiu que o assunto viesse à pauta e mobilizasse considerável número de agentes do EDE, os quais, organizados, levaram o assunto à ordem do dia na imprensa, nas universidades, por agentes políticos, nas APes, em sindicatos de docentes e na discussão de agentes políticos. Além disso, as relações que seu arranjo institucional supunha, ajudam a entender outros momentos do processo de implementação do espanhol como disciplina do ensino médio no estado de São Paulo, especialmente os dois que vamos citar a seguir.

4.10. Implementação do espanhol em São Paulo: outros momentos-chave

Em 2008, o governo do estado de São Paulo divulgou a primeira versão do seu currículo, cujo objetivo era “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências” (ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, p. 9), unificando as práticas pedagógicas em todas as escolas do estado. Para isso, convidou especialistas e pesquisadores das diversas áreas a fim de que escrevessem a versão das orientações curriculares das disciplinas que compõem o currículo. O espanhol ainda não era disciplina oficial, mas a SEE, numa mostra de que estaria “considerando a implementação do espanhol nas escolas” (FANJUL, 2010, p. 192), decidiu elaborar as diretrizes sobre a disciplina. No entanto, ao invés de solicitar a contribuição dos professores das universidades estaduais, a SEE convidou a professora Ana Maria Lopez Ramírez, assessora linguística da *Consejería de Educación*, para que ela elaborasse o

---

²⁵ Disponível em: <<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/05/10/o-secretario-da-educacao-de-sao-paulo-abre-a-boca/>>. Acesso em 12 de junho de 2016.

²⁶ “Estamos muito chateados pq fizemos o curso em 2008/2009 e até então não recebemos os certificados. Somos de São Paulo, Diretoria de Ensino Leste 1. Será que alguém tem algum contato para que perguntemos sobre os nossos certificados? Entro no site da Universia, mas não há como contatá-los” (8 de julho de 2011). “Também fiz o referido curso, que terminei em 2009, entretanto ninguém nos dá retorno sobre os certificados. A ATP responsável pelo mesmo, em minha ex-diretoria, diz que também não tem notícias. Enviei um e-mail para o extinto DRHU e a resposta que obtive é que tiveram (tem) problemas com a UnB” (30 de março de 2012).

documento referente à disciplina Espanhol. Sendo a Consejería uma instituição “na qual, certamente, não se incluem especialistas no sistema e no contexto brasileiro de ensino”, Ana Ramírez entrou em contato com as professoras Neide González e Gretel Fernández, ambas da USP, autoras das Orientações Curriculares para o ensino de Espanhol do MEC. Conforme o relato da profa. Neide:

[...] foi nessa época que o estado nos chamou para fazer as orientações curriculares, éramos a Gretel, eu e a Ana, que era assessora linguística. Aliás, as verdades precisam ser ditas: ela foi uma pessoa extremamente competente e ética. Não é porque o governo espanhol tenha tentado fazer coisas ruins ou inaceitáveis de certo ponto de vista que todos são ruins, a gente teve gente muito boa, agradável, são amigos [...] ela foi chamada pelo estado de São Paulo e essa professora, Ana María, viu que a Gretel e eu tínhamos feito as orientações curriculares para o MEC. Ela disse: “Como eu, uma estrangeira, vou fazer orientações curriculares para um estado de um país que não é meu país, cujas peculiaridades não conheço, não estou manejando a educação nesse estado?” Ela ficou tão horrorizada que chamou a mim e a Gretel e perguntou se queríamos fazer e que nos apoiava, dava todo o suporte, mas que ela achava que não tinha sentido ela fazer essas orientações.

No ano seguinte, em 2009, novamente o anúncio de uma política relacionada com a implementação do espanhol nas escolas iria gerar forte repercussão e resistência. Em 10 de setembro, o governo estadual divulga o decreto 54.758,²⁷ definindo o papel dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) no oferecimento de línguas estrangeiras modernas como enriquecimento curricular. Previa que “a língua estrangeira moderna que integra obrigatoriamente o currículo escolar do aluno poderá ser cursada por ele também nos Centros de Estudos de Línguas – CELs” (art. 4º). No entanto, a novidade estaria em seu artigo 5º:

Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas – CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes.

Com isso, abria-se um precedente de que aulas de disciplinas curriculares fossem oferecidas em caráter extra-disciplinar por instituições privadas não credenciadas como instituições educativas reconhecidas pelo Ministério da Educação. De fato, tal possibilidade se confirmou com a Resolução SEE-83, que regulamentava o decreto citado, aludindo de maneira

---

²⁷ Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54758-10.09.2009.html>>. Acesso em 12 de junho de 2016.

explícita à possibilidade de que os CELs e as instituições privadas credenciadas pudessem ministrar as aulas correspondentes ao que determina o currículo.²⁸

A APEESP, junto com outras associações de professores de línguas, professores das universidades e do ensino básico, além de grupos estudantis, passaram a pressionar o governo do Estado de modo que esclarecesse suas intenções e barrasse o projeto, cujo resultado seria a terceirização do ensino de línguas estrangeiras, em um claro prejuízo ao caráter público da educação paulista. Também apelavam ao bom uso do dinheiro público, já que, através de cálculos feitos à época, o gasto estadual com cada aluno nesse projeto seria quatro vezes maior do que o gasto relacionado à sua manutenção em escolas estaduais (FANJUL, 2010; GARCIA, 2010). A pressão chegou a viabilizar uma audiência pública na ALESP, em 10 de março de 2010, a qual contou com a presença de diversos professores, pesquisadores, estudantes, e a ausência dos deputados da base governista. Na ocasião, a profa. Gretel Fernández expôs sua preocupação (compartilhada com os demais presentes) nos seguintes termos:

[...] se for levada adiante essa proposta insólita, teremos pessoas sem formação exercendo funções para as quais não foram devidamente preparadas. Portanto, contraria-se a LDB, atesta-se, indiretamente, o fim dos cursos superiores com habilitação em LEs (quem vai querer se dedicar a 4 anos de estudo se o mercado de trabalho não exige nenhuma titulação?) e abre-se um precedente gravíssimo para que qualquer pessoa possa reivindicar o mesmo privilégio: dar aula de qualquer disciplina sem ter nenhuma formação. Como evitar tudo isso? (Fernández, 2010).

Da audiência tirou-se a necessidade de buscar meios legais de barrar a proposta, tendo como fruto concreto uma representação para a sustação dos decretos de terceirização e a interpelação ao secretário estadual de Educação para que viesse a público esclarecer o assunto. O projeto chegou a sair do papel, mas teve vida curta. Durou apenas o ano letivo de 2010, sendo encerrado no começo do ano seguinte.

Ambos fatos acima descritos apontam para uma continuidade em relação ao Projeto OYE: de um lado, a proximidade das instâncias burocráticas do estado de São Paulo com as IE pan-hispânicas e seu lugar privilegiado na definição de rumos de políticas educacionais de língua estrangeira; de outro, um forte caráter privatista nas resoluções e políticas implementadas pelo governo de São Paulo no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. O assunto será melhor desenvolvido no Capítulo 5.4

---

²⁸ Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/83_09.HTM?Time=20/05/2016%2007:05:06>. Acesso em 12 de junho de 2016.

Diante do que aqui relatamos, consideramos justificado o esforço por entender melhor o Projeto OYE em sua especificidade e em relação com outras políticas e projetos posteriores, relacionados à implementação do espanhol como disciplina no currículo escolar no estado de São Paulo. Teoricamente, escolhemos o caminho de mobilizar esforços visando situá-lo no “conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades” (BOURDIEU, 2000), ou seja, considerando as relações que marcam um espaço disciplinar do espanhol no Brasil e suas interfaces com o campo do ensino superior, o campo educacional e o campo dos estudos linguísticos. Os desdobramentos deste esforço serão apresentados no capítulo seguinte, a partir da análise dos textos do nosso *corpus*.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE

“Lo social moldea el discurso”

(Fairclough e Wodak, 2000)

Ao iniciarmos nossa pesquisa sobre formação de professores de espanhol há alguns anos, chamou-nos desde sempre a atenção o lugar ocupado pelo *Proyecto OYE* nos discursos de diversos agentes da área, seja em manifestações públicas, artigos acadêmicos, entrevistas, conferências ou algum outro momento de produção discursiva no ambiente acadêmico, este mercado linguístico tão específico (BOURDIEU, 1983). Após decidir por aprofundar-nos sobre o estudo deste projeto e seus desdobramentos, iniciamos uma pesquisa na internet, direcionada a compilar a maior quantidade possível de materiais a respeito. Ao mesmo tempo, em listas de discussão de professores de espanhol ou em contato direto com alguns deles, também buscamos obter informações que nos ajudassem a compreender o contexto no qual se insere o Projeto OYE.²⁹ Finalmente, tivemos acesso a uma quantidade considerável de textos, de diversos gêneros diferentes, escritos por agentes em posições diferentes e, por vezes, antagônicas, no espaço disciplinar implicado. Estes textos serviram como base para a definição dos caminhos teórico-metodológicos aqui adotados.

Optamos por desenvolver uma investigação de caráter documental, valendo-nos da contribuição da análise do discurso como “caixa de ferramentas” (ARNOUX, 2006), permitindo-nos operacionalizar conceitos relativos à abordagem sociológica. Enquanto pesquisa documental, o trabalho requer a mobilização de técnicas, métodos e conceitos que permitam elucidar modos de ser, viver e compreender os fatos sociais (SÁ-SILVA ET. ALI., 2009), a partir da dinâmica discursiva em que são descritos e interpretados. Como a “produção e a interpretação das práticas sociais, linguísticas ou culturais dependem de uma diversidade de condições sociais objetivamente instituídas e de uma diversidade de condições subjetivas” (SILVA, 2013), justifica-se a abordagem dos documentos a partir de um recorte discursivo, cujo objetivo final seja “probar hipótesis formuladas desde los propios campo disciplinarios” (ARNOUX, 2006, p. 18), potencializando o diálogo interdisciplinar.

---

²⁹ Agradeço especialmente ao Prof. Adrián Fanjul e à professora Neide González, que me permitiram acesso a boa parte dos textos que compõem o corpus deste trabalho. Também ao professor Marcos Mauricio Alves da Silva, por possibilitar a consulta aos Boletins da APEESP (2007-2008).

Assim, a análise que propomos se baseia na compilação de textos que abordam, direta ou indiretamente, a polêmica desatada pelo Projeto OYE, logo após seu anúncio público, em setembro de 2006. Conforme consta no Anexo 2 deste trabalho, dividimos os textos em cinco agrupamentos distintos, tratando de manter uma distinção clara entre os textos que se referem aos grupos e agentes em disputa no OYE, a saber: a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; os professores das universidades estaduais, da APEESP e outras APEs, além de agentes que se somaram ao movimento de resistência ao projeto; as instituições espanholas nele envolvidas.

No Quadro 1, compilamos textos provenientes de instâncias relacionadas à SEE (assessoria jurídica, CENP, Conselho Estadual de Educação), além do Ofício enviado pelo senador Eduardo Suplicy (Q1, 2007c) e a promoção de arquivamento de Representação feita ao Ministério Público estadual solicitando esclarecimentos quanto ao OYE (Q1, 2009).

No Quadro 2, recolhemos textos que correspondem a um lugar de enunciação próprio das instituições espanholas: Banco Santander, Portal Universia, Instituto Cervantes e *Consejería de Educación*³⁰, além de algumas notícias veiculadas pela imprensa espanhola, a qual corrobora a política linguística pan-hispânica, ao divulgar ações e projetos (DEL VALLE e VILLA, 2008).

Os Quadros 3 e 4 se organizam em torno aos textos relacionados com o movimento de resistência ao OYE, de origem institucional diversa. Sobressaem, no Quadro 3, aqueles relacionados a agentes e instâncias internas às universidades estaduais paulistas e os textos públicos de reivindicação que envolvem associações de professores de espanhol, em especial a APEESP, a qual dedicamos o Quadro 4, com textos oficiais relacionados às suas práticas institucionais. Além disso, há um quadro dedicado especialmente à compilação de boletins que a gestão 2006-2008 da APEESP produzia mensalmente, nos quais abundam referências ao OYE.

Por fim, o Quadro 5 compila textos divulgados na grande imprensa ou veículos de comunicação ligados a sindicatos e universidades.

Após compilados todos os documentos necessários, partimos para a fase de leitura pormenorizada e atenta, visando reconstruir uma narrativa que dessa conta de abarcar a sequência dos acontecimentos que se seguiram ao anúncio do Projeto. Nessa fase do trabalho, também optamos por realizar entrevistas com docentes diretamente envolvidos no ensino e

---

³⁰ Embora a *Consejería de Educación* não faça parte do arranjo institucional do OYE e tenha vindo a público esclarecer esta situação, trata-se de um órgão que representa o *Ministerio de Educación* da Espanha, tendo importante participação em sua política de difusão do espanhol.

pesquisa de espanhol, e que se posicionaram publicamente contrários ao OYE. As professoras Neide González e Gretel Fernández (USP) e o professor Ivan Martín (UNIFESP) nos deram depoimentos relatando sua participação no processo, o contexto no qual estava imerso o ensino de espanhol em 2006 e suas apreciações sobre o assunto, considerando os dez anos transcorridos desde então. Ressaltamos que estas entrevistas não foram realizadas com o intuito de servir como material de análise linguística, textual ou discursiva, mas tão somente visando lançar luz aos processos aqui relatados, motivo pelo qual trechos dos depoimentos foram utilizados para corroborar análises e interpretações em distintos momentos deste trabalho.

Em seguida, partimos para uma leitura dos documentos compilados no corpus, visando responder as questões de pesquisa a que nos propomos:

- a) Como os agentes implicados no Projeto OYE constroem o lugar da *universidade* como instituição responsável pela formação de professores?
- b) Quais são as estratégias das *instituições espanholas* para entrarem no campo educativo e se legitimarem como interlocutoras junto ao Estado?
- c) Quais aspectos implicados no OYE e na polêmica que a ele se seguiu permitem compreender a formação docente como um momento de *entrada no campo de novos agentes*?
- d) Como o estado de São Paulo, através da Secretaria de Educação, exerce sua função reguladora no processo de implementação do espanhol como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio (Lei 11.161/05)?

É nesse momento que as ferramentas de análise do discurso nos permitiram esclarecer estruturas e regularidades textuais, capazes de corroborar a análise sociológica. Desta maneira, o conceito de designação, cenografia e ethos, forjados pelo linguista francês Dominique Maingueneau (1993, 2008), ajudaram-nos a interpretar relações que dizem respeito à forma de construção da imagem das universidades e das instituições espanholas, nos diversos textos abordados. Já os conceitos de modalização, polidez e discurso representado (FAIRCLOUGH, 2001) são referidos esporadicamente para corroborar a leitura crítica dos textos que visa elucidar modos de operação das instituições espanholas e da Comissão de Especialistas das universidades. Por outro lado, a abordagem da formação docente como momento de entrada no campo de novos agentes e as indagações sobre os processos de regulação do Estado na educação não se deram numa perspectiva discursiva, mas consideraram diretamente a dimensão sociológica, a partir dos conceitos de seleção, cooptação, resistência e regulação estatal, conforme os define Bourdieu (1983, 2004, 2005, 2014).

O uso das ferramentas conceituais da análise do discurso nos permitiu identificar modos de composição e construção textual capazes de conduzir a uma reflexão sobre o objeto de pesquisa, conforme a perspectiva teórica adotada. O lugar das universidades no campo do ensino superior foi analisado tendo como ponto de partida o papel que cumpre o Estado nas dinâmicas que envolvem um mercado de formação docente (SOUZA E SARTI, 2013) e as crises pelas quais passam as universidades no atual estágio de desenvolvimento das forças econômicas capitalistas (NOGUEIRA, 1989; CHARLOT E MAGALHÃES, 2010; SOUSA SANTOS, 2011; LEOPOLDO E SILVA, 2014). Quanto ao papel das IE no OYE, se mostrou pertinente entendê-lo dentro da perspectiva das estratégias (BOURDIEU, 2005, 2014) de atuação dessas instituições no Brasil, o que nos levou a refletir sobre uma prática desinteressada que se pauta na expectativa de desenvolver uma esfera pública como comunidade discursiva, conceitos desenvolvidos por DEL VALLE (2007). Por último, vale ressaltar que também nos valem de conceitos próprios do campo do estudo das políticas públicas, como o de capital organizacional (MOURA, 2012) e arranjo institucional (GOMIDE E PIRES, 2014). Tais usos se justificam a partir de nosso objetivo de entender o papel dos agentes e instituições envolvidas no OYE na formulação e execução de políticas públicas educativas.

Este percurso teórico-metodológico descrito se materializa na presente Dissertação da seguinte forma: iniciamos o trabalho com uma descrição dos conceitos teóricos utilizados (Capítulo 1) e logo passamos a uma ampla descrição da conjuntura onde se situa o problema social e o objeto de pesquisa que construímos, isto é, os campos sociais mais diretamente implicados (Capítulos 2 e 3). A partir disso, foi necessária a reconstrução do contexto imediato no qual está imerso o objeto de pesquisa, de modo a situar os textos como práticas discursivas relevantes (Capítulo 4). Finalmente, consideramos a necessidade de submeter o *corpus* a uma análise propriamente textual, de forma bastante autônoma, a partir da qual pudemos responder nossas questões de pesquisa, construídas na perspectiva sociológica (Capítulo 5). A cada uma das quatro questões de pesquisa acima descritas corresponde uma das seções deste capítulo: em 5.1 tratamos das universidades como responsáveis pela formação docente; em 5.2 abordamos as estratégias das instituições espanholas visando entrar no campo da educação; em 5.3 desenvolvemos a noção de entrada no campo de novos agentes como um momento que revela tensões próprias de uma luta interna no campo, mediada por práticas de seleção, cooptação e resistência; em 5.4 focamos nas formas de regulação do Estado no que diz respeito à educação, a partir das ações da Secretaria de Educação relacionadas à implementação do espanhol como

disciplina curricular do Ensino Médio; por fim, em 5.5 retomamos de maneira sucinta as questões de pesquisa, respondendo-as, conforme a análise empreendida.

5.1. A Universidade e o Projeto OYE: a quem compete a tarefa de formar professores?

Enquanto a legislação brasileira disser que as instituições responsáveis pela formação de professores de espanhol ou de quaisquer disciplinas são as universidades e faculdades brasileiras, eu vou continuar apoiando e assinando embaixo disso como sempre fiz. Senão de nada adiantaria a minha dedicação de 26 anos à universidade.

(Gretel Fernández, 2016).³¹

El Banco Santander quiere aprovechar el aumento de la demanda de español en Brasil y ha preparado un programa para formar a 45.000 profesores nativos...

(Jornal *Cinco Días*, Espanha, 2006).

Os professores participarão de um programa de reconhecidas instituições educacionais, além de vivenciarem os processos de aprendizagem em ambientes virtuais.

(Proposta Pedagógica do OYE, 2006).

A quem compete a tarefa de formar professores? Esta pergunta, central para compreender as práticas verificadas num mercado de formação docente (SOUZA e SARTI, 2013), é atualizada na polêmica que se instaurou após o anúncio do Projeto OYE. Os agentes ligados às universidades reivindicam o respeito à “legislação vigente”, segundo a qual “é de responsabilidade das universidades a formação e capacitação de profissionais na área do ensino de línguas estrangeiras” (Q3, 2006a). Por sua vez, as instituições espanholas, ora ressaltam o papel do IC (Q2, 2007a) ora do Banco Santander e do Universia (Q2, 2006e) na vanguarda de projetos educativos voltados à formação de professores de espanhol no Brasil. Já as instâncias burocráticas da SEE descrevem o Instituto Cervantes e as universidades paulistas como “reconhecidas instituições educacionais” (Q1, 2006a), diluindo, no discurso, suas diferenças de fato e de direito. O confronto de narrativas sobre a responsabilidade institucional em torno à

---

³¹ Entrevista concedida a nós em 1º de fevereiro de 2016.

formação de professores e o confronto com as prescrições legais que a definem nos levam a indagar sobre o papel do Estado no incremento de um mercado de formação docente e os percalços vividos pela universidade em meio às crises pelas quais passa seu modelo acadêmico de produção de conhecimento (NOGUEIRA, 1989; CHARLOT, 2010; SOUSA e SILVA, 2011; LEOPOLDO E SILVA, 2014).

O objetivo desta seção será responder à pergunta: qual lugar ocupa a universidade no acontecimento OYE segundo o ponto de vista dos grupos em disputa, a saber, os representantes das instâncias burocráticas do estado (SEE/CENP), os agentes das universidades públicas contrários ao projeto e as instituições espanholas pan-hispânicas? Para isso, realizamos uma leitura dos textos que compõem o nosso *corpus*, atentos à forma como as instituições universitárias são designadas (MAINGUENEAU, 2008) segundo o ponto de vista dos diferentes grupos em disputa, bem como seu lugar no arranjo institucional (GOMIDE e PIRES, 2014) que dá sustentação ao OYE.

5.1.1. O ponto de vista da SEE: “reconhecidas instituições educacionais” em um campo complexo do ensino superior

Consideramos, a seguir, os três textos referentes às três versões do projeto pedagógico do OYE a que tivemos acesso: a primeira, uma “versão escrita em processo de construção”, afirma categoricamente que o OYE tem como objetivo “preparar professores da rede pública estadual paulista para o exercício da docência da língua espanhola”, acompanhada da “inovação no processo de formação de professores ao utilizar uma plataforma de EaD” (Q1, 2006a); já a segunda refere-se ao objetivo de “preparar professores da rede pública estadual paulista para a proficiência na língua espanhola” (Q1, 2006b); por fim, a última versão trata de “um curso de especialização em língua espanhola para os integrantes do Quadro do Magistério” da SEE (Q1, 2006c). As mudanças verificadas de um texto para o outro encaixam-se na “necessidade de tirar de cena o aspecto mais conflituoso do projeto, seu caráter de formação docente, e de apagar o vínculo com as universidades” (FANJUL, 2010, p. 188). No entanto, este vínculo permanece nos três textos e é ele que consideramos relevante analisar.

A primeira versão (Q1, 2006a) apresenta um texto de “Justificativa”, na qual são elencados alguns motivos que conduziram a SEE a firmar o “Termo de Cooperação” com as instituições espanholas, visando formar professores de espanhol. O texto inicia-se abordando a importância de “aprender uma língua”, especialmente o espanhol e, citando a aprovação da Lei 11.161/05, afirma ser “a ausência de professores que possam atender a demanda imposta pela

lei [...] um dos maiores obstáculos a serem enfrentados”, o que exigirá “das instituições envolvidas ações extraordinárias”. E segue o documento:

O panorama dos programas de formação de professores de espanhol **nas Instituições de Ensino Superior** revela uma grande defasagem entre o número de professores que se formam em licenciatura do espanhol e o que se estima necessário para que a rede pública possa oferecer o idioma aos alunos. (p. 2, negritos nossos).

A expressão destacada é a primeira menção explícita a este referente que identificamos como sendo as instituições que, no Brasil, gozam da prerrogativa legal de formar e capacitar professores. A presença da preposição acompanhada do artigo definido (‘nas Instituições...’), antes desse grupo nominal, aponta para uma descrição definida (MAINGUENEAU, 2001, p. 182), na qual se caracteriza o objeto referido a partir de traços que o associam a uma classe específica de objetos. A expressão será retomada outras seis vezes no texto, algumas vezes apenas como ‘Instituições’. Uma forma de denominação que cria uma classe de objetos a partir de uma referência genérica, igualando os objetos a partir daquilo que os identifica. Há, também, algumas retomadas do grupo nominal “Instituições de Ensino Superior” de forma a desmembrar subgrupos, como, por exemplo, “[instituições] públicas”, “instituições privadas”, “universidades” – esta última designando especificamente USP, UNESP e UFSCAR.

Por outro lado, a palavra “instituição” também aparece nomeando outro objeto que, a princípio, não pertence ao grupo “instituições de ensino superior” ou a alguns dos subgrupos mencionados: o Instituto Cervantes. Segundo a justificativa do OYE:

[...] a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com o Banco Santander Banespa, firmou Termo de Cooperação em 24/08/2006, por meio do qual o banco patrocinará o acesso dos professores da rede pública estadual a um curso de espanhol inteiramente a distância, elaborado e ministrado pelo Instituto Cervantes, uma **instituição que é referência na formação a distância de professores** de língua e cultura espanhola segundo o MEC [...] Os professores participarão de um programa de **reconhecidas instituições educacionais**, além de vivenciarem os processos de aprendizagem em ambientes digitais. (p. 3-4, negritos nossos).

A determinação que introduz um enunciado atribuído ao MEC, segundo o qual o IC é uma “instituição de referência” e a especificidade da “formação à distância” e de “língua e cultura espanholas”, atribuídas ao mesmo, evidenciam os capitais valorizados pela SEE em relação ao Instituto. Isso justifica a oração seguinte, em que tanto as “instituições de ensino superior” quanto o IC aparecem em relação de igualdade quando nomeados e adjetivados: “os

professores participarão de um programa de *reconhecidas instituições educacionais*, além de vivenciarem os processos de aprendizagem em ambientes virtuais” (p. 4, *itálicos nossos*).

Ao analisar o texto da “Justificativa” (basicamente o mesmo nas três versões da Proposta Pedagógica), considerando a forma de nomeação das instituições de ensino superior e suas especificações, além do Instituto Cervantes, entendemos a construção discursiva de um espaço de relações entre instituições no qual, embora se reconheça uma pluralidade de vínculos possíveis (públicas ou privadas), não se especifica uma diferenciação institucional que defina funções de instituições individuais. Em outras palavras, há uma designação que dilui especificidades dentro de um complexo campo do ensino superior (MARTINS, 2000). Além disso, as formas de designação do Instituto Cervantes constroem, ao mesmo tempo, uma igualdade entre esta e as demais instituições apontadas no que diz respeito às suas funções (formar professores), e uma diferença no que diz respeito a um capital específico que o IC vem agregar àquele campo: a formação a distância e em língua espanhola.

Outras três instituições aparecem nomeadas explicitamente na “Justificativa”: o INEP, o Portal Universia e o MEC. Os dois primeiros agregam dados ao panorama do ensino superior ali construído, legitimando-se como instituições detentoras de um capital específico no campo educativo.

A partir do texto da Proposta Pedagógica do OYE (Q1, 2006a), as instâncias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, valendo-se do seu capital simbólico de nomeação (BOURDIEU, 2005, 2014), constroem um espaço do ensino superior no qual a pluralidade institucional serve a um intento de indiferenciação entre as instituições. Com isso, introduzem discursivamente no campo do ensino superior instituições que, embora não gozem ali de prestígio ou de reconhecimento legal, são legitimadas por um discurso que as iguala às instituições presentes há mais tempo: o Instituto Cervantes, que vai ocupar o mesmo lugar que o das universidades públicas, e o Portal Universia que, em simetria com o INEP, projeta-se e legitima-se para além do espaço educativo do estado de São Paulo. Trata-se de um ganho simbólico destas instituições que, ao entrar no campo, já ocupam um lugar privilegiado ao lado do Estado como corresponsáveis por políticas públicas educativas.

Concomitante a este processo, verifica-se uma diminuição do *status* das universidades no arranjo institucional que dá corpo ao OYE. De fato, embora as duas primeiras versões da Proposta Pedagógica (Q3, 2006a; Q3, 2006b) construam, na “Justificativa”, uma igualdade de atribuições entre as instituições espanholas e as universidades públicas implicadas no projeto, esta igualdade retórica não corresponde à efetiva divisão de responsabilidades. Na seção

“Metodologia” (Q3, 2006a, p. 5), na qual se descrevem as atribuições de cada instituição envolvida, bem como dos tutores e monitores, às universidades corresponde a tarefa de organizar o módulo de “Metodologia de Ensino de Espanhol”, no qual “também serão utilizados os conhecimentos e recursos oferecidos pelo Centro de Formação de Professores do Instituto Cervantes”. Ou seja, universidades e IC dividirão a tarefa formativa do OYE. Considerando que o OYE possui carga horária total de 600 horas e que, dessas, as universidades seriam responsáveis tão somente por 120 horas, junto ao IC, cabe àquela uma fatia menor que 20% de responsabilidade no total do curso, sendo os outros 80% responsabilidade das instituições espanholas envolvidas. O lugar coadjuvante da Universidade é rebaixado ao de figurante, quando constatamos a presença de um comentário, na “versão escrita em processo de construção” (Q3, 2006a, p. 5):

O Programa de Metodologia do Ensino de Espanhol será desenvolvido pelas Universidades (**Instituto Cervantes?**). Também serão utilizados os conhecimentos e recursos oferecidos pelo Centro de Formação de Professores do Instituto Cervantes. (Negritos nossos).

O trecho destacado em negrito remete a uma construção ainda em desenvolvimento que faz irromper, em um texto que se pretende claro e objetivo, uma voz titubeante, sem segurança, que introduz uma interrogação e uma dúvida sobre o papel da Universidade no arranjo institucional do projeto.

É importante citar também que, embora participando de modo secundário da formação de professores no OYE, às universidades atribui-se expressamente uma função específica: selecionar os tutores e monitores responsáveis pelo projeto. Afirma-se inclusive que “o grande diferencial neste programa de EaD é a presença do tutor” (Q3, 2006a, p. 6). O fato de que uma das características de qualquer curso de EaD seja a presença de tutores nos leva a concluir que esta afirmação contribui a outa função, mais retórica, no texto: justificar o lugar que nele ocupam as universidades. Lugar, aliás, que não requer das instituições nenhum dos capitais que as diferenciam no campo do ensino superior, associados ao seu prestígio científico e intelectual e a sua cultura acadêmica (SOUZA e SARTI, 2013; SOUSA SANTOS, 2011), mas tão somente que cumpram uma função de seleção de pessoal. Oficialmente, portanto, o Estado, através da SEE, destitui as universidades de seus capitais mais valiosos e vale-se apenas de capitais desprovidos de força simbólica.

Outra seção que chama a atenção na primeira versão do OYE, não mais presente na versão final, é a menção a uma descrição institucional das instituições envolvidas no projeto

(Q1, 2006a, p. 9-10): Banco Santander, Universia, Instituto Cervantes, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Nesta seção, as instituições espanholas apresentam-se como dominantes no campo em que atuam (Santander), responsáveis diretas pelas ações que empreendem (Universia) e associadas ao governo espanhol e a uma esfera pública de atuação em várias partes do mundo (IC). Quanto às universidades públicas paulistas, há uma descrição genérica de seus objetivos universais (“promover a pesquisa e o progresso da ciência”) e, no caso da Unicamp e da Unesp, uma referência à sua fundação e desenvolvimento ao longo do tempo. Assim, enquanto as instituições espanholas são agentes nos campos em que atuam e projetam uma expansão dessa atuação, o prestígio científico das universidades projeta-se somente dentro de um espaço geográfico e institucional delimitado.

Por fim, vale destacar o lugar das universidades na versão final da Proposta Pedagógica do OYE (Q3, 2006c). Nela, as universidades mantêm seu papel figurante, agora alcunhadas de “universidades parcerias envolvidas”, “cogestoras acadêmicas”, responsáveis pelo módulo “Cultura Hispano-Americana” (que substituiu o módulo de Metodologia do Ensino) e pela “certificação”, ou seja, a avaliação dos candidatos e do próprio curso: “as universidades envolvidas deverão avaliar e sugerir alterações sobre o curso vigente, com base na experiência pedagógica adquirida no curso piloto” (p. 14). Há uma pequena retomada no sentido de reconhecer às universidades um capital didático-científico legítimo, no entanto o curso ainda as aloca apenas à função de certificadoras do processo, sem maior participação no seu desenvolvimento.

Concluimos que as universidades públicas cumprem no OYE uma função de certificar o curso e selecionar pessoal, o que não leva em conta seus capitais acadêmicos e científicos, confundindo-as com órgãos públicos, instâncias diretas da burocracia do Estado (executar funções burocráticas e emitir certidões). Além disso, a voz legítima do Estado dilui a presença das universidades dentro de um campo complexo do ensino superior, onde coexistem instituições públicas e privadas, indiferenciadas quanto às suas especificidades e funções institucionais. Com isso, abre caminho para a entrada e legitimação das instituições espanholas, como instituições capacitadas a participar de ações e políticas públicas voltadas a formação de professores no Brasil.

5.1.2. O ponto de vista dos agentes contrários ao OYE: “É na universidade que se forma professores”

Se o discurso estatal oficial destitui as universidades de seus capitais acadêmicos e científicos e as dilui em um indiferenciado e complexo campo do ensino superior, cabe aos agentes ligados a essas instituições a tarefa de recuperar-lhes o prestígio que a assinatura do OYE questiona de modo central. De fato, é isso que vamos perceber nos textos aqui considerados, escritos de forma coletiva e representando grupos dentro do EDE ou para além dele.

O primeiro texto a que nos remetemos é a Carta aos Reitores (Q3, 2006a), um texto de autoria coletiva, elaborado por professores das IES paulistas e representantes da APEESP, presentes no IV Congresso da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), no Rio de Janeiro. O texto representa um gênero de manifestação burocrática e administrativa com evidente teor político, no qual os profissionais das instituições dirigem-se aos órgãos centrais das universidades, representados na pessoa de seus reitores. A modalização do texto é categórica, utilizando verbos no presente do indicativo, o que indica objetividade e “alguma forma de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200). O objetivo é manifestar opinião “diante da proposta feita pelo **Universia Brasil – Portal de Educação**” (negrito nosso), às universidades estaduais paulistas “para apoiar a implementação do espanhol no ensino médio da Rede Pública Estadual”. A formulação do problema de que trata a carta é ambígua: não deixa claro se o Universia pede apoio das universidades a um projeto específico ou se solicita às instituições poder apoiar a implementação do espanhol junto a elas. Embora a primeira interpretação seja corroborada pelo contexto, a segunda, possível, a princípio, já antecipa um posicionamento da carta: a universidade coloca-se como responsável por essa implementação.

Em seguida, há uma estrutura na qual três tópicos desenvolvem o posicionamento dos agentes que a subscrevem: a afirmação categórica de que “é responsabilidade das universidades a formação e capacitação de profissionais na área do ensino de línguas estrangeiras”, de modo que não podem ser apenas mediadoras de um projeto “que lhes é, em essência, alheio”; a disponibilidade dos professores universitários em “formular, conjuntamente, projetos de capacitação de professores [...] com os devidos níveis de exigência e qualidade; e o “desejo de participar ativamente desse processo” em todas as suas fases, com abertura à participação de outras instituições “desde que cumpridas as condições mencionadas acima”. O texto se encerra com a solicitação de uma reunião entre reitorias e professores das quatro instituições a fim de se definir rumos para o trabalho.

Neste curto texto, apresentam-se alguns traços interessantes que serão posteriormente desenvolvidos no movimento de resistência ao OYE. Em primeiro lugar, o tom categórico da carta e a designação do “Universia” (“Portal de Educação”), indicam a construção clara da diferença entre o “Universia” e as “universidades”. Atribui-se a estas, e não ao Universia, a responsabilidade pela formação e capacitação de profissionais do ensino de línguas, tomando a instituição “universidade” como metonímia de todas as instituições de ensino superior. Isso as destaca no panorama desse campo, o que se confirma com as propostas elencadas nas quais os professores indicam sua disposição em fazer corresponder o lugar proeminente destas instituições: elas devem participar de todo o processo de formulação, implementação, execução e avaliação das políticas públicas propostas, junto ao Estado e em seu nome, respeitada sua autonomia didática e científica.

Também relevante é o *Manifesto pela qualidade na implementação do espanhol na Rede Pública do Estado de São Paulo* (Q3, 2006d), outro texto coletivo, nesse caso sem a indicação expressa dos autores e publicado em forma de abaixo-assinado. Nele se descreve o projeto OYE e suas debilidades relacionadas ao fato de o Estado delegar às instituições estrangeiras a formação de professores, desconsiderar a “experiência, a competência e toda a pesquisa desenvolvida nas universidades públicas brasileiras” e contribuir para uma formação “apressada” de professores que acabarão alocados no ensino público, precarizando-o ainda mais. A partir desta avaliação, reivindica-se a suspensão do OYE, a homologação de concursos públicos para docentes no ensino básico e nas “universidades públicas”, a criação de uma comissão que pense estratégias para a implementação do espanhol, além do pedido para que se atendam “as exigências legais para a formação de professores de espanhol”.

Ao buscar compreender as formas como são designadas as universidades, percebemos que este texto tem como centro a reivindicação de que a formação de professores seja efetuada por “instituições de ensino superior”, cuja diferenciação é construída ao longo do texto. De fato, quanto às instituições com a função de formar docentes, aparecem várias designações: “instituições de ensino”, “instituições de ensino superior”, “inúmeras instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas”, “instituições públicas ou privadas”, “universidades públicas”, “universidades públicas brasileiras”. Cada uma delas cumpre uma função retórica e diz respeito a uma realidade específica. A existência dessa quantidade de denominações indica o reconhecimento de um campo complexo do ensino superior (MARTINS, 1988, 2000), cujo efeito é político, pois o texto visa angariar apoio à causa defendida. Ao mesmo tempo, verifica-se que nesse campo as instituições públicas aparecem de modo central: elas é que são

desconsideradas pelo governo, mesmo sendo “financiadas pelos cofres públicos”; a elas se reivindica a abertura de concurso, visando contratar mais docentes de espanhol ou, ainda, implementar habilitação em espanhol nas que ainda não possuem.

Por outro lado, a designação destinada às instituições espanholas produz uma diferenciação clara entre elas e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores. O texto adjetiva as IE como “instituições estrangeiras”, especificando, nesse grupo, “um banco e um órgão governamental espanhol de difusão da língua espanhola”. Em outro momento, diferencia “um Banco”, “seu portal na *Internet*” e “um Instituto de Idiomas”. A nomeação dessas instituições produz efeito de retirar sua legitimidade dentro do campo do ensino superior, de modo que se reconheça que são estrangeiras, não tanto porque vêm de outro país, mas sim porque não têm lugar dentro do campo do ensino superior, posto que destituídas dos capitais ali valiosos.

Isso nos remete a outro argumento central no texto do *Manifesto*, presente em outros textos da resistência: a defesa estrita da legalidade dos processos de formação docente no Brasil, associados às “exigências legais” que circunscrevem o campo do ensino superior. O que se reivindica é que o próprio Estado reconheça que ele mesmo, em lutas anteriores, já definiu a conformação desse campo de atuação profissional e suas regras já são por ele devidamente reconhecidas: implicam o monopólio do saber e do capital organizacional³² da formação docente às “instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas”, que o realizam com base em seu saber científico e sua cultura acadêmica (SOUZA e SARTI, 2013). Aliás, esse campo mostra-se no manifesto correspondendo à lógica do que é público e estatal: conforma-se à legislação, recebe financiamento dos órgãos governamentais e, sobretudo, tem uma preocupação pioneira com “a qualidade do ensino das escolas públicas”. Essa preocupação “altruísta” remete à lógica *desinteressada* sob a qual se erigiu o campo burocrático (de relações dentro do Estado), conforme Bourdieu (2005), e confere maior legitimidade às instituições que respondem diretamente a esta lógica: as públicas, no caso do campo do ensino superior.

Assim, percebe-se que o *Manifesto* reivindica uma autonomia para o campo do ensino superior que signifique o reconhecimento do saber e da legitimidade das instituições de ensino superior, dentre as quais se sobressaem as instituições públicas, diretamente devedoras da lógica estatal do desinteresse. Também diferencia as instituições espanholas, colocando-as fora do

---

³² Por capital organizacional entendemos a “capacidade de fazer” (MOURA, 2012), ou seja, de mobilizar organizações, recursos humanos e técnicos, visando obter os resultados esperados em uma política pública. Trata-se de uma “ação objetiva de gestão e a aplicação objetiva da técnica no contexto institucional concreto, conforme os objetivos da política pública correspondente, que são politicamente definidos”. Cf. Moura (2012).

escopo de responsabilidades que cabe somente às IES. Portanto, a definição do campo complexo, no *Manifesto*, também diz respeito a um reconhecimento da diferenciação institucional com o propósito de delimitar seus contornos: quem faz parte do campo e quem não faz. Em outras palavras, quem goza da legitimidade que o reconhecimento estatal lhe confere e quem não goza. Nesse processo, diferente da Proposta Pedagógica do OYE, as universidades públicas adquirem um reconhecimento distinto das outras instituições. De qualquer forma, todo o campo se fortalece, especialmente a partir das reivindicações de que se atendam às “exigências legais” e que se abram concursos públicos.

O necessidade de reconhecimento do Estado como uma distinção também está presente em outro texto produzido por agentes que se opuseram ao OYE: trata-se da *Carta Aberta à População sobre a formação de professores de espanhol* (Q3, 2006g), outro texto coletivo e público, assinado por 25 associações de professores de espanhol de diversos estados brasileiros (apenas Tocantins e Acre não a subscrevem), o que já demonstra o alcance nacional com que o OYE foi projetado e a quantidade de apoio que seus opositores obtiveram. Nesse curto texto, o argumento central é, de novo, a legalidade:

[...] insistimos em que seja respeitada a legislação brasileira vigente que atribui às Instituições de Ensino Superior (IES) a formação de professores da Educação Básica, em cursos de Licenciatura com uma carga horária mínima presencial de 2.800 horas em, pelo menos, três anos. Entendemos que os projetos que não cumprem esta exigência, seduzidos por resultados rápidos e numerosos, correm o risco de **banalizar** o trabalho do professor de Língua Espanhola, assim como os cursos de licenciatura e os formadores de professores.³³ (Negrito nosso).

Na reivindicação de legalidade há uma necessidade de afirmação, confirmação, reconhecimento de distinção conferida legalmente e que sustenta um campo de ensino superior, onde as IES são responsáveis pela formação de professores. Fala-se de banalizar, ou seja, “tornar banal, usual, muito comum”³⁴ o trabalho do professor de língua espanhola. Esse trabalho não pode ser comum, ele precisa ser distinto. E o que confere distinção a esse trabalho é sua certificação por instituições de ensino superior, após respeitadas as regras que delimitam um curso de licenciatura, com quantidade de horas e duração no tempo mínimas. E quem confere essa distinção é o Estado. Logo, o que se reivindica é uma ação do Estado de modo a evitar a perda de uma distinção.

---

³³ A *banalização* da formação docente e de seus profissionais seria replicado em outro texto coletivo das APES: a Carta aos Conselhos Estaduais de Educação, composta durante o XII CBPE, em Cuiabá, 2007 (Q3, 2007g).

³⁴ Dicionário Caldas Aulete de Língua Portuguesa.

Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/banalizar>>. Acesso em 12 de junho de 2016.

Por fim, é relevante considerar aqui outros dois textos: trata-se de duas cartas enviadas à SEE por uma “Comissão de Especialistas” criada na ocasião, com o objetivo de elaborar propostas “que visam agilizar e ampliar as possibilidades de formação de professores de espanhol”. A primeira Carta (Q3, 2006I), de 5 de dezembro de 2006, é fruto de uma construção coletiva e está assinada por professores de quatro instituições públicas de São Paulo (USP, UNESP, UNICAMP e UFSCar). No texto, logo no início são nomeados cada um dos membros desta comissão, referidos a partir de seus nomes próprios, titulação (três mestres e nove doutores) e vínculo institucional. Depois, a carta solicita uma série de dados à SEE, na pessoa de sua secretária, Maria Lúcia Vasconcelos, com o objetivo de conhecer qual a real demanda por docentes de espanhol na rede pública estadual de São Paulo. O texto cita, antes, um conjunto de medidas que estão sendo pensadas e que incluem: a possibilidade de um curso de “adequação” nos moldes da legislação vigente; um projeto de licenciatura em espanhol semipresencial, conforme as exigências legais e de qualidade; agilização para que alunos terminem mais rápido a graduação em Letras-Espanhol; e a ampliação de vagas nas licenciaturas e criação de novos cursos.

Esta Comissão visa concretizar o que vem sendo reivindicado (“é da responsabilidade das universidades a formação de professores”), de modo que os agentes das universidades se antecipem ao Estado na elaboração de propostas formativas. Assim, as instituições se legitimam como interlocutoras privilegiadas junto ao Estado na formulação, implementação, execução e avaliação de políticas públicas educativas, especialmente voltadas à formação docente. Já as propostas elaboradas visam afirmar os mecanismos produzidos pelo campo para garantir a entrada de seus profissionais (cursos de adequação, licenciatura semipresencial, formação continuada, ampliação de vagas, agilização e novos cursos), com base na legislação, ou seja, dentro da legitimidade conferida pelo Estado.

Assim, recupera-se para estas instituições o controle da entrada dos profissionais da educação na carreira de professores de espanhol a partir do fortalecimento das universidades dentro das lutas no campo. É a Universidade, enquanto instituição, a principal beneficiada por esta comissão, pois, além de seu prestígio simbólico, fortalece práticas já existentes (ampliar vagas, novos cursos), cria propostas emergenciais que dialoguem com o suposto aumento da demanda por professores de espanhol (adequação, licenciatura semipresencial, mecanismos de agilização) e amplia sua função em direção à formação continuada, sugerindo um diálogo com a escola. Estas consequências, portanto, fortalecem o capital da universidade dentro de um

campo no qual ela já se reivindica num lugar de prestígio simbólico distinto de outras instituições.

Na conclusão, a carta ressalta novamente a “responsabilidade dessas instituições”, solicita “colaboração” da SEE visando “atender o ensino público”. Com isso, reivindica-se para as instituições públicas o capital desinteressado do Estado, obrigando o interlocutor (a SEE) a atender a demanda, sob risco de não corresponder a um reconhecimento que a obriga, enquanto órgão público a serviço do bem público. Logo, a estratégia é fortalecer a universidade através da afirmação do seu lugar de destaque no campo do ensino superior, de interlocutora junto ao Estado na consecução de políticas públicas educativas e de “representante do universal” (BOURDIEU, 2005), do interesse desinteressado do Estado.

Após receber a resposta da SEE com os dados solicitados, a Comissão de Especialistas novamente elaborou uma resposta, desta vez com uma proposta concreta de atuação. Endereçada novamente à SEE, esta outra carta (Q3, 2007d) descreve o resultado da análise feita por este coletivo quanto aos dados fornecidos pela secretaria. A partir deles, afirma-se a viabilidade de aplicação da lei 11.161/05 e sugere-se um esboço de proposta de formação aligeirada de docentes de espanhol. Antes, sugere-se que seja realizado um concurso público para averiguar a real demanda por docentes. Encerra-se solicitando breve resposta “para que possamos organizar cronograma para as próximas etapas”. Em anexo à carta, o projeto FALE.

O que mais chama a atenção nessa carta é a construção de uma cenografia (MAINGUENEAU, 2001)³⁵ em torno à ideia de cientificidade da análise realizada. Afirma-se que a Comissão “examinou” a resposta da SEE. O uso do verbo é muito interessante porque significa “analisar ou observar atentamente; submeter (algo ou alguém) a exame ou teste”³⁶ e remete a um discurso científico. Em seguida, a forma como são expostos os dados analisados também remetem a um uso lexical e verbal que corrobora esta interpretação: “os dados numéricos nos permitiram vislumbrar”, “a estatística...permite observar...”, “o quadro docente...deixa claro que...”. Tais usos revestem as conclusões de uma legitimidade própria dos discursos científicos, deixando explícito o percurso analítico que foi seguido até que se chegasse às conclusões que embasam a proposta elaborada de formação emergencial.

---

³⁵ Por cenografia entendemos o dispositivo de fala dentro do qual se encena uma determinada enunciação. Sua variabilidade se relaciona ao gênero textual considerado (MAINGUENEAU, 2001, p. 87). No caso da presente carta (Q3, 2007d), gênero de relações burocráticas e ao mesmo tempo posicionamento político, constrói-se uma cena que remete a um discurso propriamente científico, próprio de relatórios e outros gêneros associados a esse campo.

³⁶ Dicionário Caldas Aulete de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/examinar>>. Acesso em 12 de junho de 2016.

Com isso, a Comissão se legitima como tendo a capacidade e a autoridade para submeter a uma análise científica um documento oficial emitido pelo poder público através de sua Secretaria de Educação, ou seja, através da evocação de uma prática científica e da competência que seu corpo de especialistas demonstra ao realizá-la, a fim de encontrar soluções para problemas públicos, referentes ao interesse e objetivo do Estado. Recupera-se à Universidade, através desta Comissão, sua função de responsável pela prática científica, capital não reconhecido pelo Estado, e interlocutora privilegiada junto a este.

O “esboço” de projeto apresentado, após examinados os dados de forma minuciosa, é descrito como dentro da legislação vigente (PCN, OCEM, “legislação pertinente”) e levando em conta “critérios de qualidade”. Ao afirmar conjuntamente a existência de embasamento legal e critérios de qualidade, a Comissão, em nome das universidades, legitima-se também como detentora de um saber que é capaz de definir esses critérios e impô-los como legítimos.

A solicitação de concurso público para a contratação de docentes significa que, por um lado, a Universidade coloca-se como colaboradora do Estado à disposição para a participação no próprio concurso e, por outro, uma tentativa de fortalecer seu capital. O concurso também serve para legitimar o saber da universidade, afinal é um instrumento legal de contratação de pessoal para o Estado que exige uma formação específica do candidato para que ele possa acessar os postos de sua carreira. É um instrumento que confirma a universidade ou as instituições de ensino superior como responsáveis pela entrada na carreira dos professores. Assim, sugerir um concurso faz parte de uma estratégia de legitimação da Universidade, com o qual ela visa recuperar um prestígio perdido no OYE.

Ao mesmo tempo, é interessante notar como se argumenta em favor do concurso, já que este significaria que “a Secretaria não apenas já dará sinais de sua iniciativa de adequar-se à lei em questão [...] como também permitirá avaliar a verdadeira demanda de profissionais habilitados que podem atuar na área”. Esclarece-se uma dupla função desse concurso: por um lado, serve como dado a mais a ser incluído no minucioso exame apresentado pelos professores; por outro, serve como forma de pressão, deixando implícito que sua não realização coloca o Estado em uma situação de ilegalidade. Não deixa de ser um julgamento derradeiro sobre o OYE: ao associar-se às IE e propor um curso naqueles moldes, a SEE coloca-se fora do escopo da legalidade, deslegitima-se no campo da educação e se enfraquece diante de quem tem aí o poder dominante. Adequar-se à legislação é uma forma de que o Estado recupere seu prestígio perdido e a afirmação disso é uma demonstração de recuperação de prestígio por parte da Universidade.

Aliás, a ideia de recuperação do prestígio perdido também está implícita na despedida da carta: “Na certeza de que já estabelecemos um diálogo... que pode frutificar em trabalho conjunto...”. A Comissão assume a posição de que, a partir dali, normalizam-se as relações rompidas antes do OYE, caso a proposta seja aceita, e a Universidade recoloca-se no seu lugar de interlocutora eficaz do Estado, fazendo uso de seu prestígio social e simbólico advindo principalmente do seu fazer científico, ou seja, socialmente válido e racional, e sua “cultura acadêmica” (SOUZA e SARTI, 2013, p. 103) para embasar a formulação, implementação, execução e avaliação de políticas públicas. Ao mesmo tempo, reafirma-se o controle da Comissão sobre o processo, confirmando seu capital organizacional que a gabarita a tomar para si a tarefa que reivindica.

Em suma, a designação das universidades nos textos de resistência ao OYE busca retomar seu prestígio perdido através da representação de um espaço que se configura nos contornos do que podemos chamar um campo complexo do ensino superior, no qual as IES públicas têm um lugar de destaque, pois, como interlocutoras junto ao Estado, estão a serviço de seus objetivos desinteressados. Ao mesmo tempo, a Comissão de Especialistas contribui para essa retomada de prestígio ao colocar-se publicamente como detentora de um capital científico e acadêmico que caracteriza o fazer das universidades, gabaritando-as a cumprir um papel, junto ao Estado, de responsáveis por todas as etapas que envolvem uma política pública educativa.

5.1.3. O ponto de vista das Instituições Espanholas

Se as universidades públicas do Estado buscam, com seu discurso e sua prática, recuperar um prestígio perdido diante do Estado, as IE pan-hispânicas que compõem o arranjo institucional do Projeto OYE têm uma missão presumivelmente mais complexa: legitimar-se em um espaço que não ocupam tradicionalmente. As estratégias que utilizam para tanto serão analisadas na seção seguinte (5.2). Por ora, interessa-nos entender como, nesse trabalho de construção da própria legitimidade, elas valem-se do capital simbólico das universidades visando garantir posições no campo do ensino superior. Nesse sentido, identificamos uma ambiguidade: por um lado, há um discurso explícito de reconhecimento do trabalho das universidades na formação de professores de espanhol; por outro, uma atuação que se coloca em competição com esse trabalho e, mais que isso, projeta-se como mais qualificado e capacitado.

A relação entre as IE e as universidades brasileiras é um dos pontos estratégicos da forma de atuação dessas instituições no Brasil, desde antes da chegada do Instituto Cervantes e do Grupo Universia ao país. De fato, a própria *Consejería de Educación* incentivou durante muitos anos a existência de vínculos fortes com os profissionais que atuam no ensino de espanhol, especialmente através da criação de “centros de recursos” nas universidades e do financiamento das associações estaduais de professores de espanhol (APEs). Assim, o vínculo com as universidades é, de longa data, uma estratégia de atuação no Brasil, como veremos na seção seguinte (5.2).

Isso ajuda a explicar a argumentação da própria *Consejería de Educación*, em Comunicado publicado em 18 de setembro de 2006 (Q2, 2006f), no qual negava relações com o OYE e reafirmava que, junto com o Ministério da Educação da Espanha, “...han caracterizado su actuación de muchos años en Brasil por el más escrupuloso respeto a las instituciones y competencias profesionales propias del Estado y de las universidades brasileñas...”. Este argumento busca resgatar um momento anterior que marcou a presença das instituições espanholas no Brasil, menos polêmica, embora com momentos de fissura e tensão. No Comunicado, a *Consejería* reconhece o lugar ocupado pelas universidades públicas, como agentes em nome do próprio Estado e coloca-se, ao mesmo tempo, à disposição para o desenvolvimento de ações desinteressadas e cooperativas.

Quanto ao Portal Universia, que corresponde a uma rede transnacional de universidades, segundo o então vice-presidente do banco Santander no Brasil, Francisco Luzón, na reunião do Conselho Diretor do Universia Brasil (Q2, 2006h), um dos objetivos do grupo é propor ações conforme as “sugestões dos presentes e pelo compartilhamento de informações entre todos”, de modo a se tocar adiante projetos que “de forma individual, seriam muito difíceis de serem desenvolvidos” (p. 220). As sugestões das universidades seriam levadas aos conselhos internacionais do grupo, “cujos membros catalogam as demandas para submetê-las a uma efetiva reflexão” e o que é feito “é traduzirem-se as sugestões em desenvolvimento de projetos e na sua evolução” (p. 223). O grupo “tem vocação de apoio ao ensino, de apoio às universidades”, sendo “70% das universidades e 30% do Banco”.

Estas afirmações são importantes porque demonstram o papel estratégico, para o Universia, da relação estabelecida com as instituições de ensino superior no Brasil, especialmente as universidades públicas e sem fins lucrativos. As políticas e projetos do grupo são forjadas, supostamente, em conjunto com estas instituições a partir das reuniões de seu Conselho Diretivo, onde comparecem os reitores de diversas delas. A universidade cumpre uma

função de legitimar a presença do Universia no campo educativo nacional, ao mesmo tempo em que o Universia constrói-se explorando as debilidades das universidades (SOUSA SANTOS, 2011).

Tanto a atuação do Universia, quanto da *Consejería* demonstram que as instituições espanholas envolvidas com uma política linguística, educativa e cultural pan-hispânica no Brasil apoiam-se fortemente no vínculo com as instituições de ensino superior, especialmente as universidades. Isso contribui, inclusive, para que estas instituições mantenham uma imagem pública de cooperação e ajuda desinteressada, a partir da qual se colocam a serviço das universidades, reconhecendo suas atribuições e competências.

No entanto, é preciso considerar que esta atuação, por outra parte, é marcada também por forte intenção propagandística, como demonstraram Del Valle e Villa (2008): constrói-se uma imagem pública das instituições espanholas que insiste em sua proeminência no campo educativo nacional e na propagação de um discurso altruísta que visa justificar sua atuação junto aos órgãos estatais. Isso também verificamos no discurso do então Diretor de Negócios e Produto do IC, por ocasião do IV CILE, em 2007 (Q2, 2007a). Embora em contexto, a princípio, fora do âmbito do Projeto OYE, trata-se de um texto no qual seu autor, Basterrechea Moreno, descreve o lugar do Instituto Cervantes no Brasil e, dentre as ações descritas, cita o Projeto OYE como símbolo da ação organizativa do IC no país no que diz respeito à formação de professores.

Este texto, que será analisado na seção seguinte (5.2), constrói um *ethos* institucional a partir do qual o IC aparece como uma instituição a serviço dos objetivos desinteressados do Estado brasileiro e com capital organizacional suficiente, não só para tomar para si a ação no campo da formação docente, como para exercer um papel capaz de agregar instituições públicas e privadas, de modo a solucionar outros problemas relacionados à esfera pública no Brasil. Ao descrever a aprovação da lei 11.161/05, Basterrechea Moreno argumenta:

La aprobación de esta ley supone el reconocimiento de las autoridades brasileñas de la importancia que, para la educación de las nuevas generaciones de brasileños, que van a prepararse para la vida y para acceder al mercado laboral, tiene el aprendizaje de la lengua española.

Supone, igualmente, un reto y una oportunidad para los países hispanohablantes, que habrán de hacer lo posible para *ayudar* al país en este empeño y, concretamente, para el IC, que tendrá que estar a la altura del desafío que representa colaborar con dichas autoridades para contribuir a que el mandato que recoge la ley sea una realidad cuanto antes. (Q2, 2007a).

Podemos supor nesse trecho uma relação direta entre autoridades brasileiras, países hispânicos e IC. Por um lado, o IC coloca-se em pé de igualdade com soberanias nacionais que se associam em integração ao Brasil. Por outro, o texto elide um conjunto de intermediários, agentes e instituições, na consecução da lei. Em um trecho mais a frente, ao abordar “la aportación del IC” à formação de professores de espanhol no Brasil, o texto afirma:

La voluntad de la institución, en coherencia con sus objetivos fundacionales, es encontrar los cauces más eficaces para colaborar con las autoridades, instituciones docentes, universidades, colectivos de profesores y con todos los agentes sociales implicados en la difusión de la lengua y la cultura hispanas. (Q2, 2007a).

Aqui, finalmente, se reconhece um campo de instituições e agentes envolvidos na formação de professores no Brasil: é com eles, mediado pelas autoridades brasileiras, que o IC pretende colaborar, cooperar. O léxico que evoca uma ajuda desinteressada, motivada pela vontade da instituição, ajuda a corroborar nossa interpretação de que, ao se colocar no campo do ensino superior, pleiteando participação na formação de professores, o IC apresenta-se no lugar das universidades, demonstrando, discursivamente, possuir os capitais que lhe são característicos: a capacidade organizacional de tocar adiante os projetos formativos e o desinteresse que marca a relação das instituições universitárias com o Estado e o próprio campo burocrático. Além disso, as universidades aparecem como instituições que o IC é capaz de mobilizar, associando-se, a fim de resolver problemas inerentes às estruturas educacionais do país.

Curioso notar a forma como o texto refere-se ao arranjo institucional proposto para o Projeto OYE. Depois de designá-lo como projeto “destinado a mejorar la competencia comunicativa en lengua española de los profesores”, o texto afirma.

Una vez más, la enseñanza se realiza a través del AVE con tutores formados por el Instituto Cervantes. Una de las virtudes de esta fórmula **era** la participación de las universidades, que **aportaban** profesores, así como la de BANESPA, uno de los principales bancos del Estado, que se ocupa de la financiación del programa, o la de Universia, que se encarga de su coordinación, entidades ambas pertenecientes al Grupo Santander. La supervisión, la ratificación y, en su caso, la certificación del proceso de formación quedan en manos de la Secretaria de Educación. En una primera fase de pilotaje, 2000 profesores iniciaron el curso y, en una segunda, serán más de 4500 los implicados. (Q2, 2007a).

Ao descrever o papel de cada entidade no OYE, um projeto que, àquela altura, estava sendo efetivamente executado, as únicas instituições referidas com verbos no passado são as

universidades, logo depois de se afirmar que sua presença seria “una de las virtudes de esta fórmula”. Este uso é curioso, pois, por um lado, busca reconhecer a importância da presença das universidades e, por outro, evita que se afirme a recusa das instituições paulistas em participar do projeto, ao mesmo tempo em que se oculta a participação da UnB.

Sendo as universidades aquelas que detêm o capital organizacional e o compromisso desinteressado com o Estado, o IC apresenta-se como um concorrente direto ao projetar-se como possuidor destas características. Ao mesmo tempo, as universidades são apresentadas dentro da área de influência do IC, onde o próprio é capaz de mobilizá-las e ajudá-las, em uma relação de tutela, na qual são destinatárias de sua ajuda altruísta (DEL VALLE e VILLA, 2008). No entanto, as universidades mantêm sua importância nesse arranjo, pois garantem a legitimidade legal da presença do IC, sua legitimação e a transferência do capital simbólico que, no discurso, especialmente no IV CILE, também serve como propaganda da instituição.

Assim, concluímos que, embora haja um reconhecimento discursivo da oficialidade das universidades por parte das IE, as IES são projetadas como uma marca, um nome a ser anunciado, de modo que possam transferir seu capital simbólico. As IE, em competição com as universidades, valem-se destas como uma estratégia de legitimação, assunto que será melhor desenvolvido no tópico seguinte do trabalho (5.2).

5.1.4. Estado, universidade e mercado de formação docente: algumas reflexões

Nesta parte final da seção, buscaremos interpretar as afirmações que fizemos a partir da leitura dos textos acima mencionados. Afinal, de acordo com o OYE, a quem compete a tarefa de formar professores? A análise textual demonstrou que, para a Secretaria de Educação de São Paulo, esta responsabilidade é uma competência pulverizada dentro de um campo de instituições de ensino superior indiferenciadas, no qual outras instituições podem entrar e ocupar espaços, contanto que tenham capitais que se julgue legítimos, como aqueles relacionados à tecnologia (EaD) ou específicos de uma disciplina que se queira introduzir no currículo. Para os agentes ligados ao ensino de espanhol, formar professores compete às IES, sobretudo às universidades públicas, diferenciadas dentro de um campo de ensino superior e como parte de sua obrigação legal enquanto instituições estatais. Para garantir esse lugar, buscam reconstruir seus capitais distintivos: capacidade organizacional, saber científico e cultura acadêmica (SOUZA e SARTI, 2013), e seu lugar de representantes do interesse público junto às instâncias estatais e órgãos da administração direta. Já as instituições espanholas valem-

se dos capitais simbólicos das universidades para potencializar o próprio, ora demonstrando cooperar, ora competir com as IES.

Estas considerações nos levam a indagar a respeito do papel do Estado nas dinâmicas que envolvem um predomínio mercadológico no ensino superior e na formação de professores, bem como no aprofundamento de uma “crise” que vivem as universidades nas últimas décadas, sobretudo quanto à sua tarefa de formar professores.³⁷

No caso do OYE, a SEE, ao assinar um convênio com as instituições espanholas (IC, Santander, Universia) para a realização de um curso voltado à formação de professores, valesse de seu capital simbólico de nomeação (BOURDIEU, 2005), para introduzir, “pela magia da nomeação oficial” (BOURDIEU, 2014, p. 114), estas instituições em um espaço onde até então elas não gozavam de um prestígio tão alto a ponto de colocarem-se no lugar da universidade. Como contrapartida, destitui as universidades e demais instituições de ensino superior de um confortável lugar dominante por elas ocupado. Isto quer dizer que o Estado, através das instâncias burocráticas da Secretaria de Educação, intervém diretamente no campo do ensino superior, favorecendo o predomínio de uma estrutura de mercado e diminuindo o espaço de atuação das instituições públicas, com evidente prejuízo de sua autonomia conquistada em lutas anteriores. O Estado promove, portanto, uma “transfiguração das relações de dominação no campo educacional” (SOUZA e SARTI, 2013), evidenciando o caráter simbólico de um mercado voltado à formação docente.

O enfraquecimento da autonomia das IES públicas estaduais, aliás, remete a outras políticas e discursos da SEE em São Paulo. Como demonstra Silva (2015, p. 106), as ações que a Secretaria de Educação levou a cabo, sobretudo a partir dos anos 2000, estiveram pautadas em uma tentativa de retirar das instituições de ensino superior o controle sobre a formação do professor e torná-la mais diretamente subordinada às suas instâncias centrais. A própria autonomia científica e didática das universidades esteve ameaçada quando, em 2007, decretos do então governador José Serra interviam nela de forma direta (LEHER, 2009). Em 2009, o então secretário de educação estadual, Paulo Renato Souza, acusava as universidades, “como a

---

³⁷ Ressaltamos que o uso que fazemos da palavra mercado, neste capítulo e ao longo do trabalho, diz respeito a duas construções teóricas distintas: de um lado, com o apoio das reflexões de Nogueira (1989), Charlot e Silva (2010), Sousa Santos (2011), Leopoldo e Silva (2014), sobre a crise da universidade, nos referimos a um mercado de trocas materiais de mercadorias produzidas sob a lógica da competição capitalista. Ao passo que, ao falar de mercado de formação docente (SOUZA E SARTI, 2013), à essas considerações das trocas materiais incluímos a reflexão sobre a dimensão simbólica desse mercado, conforme perspectiva de Pierre Bourdieu: uma constante troca e intercâmbio de capitais simbólicos que interferem, legitimam e potencialmente favorecem um mercado em sentido estrito, como troca material de mercadorias produzidas para este fim.

USP e a UNICAMP, as maiores do país” (SILVA, 2015, p. 142), de não abordarem “a prática da sala de aula” nos cursos de formação docente e perderem-se em “debates sobre o sistema capitalista cujo ideário predominante não passa de um marxismo de segunda ou terceira categoria”. Dessa forma, as universidades estaduais paulistas, autarquias que compõem a administração indireta do estado de São Paulo, são deslegitimadas pelo discurso da SEE e pelas políticas públicas, efetivas ou intencionadas, e seu trabalho científico, acadêmico e intelectual é rotulado por expressões que denotam forte preconceito ideológico.

Destarte, o Estado, através de suas instâncias burocráticas, no caso do OYE (e também políticas posteriores), acentua as três crises que vive a Universidade, conforme Sousa Santos (2011). Ao retirar da universidade o controle sobre os processos formativos docentes, aprofunda-se uma crise de **hegemonia**, favorecendo a introdução de soluções externas ao campo científico e acadêmico à hora de formar mão de obra para atuar na educação básica pública. Por outro lado, em suas entrelinhas, o OYE nega a capacidade da universidade em formar professores para atuar na educação básica, o que atesta a sofisticação do argumento da incompetência (SOUZA, 2001, 2006) que atinge também as universidades e as responsabiliza pela suposta baixa qualidade do ensino básico. Sendo acatado pelo discurso e pela prática da SEE, esse argumento põe em xeque a **legitimidade** das instituições de ensino superior, sobretudo públicas, ao insinuar seu distanciamento em relação às demandas sociais.

Acentua-se, assim, uma crise **institucional** a partir da heteronomia gerada pelo assédio de um amplo mercado voltado à formação de professores e ao ensino de espanhol, que contribui para desobrigar o Estado a investir em políticas públicas educativas. Essa desobrigação sustentará o processo de mercadorização da universidade (SOUSA SANTOS, 2011) em sua dupla manifestação: de um lado, a descapitalização da Universidade, que impõe o mercado universitário como solução; de outra a transnacionalização desse mercado, que aprofunda a crise institucional da universidade.

Com efeito, o OYE significou uma tentativa de desobrigar o investimento público na formação de professores ao ceder essa responsabilidade às instituições espanholas, legitimadas como “reconhecidas instituições educacionais”, possuidoras do capital econômico e simbólico (ligado à relação com o espanhol e ao uso da tecnologia) necessário para dar cabo da tarefa a que o OYE se destinava. A essa descapitalização financeira seguiu-se, como parte do processo, uma **descapitalização simbólica** da universidade: seu lugar no Projeto OYE, conforme o discurso estatal, prescinde de seus capitais mais valiosos, ligados à sua cultura acadêmica e prática científica, e justifica-se apenas em sua função de certificar em nome do Estado. Por sua

vez, as IE, em seu discurso, ao se associarem às universidades, apropriam-se de seu prestígio e legitimidade perante o Estado. A descapitalização simbólica da universidade, portanto, significa um processo em que o Estado prescinde do capital simbólico que distingue as universidades em um campo complexo do ensino superior, abrindo espaço para que instituições privadas ou um mercado educacional apropriem-se deles e, com isso, fortaleçam-se simbolicamente. Trata-se de um processo que legitima a descapitalização financeira, pois impõe novas forças que transfiguram as relações de dominação no campo educacional (SOUZA e SARTI, 2013). Também significa uma pressão sobre a universidade para que ela mesma converta-se em um “mercado de gestão universitária” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 21), abrindo espaço para “a criação de sistemas não universitários de formação de módulos” que encurtem e flexibilizem a formação universitária, impondo um modelo de “educação para o mercado permanente” (p. 26).

Uma vez justificada a tarefa do mercado educacional pelo Estado, que se nega a financiar sozinho a educação pública (e que, de certa forma, já não tem mais essa obrigação), abre-se espaço para a transnacionalizado desse mercado de serviços universitários (SOUSA SANTOS, 2011, p. 28), muito bem representado no caso OYE pelas instituições espanholas pan-hispânicas. De fato, o OYE se constitui em um projeto de “fornecedores transnacionais” (CHARLOT E SILVA, 2010) que exportam suas políticas linguísticas, educacionais e comerciais, visando ocupar um mercado no Brasil. Funcionam com pouco controle, oferecendo propostas de baixa qualidade como o OYE, legitimadas através de um processo de “seguro-diploma”, no qual a presença de instituições públicas garantiria que a certificação dos candidatos fosse válida no país e o nome das universidades se convertesse em uma marca com capacidade de transpor capital simbólico e legitimação.

Nesse mercado transnacionalizado, em relação com a formação de professores de espanhol, o OYE significa um deslocamento que se manifesta em dois sentidos: no enfraquecimento dos setores mais autônomos das universidades, submetendo as instituições a demandas externas; e pela imposição da tecnologia como parte da justificação da atuação das IE na elaboração de políticas públicas educativas.

Para Sousa Santos (2011, p. 32), as políticas elaboradas por organismos internacionais visando a imposição desse mercado transnacionalizado de ensino superior têm como um dos seus principais alvos “a posição de poder dos docentes” no interior das instituições, a partir da manipulação das “deficiências da universidade pública”. Isso implica que os problemas enfrentados pelas IES públicas (infraestrutura, financiamento, mão-de-obra etc.) servem para justificar, em seu interior, a adesão a propostas mercadológicas que enfraquecem internamente

os seus setores mais autônomos. No caso do OYE, enxergamos esses setores nos docentes que se opuseram ao projeto e buscaram evitar a adesão das reitorias. No entanto, embora não tendo sido levado a cabo como se previa, o OYE demonstra a força de um grupo como o Universia, rede transnacional de universidades que força o deslocamento dos centros de poder da universidade para fora dela, afetando sua autonomia e explorando duas debilidades.

Além disso, o processo de transnacionalização é presidido por uma forte propaganda das novas tecnologias da informação e a necessidade de capacitar capital humano para seu gerenciamento. A tecnologia incide sobre a universidade pois impõe uma flexibilização e encurtamento da formação universitária, além de questionar, via EaD, a vinculação entre espaço e conhecimento universitário (SOUSA SANTOS, 2011). O OYE faz parte de um projeto de oferta transfronteiriça de serviços universitários que impõe a presença estrangeira pelo uso da tecnologia. No discurso estatal representado pela Proposta Pedagógica do OYE, o próprio Estado assume o discurso das novas tecnologias como “inovação no processo de formação de professores, ao utilizar uma plataforma de EaD, potencializando o espaço e o tempo dos docentes, permitindo a experiência e a formação em ambientes digitais” (Q1, 2006a).

Ambos processos, enfraquecimento dos setores autônomos e imposição da tecnologia, questionam o estatuto do saber nas universidades (NOGUEIRA, 1989). Tanto seu saber pedagógico, quanto o técnico-científico, são desvalorizados no arranjo institucional que permitiria o Projeto OYE: nem a universidade seria a única responsável pela formação pedagógica dos professores, nem seus conhecimentos técnico-científicos seriam relevantes para formar professores de espanhol que atuassem na educação básica. Para certificar de forma rápida, o modelo produtivista da urgência, próprio das instituições espanholas que buscam influenciar políticas públicas no Brasil (FANJUL, 2013), impõe-se sobre a formação docente e planeja expandir-se para outros setores da universidade (NOGUEIRA, 1989, p. 36).

Voltando à ideia de mercado de formação docente perceberemos que, levando em conta seus processos coletivos e individuais (SOUZA e SARTI, 2013), uma proposta como o OYE fortalece a ideia de “refrabricar” o professor, não mais a partir “de práticas mais racionais e legítimas [...] fundamentadas em saberes pedagógicos de natureza científica e em posturas e valores associados a uma cultura acadêmica” (p. 103), mas a partir de uma capacitação técnica, associada ao espaço das novas tecnologias, desvinculada das práticas universitárias, da construção da autonomia docente e do trabalho intelectual. Uma espécie de “formação tamanho único” (SILVA, 2015) que pretende nivelar professores provenientes de diversas áreas e que,

posteriormente, entregará ao mercado de formação a condução de sua prática profissional, favorecendo as instituições que nele investem capitais pesados.

Também é necessário apontar que o mercado de formação docente estimula a crise de legitimidade da universidade ao desvincular a política educativa (OYE) da realidade da educação no estado de São Paulo, o que se verifica no objetivo de formar 45 mil professores de espanhol.³⁸ Ao fim e ao cabo, a universidade bancária com seu nome um projeto cujos processos e resultados não diziam respeito diretamente à relação local com o campo educativo, projetando uma desestabilização no vínculo entre as instituições públicas estaduais e o contexto imediato onde estão inseridas, característica própria do “ideário da globalização e do neoliberalismo” (LEOPOLDO E SILVA, 2014, p. 137). Isso incidiria diretamente sobre a “modalidade de inserção do trabalho intelectual na sociedade” (p. 139), pois nesse ideário “a produção simbólica está inteiramente assimilada à produção de bens e serviços, o que demarca o lugar e a significação do trabalho intelectual”, de modo que a produção do saber “tende a ser entendida como produção de *coisas*, mais precisamente *produtos*, avaliados economicamente” (p. 137). Esse processo significa, segundo Leopoldo e Silva (p. 139), uma recusa do trabalho intelectual, já que este caracteriza-se por uma “atitude crítica” que não é comportada por um “paradigma produtivo de universidade”.

Quando este trabalho intelectual crítico se impõe, a Universidade tem como possibilidade uma “inserção histórica conflituosa”, na qual não se adequa totalmente às estruturas impostas. É isso que verificamos na resistência ao OYE: a emergência de projetos e alianças contraditórias, uma disparidade de projetos que opõe dois polos distintos. De um lado, um setor mais autônomo, representado pelos departamentos de Letras e seus agentes, que funcionam na lógica da “alquimia simbólica”, ou seja, no desinteresse econômico “à maneira de uma dádiva” (p. 176), e buscam significar o trabalho intelectual pela busca da autonomia institucional e acadêmica. De outro, um setor menos autônomo, onde “o sucesso é, em si próprio, uma garantia de valor”, representado pelas reitorias e fazendo emergir ou consolidar-se uma “universidade operacional”, na qual não se considera “a *experiência do trabalho* mas apenas a *operação de seus resultados*” ou o conhecimento não como um fim, “mas um meio de inserção no mercado”, ao modo das organizações empresariais, que abstraem “todos os elementos do contexto social para se reduzir às necessidades sociais e às injunções do mercado” (p. 143).

---

³⁸ Posteriormente, a Comissão de Especialistas formadas pelas três universidades estaduais chegaria a conclusão de que essa demanda não passava de 9 mil docentes, ainda assim mais de 1400 já atuavam na rede estadual (Q3, 2007a).

Entre os dois polos, a ação do Estado, ao forjar políticas públicas educativas, impõe uma interferência que faz pender para um dos lados, o mais heterônomo, projetando não apenas uma luta interna entre dominantes e dominados, ou entre mais autônomos e menos autônomos, mas um processo no qual a autonomia constitutiva do campo do ensino superior, e de suas universidades, em particular, mostra-se comprometida, impondo não apenas uma reação, mas um processo de resistência diante da perda de autonomia, como veremos no capítulo 5.

5.2. A entrada no campo das Instituições Espanholas (IE) através do OYE

Agora, você me perguntou qual era a minha posição, eu acho que mais ou menos eu já deixei claro. Primeiro, eu acho que as coisas feitas, essas tentativas de entrar por caminhos tortuosos dentro de um mundo que está regido por regras, leis, decretos, já é uma coisa que me incomoda profundamente e que reiteradamente a Espanha fez de muitos modos [...] todas essas tentativas de entrar no sistema por vias tortuosas isso me incomoda profundamente.

(Neide González, 2016)³⁹.

As instituições de ensino superior no Brasil foram conquistando, ao longo do tempo, o direito de formar os professores da educação básica, constituindo-se, por seu prestígio e força simbólica, em instituições dominantes no campo educativo. Concomitante a isso, puderam contribuir para delimitar nele um espaço de possíveis, ou seja, “um sistema comum de coordenadas” (BOURDIEU, 2005, p. 54) que se materializa na forma de critérios e limites para a entrada de agentes e instituições. Assim, para que um professor seja habilitado como docente, segundo a legislação vigente, deve passar por um processo de formação superior, em instituições devidamente credenciadas pelo Estado, destacando-se, novamente, as universidades.

Na polêmica envolvendo o OYE, por exemplo, identificamos a materialização desses critérios nas críticas dirigidas por professores e pesquisadores às instâncias burocráticas do Estado que se associam às instituições espanholas e preterem as universidades. Segundo eles, as instituições que devem se ocupar da formação docente para a educação básica devem: a) ser **legalmente constituídas** para tal, ou seja, devem existir enquanto pessoas jurídicas de direito público ou privado, enquanto instituições de ensino superior devidamente habilitadas pelos órgãos centrais do Estado brasileiro; b) ser **instituições nacionais**, de preferência públicas, já que a formação de professores é vista como “interesse nacional” ligado à defesa da soberania; c) ter **compromisso com a educação pública**, isto é, com os objetivos estratégicos do Estado brasileiro referentes a educação, descritos na legislação e refletidos no trabalho teórico e prático das instituições já consolidadas; d) ter **tradição no campo**, materializada por um capital organizacional (MOURA, 2013): a capacidade, atestada em lutas anteriores, de formular e implementar políticas educativas em parceria com o Estado.

---

³⁹ Entrevista concedida a nós em 13 de abril de 2016.

Estes critérios regulam a entrada no campo educativo de instituições que desejem partilhar a tarefa de formar os professores; garantem a consolidação de suas estruturas, seus *habitus* institucionais e organizacionais, visando manter o controle sobre o processo formativo; e funcionam como capitais em disputa, de modo que a ausência de quaisquer deles será alvo de forte questionamento aos “novatos” (BOURDIEU, 1983, p. 112).

No capítulo anterior, ao analisar textos referentes ao OYE, contatamos que o Estado, através das instâncias burocráticas da Secretaria de Educação em São Paulo, favorece a entrada das instituições espanholas no campo educativo, mediante a indiferenciação de instituições em um campo do ensino superior e um processo de descapitalização simbólica das universidades, no qual seu prestígio científico e acadêmico é transferido para o Universia, o Instituto Cervantes e até para o Banco Santander. O Estado, portanto, contribui para tornar menos rígidos os critérios acima, favorecendo a consolidação de um mercado de formação docente.

Por sua vez, os agentes ligados às universidades buscam reconstruir, no discurso e na prática de resistência ao OYE, a validade desses critérios e seus próprios capitais desvalorizados pelo Estado. Dentro de “um mundo que está regido por regras, leis, decretos”, questionam as instituições espanholas por suas “tentativas de entrar por caminhos tortuosos”, (Prof. Neide), interpelam propositivamente o Estado, exigindo respeito à “legislação vigente” e elaboram propostas que visam manter o controle das universidades sobre a formação dos professores de espanhol, diante das necessidades impostas pela lei 11.161/05.

No entanto, a entrada das instituições espanholas neste espaço relacionado a formação docente no Brasil não corresponde apenas a uma ação estatal, mas também a um conjunto de estratégias utilizadas por estas visando ocupar espaços e desfrutar das benesses do reconhecimento oficial. O Projeto OYE foi, sem dúvida, um lugar privilegiado para que estas estratégias fossem colocadas em prática. Diante disso, propomos descrever as estratégias das IE em sua tentativa de entrar no campo educativo brasileiro e legitimarem-se como instituições capacitadas para participar da formação de professores de espanhol no Brasil. Ao falar de estratégias, referimo-nos ao que Bourdieu entende como “sequências de ação ordenadas em relação a um fim, sem que tenham como princípio o fim objetivamente atingido, sem que o fim objetivamente atingido seja explicitamente colocado como fim da ação. (BOURDIEU, 2014, p. 320). As estratégias, portanto, dizem respeito a ações que se enquadram dentro de um determinado campo e podem ser associadas a determinados objetivos, sem que isso seja fruto de um cálculo frio e racional de antemão. Em outras palavras:

[...] o tema das estratégias não é uma consciência que apresente explicitamente seus fins nem um mecanismo inconsciente, mas um **sentido do jogo** [...] um

senso prático, guiado por um *habitus*, por disposições a jogar não segundo as regras, mas segundo regularidades implícitas de um jogo que estamos imersos [...]. (p. 320, negritos nossos).

Considerando a perspectiva de que todo agente e/ou instituição ocupa uma posição no campo e luta por essa posição, entendemos que as IE, ao buscarem participar de políticas de formação docente, valem-se de estratégias para garantir sua entrada e permanência no jogo, adequando-se aos critérios acima mencionados e antecipando ou respondendo aos questionamentos que inevitavelmente deverão sofrer. No caso do OYE, identificamos como estratégias: a) a criação e consolidação do Universia, como rede de cooperação universitária transnacional; b) a assinatura de Convênios de cooperação com instâncias do Estado; c) a construção de uma imagem pública e um *ethos* institucional desinteressado e capacitado à tomar para si as políticas a que se propõe. Com isso, as IE são reconhecidas legalmente, diluem sua estrangeiridade, reafirmam seu compromisso com os interesses desinteressados do Estado e mostram-se capazes de gerir políticas educativas. Em suma, dialogam com os critérios impostos pelo campo. É o que buscaremos demonstrar a seguir.

5.2.1. O Universia como rede de cooperação

O Projeto OYE foi apresentado como uma parceria entre Secretaria de Educação, Banco Santander e Universia Brasil. Como exposto no Capítulo 3, o Universia é um grupo internacional de “cooperação universitária”⁴⁰ criado na Espanha e patrocinado pelo Banco Santander, que baseia sua atuação na oferta transfronteiriça de produtos e serviços universitários (SOUSA SANTOS, 2011) através de suas plataformas *online* e da presença comercial no Brasil. Dessa forma, constrói projetos e políticas que favorecem a transnacionalização do mercado universitário, impondo ao Brasil e às suas instituições de ensino superior a função de consumidoras de seus produtos. Não sem legitimidade interna.

Entendemos que, a partir do Universia, as IE envolvidas no arranjo institucional do OYE *diluem sua estrangeiridade* e a acusação de ingerência, ao mesmo tempo em que afirmam seu *compromisso com a educação pública*, dialogando com os critérios expostos acima. Isso porque as características da atuação do Universia no Brasil apontam para a construção de uma rede de universidades nacionais pretensamente democrática, pluralista e desinteressada, que aproxima as esferas pública e privada e oferece espaço para a construção de soluções para problemas e

---

⁴⁰ Disponível em: <universia.net/quienes somos>. Acesso em 07/06/2016.

debilidades das instituições, incluindo o ensino de espanhol e formação de professores, mediante o uso da tecnologia.

Para entender esse papel do Universia no contexto que deu origem ao OYE, é de muita valia considerar o disposto na Ata da Sétima Reunião do Conselho Diretor da Universia Brasil (Q2, 2006h), realizada em 28 de junho de 2006 e disponível no Processo 1161/0000/2006 do governo do Estado de São Paulo.⁴¹ A Ata diz respeito à reunião ocorrida na data, em um luxuoso hotel da cidade de São Paulo. Estiveram presentes os conselheiros do Universia, representantes do Banco Santander e reitores de diversas universidades federais, estaduais e privadas sem fins lucrativos do Brasil, incluindo os reitores da Unicamp (José Tadeu Jorge) e da USP (Suely Vilela).

Logo na abertura, após agradecer a participação de todos, Francisco Luzón, vice-presidente do Banco Santander e coordenador da reunião, “abordou a importância do Conselho ressaltando que seu objetivo principal é o de desenvolver o Projeto do Universia por sugestões dos presentes e pelo compartilhamento de informações entre todos, particularmente no mundo das universidades brasileiras” (Q2, 2006h, p. 219). Em seguida, abordou o tamanho do Universia naquele momento: 985 universidades conveniadas em 11 países, tornando-se a “maior e mais importante rede universitária de fala hispano-portuguesa [...] que se consolida pouco a pouco como uma rede de ação universitária em que se apresentam e são concluídos projetos que, de forma individual, seriam muito difíceis de serem desenvolvidos” (p. 220).

Sua fala constrói a imagem do Universia como uma rede de instituições universitárias que, embora se tratando de uma sociedade anônima com fim lucrativo, consolida seus planos e objetivos mediante “sugestões dos presentes e pelo compartilhamento de informações”, ou seja, uma rede supostamente horizontal e pluralista, onde todos podem compartilhar informações entre todos. Uma espécie de fórum de universidades. Torna-se, com isso, um espaço de relações entre reitores de instituições públicas e privadas, de onde podem nascer projetos e iniciativas comuns etc. Para sua legitimação, como já dissemos em 5.1.4, vale-se da exploração das próprias debilidades das universidades e da possível falta de coesão entre as instituições públicas brasileiras, junto com uma pré-disposição de seus reitores em acatar este modelo que expande a relação com o campo privado e o setor financeiro. O clima de cooperação que marca a reunião também aponta sua pretensão ao *desinteresse*: colaborar para que ações e projetos

---

⁴¹ O Processo citado está disponível para consulta no NUPROE (Núcleo de Protocolo e Expedição) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Tivemos acesso através de uma solicitação enviada ao Serviço Integrado de Informações ao Cidadão, em janeiro e junho de 2016. <www.sic.sp.gov.br>.

sejam desenvolvidos, tendo como foco o *outro*, em “sacrifício dos interesses egoístas” (BOURDIEU, 2005, p. 123).

No decorrer da reunião, os diversos reitores das universidades brasileiras puderam tomar a palavra e expor seus pontos de vista sobre os assuntos que estavam na pauta, especialmente relacionados à cooperação internacional, à internacionalização das instituições brasileiras e o “ensino de espanhol” no Brasil. Eles também pautaram os desafios e problemas enfrentados por suas instituições em diversos aspectos, de modo a solicitar a ação e mediação do Universia na resolução desses problemas, tornando a reunião uma espécie de fórum das universidades públicas brasileiras, no qual podiam contar com o apoio institucional e financeiro do Banco Santander, além de se constituir em um espaço de diálogo com secretarias de educação, entidades de classe e o próprio MEC.

Em se tratando de um grupo privado ligado a uma grande instituição financeira internacional, a constituição desse fórum funciona como uma estratégia de cooptação das universidades mediante a oferta de apoio financeiro e institucional aos seus projetos e especialmente à sua intenção de internacionalização. Entendemos cooptação como uma capacidade de controle sobre os mecanismos de reprodução de um campo determinado que exercem seus centros de prestígio hegemônico sobre os novatos (BOURDIEU, 1983). Por conseguinte, ao inserir as universidades no campo de relações econômicas, o Universia funciona como uma força de atração gravitacional que permite, a uma só vez, abrir um espaço de diálogo com as universidades, os órgãos estatais diretos e o setor público em geral, e aproximar as próprias instituições universitárias do campo econômico, controlando sua entrada e permitindo sua interação. Em último caso, este movimento servirá para transferir prestígio simbólico ao grupo, gerando lucros de diversas naturezas.

A aproximação das Universidades com o campo econômico mostra-se relevante como tarefa dessa rede quando lemos o relato da reitora da USP à época, Suely Vilela, sobre viagem que fizera à reunião da Junta Geral de Acionistas e do Conselho Internacional do Universia em Valladolid, Espanha. A reitora informa que, na reunião, presidida por Emilio Botín, o “emprego” aparece como tema central, “principalmente no que tange à questão de como ligar o mundo da universidade ao mundo do emprego, da economia real”. Quer dizer, o Universia funciona, a nível internacional, como uma rede que tem como um dos seus méritos a aproximação entre esfera pública e privada, com forte ênfase a esta última.

Segundo a fala de Luzón, as reuniões de Conselho do Universia são importantes porque as sugestões das universidades são levadas aos conselhos internacionais, “cujos membros

catalogam as demandas para submetê-las a uma efetiva reflexão [...] e o que é feito, insistiu ele, é traduzirem-se as sugestões em desenvolvimento de projetos e na sua evolução” (p. 223). Há, aparentemente, uma profunda coesão de interesses nesses espaços, visto que, segundo a Ata, praticamente não havia questões a serem colocadas pelos presentes diante das informações e afirmações dos Conselheiros que a presidiam. Em determinado momento, Luzón “sublinhou o compromisso do Grupo Santander com a educação superior na América Latina e Ibero-América e garantiu que o grupo tem vocação de apoio ao ensino, de apoio às universidades e que tem disposição para ouvir e para ser o catalisador ou estimulador de iniciativas” (p. 227). Também afirmou que “o Grupo Santander acredita que o Universia é 70% das universidades e 30% do Banco e que, realmente, o grande impulsionador do projeto são as universidades”, o que o leva a desembolsar anualmente em torno de US\$ 70 milhões (Q2, 2006h, p. 231).

Constata-se que o Universia assume um papel de grande fórum de políticas públicas, no qual as demandas são debatidas, os problemas são levados à instâncias superiores de formuladores de políticas, que as traduzem em “sugestões de desenvolvimento de projetos e na sua evolução”. Ao evocar também o caráter *desinteressado* das ações e a preocupação com o bem-estar público, o Universia ocupa um lugar que poderia ser das altas burocracias do Estado, em sua função de definição de agenda, formulação e implementação de políticas públicas, considerando o interesse da sociedade (HOWLETT, RAMESH, PERL, 2013).

Charlot e Silva (2010) afirmam que a sobrevivência da universidade “depende de quem provê suas despesas”, o que pode significar também uma tentativa de conter sua função crítica, já que “por quem sustenta a universidade, o ideal é dispor de uma universidade crítica que não critica a ele mesmo” (p. 43). A presença e o financiamento do Banco Santander ao Universia funcionam, portanto, como uma forma de controle da relação empresa-universidade/setor privado-setor público, de modo que as transformações operadas estejam sob o controle do campo econômico. As relações, no entanto, dão-se com o polo menos autônomo das universidades, já que os agentes do polo mais autônomo buscarão resistir a esta presença.

A importância desses fóruns confirma-se no assunto que diz respeito ao “ensino de espanhol” e a “formação de professores”, que nos interessam centralmente nesta reflexão. De fato, a Ata registra uma fala de Francisco Luzón a respeito de um “projeto piloto” de “reciclagem e formação de professores de espanhol” a ser realizado “por iniciativa da administração do Estado [de São Paulo]” (p. 223). Também Ignacio Verdugo, diretor do Santander, “explanou sobre o plano piloto do ensino de espanhol no Estado de São Paulo, um modelo a ser adotado às circunstâncias de cada Estado” cujo primeiro objetivo é “formar,

reciclar professores do ensino médio, que, muitas vezes, são professores de outra língua, fundamentalmente de português e inglês” (p. 230). Luzón completa dizendo que “a intenção é a de que, com o programa piloto, formem-se 2000 professores”, ao que Gabriel Jaramillo, presidente do Santander Brasil, interpõe que o projeto, “já em estágio bastante avançado”, seria executado junto com a USP, UNESP e UNICAMP visando “treinar” 2000 professores de ensino médio para a língua espanhola: “A expectativa do senhor Jaramillo é a de que, no mês de maio de 2007, já seja possível compartilhar, via Universia, com todas essas universidades, o produto desse piloto”.

Ainda segundo Luzón, “o Grupo Santander se responsabilizará por essas despesas, uma vez que estão de acordo com o compromisso assumido com a educação superior e com o fato de o banco possuir raízes espanholas” (p. 231). Segundo ele, “a decisão de implantar agora um sistema de reciclagem de professores, que já existe, não foi nem do Universia, nem do Banco, nem das universidades, foi uma decisão da administração do Estado, que optou por essa política” (p. 231). Por fim, sugere que “essa opção ou esse caminho deve coexistir com outro, de médio prazo, agora pontuado, que é o de formar professores de novo, ou seja, o de definir uma formação para aqueles que já acabaram seus estudos e desejam se tornar professores de espanhol” (p. 232).

Isto quer dizer que a rede Universia funciona como um laboratório de políticas públicas educativas sob encomenda das instâncias estatais, que organizam uma agenda de problemas públicos e delegam ao setor privado a tarefa de formular, implementar e executar projetos e políticas específicas. Com isso, o Universia e o Banco Santander potencializam seus capitais simbólicos e são legitimados pelas instâncias burocráticas do Estado e sua administração indireta (universidades públicas presentes).

Interessante notar que a proposta de curso de reciclagem de docentes, embora atribuída ao governo de São Paulo, encontra respaldo interno, já que vários reitores presentes solicitaram, na referida reunião, a atuação do Universia em parceria com as Universidades para oferecer propostas de formação de professores de espanhol a distância, a exemplo do que acontecia no governo federal via UAB e TV Escola. Consolida-se, dessa forma, o ambiente de debate público que legitima o Universia no que diz respeito à educação e a formação de professores. Sua presença é solicitada, por um lado, para suprir as carências e debilidades do setor público, dos órgãos centrais e das próprias universidades, e, por outro, para impulsionar o ensino a distância e o uso das novas tecnologias.

Vínculos como o do Universia remetem novamente à Charlot e Silva (2010), quando afirmam que um dos efeitos das transformações pelas quais passa o ensino superior diz respeito a que “a comunidade universitária não tem mais o monopólio das decisões no domínio do ensino superior” (p. 53). O Universia funciona como um lugar que busca “substituir vínculos lastreados na história e na convivência institucional por compromissos formais, análogos a ligações contratuais” (LEOPOLDO E SILVA, 2014, p. 139), modificando as relações de poder internas às universidades.

Diante do exposto, consideramos que a existência dessa rede pode ser interpretada como parte de uma estratégia de legitimação das IE no campo educativo brasileiro, sobretudo quanto ao questionamento nele presente referente à sua estranheiridade e falta de compromisso com a educação pública. A operacionalização do Universia como rede supostamente pluralista, democrática e desinteressada, ocupada em forjar políticas públicas educativas sob delegação do Estado, valida sua presença no arranjo institucional do OYE e no campo educativo, afastando a acusação de ingerência.

5.2.2. O Termo de Cooperação/Convênio

Além da existência dessa rede de instituições universitárias que faz parte de uma política maior do Banco Santander em diversos países do mundo, com forte presença na América Latina, identificamos outra estratégia que visa favorecer a entrada e permanência das IE no campo educativo nacional como formuladoras e implementadoras de políticas públicas, voltadas especialmente à formação docente. Trata-se da possibilidade de assinatura de Convênios e Parcerias com órgãos públicos. Esta estratégia, também utilizada no OYE (Q1, 2006d; Q1, 2006e) dialoga com os critérios referentes à legalidade, defesa da soberania e compromisso com a educação pública necessários às instituições que desejem aventurar-se nesse campo.

Segundo Di Pietro (2010, p. 336), o convênio é “um dos instrumentos de que o Poder Público se utiliza para associar-se com outras entidades públicas ou com entidades privadas”, sendo definido como “forma de ajuste [...] para a realização de objetivos de interesse comum, mediante mútua colaboração” (p. 337). Ao supor “objetivos de interesse comum” entre as partes, este instrumento jurídico tem uma forte associação com a ideia de defesa do interesse público. Porém, conforme Bandeira de Melo (2010), “só podem ser firmados convênios com entidades privadas se estas forem pessoas sem fins lucrativos”, o que não é o caso do Convênio que deu origem ao OYE. De fato, trata-se de ajuste entre um banco, ou seja, uma instituição

financeira, uma sociedade anônima (Universia) e a SEE. O que, então, justifica o uso desse instrumento jurídico?

Em primeiro lugar, a ausência de ônus financeiro ao Estado na execução do projeto, tornando o acordo eficiente para os interesses do poder público. Dessa forma, as IE legitimam seu lugar no campo educativo a partir de seu capital financeiro, aprofundando o que Sousa Santos (2011, p. 20) chama de mercadorização da universidade, processo que se inicia com a descapitalização financeira das IES e a abertura para que o setor privado financie projetos e programas junto às universidades ou em competição com elas. O financiamento de um projeto como o OYE dialoga com a necessidade de que, para participar da tarefa da formação docente, as instituições interessadas devem comprometer-se com a educação pública, ou seja, com os objetivos estratégicos do Estado brasileiro, uma vez que o financiamento da educação é necessário para que estes sejam atingidos.

Em segundo lugar, percebe-se que o Convênio/Termo de Cooperação, em sua materialidade textual, constrói a ideia de interesse comum e responsabilidade partilhada entre as instituições partícipes, justificando a assinatura do acordo. Referimo-nos especialmente a uma parte constitutiva do preâmbulo, denominada *considerandos*, “cada uma das observações ou motivos enumerados em parágrafos iniciados com as palavras *considerando* ou *atendendo*”.⁴² Na versão preliminar do Convênio (Q2, 2006d), que não chegou a ser assinada e previa a existência de um curso de formação de professores de espanhol, descrevem-se os objetivos, interesses e focos dos partícipes (SEE, Universia e Banco Santander, além do IC) que os legitimam a firmar a parceria. No quadro abaixo, sintetizamos os principais pontos do *considerando* que se referem às instituições envolvidas (em negrito) e as mudanças realizadas (em itálico) entre a primeira e a segunda versão do Convênio:

---

⁴² Dicionário Caldas Aulete de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/considerando>>. Acesso em 15 de junho de 2016.

	Versão 1 (Q1, 2006d)	Versão 2 (Q1, 2006e)
SEE	- <i>O objetivo da SEE de estimular e aperfeiçoar a formação de docentes da rede de ensino estadual, oferecendo-lhes a oportunidade de especializar-se no magistério da língua espanhola [...]</i> - <i>Que a SEE, com vistas ao cumprimento da lei 11.161/05 [...] tem interesse em firmar parceria com o Universia e o Banco Santander Banespa para formação de professores de espanhol;</i>	
Portal Universia	- <i>O foco do Universia no desenvolvimento do ensino superior;</i> - O papel do Universia na disseminação da educação à distância; - A sólida parceria e o intenso relacionamento existentes entre o Universia e inúmeras instituições de ensino superior; - Que o Universia mantém parcerias com inúmeras instituições de ensino superior;	- O papel do Universia na disseminação da educação à distância; - A sólida parceria e o intenso relacionamento existentes entre o Universia e inúmeras instituições de ensino superior; - Que o Universia mantém parcerias com inúmeras instituições de ensino superior [...]
Banco Santander	- O foco do Banco Santander Banespa no investimento em projetos de fomento à educação, incluindo a formação de professores e o intercâmbio cultural entre Brasil e Espanha; - Que o Banco Santander Banespa possui interesse em integrar a referida parceria, assegurando o financiamento dos recursos necessários [...]	- O foco do Banco Santander Banespa no investimento em projetos de fomento à educação e o intercâmbio cultural entre Brasil e Espanha; - Que o Banco Santander Banespa possui interesse em integrar a referida parceria, assegurando o financiamento dos recursos necessários [...]
Instituto Cervantes	- Que o Instituto Cervantes é uma instituição sem fins lucrativos ligada ao Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha dotada de larga experiência no ensino da língua espanhola e na difusão da cultura dos países hispanófonos <i>mundo afora</i>;	- Que o Instituto Cervantes é uma instituição sem fins lucrativos ligada ao Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha dotada de larga experiência no ensino da língua espanhola e na difusão da cultura dos países hispanófonos em âmbito mundial;

Quadro 3 – Descrição dos objetivos e focos dos partícipes nas duas versões do Convênio de Cooperação entre SEE, Banco Santander e Portal Universia.

Quanto à SEE, cujas referências não aparecem no termo final assinado, seu papel justifica-se através do apelo à sua função de fomento à formação e capacitação docente,

segundo a legislação vigente, incluindo a lei 11.161/05. Quanto ao Universia, são citados seu “foco no desenvolvimento do ensino superior”, seu “sólido relacionamento” com IES e outras instituições, além de seu papel na “disseminação da educação a distância”, o que se mantém na segunda versão. Em relação ao Santander, é citado seu foco “no investimento em projetos de fomento à educação” e seu “interesse” em financiar o curso. Por fim, quanto ao IC, ressalta-se seu caráter de “instituição sem fins lucrativos, ligada ao Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha” e sua “larga experiência” no ensino de espanhol e difusão cultural.

Há, portanto, interesses comuns em estabelecer parcerias entre IES públicas e as instituições privadas envolvidas; há o interesse e a capacidade das instituições em investir em projetos educativos; há a possibilidade de financiamento por parte do Santander sem cobrança de contrapartida. Esses elementos justificam a assinatura de um convênio, a partir de “objetivos de interesse comum, mediante mútua colaboração” (DI PIETRO, 2010, p. 336), transferindo a todos os partícipes um capital próprio do IC e enunciado nos *considerandos*: “sem fins lucrativos”, de modo que prevaleça como interesse geral o “foco no ensino superior”.

A construção discursiva dos objetivos comuns a partir da negação do lucro financeiro é importante para a legitimação desse instrumento jurídico. Segundo Bandeira de Mello (2010, p. 162):

[...] se a contraparte tivesse objetivos lucrativos, sua presença na relação jurídica não teria as mesmas finalidades do sujeito público [...] seriam reconhecidos objetivos contrapostos, pois, independente da caracterização de seus fins sociais, seu objetivo no vínculo seria a obtenção de um pagamento.

De fato, a existência de interesse de lucro de uma das partes torna a conjunção de interesses basicamente artificial. No entanto, no caso que estamos analisando, ao garantir o financiamento e não exigir contrapartida financeira, o Banco Santander legitima o convênio. Ainda assim, há um ganho de prestígio simbólico a partir da exploração do caráter desinteressado das ações estatais. Com ou sem fins lucrativos, qualquer instituição que se convenie com o Estado gozará deste ganho simbólico.

O convênio, enquanto instrumento jurídico formal assinado por agentes de um órgão público, é um ato administrativo pelo qual o Estado usa seu poder para conferir legitimidade a um acordo de partes interessadas, incluindo o próprio Estado. Trata-se de um ato que tem “a capacidade de criar (ou de instituir), pela magia da nomeação oficial, uma declaração pública, cumprida nas formas prescritas, pelos agentes autorizados, e devidamente registrada nos registros oficiais, de identidades sociais socialmente garantidas” (BOURDIEU, 2005, p. 113).

Assim, o Estado, em seu poder jurídico, confere legitimidade a pessoas, ações ou instituições, fornecendo àqueles a quem se associa um reconhecimento social, logo, um prestígio simbólico que lhe abre outras possibilidades de lucro. Ao declarar, nomear, “o Estado exerce um verdadeiro poder *criador*, quase divino” (op. cit., p. 114, negritos do autor).

Dessa maneira, as IE envolvidas oferecem ao Estado um produto, um serviço, relacionado à educação e têm em contrapartida um ganho simbólico: sua legitimação através do Estado como instituições que cooperam, ajudam, auxiliam-no na elaboração e execução de políticas educativas. Melhor dizendo, o instrumento “Convênio”, além de atestar a legalidade das instituições conveniadas, também lhes transfere os ganhos de uma “submissão (pelo menos aparente) ao universal” (BOURDIEU, 2005, p. 122), ou seja, aos interesses *desinteressados* do Estado. A *criação* a que se refere Bourdieu é a transformação de entidades privadas lucrativas em instituições a serviço do Estado.

Concluimos que as IE, ao realizarem convênios e termos de cooperação junto a instâncias estatais, buscam ocupar o lugar de mandatárias legítimas que detêm a *plena potentia agendi*, pleno poder de agir em nome do Estado (BOURDIEU, 2014, p. 278), reconvertendo seu capital econômico em capital simbólico. Legitimam-se, portanto, como instituições *legalmente constituídas* para exercer suas funções a partir de um *compromisso com a educação pública*, que as faz estarem a serviço da *soberania nacional*, em que pese sua origem estrangeira. E embora sofram “formidáveis resistências” (BOURDIEU, 2014, p. 278) por parte de setores não totalmente convencidos de seu altruísmo, ao menos acumulam argumentos para se posicionar em lutas posteriores.

5.2.3. A imagem pública das instituições espanholas: capital organizacional e ethos institucional

Não somente na prática, mas também no discurso, que não deixa de ser uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001), identificamos estratégias por parte das instituições espanholas visando naturalizar sua presença em empreendimentos educacionais. Nesta parte do trabalho, propomos a leitura dos textos do Quadro 2 de nosso *corpus*, visando identificar a construção de uma imagem pública das IE. Por um lado, textos midiáticos veiculados pelo Portal Universia e pelos jornais El País e Cinco Días (Espanha), associam a imagem do Banco Santander e do Universia a capacidades técnico-administrativas e políticas que compõem um capital organizacional (MOURA, 2012) a serviço de sua legitimação. Por outro lado, os textos públicos ligados à *Consejería* e ao Instituto Cervantes, no contexto do OYE, projetam um *ethos*

institucional desinteressado, uma imagem de si no discurso que também afirma seu caráter altruísta (DEL VALLE e VILLA, 2008, p.51) e preocupado com o interesse geral (CHARLOT E SILVA, 2010, p. 53). Estas estratégias discursivas têm o efeito de construir um *interesse público com a educação* e minimizar a ausência de *tradição no campo educativo*, ao afirmar a existência de um capital organizacional (MOURA, 2012). É o que veremos a seguir.

5.2.3.1. As instituições espanholas e seu capital organizacional

Nos textos veiculados pelo site *Universia*, em suas duas versões (Q2, 2006a; Q2, 2006b) verificamos a construção da imagem do Banco Santander como uma instituição séria, pioneira, inovadora e comprometida com o “desenvolvimento sustentável”. Tais características são construídas a partir da própria estrutura textual, uma notícia sobre a assinatura do “acordo de cooperação” que deu origem ao OYE. O projeto é descrito como parte do planejamento estratégico do banco, que inclui a preocupação com a educação, cujo investimento, segundo a fala de Emilio Botín, supõe “progresso e desenvolvimento social estável e igualitário”. Transparece um Santander preocupado com os rumos da sociedade e que coloca seu capital econômico à disposição do desenvolvimento sustentável. Ao mesmo tempo, evidencia-se a vinculação mercadológica do OYE, nas expressões com que Botín o descreve: uma “fórmula mágica” com “efeito multiplicador”, expressões que remetem ao campo da economia e introduzem em seu discurso um conjunto de sentidos que liga o projeto OYE aos objetivos econômico-financeiros da instituição.

Também há, na primeira versão da notícia, a preocupação de dar a palavra ao governador e aos reitores das universidades estaduais paulistas, legitimando o acontecimento pelo peso da autoridade a eles conferida. Assim, o gênero notícia transforma-se em propaganda e o discurso representado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 153) das autoridades contribui para fornecer qualidades de um produto que se quer vender: a capacidade de agregar instituições e interesses diferentes em torno de um projeto comum, a formação de professores de espanhol no Brasil.

Já a notícia veiculada no jornal *El País* (Q2, 2006d), no dia seguinte à assinatura do convênio, constrói uma imagem positiva do Portal *Universia*, a partir do título “El portal educativo *Universia* coordinará el plan para formar 45.000 profesores de español en Brasil”. O agente da oração é o Portal *Universia*, cuja ação projeta uma *capacidade de coordenação* superdimensionada pelo número: 45.000 professores a serem formados. Por sua vez, o Banco Santander *impulsiona* o projeto através de seu financiamento. A imagem que ilustra a notícia

mostra o encontro de Emilio Botín, presidente do Santander, com o então presidente do Brasil Luís Inácio Lula da Silva. O parágrafo final do texto deixa uma dúvida quanto à relação da foto e do encontro mantido pelos dois e o acordo em torno do OYE. Há um clima de concórdia entre ambos, confundindo público e privado.

Por fim, em outra notícia veiculada no jornal especializado em economia Cinco Días (Q2, 2006e), em 7 de setembro de 2006, o Banco Santander é explicitamente o agente principal. Desde o título (“El Banco Santander enseña a hablar español en Brasil”), o Banco assume o lugar dos agentes responsáveis por implementar a lei do espanhol no país. É o banco que “quiere aprovechar el aumento de la demanda de español en Brasil” para emplacar o OYE, chamado de “proyecto del Santander”. A vinculação do jornal com o noticiário econômico explica as informações adicionais que esta notícia traz: o valor gasto pelo banco no projeto (dois milhões de euros) e sua motivação em investir em um projeto desse porte em São Paulo: no estado estão 82% dos seus clientes brasileiros e 79% dos seus escritórios no país. Essa demonstração de força junto à imagem de controle total sobre o OYE flerta com a ideia de soberania: é o banco quem ensina, organiza o curso, financia e decide sobre sua implementação, demonstrando possuir um capital que, de alguma forma, corresponde ao Estado.

Conforme já apontaram Del Valle e Villa (2008) ao analisarem essas notícias da imprensa espanhola, “a apresentação do acordo nos meios de comunicação cumpriu a função de outorgar a seus participantes, especialmente ao Banco Santander, uma imagem positiva por seu envolvimento em causas sociais”, dentro da estratégia de potencializar um espetáculo da língua, isto é, promover as IE através dos meios de comunicação, divulgando e superdimensionando suas ações (DEL VALLE e VILLA, 2008, p. 52-53). Ao mesmo tempo, identificamos nas descrições recorrentes das capacidades de coordenação, gerenciamento e mediação de interesses atribuídas às instituições espanholas uma imagem pública que se projeta como um capital organizacional, ou seja, uma “capacidade de fazer” (MOURA, 2012), de mobilizar organizações, recursos humanos e técnicos, visando obter os resultados esperados em uma política pública. Trata-se de uma “ação objetiva de gestão e a aplicação objetiva da técnica no contexto institucional concreto, conforme os objetivos da política pública correspondente, que são politicamente definidos” (op. cit., p. 52-53). Sendo os objetivos políticos do OYE a necessidade de capacitar docentes, seja para a docência, seja para o uso da língua espanhola, o Banco Santander e o Portal Universia projetam-se, nesses textos midiáticos, como instituições que possuem as capacidades técnicas e políticas necessárias para gerir o programa.

São essas capacidades que nos permitem dizer que as IE, especialmente o Santander, são descritas conforme características atribuídas ao Estado. De fato, no arranjo institucional do OYE, isto é, no “conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na implementação de uma política pública específica” (GOMIDE e PIRES, 2014, p. 19-20), quem demonstra possuir capacidades – que, no caso do Estado, são chamadas de estatais, a saber, a capacidade técnico-administrativa e a capacidade política – são as instituições espanholas. Com efeito, os textos midiáticos, ao participarem da construção da imagem das instituições espanholas, favorecem sua inserção no campo educativo e naturalizam sua atuação na formação de professores, uma vez que minimizam o peso de uma *tradição* ausente, substituída por suas capacidades técnico-administrativas e políticas.

5.2.3.2. As instituições espanholas e seu ethos desinteressado

Outro conjunto de textos analisado nos permite compreender mecanismos de construção do *ethos institucional*⁴³ das instituições espanholas, ou seja, uma personalidade institucional apresentada como desinteressada e capaz de gerir e organizar políticas públicas no campo educativo. Significa uma tentativa de justificar seu compromisso com a educação pública e projetar as capacidades gerenciais das instituições responsáveis pelo OYE.

O IV CILE (Cartegena de Indias, Colômbia, 2007) dedicou uma sessão de palestras à relação da língua espanhola e o Brasil. Na ocasião, Juan Pedro Basterrechea Moreno, diretor de Gestão Comercial e Desenvolvimento de Produto do Instituto Cervantes, apresentou um texto chamado “El Instituto Cervantes en Brasil” (Q2, 2007a), no qual, além de descrever institucionalmente o IC, buscava justificar suas ações recentes no país, especialmente voltadas à formação de professores. Em determinado momento cita, inclusive, o OYE, motivo pelo qual escolhemos esse texto como representativo para este trabalho. O *ethos institucional* é identificado neste texto graças à organização textual da argumentação e algumas escolhas lexicais que buscam demonstrar as qualidades e atributos do Instituto Cervantes. O texto de Basterrechea Moreno está dividido em quatro seções seguidas de conclusão e bibliografia: El Instituto Cervantes; El Instituto Cervantes en Brasil; La demanda del español en Brasil; La aportación del Instituto Cervantes.

---

⁴³ Entendemos *ethos* como o fenômeno através do qual “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador” (MAINGUENEAU, 2001, p. 97-98). Trata-se da forma como se constrói, no discurso, a imagem daquele que enuncia, toma a palavra. Em nosso caso, consideramos o *ethos institucional* a forma como as instituições espanholas constroem a própria imagem em textos públicos de seus agentes.

Na primeira parte, “El Instituto Cervantes en Brasil”, a descrição institucional do IC remete ao seu caráter de instituição pública, associada ao Ministério de Assuntos Exteriores e Cooperação da Espanha, com a “missão” de promover e difundir a língua espanhola e as culturas dos países hispanofalantes. Também são citadas cifras que demonstram sua presença em diversas partes do mundo, a quantidade de atividades que desenvolve e o tipo de colaboração que estabelece com instituições públicas e privadas.

A segunda sessão, “El Instituto Cervantes en Brasil”, introduz a atuação do instituto no país a partir da descrição de sua origem institucional e sua capacidade de expansão, nesse que é o país “con mayor presencia del Instituto Cervantes en el mundo”, “donde la difusión de la lengua española tiene un mayor potencial de desarrollo”. Daí se parte para a sessão seguinte, “La demanda del español en Brasil”, na qual se descrevem alguns dados sobre o país quanto às suas dimensões geopolíticas (do “aislamiento” à “las relaciones con los países vecinos”), geográficas (extensão, população) e econômicas (com destaque ao mercado externo, ao investimento da Espanha e ao mercado editorial).

Ao citar a aprovação da lei 11.161/05, o texto afirma que sua promulgação é um reconhecimento das autoridades brasileiras quanto à importância da língua espanhola e significa

[...] un reto y una oportunidad para los países hispanohablantes, que habrán de hacer lo posible para *ayudar* al país en este empeño. y, concretamente, para el Instituto Cervantes, que tendrá que estar a altura del desafío que representa *colaborar* con dichas autoridades para *contribuir* que el mandato que recoge la ley sea una realidad cuanto antes. (Q3, 2007a).

Ayudar, colaborar, contribuir: no discurso, a única intenção do IC é a de se colocar à disposição do Brasil para que a lei do espanhol seja efetivamente implementada de modo cooperativo e solidário. Existem aqui ecos de um discurso diplomático de cooperação, que nega os interesses econômicos e subscreve-se ao nível da relação entre países e entre instituições públicas com interesses comuns.

Além disso, o IC não apenas está disposto a ajudar, mas também é o único capaz de dar conta da demanda gerada pela lei 11.161/05. Ao abordar o ensino de espanhol no Brasil, em vários trechos se elide a existência de instituições e agentes já ocupados com a implementação da lei do espanhol e apresenta-se o IC no lugar que corresponderia ao espaço disciplinar do espanhol (EDE). Em outros trechos, reconhece-se este espaço de relações, como ao afirmar que “la voluntad de la institución” de “encontrar los cauces más eficaces para *colaborar* con las autoridades, instituciones docentes, universidades, colectivos de profesores y con todos los

agentes sociales implicados en la difusión de la lengua y cultura hispanas”. No entanto, a cooperação possível se constrói como fruto da “voluntad” do instituto, ou seja, de sua responsabilidade institucional e visão estratégica, equiparando-o ao conjunto de instituições e agentes do EDE, na tarefa de “oferecer soluciones a medida” na implementação da lei 11.161/05.

Finalmente, na mesma sessão, descrevem-se diversas ações empreendidas pelo IC no Brasil, dando destaque às referentes à formação de professores: a intenção de criar uma licenciatura a distância em parceria com a UnB, os usos da Plataforma AVE e o Projeto OYE. Ao descrever o conjunto de instituições com as quais se relaciona, o que inclui universidades (UnB, universidades do estado de São Paulo), instituições financeiras (Santander, BID), empresas de tecnologia e comunicação (Microsoft, Intel, Telefônica) e editoras, constrói-se a imagem de uma instituição com capacidade organizativa, dentro de um arranjo que permita envolver estruturas governamentais, setor privado e sociedade civil na execução e implementação de políticas educativas. As capacidades gerenciais e políticas do IC o gabaritam para “concitar el interés de empresas e instituciones de distintas partes del mundo”.⁴⁴

Concluimos que, em relação ao texto apresentado no IV CILE, o Instituto Cervantes constrói seu próprio *ethos institucional* a partir de três dimensões: a) uma dimensão **empresarial** que dialoga com o lugar de enunciação do referido texto e com a própria natureza do instituto: embora sem fins lucrativos, atua junto com empresas espanholas de capital privado em vários países, incluindo o Brasil, dividindo com elas as características de empresa bem sucedida, exitosa, capaz de projetar ganhos e sucessos futuros; b) uma dimensão **desinteresada** pautada na ideia de colaboração, cooperação, serviço e ajuda que é dada ao país para que implementem políticas públicas voltadas ao ensino de espanhol a brasileiros; e c) uma dimensão **organizativa e gerencial**, a partir da qual projeta sua capacidade de ação estratégica no campo educativo, mediando interesses entre instituições públicas e privadas. O reconhecimento de outras instituições que atuem no mesmo espaço sugere apenas um papel igual ou superior ao IC diante delas, dada sua capacidade organizativa, desinteressada e empreendedora.

O caráter de propaganda do texto de Basterrechea Moreno é evidente, se consideramos o próprio caráter do CILE (ver 3.4.1), exemplo por excelência do que Del Valle e Villa (2008) denominam espetáculo da língua (RIZZO, 2014). E, se por um lado a visão empresarial cumpre o papel de dialogar com setores econômico-financeiros no referido evento, a projeção de uma

---

⁴⁴ É de se notar a ambiguidade do termo *concitar*. Pode significar tanto “conciliar”, como simplesmente “causar uma reação”, segundo o Dicionário da RAE. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?id=A9CcmEn>>. Acesso em 15 de junho de 2016.

imagem desinteressada e gerencialmente capaz converte-se em capital de disputa no espaço educativo nacional e responde aos critérios de entrada no campo educativo: não pode ser *ingerência* o esforço em ajudar o país a formar professores; tampouco pode ser excluída uma instituição *gerencialmente capaz* de levar à cabo o que se propõe, mesmo não tendo tradição por aqui; por fim, não se concebe recusar a ajuda de quem demonstra capacidade de *conciliar interesses* em favor dos objetivos do Estado.

Outro texto que nos parece pertinente retomar é um Comunicado da *Consejería de Educación* (Q2, 2006f), tornado público em 18 de setembro de 2006, que esclarece sua desvinculação em relação ao OYE. Trata-se de um texto curto que busca negar a participação do órgão no acordo que deu origem ao OYE, afirmando seu respeito pelo Estado brasileiro e as universidades. Consideramos três elementos que contribuem para a construção de uma dimensão desinteressada do *ethos institucional* neste texto: sua construção como gênero protocolar de relações diplomáticas; a menção a um “ámbito de la enseñanza de la lengua español en Brasil”; e o uso das negativas como forma de se esquivar da participação no OYE. Estes elementos associam à *Consejería* a ideia de cooperação e respeito pela soberania, o que a gabarita a fazer parte do *ámbito de la enseñanza de la lengua española en Brasil*.

Em primeiro lugar, o gênero textual, nomeado no título (comunicado), remete à oficialidade dos textos diplomáticos de tipo narrativo-argumentativo, que visa esclarecer, de modo formal, assuntos referentes à relação entre países. A assinatura do *consejero*, Jesús I. Martín Cordero, confirma essa oficialidade, associando-o a um campo de relações diplomáticas pautado no respeito pela soberania e na cooperação internacional.

No parágrafo introdutório, faz-se referência a um “ámbito de la enseñanza de la lengua español en Brasil”. Entendemos *ámbito* como “espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí”,⁴⁵ ou seja, uma espécie de espaço disciplinar, no qual instituições (*distintos medios*) dirigem queixas sobre outras instituições (Santander e IC) e, em meio a elas, encontra-se a *Consejería*, colocando-se de fora, em terceira pessoa, a partir do uso de um pronome demonstrativo: *esta* *Consejería*. O uso do demonstrativo remete à construção de referência interna ao texto que antecipa o que será enunciado: a identidade da instituição (também pode remeter à construção de um espaço autônomo, que se diferencia de outros lugares institucionais possíveis). Ao dar ao espaço do espanhol o nome de *ámbito*, o enunciador, representando *esta* *Consejería*, constrói discursivamente a autonomia deste mesmo *ámbito*, pondo em xeque o argumento de ingerência

---

⁴⁵ Diccionario RAE. Disponível em: < <http://dle.rae.es/?id=2HuDEKd> >. Acesso em 16 de junho de 2016.

segundo o qual as instituições espanholas passam por cima das universidades e outros *distintos medios* que compõem este espaço de relações (circunscrever a polémica ao *ámbito* do espanhol também evita a associação com problemas diplomáticos maiores que têm a ver com sessão de soberania).

A ideia de autonomia também é reforçada no item “a”, no qual o órgão diferencia-se das outras instituições espanholas através do uso das formas negativas: “La Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil *no forma parte* de las entidades que suscriben el acuerdo citado. Como *tampoco forma parte* de tales entidades el MEC del Reino de España” (itálicos nossos). Dado que o enunciado negativo contém em si “uma proposição primeira e uma outra que a nega” (MAINGUENEAU, 1993, p. 84), a negação remete à intertextualidade manifesta, ou seja, o diálogo explícito com outros enunciados, ou, nas palavras de Fairclough (2001, p. 152), “o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto [...] incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los”. As negações, que também constroem identidades discursivas a partir da delimitação de diferenças (BRAUER, 1993), remetem à acusação de que a *Consejería* faria parte do grupo de instituições que assinou o Projeto OYE e, conseqüentemente, de que o “MEC del Reino de España”, também teria parte no acordo, podendo ser acusado de ingerência e causando danos diplomáticos mais sérios na relação entre os países. Pela negativa, a *Consejería* afirma seu trabalho cooperativo. Contra a ideia de ingerência, o *ethos* discursivo projeta uma identidade que atribui à *Consejería* o *status* de representante diplomática do Reino da Espanha em assuntos educativos, circunscrevendo suas relações a este âmbito. Ou seja, a identidade da instituição se confirma na negação, “eu sou isto, eu não sou aquilo” (MAINGUENEAU, 2001, p. 98).

O item “b” do comunicado contém uma afirmação: o enunciador informa que a *Consejería*, junto com “otras instancias”, “...han caracterizado su actuación de muchos años en Brasil por el más escrupuloso respeto a las instituciones y competencias profesionales propias del Estado y de las universidades brasileñas...”. Declara-se novamente pela via afirmativa o respeito do órgão espanhol às instituições brasileiras. A menção ao Estado e as universidades as inscreve dentro do *ámbito* do espanhol e abre espaço para que a própria *Consejería* também ocupe aí um lugar, ou o preserve. Ao afirmar seu respeito, apresenta-se como uma instituição que se reconhece como um agente em torno da língua espanhola com capacidade de dialogar com outras instituições e estabelecer com elas relações, afinal tem o respeito devido dentro deste *ámbito*.

Em resumo, o *ethos institucional* da *Consejería* se pauta na evocação dos princípios de cooperação e respeito pela soberania próprios das relações diplomáticas; pelo reconhecimento de um espaço de relações entre agentes e instituições em torno ao ensino de espanhol no Brasil e pela negação de sua participação no OYE. Dessa maneira, o órgão espanhol se diferencia das IE que compõem o arranjo institucional do OYE, buscando garantir no *ámbito* construído um lugar de legitimidade, incorporando-o à sua própria identidade institucional.

5.2.4. A prática desinteressada das instituições espanholas pan-hispânicas no Brasil

A atuação das IE pan-hispânicas no Brasil tem sido objeto de estudos de vários autores (FANJUL, 2011; LAGARES, 2010; DEL VALLE e VILLA, 2008; PONTE, 2013, para citar apenas alguns). Fanjul (2011), aponta a unilateralidade e a urgência como marcas constitutivas das discursividades que acompanham a atuação das IE no Brasil. Lagares (2010) estuda a influência das construções ideológicas em torno à língua espanhola, próprias do pan-hispanismo, em processos de ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros. Del Valle e Villa (2008), ao analisarem a polêmica envolvendo o OYE, apontam como estratégias das IE no Brasil a criação de espaços de integração que diluem sua estrangeiridade e a espetacularização das suas políticas por meio da mídia. Por fim, Ponte (2013) descreve o processo de construção de um “español general” e sua incidência em práticas sociais relacionadas ao ensino-aprendizagem de espanhol, especialmente por parte do Instituto Cervantes. De uma ou outra forma, estes estudos dialogam entre si ao abordarem as políticas pan-hispânicas e o contexto brasileiro.

O que propusemos demonstrar aqui foi um modo de atuação das IE relacionado a tentativa de ocuparem espaços no campo educativo e influenciarem políticas de formação docente. O caso do Projeto OYE o ilustra bem. A *entrada no campo* das instituições espanholas é mediada por uma estrutura que impõe regras e barreiras. Por isso, são gestadas estratégias a partir do seu senso prático (BOURDIEU, 2005, 2014), seu sentido do jogo. Em seu conjunto, as estratégias identificadas apontam para um diálogo com a lógica que embasa os campos de produção cultural e reproduzem um pensamento próprio do campo burocrático: a ideia de *desinteresse*. Trata-se da manifestação do desejo altruísta de colocar-se à disposição das instituições educativas e governamentais brasileiras, visando participar da construção de políticas de formação de professores.

Desinteresse não quer dizer indiferença diante do jogo, ao contrário, significa a manifestação da adesão ao universal, a submissão ao interesse coletivo, ao bem-estar público, “em sacrifício dos interesses egoístas” (BOURDIEU, 2005, p. 123), exigido como “preço de entrada tácito” (p. 141) aos campos regidos por essa lógica. Consequentemente, o desinteresse é alvo de interesse nesses campos, pois gera lucros simbólicos que legitimam, atestam, reconhecem “identidades sociais socialmente garantidas” (p. 113). Para Bourdieu (p. 114), “os campos, como o campo burocrático, que exigem com maior insistência a submissão ao universal, são especialmente favoráveis à obtenção de tais lucros”.

Destarte, a *prática desinteressada* das instituições espanholas pan-hispânicas no Brasil visa garantir sua entrada no campo educativo, em diálogo com o Estado a partir de suas instâncias burocráticas e com o campo acadêmico e institucional das universidades. Dessa forma, as IE participam de um processo de elaboração do próprio Estado, motivo que sustenta sua competição com a Universidade: ambas disputam espaço de produtor simbólico legítimo do pensamento estatal. O *desinteresse* legitima as IE a ocuparem o lugar de quem detêm a *plena potentia agendi* (BOURDIEU, 2014, p. 278), o pleno poder de ação em nome do Estado, manifestando também o enfraquecimento deste enquanto fundamento de uma esfera pública autônoma no Brasil.

Ao financiar o OYE e apelar para a realização do interesse público em busca de um “desenvolvimento sustentável” (Q2, 2006a), Santander e Universia afirmam seu altruísmo e, junto com o Instituto Cervantes, dialogam com os sentidos que suas práticas adquirem em contextos que vão além das fronteiras brasileiras. Del Valle (2007), ao se ocupar da atuação da RAE no mundo hispânico como protagonista de uma aliança entre academias da língua, mídia, mundo empresarial e setores acadêmicos, descreve a tentativa de estabelecer esse âmbito criado pela política linguística pan-hispânica como uma *esfera pública* em torno da língua, ou seja, “un colectivo de individuos que convergen en la formación de un público y que exigen su derecho a jugar un papel activo en los debates sobre la gestión de las relaciones económicas y sociales” (DEL VALLE, 2007, p. 87). Tal a consistência interna e a frequência com que buscam construir a ideia de “unidade na diversidade”, própria da língua espanhola, que suas práticas linguísticas e metalinguísticas se assemelham a uma *comunidade discursiva*, espaço no qual “sus prácticas discursivas escritas u orales revelan intereses, objetivos y creencias comunes, es decir, en base al grado de institucionalización que exhibe”. (WHATS, 1999, apud DEL VALLE, 2007, p. 89).

O modo como esta comunidade discursiva busca afirmar sua força, segundo Del Valle (2007, p. 89-90), projeta um poder hegemônico capaz de abarcar todas as diferenças em um espaço compartilhado onde, através do consenso, de uma atmosfera de democracia e abertura, elidem-se as raízes sociais e interesses localizados que sustentam essa comunidade discursiva, abrindo espaço para que sua legitimação se construa absorvendo os pontos de vista contrários e confundindo-se com uma esfera pública de fato, a qual “contiene todos los puntos de vista” (p. 90).

Ora, ao considerar que um dos pilares da construção pan-hispânica do espanhol é a afirmação de seu internacionalismo e rentabilidade (DEL VALLE, 2007, p. 41), entendemos que esta esfera pública se projeta para além do solo espanhol e finca raízes, em primeiro lugar, em suas ex-colônias na América Latina; e, em seguida, em países como Estados Unidos e Brasil, localizados “dentro de un supuesto ámbito cultural global hispánico” (MORENO CABRERA, 2012, apud, MATÍAS-BANCO, 2014, p. 117). Faz sentido imaginar que exista uma coordenação na atuação das instituições espanholas no Brasil que se baseie nos valores e princípios fundamentais dessa comunidade discursiva a que alude Del Valle (2007). Especialmente a presença constante de um discurso e uma prática que apelam ao *desinteresse* e expressam o objetivo de integrar o país na área de influência desta esfera pública em torno da língua espanhola.

De fato, a presença das IE se estende por amplos setores no país: o campo burocrático, que inclui as instâncias governamentais diretas (a administração pública direta), MEC, secretarias de Educação, além de associações sem fins lucrativos; o campo financeiro, através do Banco Santander; o campo educativo, público e privado, além de vários setores econômicos, por meio do patrocínio das empresas espanholas. O Projeto OYE, ao ser anunciado, significou a mais ambiciosa tentativa, até então, de consolidar a hegemonia das IE em um dos seus âmbitos de atuação no país.

De fato, o alcance do Projeto OYE, em sua versão inicial (Q1 2006a, Q1, 2006d, Q2, 2006a), projetava a formação de 45 mil professores apenas no Estado de São Paulo e sua posterior expansão para outros estados, em diálogo com as secretarias de Educação e as universidades (Q2, 2006h), e até para outros países (Q2, 2006e). A discrepância dos números atestada pela Comissão de Especialistas (Q3, 2007a) aponta para a tentativa de construção de uma hegemonia da comunidade discursiva pan-hispânica no Brasil mediante a reprodução de seus “intereses, objetivos y creencias comunes” (DEL VALLE, 2007, p. 89) na formação de docentes que iriam atuar na educação básica. Como contrapartida, provocaria uma obstrução

no desenvolvimento de um EDE, autônomo em relação às demandas do Estado e do mercado. O OYE lançaria o Brasil definitivamente na área de influência dessa esfera pública da língua espanhola, favorecendo seus objetivos linguísticos, educacionais e comerciais.

A *prática desinteressada* que identificamos também tem por objetivo “renovar constantemente sus fuentes de legitimidade naturalizando y normalizando su visión” (DEL VALLE, 2007, p. 89), uma vez que a expansão do pan-hispanismo no Brasil significaria, além da possibilidade de aumento dos lucros financeiros das empresas espanholas e do ganho de legitimidade das instituições linguísticas, um ganho simbólico também no contexto da Espanha e da América Latina, pois confirmaria a vocação à concórdia, universalidade e rentabilidade do espanhol, vínculo de união da hispanofonia (2007, p. 37).

A formação de professores de espanhol brasileiros para ministrar aulas de espanhol no ensino básico do país, uma vez controlada pelas IE através do OYE ou outros projetos similares, aponta para a tentativa de homogeneizar as práticas internas a esta esfera da língua, já incluindo o Brasil. Isto porque, uma vez que o Brasil integre este espaço, a entrada dos futuros docentes no âmbito do ensino e pesquisa da língua espanhola não se daria mediada pelo EDE – tal qual o descrevemos no Capítulo 3 –, mas pelas estruturas que implicam essa comunidade discursiva hegemônica, cuja matriz ideológica é o pan-hispanismo e sua “visión del lenguaje” (DEL VALLE, 2007, p. 88). De modo que, parafraseando Del Valle (2007, p. 92-93), “serían los maestros, su independencia y acciones autónomas” os responsáveis “por la urgente decisión del gobierno español de ejercer su autoridad lingüística”, mediante a atuação das instituições espanholas no Brasil.

O sentido prático leva as instituições espanholas a uma *prática desinteressada*, conjunto de estratégias que dialogam com o Estado e o campo acadêmico. Esse sentido prático é fruto histórico das transformações sociais, nas quais o mercado vai se impondo em diversos campos alheios à sua lógica (BOURDIEU, 1992; FAIRCLOUGH, 2001; SOUSA SANTOS, 2011; LEOPOLDO E SILVA, 2014). No entanto, “as condutas com pretensão universal serão universalmente expostas à suspeita” (BOURDIEU, 2005, p. 154) e a tentativa de parecer desinteressado pode levar à “formidáveis resistências” (BOURDIEU, 2014, p. 278).

5.3. A formação docente como entrada no campo de novos agentes: tensões e resistências em torno ao OYE

Essa ideia do aligeiramento só teria sentido se a gente pensasse do ponto de vista do conteúdo: se reduz o conteúdo que o professor de espanhol precisa e que ele seja capacitado para trabalhar esses conteúdos. Ora, ele não será capaz de realizar as demandas legais, já que se espera um docente que articule saberes, leve a reflexão etc. E considerado o sistema que temos, reduzir o tempo é jogar uma pá de cal sobre qualquer possibilidade de formação. Inclusive porque outro elemento está hoje na legislação: a formação de professor pesquisador. Como fazer tudo ao mesmo tempo?

(Prof. Ivan Martín)⁴⁶.

A formação de professores foi a principal tarefa da Universidade no século XX (CHARLOT e SILVA, 2010). No Brasil, desde sua fundação, as IES nasceram com uma dupla função: formar professores e investir na pesquisa desinteressada (SAMPAIO, 1991; CANDAU, 1987; CASTRO, 1974). A “inserção histórica conflituosa” (LEOPOLDO E SILVA, 2014) destas instituições na sociedade brasileira forjou sua cultura de resistência (MARTINS, 2000), embora não tenha sido capaz de barrar por completo projetos de mercantilização cada vez mais profundos. Neste início de século XXI, a relação entre produção de alta cultura e a formação de mão de obra qualificada agrava uma crise de hegemonia (SOUSA SANTOS, 2011) que favorece a emergência de soluções de mercado em competição com as universidades.

Ainda assim, elas seguem detendo o mandato legal e legítimo no que diz respeito à formação de professores para a educação básica, cumprindo suas funções a partir de dois processos relacionados: a *entrada na carreira* e a *entrada no campo de novos agentes*. Por *entrada na carreira* entendemos um processo de emissão de diplomas e certificados que assegura aos futuros docentes poderem exercer a profissão, inscrever-se em concursos públicos e candidatar-se às vagas no ensino privado. Sendo as IES delegadas pelo Estado para conferir esta certificação, asseguram sua posição dominante no campo do ensino superior.

Por *entrada no campo de novos agentes* nos referimos a um processo contíguo ao anterior, mas com suas especificidades. Trata-se do ingresso aos campos de saber científico, mediado por disciplinas e subdisciplinas científicas, presentes na escola como disciplinas

---

⁴⁶ Entrevista a nós concedida em 27 de janeiro de 2016.

escolares. Como *entrada no campo* (BOURDIEU, 1983), este processo supõe a formação de um *habitus* próprio dos diversos campos disciplinares nos futuros agentes, mediado por processos de seleção e cooptação, conforme explicamos em 1.1.1.

Da mesma forma, são as universidades e demais instituições de ensino superior, a partir do seu *ethos* universitário, científico e acadêmico (SOUZA e SARTI, 2013; SOUSA SANTOS, 2011), que asseguram essa entrada mediante um rito de passagem, os cursos de bacharelado e licenciatura, exigidos aos candidatos à docência, com duração determinada em lei, bem como conteúdos, práticas (estágios), regulamentos, avaliações etc. Enquanto instituições autônomas, embora ligadas a um mandato estatal, as universidades (especialmente as públicas) detêm certo controle sobre a produção e reprodução do saber científico que será posteriormente transformado em conhecimento escolar. Assim, futuros docentes devem passar por esse processo formal de capacitação no qual se forje um *habitus* condizente com as hierarquias que disciplinam o saber e o fazer científicos, condicionando sua futura prática profissional.

No entanto, é necessário esclarecer que *não reduzimos a formação docente a um momento de entrada no campo*. O processo de formação inicial de um professor não é totalmente controlado pelas instituições formativas, especialmente porque o atual paradigma de educação por toda a vida (BAUMAN, 2007) pulveriza o controle da universidade e demais instituições de ensino superior sobre este processo. Da mesma forma, *não reduzimos o momento de entrada no campo à formação profissional*, pois a formação de um professor envolve dimensões objetivas e subjetivas que vão muito além de um curso superior de graduação e os seus efeitos possíveis: dialogam com dinâmicas sociais e intersubjetivas na construção e transformação de comportamentos e valores, que demandariam, se analisadas, um trabalho à parte. O que fazemos é buscar entender dinâmicas que o próprio campo estabelece como ritos e implicam a entrada de novos agentes.

A entrada no campo como formação de um *habitus* mobiliza as hierarquias e forças de um campo/subcampo em torno aos processos de seleção (escolha de candidatos) e cooptação (controle da entrada), fazendo emergir suas lutas constitutivas. Esses processos ajudam a colocar o campo “ao abrigo das revoluções totais” (BOURDIEU, 1983, p. 123), manifestando seu grau de autonomia, sua capacidade de resistir às injunções externas. Ao mesmo tempo, quando forças externas tentam abrir as portas dos fundos, ou seja, inserir agentes no campo por caminhos não controlados, a reação se materializa como resistência à heteronomia, mobilizando as forças do campo em defesa de suas estruturas autônomas.

Na história da educação brasileira, em meio a qual as universidades foram conquistando seu lugar como responsáveis pela entrada na carreira e entrada no campo dos futuros professores, a imposição de “portas dos fundos” chegou a provocar certa desprofissionalização docente (enfraquecimento do diploma) e interferência nos campos de saber, comprometendo-os como espaços autônomos. As propostas de licenciaturas curtas das décadas de 1960 e 1970, por exemplo, ajudaram a consolidar o ensino superior privado, complexificando e alterando as forças internas de um campo do ensino superior (SUCUPIRA, 1964; RODRIGUES, 1978; CANDAU, 1987; MARTINS, 1988, 2000) e provocando sua mercantilização. Por outro lado, houve forte resistência e as universidades preservaram seu lugar de prestígio na sociedade, em que pese o assédio cada vez mais constante do mercado educacional.

Nas últimas décadas, porém, esse mercado vem diminuindo o peso das universidades nos processos de entrada na carreira e no campo, mediante sua mercadorização (SOUSA SANTOS, 2011). O paradigma da *educação por toda a vida* (BAUMAN, 2007), por exemplo, vai impor ao professor uma formação que o capacite a adquirir, formular, reordenar conhecimentos na escola e em outros ambientes, portanto, também fora da universidade. Com isso, a instituição universitária perde parte da sua relevância enquanto lócus da formação, abrindo espaço para outras *territorialidades*, entre as quais aquelas impostas pela educação a distância (SOUSA SANTOS, 2011).

Se, por um lado, o enfraquecimento da cultura acadêmica envolve maior liberdade de transmissão e produção do conhecimento no ambiente escolar, abrindo um “espaço de possíveis” (BOURDIEU, 2005, p. 54) para a transdisciplinaridade, por outro pode significar um processo de enfraquecimento da autonomia dos campos de saber específicos. A formação mais pulverizada impõe menos controle dos campos de saber sobre a formação do *habitus* docente. Outras lógicas, assediando a própria escola e a própria formação, podem impor padrões de produção e reprodução do conhecimento em contradição com a lógica que preside a elaboração do conhecimento científico e a forma de organização acadêmica.

Esse cenário é propício para que se aprofunde a crise de hegemonia da universidade (SOUSA SANTOS, 2011), já que a pulverização da formação docente faz com que esta função perca prestígio e relevância enquanto atividade própria da universidade, fazendo emergir outros espaços que cumpram essa função, ampliando um mercado de formação docente (SOUZA e SARTI, 2013). Argumenta-se que qualquer instituição conseguiria realizar essa tarefa em menos tempo e com menos recursos financeiros do que as IES.

A resposta ambígua da universidade diante desses impasses demonstra sua “inserção histórica conflituosa” (LEOPOLDO E SILVA, 2014). De um lado, há quem defenda sua adaptação aos novos tempos, de modo que se dedique apenas à pesquisa e deixe a formação docente para instituições menos complexas, especialmente as faculdades privadas. Outros, porém, insistem na vinculação necessária entre universidade, formação docente e escola. Se a posição do primeiro grupo tem o potencial de questionar a legitimidade social do saber nela produzido (SOUSA SANTOS, 2011), cada vez mais distante do ambiente escolar e da sociedade, o segundo grupo também tem o desafio de pensar formas efetivas de realizá-la, repensando profundamente a relação entre universidade, escola e sociedade. Assim, embora responsáveis pela entrada na carreira e no campo, as universidades enfrentam uma crise de legitimidade que impõe uma necessária resistência. No entanto, mais do que reativa, esta mobilização deve ser propositiva, ensejando novas formas de relacionamento entre seu saber e sua cultura com a escola e a sociedade.

5.3.1. O Projeto OYE e as tensões relativas à entrada no campo

A seguir, tomaremos o Projeto OYE e a resistência que a ele se seguiu como um momento de tensões que identifica dinâmicas de entrada no campo, conforme definido acima. Para isso, vamos considerar três características que marcam os processos de entrada no campo: a) são momentos que revelam disputas próprias dos espaços disciplinares em questão; b) engendram estratégias de seleção e cooptação; e c) supõem forte resistência no caso de imposição de uma porta dos fundos. Com base nisso, iniciamos a análise a seguir.

5.3.1.1. Teoria e prática na formação do professor: da autonomia de produção à autonomia de consumo

A polêmica em torno do projeto OYE evidencia conflitos que marcam um espaço de produção de conhecimento científico sobre a educação e a língua espanhola no Brasil, revelando tensões quanto ao estatuto epistemológico do saber docente em torno do par *teoria x prática*. Para Bourdieu (1976, p. 9), tratam-se de “dois princípios de hierarquização das práticas científicas: um que confere primazia à observação e à experimentação e, portanto, às inclinações e capacidades correspondentes, outro que privilegia a teoria e os “interesses” científicos correlativos” (p. 7). Estes conflitos envolvem hierarquias internas ao campo e, no seu cerne, trazem à tona questões políticas que dizem respeito ao monopólio e a construção da

autonomia dos campos de produção de conhecimento e seus mercados simbólicos estabilizados. É isso que buscaremos demonstrar a seguir.

Tomaremos como primeiro exemplo um texto de Fanjul (Q3, 2006c) que compõe o *corpus* de nosso trabalho. Apenas uma semana após o anúncio do OYE, o autor publicou uma reflexão na qual aponta diferentes concepções sobre o saber necessário para formar um professor de espanhol no Brasil. Ao descrever o que seria a visão de um alto diretor da *Consejería*, manifestada em um evento público em 2004, o autor conclui:

El funcionario expresaba que ese perfil no debía ser el de un graduado en Letras, sino el de alguien con un saber “vicario” definido por tres componentes: ser un buen hablante de la lengua, disponer de una metodología de la enseñanza, y tener conocimientos en un campo que titulaba como “otros”, en el que se incluían, de un modo condensado, contenidos gramaticales, literarios y estudios traductivos. Para que la descripción fuese más clara, utilizó como analogía “un profesor de guitarra”. (Q3, 2006c)

Para Fanjul (Q3, 2006c), apesar de concepções como estas circularem nos espaços de discussão sobre o ensino de espanhol no Brasil, as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) manifestam uma concepção diferente quanto ao perfil almejado do professor de espanhol, “como un profesional integral, un agente consciente del contacto lingüístico-cultural”. No mesmo texto, ao criticar diretamente o Projeto OYE, Fanjul também aponta a ausência de “contenido metalingüístico, metadiscursivo, literario o cultural”, pois se resumiria a um curso para formar apenas um usuário da língua, ainda assim elidindo a produção oral.

Já o professor Mario González (Q3, 2006i), em texto inédito, também logo após o anúncio do OYE, fundamenta suas considerações sobre o que entende ser necessário para capacitar o professor de espanhol. Para ele, uma formação completa exige não apenas a “assimilação de informação” ou a “capacitação para o ensino”, mas também a “capacitação para a reflexão sobre o objeto de estudo”, o apoio de teorias, a “análise de contextos e funções”, o contato com a literatura como meio de lidar com a pluralidade, além de um conjunto de valores éticos que “devem ser salientados pelo docente em suas aulas. O resultado disso terá que ser o desenvolvimento, em nosso aluno, da capacidade de agir socialmente, resistindo quando necessário e produzindo saber”.

Verifica-se nesses dois textos, escritos por professores universitários contrários ao OYE e agentes importantes na dinâmica do EDE, a emergência de concepções quanto ao saber necessário para formar um professor de espanhol no Brasil que possa atuar com os jovens do Ensino Médio, nos marcos da implementação da lei 11.161/05. De um lado, a visão dos agentes ligados à universidade, que defendem um modelo que leve em conta diferentes saberes próprios

desse espaço disciplinar, visando formar um professor capaz de lidar com falantes brasileiros de espanhol, em contexto de ensino-aprendizagem, relacionando pesquisa e prática em sala de aula sem prescindir da ética. De outro, um modelo que seria próprio de agentes ligados às instituições espanholas no Brasil: uma formação mais rápida, a partir de conhecimentos linguísticos bem desenvolvidos, um modelo de metodologia a ser repetido e um condensado de “outros saberes” (gramática, literatura, tradução), prescindindo, inclusive, da formação nos centros universitários.

Tanto as considerações de Fanjul (Q3, 2006c) como de González (Q3, 2006i) apontam para a necessidade de construir, dentro de um campo de produção científica, a legitimidade de suas hierarquias internas. Na oposição construída em Fanjul (2006) em relação ao funcionário da *Consejería*, há uma oposição que marca os mercados de bens simbólicos (BOURDIEU, 1996, p. 168), conforme descritos em 1.2. Ambos professores reivindicam um ciclo de produção longo, marcado pelo investimento maior em tempo, recursos, esforços, em um processo de formação que garanta aos futuros docentes uma entrada no campo capaz de forjar um *habitus* propriamente científico, que significa a incorporação do princípio de hierarquização do campo, ou seja, da capacidade de dominar a relação entre teoria e prática e poder utilizá-la no trabalho profissional. Já a posição apresentada pelo funcionário da *Consejería* exemplifica um ciclo curto de produção de bens simbólicos: admite-se a necessidade urgente de formação de profissionais, de uma maneira mais rápida, sem muito aprofundamento, capaz de dotar futuros docentes de um conhecimento básico para, posteriormente, adaptarem-se em um ambiente profissional onde suas chances de galgar posições de prestígio sejam menores. Ainda assim, como assevera o próprio Fanjul (2006), esse modelo de ciclo curto mantém um vínculo com o campo científico através desse conjunto de conhecimentos “outros”, “donde se relegaba esa relación con el conocimiento científico que diferencia a un profesional universitario de un técnico de bajo calibre”.

A relação entre teoria e prática na formação do professor é, pois, uma disputa própria dos campos de produção científica e manifesta-se na polêmica envolvendo o OYE, assim como em outros momentos. González (2011), por exemplo, aponta as tensões entre teoria e prática que se manifestam no espaço da formação docente. Citando Alonso-Cortés (1989), afirma ser inevitável que a prática de ensino de LE se baseie em teorias que a balizem. Por outro lado, o profissional que não tenha plena consciência disso acaba se apoiando em crenças que, ao fim e ao cabo, levam-no para o campo da ideologia, do pré-definido, do pré-conceito. Nesses contextos, mesmo quando não há uma defesa explícita de uma teoria, ou mesmo quando há sua

negação, por tratar-se de um campo de reflexão científica, a teoria estará presente. Na falta de sua explicitação, tem-se uma prática científica míope e, em último caso, ideologicamente orientada para lucrar a partir do desconhecimento de seus pressupostos.

Na mesma linha dos professores citados anteriormente, González (2011) defende a necessidade de que o professor de espanhol conjugue uma boa formação teórica com a reflexão a respeito da prática, e que esta seja mediada por uma sólida fundamentação teórica, permitindo ao profissional evoluir, repensar, questionar, até ser incoerente com ela, mas deliberadamente sabendo o que está fazendo e situando o que faz conforme as teorias que eventualmente segue/rechaça. A autora também faz referência ao perfil de professor descrito pelo funcionário da *Consejería*, citado por Fanjul (Q3, 2006c), alertando para sua superficialidade, cuja consequência seria conferir ao professor “un carácter bastante fuerte de consumidor de productos ajenos” (p. 22), além de negar o fato de que, ao se “condensar conhecimentos”, sempre se faz a partir de um ponto de vista que é ideológico em um contexto determinado.

Dessa maneira, a polêmica envolvendo o OYE, ao ser enquadrada como um momento que revela tensões referentes aos processos de entrada no campo, aponta para a manifestação de uma disputa própria do campo educacional: o estatuto do saber docente, do conjunto de saberes necessários para formar um professor. No EDE, essa disputa se aprofunda com a presença de agentes ligados ao pan-hispanismo, pressionando os representantes de um ciclo longo de produção simbólica a responderem às propostas dos profissionais dos ciclos mais curtos, sobretudo em um momento caracterizado pelo discurso da urgência em formar professores de espanhol (FANJUL, 2011).

Ao verificar novamente os dois ciclos de produção, percebe-se que o *habitus* transmitido no processo de entrada no campo ora fortalece, ora enfraquece o princípio de hierarquização científica que repousa sobre a relação entre teoria e prática, no que diz respeito ao conjunto de saberes esperado de um professor. Logo, o poder de interferência desses novos agentes no EDE também oscila. Um professor formado conforme o modelo do ciclo longo ajuda a fortalecer a autonomia desse espaço disciplinar como campo científico, além de construir sua legitimidade individual como produtor de conhecimento e participe das lutas correspondentes. Já o professor formado conforme o modelo curto diminui sua influência no interior dessa luta, ocupando posições inferiores que vão se manifestar em sua trajetória profissional. À autonomia de produção do primeiro contrapõe-se a autonomia de consumo do segundo, já que se torna, como dito por González (2011), um “consumidor de productos ajenos”. A isso relacionamos a consideração do *Manifiesto* (Q3, 2006d), publicado contra o Projeto OYE, quando afirma:

Esta atitude “apressada” [o acordo OYE] – que atende a um argumento de urgência que não se sustenta completamente e que não pode se sobrepor ao de qualidade – levada a cabo pela SEESP contribui, ainda, para a criação de duas categorias de professores: a dos formados de acordo com as exigências legais, em cursos de 2800 horas, avaliadas constantemente pelo Poder Público, e a dos formados à distância, num curso de 600 horas on-line, operado por um Banco, representado pelo seu portal na Internet, e um Instituto de Idiomas. A escola pública ficará necessariamente com estes últimos. Aos seriamente formados, em grande parte graças ao dinheiro público, que ainda não atuam na rede estadual restará trabalhar na escola privada, em detrimento da pública (Q3, 2006d).

No entanto, é necessário aclarar, aqui estamos falando da manifestação de uma dinâmica interna ao campo, na polêmica em torno ao OYE, ou seja, no conjunto de textos produzidos como manifestações públicas contrárias ou a favor ao Projeto nos meses que se seguiram ao seu anúncio, em setembro de 2006. De fato, como o próprio Fanjul (Q3, 2006c) aponta, se analisamos a proposta inicial do OYE, percebemos que sua estrutura prevê um conjunto de conhecimentos ainda menos complexo do que o modelo do ciclo curto aludido anteriormente. De fato, como lemos na primeira versão da Proposta Pedagógico do OYE (Q1, 2006a), embora o texto afirme que “a organização do curso corresponde aos elementos estruturantes de uma licenciatura plena” (p. 4), o tópico “Organização Curricular” (p.11) apresenta o conjunto de saberes da seguinte forma:

Para aprendizagem da língua espanhola, o curso conta com 4 módulos, que totalizam 480 horas. A metodologia do ensino de língua espanhola possui 120 horas distribuídas igualmente entre os 4 módulos.

- Módulo Inicial – 120 horas
- Módulo Intermediário – 120 horas
- Módulo Avançado – 120 horas
- Módulo Superior – 120 horas
- Módulo Metodologia da Língua Espanhola – 120 horas.

Cada um dos módulos tem por objetivo que o aluno seja capaz de dominar habilidades escritas e expressar-se em espanhol. Quanto aos conhecimentos de “Metodologia da Língua Espanhola”, aponta-se que este módulo “irá estabelecer a integração entre os conteúdos pedagógicos e os específicos (língua espanhola) assim como entre as teorias pertinentes à aprendizagem, ao ensino e à produção de conhecimento e as práticas desenvolvidas em sala de aula” (p. 12-13). Os “outros” saberes, relacionados a cultura, literatura e tradução, defendidos pelo ciclo curto, como vimos chamando, não faziam parte da grade de conteúdos prevista.

Com efeito, o OYE, em sua primeira versão divulgada pela SEE, como curso de habitação de docentes, leva ao extremo as possibilidades inscritas na passagem do ciclo longo para o ciclo curto de produção de bens simbólicos. Em último caso, promove uma

desvinculação da formação de professores de espanhol em relação ao campo científico, por meio da negação do seu princípio de hierarquização básico: a relação entre teoria e prática. Ora, em se tratando de um programa visando formar professores, ou seja, garantir a entrada de profissionais em um determinado campo de saber disciplinar mediante a conformação de um *habitus* específico, o OYE leva ao extremo sua desvinculação com hierarquia do saber científico, não cumprindo sua suposta função de introduzir em um campo disciplinar futuros profissionais da docência. Ao contrário, cria um espaço paralelo que rompe com esse princípio e permite que os candidatos a docentes se tornem profissionais desprofissionalizados: certificados como professores, mas sem condições de estabelecer uma relação entre teoria e prática que afirme a autonomia de um espaço de produção de conhecimento científico e acadêmico em torno da língua espanhola no Brasil.

Desvinculado do EDE, os futuros profissionais imporiam sua consequente heteronomização, ou seja, a perda da autonomia e especificidade disciplinar, visto que o mercado em torno da língua espanhola é quem assume a formação de futuros profissionais da docência de espanhol. A autonomia de consumo desses profissionais viria acompanhada de sua completa desprofissionalização, ao passo que a heteronomia do EDE se manifestaria como uma ruptura no mercado de produção de bens simbólicos correspondente, já que elide sua estrutura, fazendo com que o Estado prescindia dela para formar professores.

O enquadramento do Projeto OYE e toda a polêmica que se seguiu ao seu anúncio como um momento que revela tensões referentes aos processos de entrada no campo de novos agentes, mediante a conformação de um *habitus* específico, mostra-se aqui pertinente, pois, conforme definimos anteriormente, a entrada no campo é um momento no qual se manifestam disputas próprias dos campos em questão. No caso, uma disputa que se dá em torno do estatuto do saber docente exigido a um professor de espanhol e seu enquadramento no interior de uma dinâmica própria do microcosmo científico. A seguir, buscaremos demonstrar a pertinência de se considerar processos de seleção e cooptação na entrada no campo de novos agentes.

5.3.1.2. Os processos de seleção e cooptação

No Capítulo 1, ao discorrer sobre a noção de entrada no campo, definimos os processos de seleção e cooptação como estratégias que o campo estabelece como forma de controlar os novatos, direcionando seu investimento e evitando a ruptura com a ordem nele estabelecida. Por seleção entendemos a capacidade do campo em escolher determinados agentes e não outros para que passem pelo processo de entrada, aos moldes de um rito de passagem. Já a cooptação

é um conjunto de ações que visa controlar o processo de entrada, garantindo a inculcação do *habitus* próprio ao campo, ao mesmo tempo em que busca garantir que os novatos assumam posições a partir das hierarquias já estabelecidas no campo.

Essa compreensão impõe algumas considerações. Em primeiro lugar, entenderemos a seleção como um conjunto de critérios que o campo estabelece como uma “peneira” nos possíveis candidatos, de mãos dadas com critérios sociais que por si só selecionam (no sentido de escolher e descartar). Assim, em se tratando dos campos de produção científica, o próprio sistema de ensino seleciona conforme a classe, o gênero, a raça etc. Ao falar dos professores, Bourdieu (1996) cita a auto seleção e cooptação própria dos ambientes acadêmicos que se orientam “por um sentido tácito de afinidades eletivas baseadas na educação e *ethos* de classe, por meio do qual vários alunos de frações da burguesia são reconhecidos pelos seus pares e por seus professores como os mais dotados e os mais merecedores de proeminência acadêmica”. Ou seja, nos processos de seleção há um mecanismo que atua em conjunto com outros mecanismos de reprodução social mais abrangentes.

No entanto, nesse trabalho vamos nos ater aos mecanismos específicos que um determinado campo do saber impõe para a seleção direta de candidatos. No caso da formação emergencial de professores para atuarem na educação básica, mediada pela organização burocrática do Estado, os mecanismos de seleção incluem critérios específicos que permitem a determinados perfis de agentes concorrer às vagas e outros não. Esses critérios evidenciam as disputas internas aos campos e seu grau maior ou menor de autonomia diante do Estado e do mercado. Interessa-nos pensar especificamente como se dá a seleção de candidatos à docência à língua espanhola, considerando os aspectos burocráticos e as regras específicas delineadas, de um lado pela SEE, quando define o Projeto OYE, e de outro pela Comissão de Especialistas das Universidades Paulistas, no Projeto FALE.

Já os processos de cooptação, entendidos como mecanismos de ação que visam manter o controle sobre o processo de entrada, garantindo o sucesso do rito, fazem-se presentes durante todo esse momento, operando em suas diversas etapas variadas formas de seleção (escolha e descarte). Buscaremos entender como a cooptação se faz presente na forma de organização de ambos cursos, OYE e FALE, evidenciando a forma como cada proposta formativa entende que deva acontecer a formação de um professor de espanhol no Brasil. Os mecanismos de cooptação estarão a serviço, portanto, da manutenção ou modificação de uma hierarquia própria do EDE, que pode significar sua reprodução ou sua heteronomia. Dito isso, passemos à análise.

5.3.1.2.1. A seleção de candidatos para o OYE e o FALE

Iniciamos nossa análise considerando os critérios de seleção (“Requisitos de acesso”) claramente enunciados na primeira versão do Projeto OYE (Q1, 2006a) com o objetivo de formar professores de espanhol. Esses critérios delimitam o público-alvo ao qual vai dirigido o OYE. Diz o documento (p. 15):

Caberá à Diretoria de Ensino selecionar os candidatos conforme o número de cotas disponibilizadas pela CENP, proporcionais ao número de escolas de cada D. E. Os candidatos deverão apresentar, obrigatoriamente, os seguintes requisitos mínimos:

1. Ser professor de Educação Básica II – PEB II – e estar atualmente, 2006, em sala de aula na rede Pública Estadual, ministrando aulas no Ensino Médio;
2. Não é necessário ser titular de cargo de Q.M. e independe do tipo da licenciatura que o professor possua, ou seja, é aberto a todas as disciplinas;
3. Ter atuado em sala de aula na rede Pública Estadual nos últimos três anos;
4. Estar há mais de oito anos para completar o tempo necessário para sua aposentadoria em qualquer de suas modalidades;
5. Apresentar uma declaração disponível nesse site para download e assinada pelo Sr. Dirigente de Ensino, comprobatória de habilidade para o uso da Internet.
6. Caberá exclusivamente às Diretorias de Ensino a inscrição dos professores, bem como a total responsabilidade sobre a veracidade da comprovação dos requisitos mínimos requeridos para o processo de seleção de professores para o curso de Língua Espanhola em EaD.

Segundo o texto acima, o Projeto OYE destina suas vagas aos professores de educação básica que estejam, no ano de 2006, ministrando aulas em turmas do ensino médio da rede estadual de São Paulo. Não há necessidade de que seja titular de cargo, ou seja, pode ser professor substituto e, talvez, de vínculo precário (sem necessidade de ser concursado). Além disso, afirma-se que o curso contempla profissionais que tenham “qualquer tipo de licenciatura”. Ora, como no Brasil, após a LDB (1996) só existe um tipo de licenciatura, inferimos que esse critério se refere a professores que eventualmente tendo apenas cursado a licenciatura curta antes de 1996, não tenham feito outro curso superior e vinculam-se à rede a partir do seu diploma curto. Isso significa, segundo o texto, que o curso é aberto “a todas as disciplinas”: professores que atuem ministrando aulas de quaisquer das disciplinas do Ensino Médio podem concorrer às vagas. Também se afirma que é necessário ter atuado em sala de

aula nos últimos três anos e estar há oito anos longe da aposentadoria. Por fim, ressalta-se a importância de que o candidato apresente uma declaração comprobatória da sua “habilidade para o uso da Internet”, cabendo, ao fim e ao cabo, apenas às Diretorias de Ensino cuidar das inscrições e da comprovação dos requisitos por parte do inscritos.

Identificamos nesses critérios diversos discursos de procedência diversa, que apontam para a complexidade dos critérios de seleção do OYE, em diálogo com o campo burocrático, educacional e o EDE. Em primeiro lugar, os critérios seguem certo padrão para este tipo de curso, entendido como curso de capacitação para docentes que já atuam na rede, com a delimitação do público-alvo, das responsabilidades pelos procedimentos burocráticos de inscrição, que incluem a exigência de experiência profissional e tempo de serviço a cumprir na rede, superior a oito anos antes da aposentadoria. Isto é, um discurso próprio da burocracia estatal, visando cercear a entrada de candidatos, de modo a otimizar seus resultados.

Em segundo lugar, os argumentos presentes nos requisitos 1 e 3 são relevantes. O primeiro delinea o público-alvo: professores de PEB II; ao mesmo tempo, instaura uma distinção: devem ser professores que estejam, no ano de 2006, atuando no Ensino Médio da Rede Estadual. Com isso, exclui-se considerável parte dos professores de PEB II da Rede que não atuam nesse nível de ensino. Já o critério 3 instaura nova delimitação: dentre os professores de PEB II que estejam atuando no Ensino Médio em 2006, serão candidatos ao projeto apenas aqueles que, nos últimos três anos, tenham atuado em sala de aula. Critério, aliás, ambíguo em sua textualidade: por um lado, dá a entender que é necessário que os candidatos estejam atuando como docentes nos últimos três anos; por outro, dá a entender que dentro dos últimos três anos os candidatos devem ter atuado em algum momento em sala de aula.

Seja como for, esses critérios indicam que os candidatos ao Projeto OYE são profissionais que já têm inserção no campo da educação e que sua experiência profissional, ou seja, seu tempo em sala de aula, e especialmente no Ensino Médio, tem um peso considerável na seleção. Ora, não se trata apenas de critérios burocráticos ou técnicos, mas enxergamos neles um discurso que, de certa forma, contribui para legitimar qualitativamente o projeto: de fato, a docência de espanhol não seria entregue a candidatos “despreparados” profissionalmente, mas que conhecem a rede de ensino e sua clientela, especialmente os alunos de Ensino Médio. Seu tempo de serviço seria aproveitado em uma segunda habilitação.

Chama nossa atenção também o contido no requisito 2. Nesse critério, abre-se o precedente de que professores que não sejam titulares de cargo do Quadro do Magistério, ou seja, que não tenham passado por concurso público ou que estejam atuando como professores

substitutos, possam se candidatar ao OYE. Além disso, a participação “independe do tipo de licenciatura que o professor possua”. Essa frase remete novamente à possibilidade de que professores formados apenas com licenciatura curta, nos moldes anteriores à LDB (1996), possam se candidatar. A nosso ver, esse requisito impõe duas fragilidades nos critérios de seleção do OYE: ao aceitar professores não titulares concorrendo, abre-se o precedente de que profissionais que não tenham eventualmente passado por todos os trâmites de seleção para a carreira do magistério estadual possam concorrer às vagas no OYE e vir a se tornar professores de espanhol. Da mesma forma, professores com licenciatura curta, um modelo de formação emergencial oficializado entre as décadas de 1970 e 1990, ao poderem se inscrever, enfraquecem o peso que pode ter o conhecimento acadêmico e científico na formação dos professores, afinal o que eventualmente possuem é experiência profissional como tempo de serviço, mas a inserção no campo disciplinar em que atuam – consequentemente, na cultura de tipo acadêmica – já se deu de modo menos regulado. Com isso, o OYE instaura um tipo de seleção ainda mais frágil, já que professores habilitados em uma licenciatura aligeirada podem vir a fazer outra de igual característica, e torna mais central o aproveitamento do tempo de serviço como critério de seleção, em detrimento de um saber disciplinar a ser construído.

Ainda nesse critério 2, a construção lógica do enunciado aponta que, por não ser restrito a professores titulares e por ser independente dos tipos de licenciatura, o OYE “é aberto a todas as disciplinas”. Ora, o que essa frase quer dizer? O que significa dizer que o Projeto OYE “é aberto a todas as disciplinas”? Compreendemos essa frase como uma metonímia que poderia ser parafraseada em: “é aberto a profissionais de todas as disciplinas”. A metonímia, portanto, toma as disciplinas no lugar dos profissionais que as ministram. Isso, a nosso ver, instaura uma possibilidade de interpretação interessante: aponta para a indistinção, na textualidade do projeto, entre a designação de campos disciplinares e os profissionais que neles atuam, evidenciando a relação entre ambos no processo de formação. Essa possibilidade de interpretação aponta para um sentido possível a respeito do lugar que os espaços disciplinares de produção de conhecimento têm na formação do professor.

Ora, é justamente esta relação que enxergamos enfraquecida nos critérios de seleção do Projeto OYE. De fato, ao demonstrar centralidade no aproveitamento da experiência profissional na rede estadual como principal critério de seleção de candidatos (requisitos 1 e 3), ao mesmo tempo há uma elisão de qualquer referência ao campo de saber do qual trata o projeto OYE. Não há requisitos para se candidatar ao curso relacionados aos seus conteúdos. De certa forma, essa ausência pode ter a ver com certo efeito de circularidade, já que a Proposta

Pedagógica do OYE (Q3, 2006a) afirma que a língua será ensinada no curso desde os níveis iniciais, bem como a metodologia. Não haveria, portanto, necessidade de conhecimentos prévios.

Aliás, o único saber prévio que se exige está descrito no requisito 5: habilidade com o uso da *Internet*, que deve ser devidamente comprovada através de uma declaração entregue ao Dirigente na Diretoria de Ensino onde a inscrição for efetivada. Considerando que os conhecimentos tecnológicos não são objeto de estudo no curso, mas sim meio de acesso a esses objetos, parece evidente que o domínio das TIC, especificamente a *Internet*, é mais importante como critério de seleção do que, por exemplo, o domínio do idioma espanhol propriamente dito (considerando o tempo curto do curso). Isto evidencia um sintoma da fragilidade da concepção do OYE como curso de formação docente: remete a um projeto de educação que enxerga na tecnologia uma forte centralidade, em detrimento de conteúdos disciplinares específicos, e insinua o fortalecimento de um mercado de serviços universitários a partir das TIC (SOUSA SANTOS, 2011, p. 28).

Essa fragilidade, associada a suposta centralidade do aproveitamento da experiência profissional nos critérios de seleção, instaura um quadro de valorização de um tipo de saber em detrimento de um saber teórico relacionado ao campo de conhecimento em si. Vale lembrar, como apontamos no item anterior, que o OYE promove uma formação de professores externa ao EDE. Seus critérios de seleção apontam para uma desvalorização da formação teórica e acadêmica dos candidatos. Assim, o lugar da experiência profissional a ser aproveitada tem como efeito uma desregulação dos estudos relacionados àquele campo de saber específico, os quais são diminuídos em seu estatuto epistemológico e subordinados, em ordem de importância, a um conjunto de saberes técnicos mais valorizados (incluindo saberes tecnológicos).

A ênfase em uma dimensão do trabalho do professor sem o aporte da teoria, além de significar a transformação da prática em técnica, enfraquece a autonomia de um espaço disciplinar específico, como vemos nas “informações adicionais”, que dizem respeito a considerações sobre o processo de seleção, enunciadas na Proposta Pedagógica do OYE (Q1, 206a, p. 15-16):

1. Não será permitida, nesse primeiro momento, a participação de nenhum integrante das D.E.s;
2. As D.E.s serão responsáveis pela inscrição dos professores, seguindo o limite de suas cotas, recebidas através de publicação no site da CENP. Para tal, receberão uma senha para a inscrição nesse mesmo ambiente. A D.E. também deverá enviar um comprovante impresso para a CENP com o nome e informações sobre os professores inscritos on-line. Essa

declaração deverá constar com a assinatura do S.r. Dirigente de ensino (sic);

3. Haverá novas inscrições em janeiro e a formação de novas turmas, que incluirão a participação funcionários efetivos da rede pública paulista que possuam qualquer tipo de licenciatura;
4. O critério de seleção dos professores pelas D.E., caso haja empates ou uma procura maior que a oferta será o tempo de serviço, supervisionado pela própria D.E;
5. No caso de haver mais vagas disponíveis que candidatos, a D.E. poderá incluir PEB II que ministram aulas no Ensino Fundamental ciclo II e ciclo I;
6. Os professores devem atingir a qualificação e a frequência mínima exigidas na proposta do curso, assim o candidato não poderá desistir do curso, sendo que a não-observância desse critério resultará na impossibilidade do candidato se inscrever em qualquer outro curso patrocinado pela SEE.

Novamente enxergamos a presença de um discurso burocrático, que especifica informações adicionais referentes aos critérios de seleção do OYE visando regulá-lo. A informação 4 retoma o aproveitamento da experiência profissional como critério para desempate, o que a torna mais valiosa. Por outro lado, as informações 1 e 3 apontam para a possibilidade de que candidatos que não puderem se inscrever na primeira turma do OYE possam fazê-lo em um segundo momento. Em relação às restrições anteriores, abre-se a possibilidade de que funcionários da D.E. que não estejam ministrando aulas no Ensino Médio possam vir a fazer o curso. Também se alarga o escopo de candidatos quando se permite que, na ausência de interessados PEB II que atuem no Ensino Médio, professores que atuam em outras etapas do ensino regular (ciclo II e ciclo I) também possam se inscrever. Ou seja, as informações 1 e 3 promovem um enfraquecimento da regulação em torno à seleção, se consideramos o disposto na informação 4 e nos requisitos 1 e 3 do enunciado anterior, já que diminuem a importância da experiência profissional como critério de acesso ao curso. Esse enfraquecimento não significa, porém, fortalecimento da dimensão disciplinar e acadêmica do projeto. Ao contrário, apenas evoca a possibilidade de que os movimentos de maior heteronomia associados aos ciclos curtos de produção simbólica fossem levados às últimas consequências.

Ao contrário do OYE, o Projeto FALE (Formação e Atualização em Língua Espanhola), elaborado como proposta em oposição ao OYE, buscará responder às críticas de professores e

pesquisadores, revendo os critérios de seleção e buscando fortalecer determinadas dimensões e minimizar outras.

Como já dito no item 4.5, o FALE foi uma proposta de curso emergencial para formar professores de espanhol em resposta ao OYE, e que, uma vez protocolado na SEE, nunca obteve resposta. Entre outras características, percebe-se nos seus critérios de seleção de candidatos algumas constantes:

Público Alvo e Dimensões

1. Licenciados ou bacharéis em Língua espanhola que desejem aperfeiçoamento e atualização;
2. Licenciados ou bacharéis em Letras com habilitação em outras línguas;
3. Licenciados em outras áreas com comprovadas habilidades orais e escritas em língua espanhola.

Todos os candidatos serão submetidos a um teste diagnóstico que definirá o módulo pelo qual deverão iniciar o curso, dependendo desse ponto de início o tempo mínimo em que completará a sua habilitação. (Q3, 2007d).

A primeira diferença detectada em relação ao OYE diz respeito à delimitação do público-alvo: naquele, os candidatos estão claramente identificados aos professores que já atuam na rede pública estadual, ao passo que o FALE não menciona essa necessidade. Não encontramos também marcas de um discurso próprio da esfera burocrática do Estado manifesto no detalhamento de regras. Trata-se apenas de um esboço de proposta. No entanto, poderiam os critérios ser aplicados aos professores da rede, embora significassem, assim, uma diminuição do número de possíveis candidatos em relação ao OYE.

O primeiro público-alvo anunciado diz respeito a candidatos que já têm sua inserção no EDE, embora não se defina a necessidade de experiência profissional. De qualquer forma, bacharéis ou licenciados já cumpriram a etapa importante de *entrada no campo*, tal qual a vimos entendendo nesse trabalho, de modo que sua participação no curso se daria como atualização didática e pedagógica. Esses candidatos cursariam somente um semestre dos quatro previstos, justamente o referente ao módulo de “Formação específica”, que incluiria “adequação pedagógica” e teria duração de 540h.

Percebe-se com isso um intuito do curso em trazer de volta para a esfera de influência do EDE aqueles profissionais que, uma vez formados, não assumiram aulas de língua espanhola por falta de campo profissional ou qualquer outro motivo, ou profissionais que já atuam há bastante tempo e desejam se atualizar. O acesso ao curso lhes possibilitaria orbitar novamente

ao redor dos centros de prestígio do EDE, tornando a seleção de candidatos mais forte do ponto de vista do espaço disciplinar.

Quanto ao critério 2, o grupo de candidatos estende-se àqueles que já são formados na área de Letras, ou seja, já têm uma inserção nesse espaço profissional e de pesquisa que inclui os estudos de línguas estrangeiras. Novamente, a valorização se dá no nível de conhecimento que o candidato tem dentro daquele campo específico, nesse caso o estudo das línguas estrangeiras. Há a clara intenção, diferente do OYE, de fortalecer o vínculo do candidato com o espaço disciplinar.

Já o critério 3 é o mais abrangente e significa um aporte considerável de profissionais, sem deixar de circunscrever os candidatos ao nível dos licenciados, ou seja, candidatos que já concluíram uma graduação e uma licenciatura, obtendo a autorização para lecionar. Esse critério dialoga com o do OYE, que previa que professores de “todas as disciplinas” poderiam participar do projeto. No entanto, aqui se faz uma exigência a mais: o candidato que seja habilitado em outra área precisa comprovar conhecimentos na língua espanhola. Com isso, esse critério retoma um vínculo com o saber que caracteriza o espaço disciplinar em questão. O teste diagnóstico é uma barreira a mais na seleção de candidatos à docente em língua espanhola, pois já impõe a necessidade de uma prévia relação com o principal objeto que o diferencia este de outros espaços disciplinares: a língua espanhola.

No geral, considerando os critérios de seleção para os candidatos ao curso FALE, percebemos um enfraquecimento da exigência de aproveitamento da experiência profissional como critério qualitativo para escolha e uma ênfase maior, na verdade uma centralidade, da valorização de conhecimentos que marcam a especificidade de um espaço disciplinar voltado ao estudo de uma língua estrangeira. Tanto os saberes teórico-metodológicos quanto específicos de domínio de espanhol são valorizados na especificação do público-alvo e na exigência de que exista um teste diagnóstico.

Em outras palavras, o OYE tem critérios de seleção menos regulados pelo espaço disciplinar em questão, ao passo que o FALE tem uma seleção mais regulada, criteriosa e restrita. Sabendo que quanto mais autônomo e autorregulado é um campo, maior é sua autoridade de impor os princípios de seleção de novos agentes, os critérios do FALE correspondem ao que o EDE entende necessário, naquele momento e naquele contexto, para que se preserve a heteronomia e mantenha o controle do processo de produção e reprodução do saber, de modo que sejam favorecidos os agentes já iniciados ou propensos a adquirir um *habitus* próprio do campo.

5.3.1.2.2. Os mecanismos de cooptação no OYE e no FALE

A cooptação, enquanto prática social (BOURDIEU, 1996, p. 23) presente na *entrada no campo*, visa controlar, aos moldes de uma estratégia (BOURDIEU, 2014, p. 278), o processo de inculcação do *habitus* no novato e perpetuar a estrutura de forças de um determinado campo. No caso do OYE, as práticas anteriores que o delimitam (relações entre IE e SEE, Universia como rede de universidades, relações políticas entre autoridades espanholas e brasileiras) incidem nos critérios que delimitam o curso de formação proposto. Da mesma forma, no caso do FALE, as relações, sobretudo acadêmicas, que envolvem a Comissão de Especialistas e o movimento de resistência ao OYE, deixam suas marcas nos contornos do projeto. Assim, as redes de relações em torno de cada um deles visam cooptar novos adeptos como “colaboradores mais ou menos regulares” (BOURDIEU, 1996, p. 311) de suas práticas, fortalecendo cada um dos grupos em disputa.

Os mecanismos de cooptação que aqui descrevemos manifestam, nesse processo de entrada, as práticas sociais ligadas à organização do próprio rito e apontam para que lado pende a responsabilidade pela formação docente. Já vimos que o OYE implica maior participação do mercado nesses processos, ao passo que o FALE busca retomar o papel proeminente da universidade. Assim, ao analisar as características que delimitam cada curso (duração, modalidade, abordagens linguísticas, conteúdos, arranjo institucional) e que materializam os mecanismos de cooptação, percebe-se que se trata de capitais em disputa que intensificam as diferenças entre os projetos, favorecendo, no OYE, o lugar das instituições espanholas, e no FALE, o EDE.

Duração do curso

Uma proposta emergencial de formação docente supõe um tempo menor de duração e formas alternativas de aproveitamento temporal. No caso do OYE, prevê-se 600 horas que podem ser cumpridas no decorrer de dois anos, dada a flexibilidade relacionada ao ensino a distância. O FALE também prevê dois anos, mas a relação temporal guarda especificidades: determinados candidatos podem cursar somente o módulo de Metodologia (licenciados/bacharéis em Letras-Espanhol), ou seja, apenas 540h, ou iniciar o curso a partir de determinado módulo, conforme seu desempenho linguístico em teste diagnóstico, podendo chegar a 1500h de formação. Se o OYE prevê todo o tempo destinado a atividades *online* com conteúdo a distância (videoconferências, fóruns, aulas), além da avaliação presencial, no FALE o candidato participa de atividades a distância e presenciais (não especificadas). Considerando

a seleção restrita de candidatos, um professor de espanhol formado pelo FALE terá tido, ao final, entre 1500 (no caso de licenciado em outras áreas) e 3340 horas de formação específica em língua estrangeira/espanhol, se consideramos as horas já dedicadas a um ou outro conhecimento em formações anteriores. Por sua vez, o OYE não valoriza essa formação anterior, mas a experiência profissional prévia dos candidatos, o que supõe uma dinâmica de aproveitamento temporal diferenciada.

No FALE, a possibilidade de encurtamento da duração do curso se liga a mecanismos de aferição do conhecimento adquirido previamente, seja linguístico (via teste diagnóstico), seja específico (via certificação). Se para os propositores do FALE a quantidade de horas do OYE é alvo de críticas, os responsáveis por este o celebram como uma “fórmula mágica” (Q2, 2006a) propiciada pela estrutura a distância.

Ambas as propostas, ao preverem menor quantidade de tempo para a formação, dialogam com uma maior “volatilidade das qualificações exigidas pelo mercado” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 26), que tem favorecido soluções privatizantes no ensino superior. A diferença é a relação com os ciclos de produção simbólica: o OYE remete a um ciclo curto, marcado pela produção de mercadorias simbólicas “destinadas a garantirem o ingresso rápido de produtos voltados a uma obsolescência rápida” (BOURDIEU, 1996, p. 169), associando-se aos objetivos mais comerciais de um mercado em torno à língua espanhola, onde a tecnologia cumpre um papel diferencial enquanto capital valorizado. Já o FALE diz respeito a um ciclo longo, no qual a produção está “inteiramente voltada para o futuro” (p. 170), retardando a obtenção do lucro simbólico, de modo que se reproduza e perpetue a forma de organização acadêmico-científica do EDE através de seus capitais específicos, do conhecimento da língua espanhola e daqueles referentes ao ensino de línguas estrangeiras.

A duração do curso, enquanto relação temporal, materializa os mecanismos de cooptação utilizados pelos representantes de cada ciclo: por parte das IE, favorece-se a flexibilização da formação, logo a transformação da universidade em um “objeto de concorrência” (SOUSA SANTOS, 2011) e a projeção de um mercado universitário de bens e serviços que lhes é possivelmente rentável. Já a Comissão de Especialistas favorece uma cultura acadêmica que valoriza a dimensão temporal, conferindo-lhe maior densidade. Os professores potencialmente formados por cada curso entrariam no campo vivenciando a concepção de educação relacionada ao tempo de cada um dos ciclos em disputa.

Modalidade

Outra diferença importante entre os cursos diz respeito à modalidade empregada. O OYE apresenta-se como um curso totalmente a distância, *online*, operado pela Plataforma AVE, de responsabilidade do Instituto Cervantes. Prevê encontros presenciais apenas para avaliação, sendo o restante das atividades *online*. Já a modalidade do FALE é semipresencial, “nos moldes previstos na legislação” (Q3, 2007d) e, como projeto, sugere o uso de plataformas como “Tel Educ, Moodle ou alguma outra que venha a se mostrar mais adequada no momento da execução do projeto” (Q3, 2007d). Além disso, a Comissão de Especialistas sugeria a utilização dos espaços de universidades privadas e públicas como sedes do curso, para a execução das atividades presenciais previstas.

Percebemos, no caso do OYE, que a escolha pelo EaD não se dá ao acaso, mas corresponde a um sentido do jogo que impõe uma forte relação com o mercado educacional, que assume as novas tecnologias de informação e comunicação como capitais centrais em seu projeto de transnacionalização (SOUSA SANTOS, 2011, p. 28). Um dos objetivos do OYE, aliás, é promover o uso da tecnologia (Q1, 2006a, p. 1). Além disso, o OYE alavanca uma plataforma virtual ligada ao IC, carro-chefe da estratégia empresarial da entidade em vender cursos de língua espanhola. O OYE, portanto, legitima esse mercado e suas instituições dentro do campo da educação, além de fortalecer as IE no jogo de forças que se instaura no interior do EDE.

Quanto ao FALE, enxergamos um movimento no sentido de recuperar a dimensão territorial da formação docente, própria de um modelo acadêmico/universitário. Segundo Sousa Santos (2011, p. 50):

A universidade é uma entidade com forte componente territorial, bem evidente no conceito de *campus*. Essa territorialidade, combinada com o regime de estudos, torna muito intensa a copresença e a comunicação presencial. As novas tecnologias de informação e de comunicação vêm pôr em causa essa territorialidade.

De fato, o semipresencial, embora possa significar enfraquecimento do vínculo territorial, já que supõe transpor parte da formação ao modelo a distância, no caso do FALE reforça o caráter espacial da formação, seu vínculo com o lugar físico onde acontece o curso, em geral no espaço do *campus* universitário. Esse vínculo é precário na modalidade EaD, já que esta prevê apenas o deslocamento espacial em momentos restritos, como o de avaliações. O semipresencial valoriza o vínculo espacial que caracteriza a cultura universitária,

direcionando a ela o investimento dos novatos, fortalecendo também sua dimensão científica, capital valioso para o EDE.

Abordagens linguísticas

Umas das questões centrais a ser definida num curso que pretende formar professores de espanhol, logo, que tem uma preocupação eminentemente linguística, é quanto à abordagem, ou seja, o conjunto de pressupostos sobre a natureza da língua e da linguagem que baliza a elaboração de métodos para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa abordagem materializa-se através do planejamento do curso, dos materiais utilizados e da avaliação (ALMEIDA FILHO, 2001; BRASIL, 2006). Identificamos na descrição de conteúdos do OYE, em sua primeira versão (Q1, 2006a. p. 11), uma abordagem linguística de base comunicativa:

Nível Básico

Ao concluir este nível, o aluno será capaz de compreender textos curtos e simples sobre temas específicos e atuais [...]

Neste nível, o aluno redigirá textos curtos e simples estruturados em períodos breves e básicos sobre assuntos relacionados à família e ao dia-a-dia [...]

O aluno será capaz de acompanhar diálogos e discussões simples e atuais em linguagem cotidiana [...]

A linguagem utilizada remete a uma abordagem que privilegia a comunicação escrita e a compreensão oral a partir do contato com um conjunto de dados linguísticos de natureza variada, proveniente de contextos reais de uso linguístico. É uma visão próxima a de uma abordagem comunicativa, a qual considera “tarefas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma”⁴⁷, visando o desenvolvimento de uma competência comunicativa. No entanto, o OYE elide a dimensão de produção oral, a qual não aparece como uma possibilidade de desenvolvimento linguístico, contrariando a abordagem comunicativa: “La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.”⁴⁸ Evidentemente, esta elisão liga-se à modalidade do curso, o ensino a distância que, conforme as tecnologias desenvolvidas à época, dificilmente facilitaria o contato presencial necessário ao desenvolvimento de habilidades.

---

⁴⁷ Diccionario de Términos Clave en ELE. Verbete “Enfoque Comunicativo”. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm>. Acesso em 18 de junho de 2016.

⁴⁸ Idem.

Por sua vez, o FALE, embora não detalhe os conteúdos a serem ministrados, afirma sobre estes que:

[...] orientados por um enfoque intercultural, serão desenhados conforme os PCN, as Orientações Curriculares para a Área e eventuais documentos e textos produzidos por órgãos competentes, que regulam e orientam as atividades dos docentes e que atendam especificamente às necessidades do estado de São Paulo.

É importante considerar que o enfoque intercultural diz respeito a um conjunto de pressupostos que avançam na compreensão da competência comunicativa, sobretudo centrando-se em sua dimensão social, cultural e antropológica. As ideias que o embasam levam em conta que “los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante actividades comunicativas en las que van creando conjuntamente significados, estableciendo un estrecho vínculo entre lengua y cultura.”⁴⁹ De fato, as Orientações Curriculares para o ensino de espanhol (BRASIL, 2006) em diversos momentos apontam para a necessidade de considerar, nas práticas de ensino e aprendizagem de espanhol na escola, a íntima relação que existe entre língua e cultura:

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, **leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.** (p. 137).

[...] dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, **os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato** – um contato que tanto pode se dar harmonicamente como em forma de atrito - com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz [...]. (p. 147-148).

[...] Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de **permitir o conhecimento sobre o outro** e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo. (p. 150).

---

⁴⁹ Diccionario de Términos Clave en ELE. Verbete “Enfoques Culturales”. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquesculturales.htm>. Acesso em 18 de junho de 2016.

Entre o OYE e o FALE, portanto, há diferenças quanto à abordagem adotada, que respondem às disputas verificadas no interior de um espaço disciplinar do espanhol. De fato, a abordagem comunicativa utilizada no OYE e, em geral, como base dos cursos oferecidos pelo Instituto Cervantes, é fonte de crítica dentro do próprio EDE por acompanhar propostas de “urgencia y necesidad de mucha acción” (FANJUL, 2004), em detrimento da reflexão, necessária tanto ao trabalho concreto em sala de aula como nas políticas para inclusão do espanhol na escola. O enfoque de base comunicativa do OYE, com elisão da dimensão de prática oral, responde, portanto, mais a uma proximidade com o mercado da língua espanhola do que com os saberes construídos e legitimados no EDE.

Por sua vez, a adoção de um enfoque intercultural no FALE busca retomar uma dimensão político-linguística no ensino da língua a futuros docentes de espanhol. Por um lado, incorpora os estudos realizados no âmbito do EDE, sobretudo na década que antecedeu a lei 11.161/05, e que levam em conta as dimensões culturais, sociais e intersubjetivas envolvidas no contato do brasileiro com a língua espanhola. Por outro, consagra a oficialidade do curso junto ao Estado, consubstanciada nos documentos norteadores para o ensino de espanhol no Brasil, dos quais as OCEM são a principal referência. O enfoque, portanto, reafirma a proeminência deste campo de estudos, legitimando-o e perpetuando suas formas de organização.

Conteúdos

O Projeto OYE, como demonstrado acima, baseia sua estrutura em um enfoque linguístico de base comunicativa, centrado numa prática linguística que, no entanto, elide sua dimensão oral. Também prevê um módulo de “Metodologia de Ensino de Espanhol que “irá estabelecer a integração entre os conteúdos pedagógicos e os específicos (língua espanhola), assim como entre as teorias pertinentes à aprendizagem, ao ensino e à produção de conhecimento e as práticas desenvolvidas em sala de aula”⁵⁰ (p. 12-13). Já o FALE estabelece um deslocamento no foco linguístico do OYE, quando define seus módulos como “língua, discurso, cultura e literatura”, além da “formação específica” para o ensino. Não há detalhamento quanto a este conteúdo, mas se percebe um maior espaço à reflexão linguística, já que cita, na verdade, áreas dentro dos estudos da linguagem.

---

⁵⁰ Na última versão da Proposta Pedagógica a que tivemos acesso (Q1, 2006c), este módulo foi substituído por “Cultura Hispano-Americana”. No entanto, pelo que pudemos observar nos comentários dos professores no *blog* “Espanhol para Professores” (Q3, 2007j), parece que os alunos (ou boa parte deles) não foi informada dessa mudança. Ver Capítulo 4.8.

Ao trazer para a materialidade do texto estes conteúdos, remete-se novamente à tentativa de recuperar uma dimensão científica à formação, reabilitando a reflexão teórica como forma de fortalecer o EDE. Tal dimensão se evidencia quando analisamos uma versão preliminar do FALE (Q3, 2007c), na qual se delinearam esses possíveis conteúdos: Língua Espanhola, Estudos Literários e Culturais do Universo Hispânico, Políticas Linguísticas e Integração Regional, além de Metodologia e Estágio. A presença da dimensão política da linguagem, especialmente vinculada a um processo de integração regional, marca um distanciamento em relação ao OYE, já que fortalece o vínculo com o Estado e com um discurso de defesa da soberania. A afirmação de que os conteúdos serão desenhados conforme as prescrições e normativas legais reafirma a importância do capital de legitimação do Estado, que é reivindicado. Como efeito colateral, há um fortalecimento de um capital estatal específico, que fortalece sua presença no entorno educativo.

Já o OYE elide as dimensões culturais e políticas da linguagem, em uma evidente ênfase na prática linguística, embora distante da produção oral. Com isso, torna mais extenso o processo de elisão dos conteúdos que marcam um EDE. Ao contrário, fortalece a dimensão não regulada do conhecimento sobre a língua espanhola, especialmente considerando sua proximidade ao conteúdo de um curso livre de idiomas, o qual existe longe da regulação estatal e sob regulação do mercado (FREITAS, 2010).

Arranjo Institucional

É importante considerar que o OYE, em seu arranjo institucional, confere proeminência às instituições espanholas. Com isso, transfere a elas capital simbólico através da “magia da nomeação oficial” (BOURDIEU, 2005, p. 113), ou seja, da legitimação conferida pelo Estado. Dessa forma, as IE ganham espaço como interlocutoras legítimas em matéria educativa, fortalecendo sua capacidade política e técnico-administrativa no campo das políticas públicas, características atribuíveis ao Estado (GOMIDE e PIRES, 2014). Concomitante a isso, ou como seu efeito direto, garantem espaço também em um mercado da língua espanhola: se consideramos que a formação de professores no OYE se dá por fora do EDE, produzindo uma autonomia de consumo nos futuros docentes, serão estas instituições espanholas que vão ocupar, depois, o lugar de formação continuada desses professores, com seus produtos, eventos etc. A cooptação funciona na legitimação dessas instituições, de modo que, posteriormente, ocupem o espaço que lhes cabe num mercado impulsionado pelo próprio Estado.

Já o FALE busca recuperar para as universidades, especialmente as públicas, o controle do processo de formação dos professores, ao reivindicar para estas a responsabilidade inequívoca pela elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto, fortalecendo as capacidades estatais (GOMIDE e PIRES, 2014) das instâncias de poder indireto do Estado. Além disso, abre-se à participação das universidades privadas, embora limitadas à possibilidade de sediar o curso ou ceder docentes. Assim, a universidade fortalece sua dimensão acadêmica (SOUSA SANTOS, 2011), favorecendo a autonomia do EDE e formando novos agentes capazes de, posteriormente, tornarem-se agentes nas próprias instituições formativas, especialmente as públicas.

Demanda

Por fim, entendemos que há uma estratégia de cooptação na polêmica que envolve a demanda que deveria ser atendida por um curso emergencial de professores de espanhol. Como vimos, enquanto o OYE, indiretamente, sobretudo através dos textos vinculados na imprensa, afirma a intenção de formar 45 mil professores em quatro anos, através de sua “fórmula mágica”, o FALE é elaborado após uma consulta à SEE e uma pesquisa referente à quantidade que se crê próxima de uma demanda real por professores. Além disso, o FALE surge após consideradas outras possibilidades de adequação da formação superior, visando acelerar processos (Q3, 2006l).

De fato, entendemos que as IE, ao anunciarem a intenção de formar 45 mil professores atuam no sentido de demonstrar amplo poder de capilaridade na educação do Estado, ameaçando a hegemonia do EDE no que diz respeito ao prestígio e ao controle deste sobre a formação de professores de espanhol no estado de São Paulo (devido aos números, até no Brasil). Com isso, exerce uma pressão própria de práticas mercantis, projetando um capital organizacional (MOURA, 2012) que empurra ainda mais o processo no sentido de sua legitimação fora do EDE.

Já os proponentes do FALE, ao atrelarem sua demanda a um amplo processo de pesquisa e à necessidade de concurso público prévio (Q3, 2006l, Q3, 2007d), fortalecem sua dimensão acadêmica, científica e organizacional, legitimando as instituições envolvidas como legítimas representantes do interesse estatal, esse desinteressado agir em prol de um bem público. Ao mesmo tempo, o curso diminui consideravelmente seu público alvo já que a demanda é muito mais baixa. Isso serve, por um lado, ao intuito do campo de controlar a entrada de agentes, já que evita que grandes contingentes de docentes entrem pela “porta dos fundos” de uma proposta

aligeirada, e por outro, evita que a rapidez da entrada de muitos docentes pela porta da frente enfraqueça os mecanismos de cooptação do EDE.

As estratégias de cooptação identificadas acima, no OYE e no FALE, evidenciam concepções diferentes sobre a formação do professor de espanhol. De um lado, o OYE mobiliza capitais próprios de um mercado livre em torno da língua espanhola, evidenciando o caráter transnacional de um mercado de serviços universitários (SOUSA SANTOS, 2011). Sua proposta, ligada aos ciclos curtos de produção simbólica, assemelha-se a um processo de capacitação para uma função técnica, desprovida de ligação com as hierarquias que definem o campo científico (BOURDIEU, 1976). Já o FALE busca recuperar a dimensão acadêmica e científica dessa formação, atrelando-a à cultura universitária e aos ciclos mais longos de produção simbólica.

Nesse sentido, a *entrada no campo*, tal qual acontece no OYE, separa-se da *entrada da carreira* já que prescinde de capitais propriamente universitários/acadêmicos, embora necessite das universidades para a certificação dos docentes ao final do curso, motivo que justifica o lugar destas últimas no projeto. No entanto, a capacidade do OYE em fazer entrar pela porta dos fundos os futuros professores de espanhol provocará forte resistência, como veremos a seguir.

5.3.1.3. A resistência ao OYE e a defesa da autonomia no EDE

Ao partir da perspectiva de que no OYE se evidenciam tensões próprias de um processo de entrada no campo, é necessário lembrar que a conclusão deste processo é o que garante a legitimidade de agentes e instituições dentro do jogo, permitindo-lhes dele participar. No caso em que esta entrada não seja completa, ou aconteça mediada por uma porta dos fundos – ou seja, uma entrada que não é controlada pelo campo –, há um indício de heteronomia, a qual pode provocar forte *resistência*.

A resistência, na perspectiva da teoria de campos de Bourdieu, diz respeito aos “mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Não se trata de uma simples reação a uma jogada do adversário em lutas internas legítimas, mas de um conjunto de práticas construídas em torno a um discurso de unidade que mobiliza agentes em posições antagônicas, contra uma ameaça externa, isto é, contra a possibilidade de heteronomia e destruição do jogo.

A possibilidade de resistência liga-se à formação do *habitus*, motivo pelo qual pode se manifestar na *entrada no campo*. Especialmente os campos de produção cultural, por sua posição dominada no interior da classe dominante (BOURDIEU, 1990, p. 174), forjam uma capacidade de resistência em seus agentes, que se manifesta em momento de crise. Martins (1988), por exemplo, ao descrever a situação das universidades no Brasil após a emergência do ensino superior privado, atribui àquelas uma “memória coletiva de luta em prol da construção de uma universidade não subserviente às demandas do poder político” (p. 42). Já Leopoldo e Silva (2014, p. 141) destaca a “inserção histórica conflituosa” da universidade no Brasil, a partir do exemplo da USP: criada pelas elites do estado “como celeiro de formação de dirigentes políticos” (p. 140), constituiu ao longo do tempo uma elite intelectual que chegou a projetar “um questionamento radical da ordem burguesa” (p. 141) a partir de seus setores mais críticos. Mais recentemente, o exercício da liberdade de pensamento levaria esses setores a concluir que “o paradigma produtivo da universidade não comporta um trabalho internamente mediado pela atitude crítica” (p. 141), do qual emerge a possibilidade de resistência.

Também no EDE, tal qual o delimitamos neste trabalho, manifesta-se um *habitus propenso a resistir*, sobretudo diante da complexificação desse espaço disciplinar, provocada pela emergência de processos ligados à globalização, como demonstramos no Capítulo 3. Nas palavras do professor Ivan Martín, a quem entrevistamos,

A área de espanhol é uma área mobilizada desde sempre [...]. Tem uma coisa no nosso grupo de espanhol que ninguém explica já há muito tempo, desde sempre. Eu comecei a fazer espanhol muito antes da lei [11.161/05], em 88, 89 e dentro da própria FFLCH a área de espanhol já era um **foco de resistência**, presente em todos os debates [...].

Entendemos essa característica da área de espanhol da FFLCH como signo que marca a própria constituição do EDE: por força do lugar que essa língua ocupou durante muitos anos no imaginário nacional (CELADA, 2002) e sua ausência do ambiente escolar por décadas, foram as universidades públicas, não só em São Paulo, mas em outros estados do Brasil, que cultivaram seus estudos. Dessa forma, o EDE herda a capacidade de resistência própria das universidades públicas nacionais, materializada em sua cultura acadêmica e prática política.

Devido às questões que suscitou quanto à formação docente no Brasil, o OYE projetou no interior do EDE e para além dele um discurso de unidade que mobilizou seus agentes. Esse discurso baseou-se principalmente em um argumento que reivindicava as responsabilidades

legais das IES no que diz respeito à formação de professores de espanhol.⁵¹ Em entrevista a nós concedida, os professores Ivan Martín e Gretel Fernández exemplificam esse argumento:

E um dos aspectos, talvez esse tenha sido o aspecto que fez com que o projeto OYE tenha feito muitas pessoas se mobilizarem era o fato de esse projeto pressupor a formação do professor de espanhol numa plataforma a distância, através de uma plataforma operada por um banco. Quer dizer, para a gente isso era totalmente impensado. Primeiro **porque feria a legislação brasileira, a formação de professor é prerrogativa das universidades**, e depois porque sabíamos que não tinha nenhuma condição de se formar professores [à distância]. (Ivan Martín, ênfase nosso).

Houve uma primeira manifestação das universidades e aí como docente da USP sim, eu me manifestei, junto com as três universidades públicas, reiterando que **o papel de formação inicial cabia às universidades do país**, ou seja, o papel de formação inicial, pela legislação brasileira vigente até a data de hoje, corresponde às universidades e faculdades **credenciadas pelo poder público brasileiro e isso ninguém pode suplantar**. (Gretel Fernández).

Esse argumento projetou-se para além do EDE, ao defender a formação de professores como “prerrogativa das universidades” (Prof. Ivan), possibilitando maior capacidade de mobilização e provocando “fuertes desplazamientos” (FANJUL, 2016, p. 15). Identificamos estratégias derivadas desse argumento em pelo menos quatro direções distintas: a) uma tentativa de barrar o OYE do ponto de vista legal e institucional, mobilizando agentes políticos, instâncias jurídicas e obstruindo seu andamento no interior das universidades; b) uma reação propositiva que levou à criação da Comissão de Especialistas e o FALE; c) a busca de apoio da sociedade civil e da imprensa, visando universalizar a reivindicação e ampliar sua legitimidade; e d) a busca por recuperar o controle de instâncias dentro do EDE. É o que explicitamos a seguir.

5.3.1.3.1. As tentativas legais e institucionais de barrar o Projeto OYE

A necessidade de evitar a implementação do Projeto OYE levou os docentes das universidades estaduais paulistas a tentar caminhos legais e institucionais visando barrá-lo. Por um lado, impedindo que as instituições assumissem compromisso em seu arranjo institucional, e por outro questionamento sua legalidade via Ministério Público e apoio parlamentar.

A Carta aos Reitores (Q3, 2006a), primeiro documento público dos docentes, ao afirmar que “é de responsabilidade das universidades a formação e capacitação de professores”,

---

⁵¹ Praticamente todos os textos do Quadro 3 (Anexo), relacionados ao movimento contrário ao OYE, reproduzem esse argumento.

manifestava a impossibilidade de que tais instituições tivessem “uma função meramente mediadora no projeto”. Na USP, por exemplo, uma semana depois, o então chefe do DLM, Prof. Mario Miguel González, após reunião do conselho departamental, encaminhou ao diretor da FFLCH, Prof. Gabriel Cohn, uma carta (Q3, 2006b) na qual relatava “a preocupação” dos professores do departamento diante das notícias até então veiculadas sobre o OYE, questionando, entre outras coisas, o lugar da universidade no projeto. Como resposta, em 29 de setembro a Congregação da FFLCH encaminhou à reitora Suely Vilela um Ofício (Q3, 2006h) no qual rechaçava a participação da USP no OYE e solicitava a criação de um “grupo de especialistas para oferecer, em tempo hábil, proposta com sólidos fundamentos para assegurar à formação docente a qualidade necessária para o aperfeiçoamento do ensino público”. Graças a esses movimentos, USP, UNESP e UNICAMP não legitimaram o OYE, papel que ficou reservado, posteriormente, à UnB.

Segundo relato do professor Ivan Martín, a quem entrevistamos, “havia uma flagrante ilegalidade [no OYE], fomos para a Assembleia Legislativa, procuramos a promotoria pública, uma série de diligências para demonstrar a ilegalidade daquilo”. De fato, um grupo de docentes e alunos do curso de Letras da USP realizou uma consulta junto à advogada da ADUSP com o intuito de obter informações sobre possíveis ações judiciais a serem tomadas, visando evitar que o OYE fosse levado a cabo.⁵² A advogada orientou o grupo sobre como entrar com uma representação no Ministério Público, a partir da qual o órgão apuraria possíveis irregularidades no convênio e no projeto que culminaram no OYE. Além disso, caso conseguissem ter acesso ao texto do convênio assinado entre SEE e IE, haveria a possibilidade de entrar com um mandado de segurança, visando barrar judicialmente o curso.

Após a Assembleia da APEESP em 07 de outubro de 2006, um grupo de professores de fato entrou com um Mandato de Segurança junto ao Ministério Público Estadual, questionando “eventuais irregularidades na parceria firmada entre a Secretaria Estadual de Educação e o Banco Santander Banespa” (Q1, 2009a). Posteriormente, devido às mudanças operadas no projeto, a representação foi arquivada.

Em abril de 2007, a APEESP entrou em contato com o senador Eduardo Suplicy, solicitando mediação no diálogo junto ao governador do Estado, o que provocou, semanas depois, uma declaração oficial da CENP. O senador encaminhou um ofício ao então governador em maio e, dias depois, recebeu uma carta da responsável pela CENP, informando que o OYE

---

⁵² Relato disponível em: <oyeypronunciate.50webs.com/>. Acesso em 10 de junho de 2016.

não tinha intenção de “fornecer habilitação em língua espanhola” (Q1, 2007b). O comunicado foi comemorado como uma “importante vitória” por parte da APEESP (BOLETIM, 2007d).

A tentativa de barrar o projeto OYE, institucional e judicialmente, surtiu efeito não apenas prático, mas também simbólico. De um lado, seus opositores conseguiram manifestações oficiais sobre o caráter não habilitante do OYE. Por outro, o questionamento jurídico almejava uma declaração oficial que corroborasse a ilegalidade do Projeto, devido ao papel das IES na formação docente. Ao mesmo tempo, a pressão interna às universidades fortalecia o peso de seu setor mais autônomo na tomada de decisão sobre as políticas públicas educativas, ampliando o escopo de ação autônoma das universidades diante do poder político.

5.3.1.3.2. A Comissão de Especialistas e o Projeto FALE

Entendemos a criação da Comissão de Especialistas como um desdobramento da estratégia anterior, pois buscava retomar o trabalho intelectual das IES junto ao Estado em favor de sua autonomia, colocando-as à disposição da formulação de políticas públicas educativas. A já citada Carta aos Reitores (Q3, 2006a) trazia como proposta “a convocação de uma reunião entre os especialistas no ensino e pesquisa na área de Espanhol Língua Estrangeira vinculados às quatro instituições públicas que atuam no Estado de São Paulo”, visando “discutir e formular, conjuntamente, projetos de capacitação de professores de Espanhol [...] em todas as suas fases: discussão, elaboração, execução e avaliação”. Tal proposta foi replicada no Ofício encaminhado à Reitoria pela Congregação da FFLCH (Q3, 2006h), como dito acima, e em outros momentos também às outras instituições envolvidas.

A partir desse pedido e da recusa dos departamentos das IES paulistas em comporem o arranjo institucional do OYE, a Comissão foi aprovada e designada pelas respectivas reitorias com a função de elaborar “uma proposta que contemple um conjunto de medidas que visam a agilizar e ampliar as possibilidades de formação de professores de Espanhol como língua estrangeira” (Q3, 2006l), conforme a lei 11.161/05. Como analisado em 5.1, essa comissão buscou legitimar-se através de sua competência científica, reafirmada no discurso (Q3, 2007d), visando recuperar para as universidades sua função de responsáveis pela pesquisa científica, capital não reconhecido pelo Estado na proposição do OYE.

A mobilização de um capital científico puro (BOURDIEU, 1992), ou seja, assente na lógica do campo científico, visando intervir na produção de políticas públicas educativas, em diálogo com as instâncias de poder do Estado, faz da Comissão um espaço que busca recuperar uma autonomia própria dos campos de produção cultural, capazes de operar em sua própria

lógica e, dessa forma, potencializarem um capital político de intervenção no campo de poder. Sua autoridade para propor políticas não se assenta somente no papel político que cumprem os professores universitários, enquanto agentes políticos, mas no seu capital científico mobilizado em prol de uma atuação política (na elaboração de políticas). Assim, o próprio EDE, enquanto instância de produção de conhecimento sobre a língua espanhola, se fortalece. Diante do Estado, as instituições públicas paulistas e, dentro delas, o corpo de especialistas em língua espanhola, mostram-se fortalecidos e recuperam prestígio como propositores de políticas públicas.

5.3.1.3.3. O diálogo com a sociedade e a universalização da reivindicação

O intento de recuperar o prestígio das instituições de ensino superior como responsáveis pela formação de professores fez com que seus agentes se manifestassem publicamente sobre o Projeto OYE através de diversos meios (*internet*, imprensa, textos públicos etc.). Essas manifestações indicam um movimento a partir do qual a reivindicação dos opositores ao OYE vai se tornando pública, com o intuito de angariar apoio de setores sociais mais amplos, para além da universidade.

Exemplo disso é o *Manifesto pela qualidade do espanhol no sistema educativo brasileiro* (Q3, 2006d). Esse gênero textual tem como função a expressão de uma opinião ou o posicionamento de um indivíduo ou grupo social diante de questões relevantes do mundo social ou de algum campo específico (como o político ou artístico). No caso do *Manifesto* que aqui consideramos, este tem evidente conotação política e busca angariar apoio para uma intervenção social diante do problema proposto. Percebemos, no texto, um movimento argumentativo que visa tornar a questão o mais abrangente possível, explicitando motivos para que outros agentes, dentro do campo educativo ou fora dele, possam se identificar e apoiar o movimento. Há uma insistência no papel do Estado enquanto financiador das universidades (instituições “financiadas pelos cofres públicos”, estudantes formados “em grande parte graças ao dinheiro público”) e legislador: com o OYE, o Estado descumpriria as próprias normas legais que regem a educação (“atendendo as exigências legais determinadas pelo MEC”). Tudo isso acarretaria uma perda da qualidade da cidadania, já que a formação de professores da escola básica é uma “função estratégica” e tem um “papel fundamental na constituição da cidadania dos estudantes que o cursam” (Q3, 2006d).

Tais argumentos contribuem para ampliar a relevância social da reivindicação, construindo-a discursivamente, ao trazer à tona questões que dizem respeito ao campo político, como financiamento do Estado, qualidade dos gastos sociais, respeito às normativas legais etc.

Reivindica-se o “sacrifício dos interesses egoístas” (BOURDIEU, 2005, p. 123), em prol de uma representação social universalista e desinteressada do problema, em conformidade com a lógica do campo de poder e dos campos de produção cultural. Esse universalismo da causa ganha contornos mais claros quando o texto passa a servir de base a um abaixo-assinado, gênero reivindicativo próprio do campo político, cuja identidade enunciativa aberta pode ser assumida por cada um daqueles que se sintam representados e contemplados pelos seus argumentos. O abaixo-assinado transfere à causa um capital de legitimidade próprio da cidadania, do conjunto de cidadãos que atua politicamente.

Para Bourdieu, a representação universalista dos problemas sociais produz “efeitos bastante reais” (2005, p. 122), sobretudo de legitimação aos funcionários do Estado, legítimos representantes do desinteresse e do altruísmo estatal. Dessa forma, o *Manifesto* cumpre a função de criar uma imagem positiva dos que o subscrevem, (“professores e estudantes de espanhol...pesquisadores, docentes e estudantes de áreas vinculadas”), legitimando sua retomada do controle sobre a formação de professores de espanhol.

Outro texto representativo é a *Carta Aberta à população sobre a formação de professores de espanhol* (Q3, 2006g), assinada por 25 APE do Brasil que se manifestam contrárias a “projetos inadequados” de formação de professores de espanhol e pedem que “seja respeitada a legislação brasileira”, que confere apenas às IES essa responsabilidade. Diante do risco de banalização do trabalho do professor, os proponentes da Carta afirmam sua intenção de não apoiar e de lutar contra “qualquer iniciativa que não esteja de acordo com as leis e que fira os interesses dos professores e alunos de espanhol da Educação Básica” (Q3, 2006g).

Sendo a carta aberta um gênero argumentativo, próximo ao do manifesto, que visa expressar opinião e mobilizar diante de um problema específico, esta *Carta Aberta* expande o grupo de interlocutores mobilizado em torno à questão OYE: não são apenas os agentes dentro do campo educativo ou do EDE, mas toda a “população”, vocábulo presente no próprio título. O argumento central é a necessidade de adequação entre a lei proposta e as ações visando concretizá-la, de modo que se preservem os interesses de alunos e professores a uma “educação de qualidade para a formação de cidadãos conscientes e atuantes”. Novamente, o apelo ao desinteresse exerce função argumentativa visando angariar apoio à causa defendida.

O movimento estratégico que vai tornando o problema referente ao OYE uma questão pública relevante tem um apoio importante com a organização de um site, o *¡Oye y pronúciate!* Segundo a definição no próprio endereço eletrônico:

Este é um site que tem como principal objetivo informar e divulgar tudo o que se propaga através das diferentes formas de comunicação

(jornais e mensagens eletrônicas) tudo o que diz respeito à **Questão Santander vs Ensino de Espanhol** (negritos originais).⁵³

Também na aba “Quem somos”, os idealizadores do *site* afirmam tratar-se de “pessoas que acreditam que a educação brasileira deve ser levada a sério” e, por isso, “nos reunimos para melhor informar a todos que querem saber notícias sobre o acordo entre o Instituto Cervantes, o Universia do grupo Santander e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, firmado no último 06 de setembro”. A descrição também caracteriza uma ampliação do escopo de pessoas alcançadas (“a todos que querem saber”), bem como a universalização da causa defendida (“a educação brasileira deve ser levada a sério”).

Por fim, vale lembrar que após a Assembleia da APEESP em 7 de outubro, os professores buscaram a imprensa visando denunciar o que ocorria em torno ao OYE. Isso motivou a publicação de reportagens no jornal O Estado de São Paulo (Q5, 2006d) e no *site* G1 (Q5, 2006f). O papel de divulgação e de construção do problema OYE como uma demanda pública, portanto, contribuiu para que o assunto, finalmente, chegasse à grande mídia.

Assim, identificamos no movimento de resistência ao OYE uma estratégia que buscou transformar a reivindicação em um assunto público, mediante um processo de universalização da causa e a busca por diálogo com setores sociais mais amplos. Além de contribuir para constranger o poder público a responder aos opositores do OYE, esta estratégia serviu para legitimar o trabalho intelectual realizado por estes agentes, “representantes do universal” (BOURDIEU, 2005, p. 123), evidenciando o caráter de luta social que envolve as questões educativas.

5.3.1.3.4. A retomada do controle estratégico sobre instâncias do EDE

Por fim, notamos que a estratégia de resistência ao OYE também contou com um movimento interno ao EDE: a recuperação do controle sobre a APEESP. O engajamento da diretoria da associação, a partir de outubro de 2006, foi possível estender o diálogo às instâncias jurídicas, parlamentares, sociais e fortalecer uma disputa interna ao EDE.

Como narramos em 4.6, o Projeto OYE significou uma mudança profunda na relação entre a APEESP, as instituições espanholas, a SEE e a sociedade. Após a Assembleia realizada em 07 de outubro de 2006, na qual toda a diretoria pediu demissão, os professores que

---

⁵³ Disponível em: <oyeypronunciate.50webs.com/>. Acesso em 10 de junho de 2016.

assumiriam a entidade passaram a organizar uma série de ações nos campos acadêmico, jurídico, político e social, com o intuito de dar visibilidade ao tema e obrigar a SEE a se posicionar publicamente.

Percebemos, nesse conjunto de ações (detalhado em 4.6), que a APEESP se tornou o principal locus de oposição ao OYE, mobilizando os agentes dentro do próprio EDE, através de seus eventos e boletins mensais. Além disso, assumiu postura ativa de questionamento ao IC e demais IE em atividade no Brasil, projetando o movimento de resistência para além do estado de São Paulo. De fato, em 2007, na reunião das APEs que antecedeu o XII CBPE, em Cuiabá, segundo relato do prof. Ivan Martín, a APEESP sugeria uma mudança na forma de financiamento desses congressos:

E estava na moda naquela época a *Consejería* dar passagens, cursos e a gente se manifestava radicalmente contra. Tão contra que, quando assumimos a gestão, na primeira reunião que houve para organizar o próximo congresso, nós apresentamos a proposta, em João Pessoa, de acabar com esse financiamento pela *Consejería*, e isso encontrou muita resistência. Acusam sempre que São Paulo, Minas e Rio conseguiam sempre dinheiro, que em outros lugares era mais difícil.

Com isso, a nova diretoria da APEESP distanciava-se das práticas da gestão anterior. Vale dizer que o XII CBPE, em parte pela pressão da própria APEESP, aprovou duas moções dirigidas às autoridades educacionais do país, nas quais se manifestam preocupações sobre o processo de implementação da lei 11.161/05 e cobram posturas ativas a respeito (Q3,2007e; Q3, 2007f), além de uma Carta aos Conselhos Estaduais de Educação do Brasil (Q3, 2007g), manifestando “total repúdio às habilitações que desobedeçam a legislação vigente”.

Assim, a retomada da APEESP significou dois movimentos em direção à autonomia: de um lado, interno, dentro da própria associação, através de uma nova política de relação com instituições privadas e estrangeiras, e do financiamento da entidade (BOLETIM, 2007c); por outro, externo à APEESP, e projetando-se em direção à outras instâncias do EDE, visando diminuir o peso político de instituições como a *Consejería* sobre o conjunto da APEs do Brasil, fortalecendo sua independência política e financeira. Quanto ao primeiro, o relato da diretoria eleita em dezembro de 2006 deixa bem claro:

Assim que assumimos a diretoria da Associação, percebemos que seriam necessárias mudanças radicais para que a APEESP pudesse voltar a ter o respeito que um dia teve e pudesse recuperar seu papel de representante legítima dos professores de nosso Estado. [...] Nosso principal objetivo era fazer que a APEESP voltasse a ser um espaço de discussão política, acadêmica e profissional. A reestruturação que nos propusemos a encaminhar tem no horizonte a autonomia e a independência da Associação. (BOLETIM, 2008d).

Quanto ao segundo movimento, ajudou a mobilizar instâncias diversas no interior do EDE, contribuindo para provocar rupturas importantes. Ao propor maior independência financeira das APEs, buscava-se fortalecê-las e diminuir o peso político de instituições espanholas. Também, ao argumentar contra a ideia de uma “federação de associações”, ideia recorrente entre as APEs no Brasil, a APEESP buscava ampliar canais de diálogo interno e impedir movimentos que favorecessem instituições estrangeiras:

[...] na reunião de Associações de professores realizada recentemente em João Pessoa, um dos pontos da pauta, apresentados pela APEESP, propunha justamente discutir **formas alternativas de financiamento das atividades das associações, que não estivessem atreladas apenas ao governo espanhol**. O debate teve excelente acolhida pelos participantes e decidiu-se ali que, em médio prazo, serão pensadas novas formas de participação de todos nos congressos, de modo a diluir o peso político de uma única instituição nos congressos de professores de espanhol.

No Congresso do ano passado [Cuiabá], a diretoria da APEESP capitaneou um caloroso debate sobre a real necessidade de se criar essa suposta federação [...] Várias pessoas questionaram o sentido de uma federação, o custo que ela teria e vários se manifestaram que **uma possível federação não poderia estar atrelada a nenhum “governo” e a nenhuma “instituição”**. (BOLETIM, 2008d).

Ao analisar a reestruturação da APEESP após o ano de 2006, torna-se evidente o papel do Projeto OYE e da polêmica que se seguiu ao seu anúncio nesse processo, fazendo “sair do silêncio os dominantes” (BOURDIEU, 1983, p. 121) e fortalecendo, no interior do EDE, seu polo mais autônomo, ligado aos representantes de um ciclo longo de produção simbólica (BOURDIEU, 1996, p. 170). Como consequência, para além do estado de São Paulo, ganhou espaço um movimento de questionamento do lugar das instituições espanholas no financiamento das APEs e no EDE como um todo, projetando discussões que seguem até os dias atuais. O movimento de resistência ao OYE capitaneado pela APEEP trouxe para o centro do debate o embate com as instituições espanholas.

5.3.1.3.5 As práticas de resistência e o argumento da incompetência

Ao retomar o conceito de resistência (BOURDIEU, 2004, p. 21), identificamos nas estratégias empregadas pelos opositores do OYE um ganho duplo em termos de fortalecimento da autonomia. Por um lado, as ações reativas, visando barrar judicialmente o OYE, e propositivas, como a criação da Comissão de Especialistas, potencializaram os capitais

acadêmicos e científicos das universidades em sua força de pressão política, permitindo-lhes gerar alternativas à formação de professores de espanhol. Por outro lado, a retomada do controle sobre as instâncias do EDE, como a APEESP, projetou ganhos simbólicos imediatos e futuros: de imediato, favoreceu a ampliação da legitimidade social da causa defendida, através de práticas discursivas voltadas a mobilizar a sociedade; a médio prazo, significou o fortalecimento do polo mais autônomo do EDE, em oposição ao seu polo menos autônomo, representado pelas instituições espanholas.

Ao se construírem em torno à defesa do mandato legal das universidades no controle dos processos de formação docente, as estratégias de resistência acima descritas apontam para uma prática que, em que pesem possíveis contradições, ajuda a responder uma pergunta que dialoga com nosso referencial teórico: é possível se contrapor ao argumento da incompetência? De fato, como descrevemos no Capítulo 1.3, este argumento afirma a responsabilidade individual dos professores pelo fracasso escolar dos alunos, alegando uma suposta baixa qualificação dos profissionais para o trabalho docente. Em uma versão mais sofisticada, este argumento atinge diretamente a universidade, enquanto responsável por essa formação, acusada de negligenciar as dimensões práticas e superdimensionar os aspectos teóricos envolvidos no processo formativo.

Em primeiro lugar, contrapor-se ao argumento da incompetência requer a criação de um **espaço de luta discursiva**: colocar-se publicamente contra, demonstrar suas lacunas e insuficiências, os interesses políticos (e eleitorais) contidos na sua reprodução, via políticas públicas, além das ideias alternativas que podem balizar propostas diferentes, dentro da legalidade institucional vigente. No caso do OYE, enxergamos um esboço desse espaço na busca por mobilizar agentes para além da academia, trazendo a “população” (Q3, 2006g) para o debate sobre a formação de professores. Ao mesmo tempo, a **universalização** da pauta defendida, ou seja, sua construção discursiva em torno dos objetivos desinteressados do Estado, pode contribuir para contrapor os argumentos das esferas de poder, que justificam projetos frágeis de formação docente: mostrar para a sociedade os ganhos sociais de um sistema público de ensino superior autônomo, com instituições fortes e fortalecidas pelo Estado, que combatem desigualdades e fortalecem a democracia.

Com efeito, é necessário ir além da “linguagem da crítica” (GIROUX e MCLAREN, 1997, p. 197) e estabelecer uma **prática constante de contestação de ideias e proposição de alternativas**. Nesse sentido, as estratégias de resistência ao OYE servem de exemplo no que diz respeito ao questionamento legal do projeto e a *desobediência institucional* dos docentes,

que não assumiram a condição “meramente mediadora” que ali cabia às universidades. Simultaneamente, a elaboração do FALE como contraproposta escancarou a fragilidade do OYE e sua estrutura mercadológica, fortalecendo os capitais acadêmico e científico das universidades e constringendo o Estado a também desnudar seus interesses, ao recusar um diálogo proposto. As alternativas concretas, mesmo que não concretizadas, devem servir para demonstrar a fecundidade de propostas que surjam do diálogo entre academia, Estado e sociedade.

Por outro lado, a excessiva ênfase nos aspectos legais pode revelar limitações nesse diálogo. Embora, no caso do OYE, essa ênfase se explique pela necessidade de barrar o projeto e pelo fato de que os setores implicados na resistência também participam da definição de normativas legais para o ensino de espanhol (vide OCEM e PNLD, por exemplo), é necessário considerar o lugar que a universidade cumpre na ordem legal vigente e estabelecer uma crítica necessária: como fazer para que esta reivindicação de legalidade se amplie e torne-se fonte de questionamento crítico da própria ordem legal, que também contribui para perpetuar desigualdades, reproduzir o *status quo*, barrar a incidência dos conhecimentos críticos da universidade sobre a sociedade e o campo educativo?

O **diálogo com a escola** pode ser um caminho para ampliar essas práticas de resistência e contrapor-se ao argumento da incompetência, pois leva a uma incidência prática do conhecimento universitário (não sem o apoio da teoria), afastando a acusação de distância entre o conhecimento produzido nas universidades e a realidade cotidiana das escolas, percepção que fundamenta uma crise de legitimidade das IES (SOUSA SANTOS, 2011). A resistência tem na escola um terreno propício para gestar práticas de contra-hegemonia, isto é, “a criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporam formas alternativas de luta e experiência” (GIROUX e MCLAREN, 1997, p. 199).

A resistência em torno ao OYE não levou em conta essa relação com a escola, até porque o espanhol mal fazia parte da grade curricular. O embate deu-se sobretudo dentro de uma nobreza do Estado (BOURDIEU, 1998), opondo sua mão direita à sua mão esquerda. As escolas ainda são um lugar a ser explorado, especialmente no estado de São Paulo, no qual tem se firmado um movimento que dialoga, simbolicamente, com demandas de conhecimento do próprio espaço disciplinar do espanhol.

5.4. O estado de São Paulo e a desregulação dos processos educativos: o caso da implementação do Espanhol

Todo o projeto do governo [do estado de São Paulo] de mais de 20 anos é um projeto político de desmonte e privatização da educação. [O governo] não cumpre a lei, nunca assumiu a lei, com turmas nos horários. Usou paliativos: o centro de línguas como espaço para o espanhol desvinculado da grade, usou os institutos privados. Então, vive ao arrepio da lei, vide sua polícia, porque tem o apoio da classe hegemônica, a imprensa não denuncia.

(Ivan Martín, 2016).⁵⁴

“Formar professores é tarefa da universidade”⁵⁵, dizia o título de um dos Boletins da APEESP (BOLETIM, 2007d). Em torno a este argumento se organizou um movimento de resistência cujas características descrevemos em 5.3.1. Ao reivindicar o respeito à “legislação vigente”, seus locutores afirmam que só devem participar das práticas formativas as instituições oficialmente reconhecidas, ou seja, declaradas pelo Estado enquanto tal. O que está em jogo, portanto, é a atribuição de uma identidade institucional a um conjunto de organizações, públicas e privadas, afetadas pela “magia da nomeação oficial” (BOURDIEU, 2005, p. 114), isto é, pela nomeação do Estado. É a ação do Estado de nomear, definir e criar, que é posta em jogo no OYE, evidenciando a capacidade de regulação de suas instâncias burocráticas sobre os processos educativos.

Ao tratar da entrada no campo e entrada na carreira, apontamos que o campo educativo define as regras desses processos, regulamentados pelo Estado, condicionando a formação de um *habitus* específico nos futuros docentes. Ou seja, o Estado, a partir do seu poder regulador (BOURDIEU, 2005) e das instituições a seu serviço, define os contornos da **formação dos profissionais** que atuarão na educação pública.

Sendo a escola o lugar de reprodução de diferentes tipos de capitais, entre os quais o capital estatal, capaz de “impor e inculcar princípios duráveis de visão e de divisão de acordo com suas próprias estruturas” (BOURDIEU, 2005, p. 125), ela também sofre uma regulação da qual participam agentes políticos (ministros, secretários de estado, parlamentares), profissionais do campo educativo (professores, pesquisadores, formadores etc.) e a sociedade (Conselhos de

---

⁵⁴ Entrevista a nós concedida em 27 de janeiro de 2016.

⁵⁵ Boletim da APEESP, junho de 2007 (Boletim, 2007d).

Educação, conselhos de políticas públicas etc.). Mas, também, especialmente após a década de 1990, agentes privados ligados a bancos, editoras, empresas privadas e organismos internacionais etc. Quanto maior a liberdade e a autonomia dos profissionais da educação, professores universitários, formadores de professores, pesquisadores de instituições públicas e privadas, em participar da regulação dos processos educativos, levando em conta suas lógicas na hora de definir as fronteiras do campo, maior é a autonomia do próprio campo. Ao contrário, havendo forte interferência externa, seja do Estado, do mercado ou de outras forças, maior sua heteronomia.

Esse conjunto de agentes define os contornos do que será oferecido em matéria de educação às crianças e jovens que ocupam os bancos escolares, através dos **documentos e normas que regem a educação**, nas quais estão presentes os capitais mais valiosos do campo, consubstanciados em metodologias, pedagogias e formas de entender como deve ser realizada a prática educativa no ensino oficial. Ao mesmo tempo, ao tratar da “educação escolar, que se desenvolve predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias” (LDB, art. 1, parágrafo 1), as normas e documentos redigidos por esse conjunto de agentes também **regulam os conteúdos a serem transmitidos pela escola**, visando “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, art. 22). Os PCN e as OCEM são exemplos de documentos que regulam, embora não limitem, os conteúdos escolares. Também o PNLD supõe um controle estatal sobre o conteúdo escolar, afinal os próprios professores de cada área do saber, ligados às grandes universidades (administração indireta do Estado), definem os critérios de avaliação dos materiais didáticos, posteriormente disponibilizados para uso dos estudantes.

Não menos importante é a **função financiadora do Estado**, sobretudo em relação à educação pública, visto que a LDB/1996 define como princípio da educação no Brasil “a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (art. 3º, inciso VI). Dessa forma, a manutenção da educação pública e gratuita depende inteiramente da subvenção estatal, a qual se realiza através da dotação orçamentária própria da União, Estados e Municípios. Há inclusive uma exigência constitucional de vinculação das receitas orçamentárias de todos os entes federados com despesas relacionadas à educação (CF/88, art. 212)⁵⁶. Por outro lado, enquanto

---

⁵⁶ Enquanto escrevemos este trabalho, em junho de 2016, o governo interino que assumiu o poder no Brasil depois do afastamento da presidenta Dilma Rousseff cogita publicamente acabar com essa vinculação, visando conter déficits orçamentários, consolidando o *golpe*, no que diz respeito às conquistas sociais relacionadas à educação no Brasil.

recurso escasso, o dinheiro público destinado à educação sofre forte assédio do setor privado, o qual não raras vezes consegue obter financiamento aos seus projetos educacionais em detrimento do investimento público.

Esses aspectos - formação de professores, definição de normas e conteúdos escolares e financiamento – marcam a relação existente entre administração direta e indireta do Estado e o campo educacional. Eles manifestam a regulação do Estado sobre a educação a partir dos seus dois princípios de “encarnação”, conforme Bourdieu (2005, 2014): na objetividade, através de estruturas e mecanismos (instituições educativas, normativas legais, previsões orçamentárias) e na subjetividade, através de estruturas mentais, esquemas de percepção e pensamento (práticas e conteúdos escolares, formação de um *habitus* próprio etc.). É mediante estas dimensões que o Estado se legitima simbolicamente e exerce o monopólio da violência simbólica (BOURDIEU, 2005) através de uma “ação formadora de disposições duradouras” (BOURDIEU, 2005, p. 116), que reproduz sua lógica de funcionamento pautada no desinteresse e no monopólio de representação do universal (BOURDIEU, 2014, p. 172).

Ao analisar a polêmica envolvendo o Projeto OYE, em uma perspectiva que abarque outras dinâmicas e políticas posteriores do governo do estado de São Paulo, relacionadas à implementação do espanhol no Ensino Médio (Lei 11.161/05), identificamos um processo de *desregulação do controle estatal sobre a produção e reprodução do saber escolar*, que abre espaço à consolidação de um mercado educacional. Com isso, forças externas ao campo educativo definem perfis docentes, redigem documentos legais, regulam conteúdos e absorvem os recursos escassos antes destinados às instituições públicas.

Por desregulação entendemos um processo no qual se enfraquece o peso do Estado na definição das normas educacionais, suas práticas e seus conteúdos, provocando heteronomia no campo educacional. Não que o Estado deixe de definir contornos, mas, ao defini-los, entrega a responsabilidade por esses processos a autoridades externas, dotando-as, inclusive, de orçamento, mesmo que sua lógica contraste com seus objetivos desinteressados.

5.4.1. O OYE e seu arranjo institucional

O primeiro exemplo desse processo de desregulação é o próprio OYE. Ao observar seu arranjo institucional (GOMIDE e PIRES, 2014), percebe-se o papel central que nele cumprem as instituições espanholas: Portal Universia, o Banco Santander e o Instituto Cervantes. Além do financiamento e estrutura logística do curso online, responsabilidades dos dois primeiros, caberia ao IC a organização do curso, definição de suas metodologias e conteúdos, além de sua

coordenação e execução, mediada por tutores e monitores. Estes sim, escolhidos pelas universidades estaduais, as quais também teriam o papel de garantir a certificação final aos futuros docentes em língua espanhola.

Um arranjo institucional em política pública tem como objetivos a criação de capacidades estatais, ou seja, capacidades de execução de seus objetivos (GOMIDE e PIRES, 2014, p. 19), as quais se subdividem em capacidades técnico-administrativas e capacidades políticas. O primeiro grupo refere-se à competência dos agentes estatais em cumprir suas funções, conforme um modelo de burocracia weberiana. O segundo, a habilidade em “expandir os canais de interlocução, negociação com os diversos atores sociais, processando conflitos e prevenindo a captura por interesses específicos” (p. 20).

O lugar proeminente das IE e o lugar figurante das IES no arranjo institucional do OYE permitiria àquelas capitanear o projeto para seus interesses, especialmente aqueles que Del Valle e Villa (2008) denominaram espetáculo da língua. No IV CILE, por exemplo, o então Diretor de Gestão Comercial e Desenvolvimento de Produto do Instituto Cervantes ao descrever a experiência de organização do OYE no estado de São Paulo, buscava demonstrar a competência do IC em conciliar interesses públicos e privados relacionados com a implementação de políticas públicas, conforme citação a seguir:

Con el fin de solucionar el problema del equipamiento [falta de computadores para os professores acessarem o AVE], el Instituto Cervantes, de acuerdo con las autoridades locales competentes, y **haciendo uso de su capacidad para concitar el interés de empresas e instituciones de distintas partes del mundo**, ha gestionado la colaboración de las empresas Microsoft e Intel, que disponen de programas de reciclaje de ordenadores que irán destinados a completar la dotación de los centros de enseñanza, y de un proyecto de equipamiento de ordenadores personales a un coste asequible, que será ofrecido a los profesores financiado por Santander-BANESPA y, si las conversaciones llegan a buen puerto, por el Banco Interamericano de Desarrollo. La empresa Telefónica está estudiando la posibilidad de facilitar las conexiones de banda ancha. Como es natural, estas infraestructuras, que contribuyen a facilitar el acceso de la comunidad educativa a la sociedad de la información y del conocimiento, servirán para otros muchos proyectos de formación además del de español. (negritos nossos).

Dessa forma, o arranjo institucional que sustentaria o OYE, enquanto curso de formação de professores de espanhol e mesmo como curso de línguas, transferia para as instituições espanholas os ganhos simbólicos relacionados às capacidades estatais: seriam elas, e não o Estado, que ampliariam suas habilidades técnico-administrativas e políticas, expandindo

canais de interlocução com instituições e empresas públicas e privadas. As IE, assim, gabaritavam-se para assumir outras políticas públicas em cooperação com o Estado.⁵⁷

O movimento de fortalecimento das capacidades técnico-administrativas e políticas das IE viria acompanhado de um enfraquecimento do Estado, que abdicaria da geração de capacidades estatais ao permitir que o controle efetivo de uma política pública de formação docente passasse para o controle de instituições privadas. Especialmente sua capacidade política de processar conflitos entraria em colapso, a partir do movimento de resistência ao OYE: ao ser constrangido a se posicionar, o Estado voltou atrás quanto aos objetivos da política em questão e, após 2008, recolheu-se em um longo silêncio, não respondendo às tentativas de diálogo de professores e agentes universitários.

O Estado também abdicou da geração de capacidades estatais ao recusar o Projeto FALE, o qual recuperaria para as universidades o controle sobre o processo de formação de professores de espanhol, permitindo ao Estado (tanto sua administração direta quanto indireta) aprimorar suas capacidades técnico-administrativas e políticas, fortalecendo a administração pública estadual e suas competências em implementar políticas públicas educativas.

Com isso, o governo do Estado de São Paulo propunha, através do OYE, uma desregulação da função estatal de certificação e formação docentes, ao enfraquecer o peso de suas instâncias diretas e indiretas na definição de políticas formativas. E embora o Projeto OYE não tenha sido levado a cabo como uma política de formação docente, a recusa em discutir o FALE, aliado às ações posteriores relacionadas à regulamentação da lei 11.161/05, apontam para um processo de heteronomia do campo educacional, enfraquecimento do Estado e fortalecimento do setor privado.

5.4.2. As Orientações Curriculares para o ensino de espanhol em São Paulo

Outro indício do processo de desregulação da obrigação estatal com a educação diz respeito ao episódio ocorrido em 2008, descrito em 4.10, referente à elaboração de diretrizes curriculares para o ensino de espanhol em São Paulo. Na ocasião, a SEE contatou uma professora ligada à *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha e pediu que ela redigisse o documento, preterindo diálogo com os docentes das universidades públicas

---

⁵⁷ Apesar do discurso favorável, o Projeto OYE teve uma série de problemas em sua implementação, relacionados ao uso da plataforma virtual, indisponibilidade de módulos, ausência de tutores etc. A primeira turma, iniciada em 2006, não chegou a completar todas as 600h inicialmente previstas. O discurso do IC, portanto, encaixa-se perfeitamente no que Del Valle e Villa (2008) entendem como espetáculo da língua: a divulgação propagandística de projetos das IE, exagerando seus ganhos e ocultando seus problemas.

estaduais. Segundo Fanjul (2010, p. 192), o gesto do governo do estado aponta “o distanciamento em relação com o próprio âmbito público” que caracteriza a atuação da SEE no que diz respeito ao ensino de espanhol no Estado. Normalmente “são convocados, para dar conta da proposta curricular de uma disciplina, especialistas das universidades do estado, que formam comissões nas quais se integram professores da rede ou com experiência no ensino médio” (p. 192).

Dessa maneira, o Estado, através das suas instâncias burocráticas, abdica de seu controle sobre a definição dos rumos educacionais e conteúdos a serem ministrados em uma disciplina de presença obrigatória no currículo do ensino médio (ainda que de matrícula optativa aos alunos). Ao desconsiderar seus próprios especialistas, professores universitários e pesquisadores e delegar a tarefa a uma representante da *Consejería*, o governo do estado amplia a legitimidade desta instituição em contraposição ao desprestígio a que coloca as universidades públicas do Estado.

5.4.3. A proposta de terceirização do ensino de línguas estrangeiras no estado de São Paulo

O último exemplo que consideramos representativo do processo de desregulação que definimos diz respeito ao Decreto 54.758/09 e seus desdobramentos (ver Capítulo 4.10). Ao reorganizar os Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras (CEL), instaurou-se um programa que previa o oferecimento das disciplinas espanhol e inglês através de escolas livres de idioma a serem posteriormente selecionadas. Trata-se do ponto culminante do movimento que vimos observando, pois o Estado abdica de seus capitais na implementação de uma disciplina (espanhol) na grade curricular, desregulando a formação dos professores, as normas que definem o ensino e os conteúdos escolares, além de transferir recursos escassos ao setor privado lucrativo.

Na prática, o governo do estado de São Paulo terceirizava a oferta da disciplina Espanhol. De fato, toda a responsabilidade pela gestão de uma disciplina escolar seria transferida à iniciativa privada, deixando de passar por qualquer regulação oficial. Em primeiro lugar, porque aos professores atuantes nas escolas de idiomas não se exige qualquer tipo de graduação de ensino superior, sendo seu trabalho diretamente associado ao mercado de ensino livre de línguas estrangeiras. Além disso, a possibilidade de que o estado de São Paulo assumisse permanentemente esta política poderia acarretar um êxodo de professores para os cursos livres, promovendo, com isso, uma desregulação da própria profissão docente, a qual deixaria de responder aos objetivos do Estado.

Além disso, esses cursos, por não fazerem parte da estrutura do ensino básico, não têm vínculos com o MEC ou com as Secretarias de Educação, sendo sua estrutura e organização totalmente independentes destes. Ora, sendo o espanhol uma disciplina de presença obrigatória na grade curricular do ensino médio, última etapa da educação básica, sua transferência a escolas de idiomas acarreta a desregulação dessa disciplina, anulando os efeitos da lei 11.161/05, que justamente buscava regular esta oferta.

Quanto ao conteúdo ministrado por estas escolas, a Resolução 83/09, desdobramento do Decreto 54.758/09, definia:

Artigo 2º - Os cursos oferecidos pelas instituições credenciadas deverão ser programados com vistas a desenvolver nos alunos competências e habilidades que os capacitem:

- I – ao emprego de outro idioma como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e a grupos sociais diversificados;
- II – ao reconhecimento de outros idiomas aplicados no mundo dos negócios;
- III – à identificação das variantes linguísticas do idioma escolhido;
- IV – à utilização de expressões simples do cotidiano;
- V – à comunicação no idioma escolhido, observada a área de atuação pretendida.

Percebe-se na Resolução ecos de abordagens linguísticas distintas, como a intercultural (incisos I e III) e comunicativa (incisos IV e V), além da ênfase a um campo específico de atividades (mundo dos negócios, inciso II). No entanto, essa tentativa de regulação de conteúdos passa longe do que sugerem as OCEM (BRASIL, 2006), por exemplo, ao estabelecer uma série de critérios e perspectivas diversas a se ter em conta no ensino de espanhol a brasileiros na escola básica. Esse quadro de conteúdos aproxima-se mais à perspectiva instrumental dos cursos livres de idioma, os quais respondem a critérios comerciais de uma aprendizagem rápida que visa mostrar resultados e fidelizar os alunos-clientes. Também não se prevê análise dos materiais utilizados pelas escolas selecionadas, a fim de verificar se corresponderiam ao conteúdo preconizado pela resolução e a legislação em geral.

Por fim, é necessário citar, o modo de financiamento desse curso consolida a desregulação ao transferir recursos públicos para a iniciativa privada sem a devida fiscalização. De fato, além das denúncias de suposto “favorecimento de interesses particulares relacionados com pessoas que participam do governo estadual” (FANJUL, 2010, p. 203), também os valores destinados ao projeto superam, em mais de 4 vezes, os custos de uma oferta direta pelo sistema de ensino (FANJUL, 2010, p. 196). Ou seja, o governo do Estado de São Paulo fortalece a iniciativa privada, cedendo-lhe a oferta de uma disciplina da grade curricular, transferindo-lhe

um montante muito superior de recursos ao que seria necessário em caso de oferecimento direto pela rede oficial. A desregulação em matéria de financiamento, portanto, fortalece o ensino privado.

5.4.4. Desregulação, mercado, resistência

Ao analisar em perspectiva as ações que antecederam a aplicação da lei 11.161/05 no estado de São Paulo, torna-se claro o *processo de desregulação do controle estatal sobre a produção e reprodução do saber escolar*, relacionado à disciplina Espanhol. Ao transferir a um mercado educacional a responsabilidade sobre a implementação de uma disciplina curricular, essas ações instauram no campo educacional, em nome do Estado, a lógica do campo privado, baseada no *interesse financeiro do lucro*. Com isso, uma lógica de competição alheia à lógica estatal é favorecida, projetando uma transformação profunda nos objetivos educacionais. O que será posteriormente imposto e inculcado como princípios duráveis, via instituição escolar, já não corresponderá à lógica desinteressada do Estado, mas ao interesse de lucro do mercado. Esse interesse corrói por dentro o Estado, sob a aparência de fortalecer suas relações com a sociedade, reduzindo-o à função de regulador do campo privado, e não de regulador dos processos educativos oficiais em nome de princípios legais.

Sendo a escola lugar privilegiado de reprodução de diferentes tipos de capitais, deter o controle sobre a reprodução do que acontece nos estabelecimentos educacionais corresponde a apossar-se da legitimidade estatal, daí o poder do Estado, transmutado em força de mercado, em provocar heteronomia nos campos de produção cultural. No caso do espanhol em São Paulo, claro está que os movimentos do governo do estado retiram a autonomia de um EDE e entregam os rumos da implementação da disciplina ao setor privado, comprometendo sua autonomia relativa, ou seja, enfraquecendo aquele espaço autônomo de produção e reprodução do saber ligado à língua espanhola.

No entanto, é necessário dizer que nenhuma das ações aqui descritas tiveram o resultado esperado pela administração estadual. Seus possíveis efeitos foram barrados, desarticulados ou retardados graças aos processos de resistência associados a cada um deles. Como já descrevemos no capítulo anterior, os professores e pesquisadores ligados ao EDE se organizaram de forma bastante efetiva contra o Projeto OYE. De certa forma, as mudanças nele efetivadas antes mesmo de sua implementação, bem como as reformulações em 2008, ecoam as críticas feitas pelos agentes ligados às universidades e, ao menos legalmente, impediram que

o OYE habilitasse os 45 mil professores conforme anunciado em 2006. De fato, pelos números divulgados pela SEE em 2010, 1532 professores teriam completado o curso de extensão e apenas 185 a especialização. Quanto à primeira turma do OYE, mal chegou a completar as 600h de curso previstas na Proposta Pedagógica inicial (Q3, 2006a).

Quanto às Orientações Curriculares, podemos dizer que a postura da funcionária da *Consejería*, conforme descrita em 4.10, que, não estando à vontade para redigir as orientações curriculares, convidou professores das universidades estaduais para realizar a tarefa, correspondeu a uma resistência diante do pedido do governo do Estado. Como analisa Fanjul (2010, p. 193), “uma agente diplomática de outro país atuou como ponte entre o governo do estado e o sistema universitário do próprio estado”. Dessa forma, graças à sua postura individual, representantes do próprio EDE se responsabilizaram pela escrita das orientações curriculares sobre o ensino de espanhol, frustrando, de certa forma, o interesse privatista da burocracia estatal.

Por fim, a proposta de terceirização também gerou amplo movimento de resistência, fazendo repercutir na imprensa o assunto e provocando, inclusive, a realização de uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado. Embora tenha sido suspenso no começo de 2011, a colocação em pauta do projeto junto à sociedade pode ser considerada um ganho.

Todos esses movimentos de resistência de certa forma contribuíram para ampliar e fortalecer o papel do campo educativo nos rumos da educação no estado de São Paulo. Ao mesmo tempo, fortaleceram uma visão de Estado condizente com uma postura que, ao mesmo tempo em que define leis, financia e legisla sobre a educação, mantém a autonomia dos seus próprios agentes especialistas em educação, fortalecendo sua burocracia indireta.

Por outro lado, por parte do governo do estado, o “voltar atrás” em matéria de políticas educacionais não significa uma conversão de sua mão direita à sua mão esquerda (BOURDIEU, 1998). Ao contrário, tanto no OYE quanto no processo de terceirização em 2010, o recuo diante de uma política não significou uma revisão dos rumos ou uma postura de maior respeito e diálogo com a esfera pública. Ao contrário, em ambos casos se tratou de estratégias que tiveram como continuidade uma ausência ainda mais acentuada de transparência e clareza nos rumos da implementação do espanhol na rede pública estadual (FANJUL, 2010; MENEZES e CRUZ, 2016).

A manutenção do projeto de precarização da educação indica as fragilidades das políticas públicas anunciadas visando a implementação da lei do espanhol, o que aponta, por um lado, a ausência de um aprendizado institucional (EDER, 2001) capaz de demonstrar o

fortalecimento de capacidades estatais e, por outro, uma “forte crença, por parte dos agentes governamentais, quanto à capacidade do mercado em dar conta das demandas educativas” (MENEZES e CRUZ, 2016, p. 369), desnudando os interesses por trás de “uma nada ingênua improvisação” em matéria de políticas públicas educacionais.

5.5. Revisitando as questões de pesquisa

[...] que todo esse levantamento que você faz, as reflexões, as análises, que isso sirva realmente como um alerta, para que a gente não volte a passar por outros OYEs.

(Profa. Gretel Fernández).⁵⁸

a) Como os agentes implicados no Projeto OYE constroem o lugar da *universidade* como instituição responsável pela formação de professores?

Ao analisar a forma de designação da universidade e demais instituições de ensino superior, bem como o lugar da universidade no arranjo institucional criado pelo Projeto OYE, identificamos processos distintos no que diz respeito a cada um dos grupos de agentes e instituições implicados.

Quanto às instâncias da burocracia estatal, designam discursivamente a universidade em meio a um campo complexo do ensino superior, indiferenciado institucionalmente e aberto para que outras “reconhecidas instituições educacionais” (Q1, 2006a) tomem parte em suas disputas. No arranjo institucional do projeto, as universidades ocupam um lugar figurante de certificadoras em nome do Estado, desconsiderando seus capitais científicos e acadêmicos. O Estado provoca, portanto, um processo de *descapitalização simbólica da universidade*, isto é, a negação de seus capitais mais valiosos no campo educativo, justificando a descapitalização financeira e abrindo espaço para a consolidação de um mercado universitário. Com isso, os setores mais autônomos no interior das universidades são enfraquecidos e as novas tecnologias são apresentadas como solução para a formação de professores, legitimando a presença de grupos estrangeiros como o Universia e o Banco Santander.

Por sua vez, as instituições espanholas designam de modo ambíguo a universidade, ao buscar reconhecer discursivamente sua importância e proeminência, ao mesmo tempo em que, pela forma de coordenação de responsabilidades no OYE, entram em competição com as universidades. Como resultado, projeta-se o nome das IES implicadas como uma marca, um capital simbólico valioso a serviço da legitimação das IE no âmbito educativo.

Já as universidades buscam retomar seus capitais negados pelo Estado, ao designarem seu lugar de destaque em meio a um complexo campo do ensino superior, distinguindo sua legitimidade como interlocutoras junto ao Estado. Além disso, os capitais científicos e

---

⁵⁸ Entrevista a nós concedida em 1º de fevereiro de 2016.

acadêmicos atribuídos às IES públicas são retomados através da Comissão de Especialistas, cujo discurso se constrói a partir da afirmação de sua competência científica em assessorar políticas educativas em todo o seu ciclo de produção: formulação, implementação, execução e avaliação.

Como consequências destes processos descritos, percebe-se um fortalecimento de dinâmicas próprias de um mercado de formação docente, como a busca por “refrabricar o professor”, não mais pela cultura acadêmica e científica das universidades, mas pelo uso das novas tecnologias. Ao mesmo tempo, estimula-se a desvinculação das IES de seu contexto social e político, aprofundando sua crise de legitimidade perante a sociedade. Ao fim e ao cabo, o trabalho intelectual se converte em produção de bens para um mercado educacional e escancara a “inserção histórica conflituosa” que marca o percurso das universidades no Brasil, opondo setores mais autônomos a setores menos autônomos em projetos e alianças contraditórias com o Estado, forças de mercado e a própria sociedade.

b) Quais são as estratégias das instituições espanholas para entrarem no campo educativo e se legitimarem como interlocutoras junto ao Estado?

Identificamos na atuação das instituições espanholas frente ao OYE uma *prática desinteressada*, isto é, um conjunto de estratégias que visa dialogar com um capital próprio dos campos de produção cultural, calcado na necessidade de manifestar um desejo altruísta de colocar-se à disposição das instituições educativas e governamentais brasileiras, visando participar da construção de políticas de formação de professores.

A presença do Universia como uma rede de universidades constrói a legitimidade das IE ao diluir sua estrangeiridade e manifestar um suposto compromisso com a educação pública. Sua operacionalização como rede pluralista e democrática, preocupada em forjar políticas públicas educativas sob delegação do Estado, valida sua presença no arranjo institucional do OYE e no campo educativo, afastando a acusação de ingerência.

Da mesma forma, a assinatura de convênios de cooperação garante às IE a legitimidade perante as estruturas estatais, enquanto instituições que auxiliam o Estado e suas políticas públicas educativas, convertendo-as em instituições mandatárias legítimas dos interesses desinteressados do Estado. Com isso, buscam manifestar seu caráter legal, seu compromisso com a educação pública e seu respeito pela soberania nacional.

Quanto ao discurso, as IE constroem um argumento que afirma seu capital organizacional, ou seja, suas capacidades técnico-administrativas e políticas, as quais as

capacitam a responsabilizar-se por políticas educativas e diminuem o peso de sua falta de tradição no campo da educação. Ao mesmo tempo, constroem um *ethos desinteressado* que afirma o caráter altruísta de suas ações.

A prática desinteressada das IE dialoga com sua tentativa de construir uma esfera pública em torno da língua, na qual o desinteresse aparece como principal traço a identificar a presença de uma comunidade discursiva, isto é, um conjunto de características discursivas que revelam o grau de coordenação de suas ações, com capacidade para alavancar a importância estratégica, comercial e política de seus agentes e instituições nos campos em que atuam no Brasil.

c) Quais aspectos implicados no OYE e na polêmica que a ele se seguiu permitem compreender a formação docente como um momento de *entrada no campo de novos agentes*?

Em primeiro lugar, a polêmica em torno ao OYE manifesta lutas que perpassam o campo educativo, enquanto espaço acadêmico e científico de produção de conhecimento sobre a educação e seus processos. Especialmente a discussão em torno ao estatuto do saber docente, a partir da negação ou afirmação do princípio hierarquizador das práticas científicas: a relação entre teoria e prática. Daí deriva o caráter *desprofissionalizante* do OYE, conquanto negue essa relação, estabelecendo uma organização formativa externa ao preconizado por um espaço disciplinar do espanhol.

Em seguida, as estratégias de seleção e cooptação evidenciam diferenças entre o OYE e o FALE. Quanto à seleção, o OYE se aproveita da experiência profissional dos professores, entendida como tempo de trabalho no estado, a partir de mecanismos frágeis que revelam uma seleção menos regulada; o FALE busca retomar a importância do conhecimento específico que caracteriza o EDE, a saber, a língua espanhola enquanto capital e objeto de conhecimento, tornando o processo de entrada no campo mais criterioso e regulado. Já as estratégias de cooptação demonstram os vínculos políticos e institucionais que contribuem para fixar as características específicas da organização de ambos cursos. Assim, enquanto o OYE mobiliza capitais próprios de um mercado livre em torno da língua espanhola e se associa aos ciclos curtos de produção simbólica, o FALE busca recuperar a dimensão acadêmica e científica da formação docente, atrelando-a à cultura universitária e aos ciclos mais longos de produção simbólica.

Por fim, as práticas de resistência dos opositores do OYE manifestam o caráter de “porta dos fundos” que o curso adquire, ao projetar uma entrada no campo não regulada pelo próprio EDE, a partir de seus próprios critérios e capitais. Identificamos essas práticas na tentativa de recuperar o controle sobre os processos formativos, visando barrar judicial e institucionalmente o OYE, evitando que ele seja levado a cabo; na busca por recuperar os capitais legítimos das universidades, mediante a criação da Comissão de Especialistas; nas práticas visando ampliar o escopo de interlocutores, projetando a discussão para a sociedade e universalizando sua pauta, isto é, situando-a na perspectiva dos interesses desinteressados do Estado; e na retomada do controle sobre a APEESP, como forma de dar organicidade ao movimento e projetar nova correlação de forças no EDE, em lutas posteriores.

O fortalecimento da autonomia, tanto das universidades quanto do EDE, advindo destas práticas, indicam uma possibilidade de questionar o argumento da incompetência, mediante a criação de um espaço público de crítica a discursos e políticas do Estado, o questionamento e a desobediência institucional organizadas e a proposição pública de alternativas, capazes de fortalecer a dimensão pública do campo educativo e constranger as instâncias estatais a rever políticas privatizantes.

d) Como o estado de São Paulo, através da Secretaria de Educação, exerce sua função reguladora no processo de implementação do espanhol como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio (Lei 11.161/05)?

A função reguladora do Estado em matéria educativa se materializa sobretudo a partir de quatro características: o controle sobre a certificação e entrada no campo dos futuros professores; o estabelecimento de normas e diretrizes educacionais; a definição (não o controle) dos conteúdos escolares e o financiamento da educação.

No processo de implementação do espanhol como disciplina escolar em São Paulo identificamos um processo de *desregulação do controle estatal sobre a produção e reprodução do saber escolar*, que se manifesta, em primeiro lugar, no OYE, ao tentar promover uma formação docente a cargo das IE, enfraquecendo o vínculo com as universidades e o EDE. Também se manifesta na tentativa de entregar à *Consejería* a responsabilidade pela elaboração de diretrizes curriculares para o espanhol, atenuando o controle estatal sobre as normas e diretrizes educacionais e os conteúdos escolares. Por fim, a desregulação atinge seu auge na proposta de terceirização do ensino de línguas estrangeiras modernas, em 2009, passando à iniciativa privada todas as formas de regulação acima descritas: a certificação dos docentes, não

necessária no ensino livre de idiomas; a definição de critérios e conteúdos dos processos de ensino e aprendizagem; e o financiamento do projeto, que custaria quatro vezes mais aos cofres públicos em relação aos processos regulares nas instituições educativas públicas.

Dessa maneira, o Estado fortalece o campo privado e sua lógica no campo educativo, debilitando a autonomia das instituições públicas e dos seus agentes. Por outro lado, as práticas de resistência suscitadas escancaram as contradições evidentes em cada um dos processos verificados, provocando recuos por parte da burocracia estatal e projetando uma ampliação e fortalecimento da esfera pública, em torno à defesa do caráter público da educação.

OCUPAR E RESISTIR

Considerações Finais

[...] compartir el portugués y el español no creará un sentido de pertenencia mercosureña; en cambio, debería facilitar la unión de los explotados de estas latitudes en contra de los sectores cuya única supranacionalidad es la financiera.

(Roberto Bein, 2016).

Nos gusta a menudo, por nuestra inserción en los sistemas estatales, adoptar la figura del técnico que no interviene porque deja las decisiones a otros, que finalmente no intervienen tampoco porque no tienen el saber específico. Esto marcha relativamente bien cuando la relación de fuerzas es positiva respecto de nuestra actividad profesional, nos libera de la obligación del compromiso político. Pero nos sacude cuando la relación de fuerzas es desfavorable como en el presente.

(Elvira Arnoux, 2016).⁵⁹

Ao citar Neruda na epígrafe que abre este trabalho, reconhecia a autonomia do pensamento intelectual e das instituições de ensino e pesquisa como um *tecido profundo* que permite exercitar o pensamento crítico, capaz de questionar poderes e hegemonias. Ao terminar esta dissertação, retomo aquele princípio a partir da posição na qual me coloco com este trabalho: a de pesquisador, mas também de professor e militante. Bourdieu (1976) reconhece que a autoridade científica é ao mesmo tempo “capacidade técnica e poder social”, ou seja, é o fundamento da tomada de posição do pesquisador no campo político, o qual deveria exercê-la a partir de seus capitais lá acumulados. Ciente de minhas limitações enquanto pesquisador em formação, atrevo-me a enunciar estas palavras finais, estabelecendo uma aproximação entre o conteúdo aqui desenvolvido e o momento atual que vivemos, marcado por uma “relación de fuerzas desfavorable” para aqueles que têm apreço pelas estruturas democráticas e pela participação popular. Apesar disso, reconhecemos em meio aos difíceis dias a emergência de movimentos que simbolizam e ainda mantêm a teimosia de arquitetar “la unión de los

---

⁵⁹ Ambas frases foram proferidas durante mesa de debates no III CIPLM – Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul (Florianópolis, Brasil, 2016). Embora ainda não tenham sido publicadas as Atas do evento, copio aqui postagem feita pelo professor Adrián Fanjul, em sua página do Facebook. Assumo, porém, a responsabilidade pela interpretação dos enunciados.

explotados de estas latitudes en contra de los sectores cuya única supranacionalidad es la financiera".

Me refiro especialmente ao movimento de ocupação das escolas estaduais de São Paulo, protagonizado por estudantes secundaristas no ano de 2015, surgido como resposta à tentativa da oficialidade em implementar uma política educativa sem diálogo com a sociedade (JANUÁRIO, CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016) e que, por isso, nos aproxima da reflexão em torno à implementação do espanhol em São Paulo, em especial a polêmica sobre o OYE.

Há vários elementos em comum entre ambos eventos: a tentativa de barrar uma política educativa do governo estadual; a busca por ampliar a interlocução com a sociedade; o recuo da SEE diante da repercussão negativa; os questionamentos legais a ambas políticas etc. Também muitas diferenças, que não negligenciamos: o caráter massivo das ocupações e suas técnicas de ação política direta; seu movimento de fora para dentro do Estado, a partir de usuários de políticas educativas, ao contrário da resistência ao OYE, que se projetou a partir da burocracia estatal, da mão esquerda do Estado contra sua mão direita (BOURDIEU, 2004); os métodos de negociação mais institucionais neste último etc.

Da parte do governo do estado de São Paulo, pertencente ao mesmo grupo político há 22 anos, no entanto, há uma continuidade de ações mais coerente, evidenciando seu *modus operandi* autoritário. Em ambos os casos, suas políticas propostas tinham o potencial de provocar uma heteronomização do campo educacional, ao se basearem apenas na necessidade de cortar gastos, sem diálogo com setores acadêmicos e pesquisadores das áreas correspondentes. Também uma descapitalização da esfera pública, manifesta na falta de transparência, nas decisões sem participação dos cidadãos diretamente atingidos e na justificação das ações a partir de uma demanda construída artificialmente.

Para além das considerações acima, gostaria de propor uma interpretação desse movimento, a partir de uma perspectiva que pensa a relação entre políticas educativas e integração regional. Sabemos que a motivação da lei 11.161/05 e o processo de implementação do espanhol repousam sobre justificativas que evocam a aproximação do Brasil com outros países, seja via globalização, seja através de um imaginário latinoamericanista. A polêmica em torno ao OYE, embora não tenha pautado o assunto de forma direta, dialoga com essa tensão entre projetos distintos de integração. No caso do movimento das escolas ocupadas em 2015, ao contrário, essa demanda está ausente, afinal, trata-se de um movimento local, com pauta

específica e centrada em outras exigências. No entanto, elementos que emergem das práticas sociais e linguísticas do acontecimento permitem uma aproximação crítica com a temática.

Me chamou a atenção o uso de uma “palavra de ordem” durante os protestos de rua que acompanharam o movimento das ocupações: *Acabou a paz! Isso (d)aqui vai virar o Chile!*⁶⁰ Do nosso ponto de vista, esta frase enunciada pelos estudantes mobiliados simboliza a irrupção de uma proposta e uma prática de integração que evoca o imaginário latinoamericanista e projeta rupturas históricas possíveis, como buscarei demonstrar.

O primeiro sintagma da oração acima, “acabou a paz”, retrata uma situação de ruptura: chegou ao fim um estado de coisas ou um momento de tranquilidade, concórdia, ausência de conflito e instaurou-se uma situação na qual emerge um tipo de ação direta que provoca e realiza essa ruptura. No contexto da ocupação das escolas em 2015, os estudantes secundaristas se posicionam diante do processo de ‘reorganização escolar’ que acarretaria o fechamento de escolas, a transferência de alunos, atingindo milhares de famílias, e indicam que não vão se calar. Diante de anos de apatia, inércia, aparente conciliação, dessa vez não. Agora haverá reação, resistência, e esta será efetiva, baseada em métodos diretos de ação, como a própria ocupação de escolas, por exemplo.

No sintagma seguinte, “isso (d)aqui vai virar o Chile”, há duas referências de lugar: *isso (d)aqui* e *Chile*, conectados pela perífrase verbal *vai virar*, que indica um movimento de mudança de direção na qual o lugar tende a se transformar em outro lugar. Há movimentos de sentido contraditórios produzidos por esta construção linguística.

A primeira referência de lugar, *isso (d)aqui*, se constrói a partir do uso do pronome demonstrativo *isso*, e o advérbio de lugar *aqui*, às vezes acrescido da preposição *de*. *Isso* e *(d)aqui* constroem uma relação dêitica na frase, ou seja, remetem ao contexto de enunciação e não podem ser entendidos sem remissão a esse contexto. Além disso, seu uso instaura, ao provocar um efeito de indeterminação que só se resolve pelo contexto, uma relação de proximidade e distanciamento para com este objeto ou lugar que não é nomeado: proximidade, se levamos em conta que o pronome demonstrativo associado a um lugar, nas gramáticas tradicionais, relaciona-se com “o que está perto da pessoa a quem se fala” (CUNHA e CINTRA, 2007, p.330); distanciamento, se consideramos que um dos seus usos dicionarizados indica um “lugar, pessoa ou coisa tratada com reprovação, desprezo”.⁶¹ O mesmo pode-se dizer do

---

⁶⁰ Título também de um documentário a respeito do movimento. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw>>. Acesso em 22 de junho de 2016.

⁶¹ Dicionário de Português Caldas Aulete. Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/isso>>. Acesso em 22/06/2016.

advérbio de lugar *aqui*: também de uso dêitico, refere-se ao lugar de onde se fala ou ao próprio momento de fala, denotando a relação de proximidade para com o enunciador; por outro lado, sua junção à preposição *de* instaura uma relação de posse entre o objeto, coisa ou pessoa indicado por “isso”, e seu pertencimento ao lugar de onde se enuncia.

Ao nos referir a uma “palavra de ordem”, entoada pelos estudantes secundaristas durante manifestações de rua que fizeram parte de seu movimento de mobilização, *isso (d)aqui* pode ser associado a três referências espaciais distintas: a(s) escola(s), as ruas como símbolo de uma esfera pública e o Brasil. Cada uma delas indica sentidos que ampliam a visão que podemos estabelecer desse enunciado, levando-nos a pensar sobre as práticas sociais que o envolvem e que dele são geradas.

Ao interpretar *isso (d)aqui* como uma referência às escolas, identificamos que elas são construídas como um objeto/lugar próximo, que estabelece, contraditoriamente, relações de pertencimento e de repulsa. De fato, trata-se de uma agência de socialização utilizada pelos estudantes e defendida por eles, diante da possibilidade de fechamento ou de mudanças abruptas na sua forma de organização. É um lugar que evoca identidade, pertencimento a um grupo, a um bairro, a uma rede de socialização que corre o risco de ser desativada. Januário, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) sintetizam a relação dos estudantes com este lugar da seguinte forma:

Grande parte da recusa dos alunos em aceitar a “reorganização” foi seu apego pela escola, pelo que ela significa enquanto parte de sua história e memória, e enquanto parte da comunidade e lugar da construção de laços sociais. Esse apego se mostrou presente tanto nas escolas com melhores condições quanto nas escolas mais precarizadas. Independente de qualquer insatisfação, os estudantes mostraram que tinham a escola como um lugar social central em suas vidas. (p. 7).

Ao mesmo tempo, trata-se de um lugar precário, mal atendido pelo poder público, sem infraestrutura, marcado por relações de poder assimétricas, a partir de uma organização que impede o aproveitamento de todas as suas potencialidades, como lemos nos depoimentos abaixo, recolhidos por Januário, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016):

Eu particularmente detestava a escola, desculpa a sinceridade, mas eu detestava a escola por ela ser um ambiente muito opressor [...], só que eu detesto a escola, mas eu acho que quem faz a escola somos nós [...]

Estudamos em situação precária, no jeito que podemos, em situação que coloca em risco nossa saúde. Tirando o direito do ser humano [...]. Nas fotos vemos a quadra e o espaço ao seu redor com gramas e moitas com um grande volume (o que pode trazer pragas urbanas, trazendo doenças ou até podendo ferir algum aluno ou funcionário).

Nas condições em que as escolas estaduais se encontram, não é possível fazer uma reorganização em algo que não está organizado.

De outra perspectiva, o lugar referenciado na expressão *isso (d) aqui* pode se relacionar com um espaço mais amplo, a rua, onde ocorriam protestos e atos públicos visando fortalecer o movimento de ocupações. Sendo um espaço público, representa uma esfera pública, lugar onde todos podem tomar a palavra, enunciar, propor formas alternativas de sociabilidade. Trata-se de um lugar próximo, de onde se fala, espaço social onde moram, estudam, convivem os estudantes, professores, pais etc. Também um lugar que evoca distanciamento e precariedade: é onde os jovens convivem com toda espécie de vulnerabilidade, manifesta nos índices de violência, na atuação letal da polícia, que vitima sobretudo jovens e negros em regiões periféricas, na existência de discriminações históricas etc. *Isso* é um lugar que não corresponde ao que querem os estudantes, por isso o desprezam. No entanto, ao dizer que “acabou a paz”, os estudantes evocam a possibilidade de que este lugar, seus moradores, os grupos sociais atingidos pelas políticas estaduais, saiam da inércia e da apatia e se posicionem diante da situação concreta em que se encontra a educação estadual.

Por fim, há a possibilidade de que esse lugar ambigualmente referenciado na palavra de ordem seja associado a um espaço social mais amplo, o próprio território brasileiro, em contraposição a outro território nacional, o Chile. O Brasil seria esse espaço que evoca um sentimento de nacionalidade, logo de proximidade, pertencimento, e também de distanciamento e de desprezo, devido às condições de vida da população, situação de seu sistema educacional etc. Manifesta-se, assim, certo complexo de viralatas, isto é, aquela “inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (RODRIGUES, 1993).

Mas desprezar este lugar (escola, espaço público, país) não significa negá-lo de todas as formas, mas buscar sua transformação para que se torne outro lugar, ou um lugar diferente. Por isso, o fim da paz anunciada impõe que este espaço, ao mesmo tempo próximo e distante, fonte de relações afetivas e de sentimento de desprezo e repulsa, deve se transformar a partir da intensificação de um conflito latente. E qual seria essa transformação? *Isso daqui vai virar o Chile*. Novamente, importa colocar em relação a referência ao Chile, país sul-americano que não faz fronteira com o Brasil, com os três possíveis lugares evocados.

Do ponto de vista dos estudantes mobilizados contra o projeto de reorganização escolar, transformar *isso (d) aqui* no Chile significa organizar um movimento que busque inspiração na luta estudantil chilena, sobretudo os grandes protestos acontecidos por lá entre 2006 e 2011 (ZIBAS, 2008; FLEET, 2011). Conhecida como “revolução dos pinguins”, a mobilização

estudantil se pautou por questões pontuais, relacionadas à necessidade de garantir infraestrutura adequada nas escolas, transporte gratuito aos estudantes, merenda escolar etc. (ZIBAS, 2008, p. 202-203), até alcançar repercussão nacional, chegando a propor a revogação de normativas legais que impunham um modelo de privatização na educação. Em 2011, nova onda de mobilização ainda mais massiva utilizou como método a ocupação de escolas e universidades por seus estudantes, além de atos de rua que envolveram amplos setores da sociedade. Ao referir-se ao Chile, a frase em questão enuncia os métodos de disputa política e social que serão ou estão sendo utilizados pelo movimento secundarista paulista, de evidente inspiração nas mobilizações chilenas.

Já do ponto de vista de um espaço público, talvez melhor designado como a esfera pública que abarca o estado de São Paulo, lugar atingido pelas políticas educacionais que se quer barrar, considerando-o como território no qual convivem as diversas forças sociais, a ideia de converter-se em um “Chile” faz com que se projetem as mobilizações estudantis para além do ambiente escolar, estendendo a ruptura (“acabou a paz”) para a rua, para o espaço público, atingindo setores sociais mais amplos. De fato, em 2006 e 2011, o movimento chileno, que começou com pequenos atos localizados chamados por organizações estudantis e sindicais, ganhou ampla repercussão e apoio de diversos setores da sociedade. As mobilizações de rua chegaram a atrair cerca de 1 milhão de pessoas, muitas das quais foram violentamente reprimidas pela polícia. Projetar em São Paulo algo como aconteceu no Chile significa manifestar uma vontade de ampliação do escopo de reivindicações das escolas ocupadas, visando mobilizar uma esfera pública que sirva de apoio ao movimento estudantil e, de certa forma, acorde de um estado de apatia causada pelas políticas neoliberais implementadas no estado nos últimos 20 anos.

Por fim, interpretando a expressão *isso (d) aqui* como sendo o Brasil, constrói-se sua oposição em relação ao Chile, o que aponta questões interessantes. Em primeiro lugar, consideramos a posição ambígua que o Chile ocupa no imaginário sul-americano e latinoamericanista. Trata-se de um país que evoca figuras como Salvador Allende, presidente eleito em 1970 e deposto por um golpe militar em 11 de setembro de 1974, tendo liderado um modelo que ficou conhecido como “experiência chilena”, isto é, uma experiência histórica de construção de uma alternativa socialista a partir de uma vitória eleitoral e do aprofundamento da democracia (AGGIO, 2008, p. 78). Ou a figura do poeta Pablo Neruda, conhecido como “poeta del pueblo”, engajado nas lutas sociais e comprometido com um ideário de integração latino-americana. Ao mesmo tempo, o Chile também é o país do golpe de 1974, que derrubou

Allende e alçou ao poder o general Augusto Pinochet, o qual implementou a primeira experiência neoliberal da América Latina. Ou seja, o Chile evoca dois pioneirismos, um socialista e outro neoliberal, que se aproximam e se repelem mutuamente; um imaginário de lutas sociais e experiência de poder popular, e outro de autoritarismo e repressão.

É evidente que as situações de produção do enunciado que estamos analisando, ao afirmar que “isso (d) aqui vai virar o Chile”, trazem para o centro o primeiro dos significados associados ao país, aquele que evoca reivindicação e luta social. O imaginário neoliberal, no entanto, está pressuposto negativamente no próprio objetivo do movimento secundarista: barrar o projeto de reorganização escolar cuja origem é a política de cortes de gastos públicos praticada pelo governo do estado de São Paulo. Transformar-se no Chile, portanto, tem a ver com o estabelecimento de lutas sociais que indiquem caminhos de aprofundamento da democracia a partir de movimentos sociais autônomos.

Com efeito, considerando as formas possíveis de interpretação do enunciado analisado, chegamos à seguinte síntese:

- Diante da política de “reorganização escolar”, os estudantes rompem a conciliação e utilizam métodos diretos de luta social, inspirados no movimento estudantil chileno (2006-2011); seu objetivo é barrar a reorganização escolar, defender as escolas contra o fechamento e reivindicar políticas que as tornem espaços efetivos de vivência democrática, já que a situação atual evidencia seu sucateamento e desprezo por parte do governo estadual;
- Diante da forma autoritária como o governo do estado vem tocando o projeto de reorganização escolar, a atingir milhares de estudantes, famílias etc., uma ruptura ocorre no nível das relações sociais mais amplas: setores antes apáticos, inertes, dessa esfera pública, rompem um acordo de conciliação e se movimentam para questionar as políticas educativas, projetando a massificação das lutas estudantis, capazes de mobilizar forças, barrar projetos e impor alternativas, como aconteceu no Chile em 2006 e 2011;
- A ruptura provocada pela mobilização estudantil atinge o nível das relações entre Estado e sociedade no Brasil, de modo que os estudantes, representando a defesa da educação pública, logo, do interesse *desinteressado* do Estado (BOURDIEU, 2005), projetam uma luta social que tem como norte a transformação dessas relações, instaurando a possibilidade de novos modos de organização social, pautados na luta por direitos, a partir de movimentos organizados; o norte

utópico do movimento é um empoderamento que permita romper com um complexo de vira-latas e garantir à cidadania organizada experiências populares de poder, à exemplo do que já aconteceu no Chile.

Ora, considerando esta última possibilidade de interpretação, o movimento de ocupação das escolas ocorrido em 2015 no estado de São Paulo instaura, discursivamente, uma proposta de integração regional, com inspiração em certo discurso latinoamericanista e em oposição à visão de relações internacionais do grupo político que lidera o governo paulista há mais de 20 anos. Mais que isso: o movimento realiza essa proposta de integração a partir de sua própria organização, em claro confronto com as práticas autoritárias do governo estadual, cujas políticas linguísticas são um exemplo do silenciamento a que relega a possibilidade de um projeto integrador latino-americano.

Por integração regional nos referimos a um processo relacionado ao estágio atual do capitalismo que demanda a existência de blocos econômicos regionais como integrações “que son necesarias para el desarrollo económico y que en sus luchas desde desiguales posiciones [...] aseguran el dinamismo de la economia-mundo” (ARNOUX, 2008, p. 20). Já latinoamericanismo se refere a um discurso centrado na unidade dos países latino-americanos, surgido dos processos de independência no século XIX e calcado nos grandes relatos da modernidade (LYOTARD, 1979, apud ARNOUX, 2008, p. 32). Arnoux (2008, p. 42) identifica uma matriz discursiva latinoamericanista pautada em elementos como a ameaça militar-econômica do imperialismo; o conjunto de ações pragmáticas que devem ser levadas a cabo para garantir a integração, sobretudo nos campos culturais e educativos; a ideia de união natural entre os países; o tom épico dos discursos; a narrativa de um percurso histórico da integração etc. (ARNOUX, 2008, p. 42-60).

Ao associar o movimento de ocupação das escolas com um discurso latinoamericanista, não queremos dizer que o movimento fazia esta reivindicação. Seu foco eram as demandas imediatas relacionadas ao projeto de reorganização escolar. No entanto, a referência ao Chile instaura essa possibilidade de interpretação. Por exemplo, no tom, de certo modo utópico, como se constrói a defesa da educação pública, o que dialoga com um componente pragmático da matriz discursiva citada, que afirma a necessidade de ações nos campos da educação e cultura que favoreçam um processo integrador. Também encontramos ecos de um discurso latinoamericanista quando associamos o enunciado que vimos analisando à luta contra uma política neoliberal, o que, a nosso ver, é um argumento que atualiza a “ameaça militar-econômica”, identificada por Arnoux no discurso latinoamericanista (2008, p. 47).

Por sua vez, o governo do estado de São Paulo, nas mãos do mesmo grupo político há 22 anos, não demonstra preocupação com a integração regional, seja do ponto de vista econômico ou político-cultural. A postura do ex-governador José Serra, atual Ministro das Relações Exteriores do governo interino e ex-candidato à presidência (2010), serve de exemplo: suas declarações, há anos, remetem à necessidade de “flexibilizar as regras” do Mercosul, para que o Brasil avance “sozinho” rumo a acordos de livre comércio com distintos blocos mundiais,⁶² ou à necessidade de um Mercosul “menos político e mais voltado para o comércio”,⁶³ declarações que repercutem nos países vizinhos como acenos contrários aos projetos de integração regional.⁶⁴ Quando governador, aliás, foi Serra quem implementou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, transformando o inglês em única língua estrangeira oficial do sistema educacional, contrariando a LDB e os objetivos econômicos, políticos e culturais da implementação do espanhol (FANJUL, 2010), numa atitude “que parece responder a uma visão de mundo ancorada nos anos 90 do século passado ou ainda em representações utópicas de um código universal” (GARCIA, 2010).

Para além da referência discursiva esparsa à integração regional e a um discurso de matriz latinoamericanista, o movimento de ocupação das escolas realizou de maneira prática essa integração em sua própria forma de ação. De fato, como relatam Januário, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016):

As primeiras escolas ocupadas se inspiraram na cartilha “Como ocupar uma escola”, texto traduzido e adaptado pelo coletivo O Mal-Educado, a partir de documento elaborado pela seção argentina da Frente de Estudantes Libertários. O texto tinha como meta descrever e registrar a experiência argentina de luta, que foi inspirada, por sua vez, na luta dos secundaristas chilenos.

É interessante perceber que a cartilha do coletivo O Mal-Educado serviu de ponte para uma efetiva integração entre países da América do Sul, em um contexto de luta contra medidas educativas autoritárias e neoliberais: a luta estudantil no Chile inspirou um movimento na Argentina, o qual escreveu uma cartilha que, traduzida para o português, chegou ao Brasil e serviu como material de organização das ocupações em São Paulo. Vale lembrar que ambos países, Chile e Argentina, têm um histórico de rivalidades políticas entre si. No entanto, um

---

⁶² Disponível em: <http://eleicoes.uol.com.br/2010/ultimas-noticias/2010/07/15/serra-sozinho-brasil-pode-avancar-mais-junto-a-ue-do-que-com-paises-do-mercosul.jhtm>>. Acesso em 23 de junho de 2016.

⁶³ Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/jose-serra-quer-um-novo-mercosul.html>>. Acesso em 23 de junho de 2016.

⁶⁴ Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2010/04/declaracoes-de-serra-sobre-mercosul-reacendem-luz-amarela-na-argentina>>. Acesso em 23 de junho de 2016.

movimento social organizado no contexto de disputa contra a hegemonia do mercado na educação passa por cima dessas rivalidades e realiza na prática uma integração.

Ao mesmo tempo, a forma como se organizou o movimento das ocupações, “uma tática de luta baseada na participação democrática” (JANUÁRIO, CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO, 2016, p. 1) remete novamente ao componente pragmático da matriz de discurso latinoamericanista, a qual afirma a necessidade de ações concretas que visem realizar a integração e seus objetivos: a radicalização da democracia enquanto possibilidade de participação a parcelas da população alijadas do campo de poder (ARNOUX, 2008, p. 42-43). Ao construir sua estrutura através de assembleias, autonomia diante de grupos tradicionais e descentralização das funções de comando, as ocupações fazem irromper possibilidades históricas inscritas nas lutas de movimentos sociais e no discurso latinoamericanista de integração.

Em contraposição a este movimento, novamente citamos as práticas do governo do estado de São Paulo, baseadas na falta de transparência, heteronomização do campo educativo e descapitalização da esfera pública estadual: todas elas remetem à construção de impossibilidades pragmáticas de que o sistema educativo faça emergir um ideário latinoamericanista. A raiz neoliberal e o componente autoritário que marcam a relação entre instâncias de poder e sociedade, no que diz respeito às políticas públicas em São Paulo, opõem-se à matriz discursiva que vimos nos referindo. Além disso, ao observar as ações que envolveram a implementação do espanhol isso fica mais evidente.

De fato, associar integração regional e inclusão do espanhol na grade curricular é uma ideia presente desde 1958, no primeiro projeto de lei proposto ao Congresso nesse sentido (RODRIGUES, 2012). Na justificativa do projeto que deu origem à lei 11.161/05, já na década de 2000, esse imaginário já disputava espaço com a ideia de um espanhol como porta de acesso à globalização (RODRIGUES, 2012, p. 312). Ainda assim, a ideia de integração latinoamericanista ainda persiste no imaginário social, especialmente intelectual, onde encontra ecos no espaço disciplinar do espanhol (EDE), por exemplo. No entanto, o governo do estado de São Paulo buscou anular possibilidades para seu desenvolvimento, retardando a aplicação da lei do espanhol, ou fazendo-o do modo menos transparente possível, sem diálogo com setores interessados, da academia e da sociedade. Além disso, consolidou uma desregulação da obrigação estatal com a educação, ao tentar entregar o processo à iniciativa privada, fortalecendo as instituições espanholas. Estas, aliás, são representantes de um país hispânico

cujos interesses na integração do Brasil se pautam em possibilidades de investimento para suas empresas transnacionais e sua política linguística pan-hispânica.

Entendemos que a possibilidade de integração que emerge das políticas educativas estaduais está calcada apenas em uma integração periférica do Brasil no sistema-mundo, como satélite das grandes potências, elidindo possibilidades de aproximação cultural entre nações sul-americanas. Há um silenciamento da integração pela via latinoamericanista, logo, dos projetos e propostas que essa via propõe. De certa forma, os estudantes que ocuparam as escolas em 2015 não puderam ter contato via instituição escolar com esse imaginário. No entanto, as contradições inerentes ao processo de sucateamento da educação estadual também impediriam que se firmasse um imaginário contrário, de modo que as ideias e propostas latinoamericanistas de integração latentes, em determinado momento se projetam, pois estão inscritas em nossa situação geográfica, história colonial, estruturas de poder estabelecidas ao longo dos séculos etc.

Em suma, os estudantes mobilizados em 2015 contribuíram para romper certo isolamento do Brasil na América Latina (RODRIGUES, 2012), projetando, na prática, a possibilidade de construção de “nuevas identidades” (ARNOUX, 2010, p. 5) em torno a um projeto de integração latino-americana. E se esta construção ainda apareceu de modo insatisfatório na polêmica em torno ao OYE (ARNOUX, 2010, p. 5), não podemos deixar de recordar que naquele momento também se lutava contra uma política de mercantilização, de corte neoliberal, em um estado avesso à integração pela via latinoamericanista. O que os estudantes em 2015 ensinam, na verdade, é a efetividade de se investir em relações para além da reivindicação de políticas junto ao Estado, mas fortalecendo também redes entre movimentos e polos mais autônomos dos espaços institucionais e movimentos sociais na região.

Por fim, é necessário acentuar que o governo de São Paulo, como dissemos, dirigido pelo mesmo grupo político há mais de duas décadas, nas políticas aqui analisadas e em sua visão de interação regional, manifesta seu “distanciamento com o próprio âmbito público” (FANJUL, 2010, p. 192), isto é, com uma esfera pública paulista. De fato, nas últimas décadas o estado de São Paulo viveu um *ensaio autoritário*, uma experiência de sufocamento de uma esfera pública democrática, representada por setores intelectuais, universidades públicas, movimentos sociais etc. Esse ensaio autoritário tem várias faces: falta de transparência na execução de políticas públicas; ausência de participação democrática efetiva; sistema judiciário e Ministério Público conservadores e cooptados; poder legislativo incapaz de investigar graves denúncias de corrupção; cumplicidade dos principais veículos da grande imprensa; uma Polícia

Militar que ostenta os maiores índices de homicídios do mundo etc. Na educação, além da ausência de participação social, o governo estadual pauta suas políticas de formação docente a partir de uma visão negativa dos profissionais da educação, os quais levam a culpa pela má qualidade do ensino e são cooptados por políticas de bônus e arrocho salarial, sem contar a direção das políticas, motivadas por políticas de corte de gastos e enxugamento do Estado.

É pertinente chamar de *ensaio* a essas medidas autoritárias se consideramos que esse cenário de sufocamento da esfera pública no estado preparou uma ruptura institucional em nível nacional e transferiu para lá parte de seus representantes: Alexandre de Moraes, secretário de segurança pública, e José Serra, ex-governador, aderem ao governo interino e vão chefiar, respectivamente, o Ministério da Justiça e as Relações Exteriores. Ou seja, tanto a política de segurança pública baseada na repressão e no preconceito contra os pobres, quanto à visão isolacionista de integração regional que nega o latinoamericanismo, tornam-se políticas de Estado no Brasil. Com a experiência acumulada no governo do estado de São Paulo transferida à Brasília, fragilizam-se ainda mais as bases de uma democracia ainda em processo de consolidação. Um ensaio para um golpe, já que este projeto, se enunciado em público, dificilmente seria eleito democraticamente.

No entanto, a necessidade de resistir permanece. Movimentos como o dos estudantes secundaristas demonstram que as fragilidades desse ensaio autoritário permitem gestar alternativas. Dinâmicas internas à estrutura do Estado, como a que se contrapôs ao OYE evidenciam caminhos possíveis. O trabalho de construção coletiva junto com movimentos sociais aponta possibilidades institucionais e não institucionais de se favorecer integrações efetivas. E o ensino de espanhol tem um papel a contribuir nesse sentido, ao sugerir políticas educativas e de formação docente condizentes com uma educação para a cidadania latino-americana. O caminho para “la unión de los explotados de estas latitudes en contra de los sectores cuya única supranacionalidad es la financiera”, nas palavras de Roberto Bein, na epígrafe acima, é complexo e tortuoso. Contudo, da resistência como negação de políticas governamentais e como método que visa preservar conquistas nos campos de produção cultural, podem surgir práticas de contra-hegemonia, promovendo “a criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporam formas alternativas de luta e experiência” (GIROUX e MCLAREN, 1997, p. 199).

REFERÊNCIAS

- AGGIO, A. O Chile de Allende: entre a vitória e o fracasso. In: FICO, C.; ARAÚJO, M. P. N.; FERREIRA, M. M.; Quadrat, S. V. **Ditadura e democracia na América Latina**. Balanço histórico e perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 77-94.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMGH/ALAB, 2001, p. 15-29.
- ALONSO-CORTÉS, A. Planteamiento general de la teoría del lenguaje. In: **Lecturas de Lingüística**. Madrid: Cátedra, 1986, p. 33-36.
- ARNOUX, E. N. El análisis del discurso como campo interdisciplinario. In: **Análisis del discurso**. Como abordar materiales de archivo. Buenos Aires, Santiago Arcos, 2006, p. 13-29.
- _____. **El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez**. Buenos Aires: Biblos, 2008.
- _____. La agenda glotopolítica contemporánea. Hacia la integración sudamericana. In: ARNOUX, E. N.; BEIN, R. (org.). **La regulación política de las prácticas lingüísticas**. Buenos Aires: Eudeba, 2010, p. 1-15.
- BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: BAGNO, M.; LAGARES, X. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 355-387.
- BAGNO, M.; LAGARES, X. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BALL, S. J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BANDEIRA DE MELO, C. A. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Melhoramentos, 2010, 27ª edição.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. São Paulo: Zahar, 2007.
- BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**. Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. São Paulo: FEUSP, 2008 (Tese de Doutorado).
- BOURDIEU, P. **O campo científico**. Actes de la Reserche en Sciences Sociales, nº 2/2, jun. 1976, p. 88-104. Tradução de Paula Montero. Disponível em: <<http://www.cetkinformatica.com.br/DOWNLOADS/O-Campo-Cient%C3%ADfico-Pierre-Bourdieu.pdf>>. Acesso em 23 de junho de 2016.

- _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994, p. 46-86.
- _____. **As regras da arte**. Gênese e estrutura do campo literário. Lisboa: Editorial Presença, 1996.
- _____. **Contrafogos**. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.
- _____. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2005.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2013.
- _____. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 25 de junho de 2016.
- _____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 25 de junho de 2016.
- _____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 25 de junho de 2016.
- _____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 25 de junho de 2016.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Conhecimentos de espanhol. Brasília: MEC, 2006, p. 127-166. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2016.

CACETE, N. H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação.** A referência da formação do professor de Geografia. São Paulo: FFLCH/USP, 2002 (Tese de Doutorado).

CAFFAREL, C. Intervención durante reunión del patronato del Instituto Cervantes. 11 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2011/noticias/nota_patronato_discurso_directora.htm>. Acesso em 24 de junho de 2016.

CALLEGARI, M. O. V. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis.** Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2008 (Tese de Doutorado).

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP/PUCRJ, 1987.

CASTRO, A. D. A licenciatura no Brasil. In: **Revista de História**, v. L, n.100, ano XXL, out-dez. 1974, p. 627-652, São Paulo.

CATANI, D.; CATANI, A.; PEREIRA. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, mai/jun/ago, 2001, p. 63-85.

CELADA, M. **O espanhol para o brasileiro.** Uma língua singularmente estrangeira. Campinas: UNICAMP, 2002 (Tese de Doutorado).

_____. Memoria discursiva e imágenes de lenguas sobre el español en Brasil y el portugués en la Argentina. In: FANJUL, A.P.; NOTHSTEIN, S. **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones.** Buenos Aires: Biblos, 2010, p.39-66.

_____.; GONZÁLEZ, N.T. M. Los estudios de la lengua española en Brasil. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos (Suplemento).** Brasília: Consejería de Educación – Embajada de España en Brasil, 2000, p. 35-58. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/861125a2-3397-4862-8e1b-767ce7b9bfdb/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/abeh/abeh2000s.pdf>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

_____. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: **O ensino de espanhol no Brasil.** Passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola, 2005, p. 71-96.

CHARANDEAU, P. **Linguagem e discurso.** São Paulo: Contexto, 2008.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. In: **Revista Educar**, Curitiba, nº 37, mai/ago 2010, p. 29-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200004>. Acesso em 23 de junho de 2016.

CHAUÍ, M. S. A reforma do ensino. In: **Discurso**, nº 8. São Paulo: Hucitec, maio 1978.

CRUZ, E. S. **Ensino de espanhol, formação docente e campo educacional**: entre disputas e desinteresses. Relatório de Iniciação Científica. São Paulo: FEUSP, 2011.

CUNHA, C. CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

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 Ro-lph Penny**. Newark: CUEJU, p. 391-416, 2005.

_____. **La lengua, ¿patria común?** Ideas e ideologías del español. Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2007.

DEL VALLE, J; VILLA, L. Oye: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. In: **Calidoscópio**, vol. 6, nº 1, jan-abr 2008, p. 45-55. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5245>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo**. São Paulo: Atlas, 2010, 23ª edição.

EDER, K. 2001. As sociedades aprendem, mas o mundo é difícil de mudar. In: **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política, n. 53, 2001, p. 5-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452001000200002>. Acesso em 24 de junho de 2016.

ESTADO DE SÃO PAULO (SEE). **Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANJUL, A. P. **Português e espanhol**: línguas próximas sob o olhar discursivo. São Paulo: Claraluz, 2002.

_____. Circuitos comunicativos: la negación de la lengua. In: **Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros**. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2004, p. 53-62. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/05_fanjul.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2016.

_____. Suya, La Lengua. Disponível em: <<http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2007/032801-suya-la-lengua.php>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

_____. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e quem perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M.; FANJUL, A.P.; NOTHSTEIN, S.

Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 185-207.

_____. “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, p. 299-330, 2011.

_____. Os gêneros desgnerizados: discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil”. In: **Bakhtiniana**: Revista de estudos do discurso, v. 7, p. 46-67, 2012.

_____. Eledobrasil. Un nombre entre transformaciones. In: ARNOUX, E. N.; LAURIA, D. **Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana**. Buenos Aires: UNIPE, 2016, p. 59-83. Livro digital. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7a2JhUmpGVVhMdTQ/view>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. T. M. **Espanhol e português brasileiro:** estudos comparados. São Paulo: Parábola, 2014.

FERNÁNDEZ, I. G. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos (Suplemento)**. Brasília: Consejería de Educación – Embajada de España en Brasil, 2000, p. 59-82. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/861125a2-3397-4862-8e1b-767ce7b9bfdb/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/abeh/abeh2000s.pdf>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

FLEET, N. Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. In: **Polis**, vol. 10, n. 30, Santiago, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682011000300005&script=sci_arttext>. Acesso em 24 de junho de 2016.

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

GARCIA, G. Intervenção na Audiência Pública sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 10 de março de 2010. In: FERNÁNDEZ, IO. G. E. **Boletín IG, nº 185**, de 11 de março de 2010 (circulação privada).

GIROUX, Henry, MCLAREN, Peter. A Educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212.

GOMIDE, A. A., PIRES, R. R. C. **Capacidades estatais e democracia.** Arranjos institucionais de políticas públicas. Brasília: IPEA, 2014.

GONZÁLEZ, N.T.M. “**Cadê o pronome?**”, “**O gato comeu**”. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos. Tese (doutorado). São Paulo: FFLCH/USP, 1994.

_____. 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.

_____. Políticas públicas y enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. In: **Signo & Seña**, n. 20. Universidad de Buenos Aires, 2009, p. 21-31.

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

_____. La reflexión teórica en la formación del profesor, en su práctica y en la producción de materiales. In: CORDEIRO, A. L.; VÁZQUEZ, R. P.; VARGENS, D. P. M.; FREITAS, L. M. A. (org.) **Hispanismo no Brasil**. Reflexões e sentidos em construção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 17-42.

GROPPI, M. **Os pronomes pessoais no espanhol do Uruguai e no português do Brasil**. São Paulo: FFLCH/USP: 1998 (Tese de Doutorado).

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública: seu ciclo e subsistemas**. Uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEIDEROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. In: **Revista fevereiro**, n.9, 2016. Disponível em: <<http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=12>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

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. A ideologia do pan-hispanismo e o ensino do espanhol no Brasil. In: **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, v. 2, p. 85-110, 2010.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 4ª edição.

LEHER, R. Rebeliões estudantis refundam a luta social pelo público. In: **Margem Esquerda**. Dossiê em defesa da universidade pública. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/Margem-10-Rebeli%C3%B5es-estudantis-refundam-a-luta-social-pelo-p%C3%BAblico.pdf>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Universidade, cidade, cidadania**. São Paulo: Hedra, 2014.

LYOTARD, J-F. **La condition postmodern**. Paris: Miniut, 1979.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, C. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C.B. (Org.). **Ensino superior brasileiros: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 11-48.

_____. O ensino superior brasileiro nos anos 90. In: **São Paulo em Perspectiva** – Revista da Fundação SEADE, v.14, n.1, p.41-60, jan./mar. 2000.

MATÍAS-BLANCO, A. glotopolíticas pan-hispânicas: investimentos simbólicos e materiais no campo do espanhol como língua internacional. In: CORDEIRO, A. L.; VÁZQUEZ, R. P.; VARGENS, D. P. M.; FREITAS, L. M. A. (org.) **Hispanismo no Brasil**. Reflexões e sentidos em construção. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 99-128.

MENEZES, A. S.; CRUZ, E. S. O ensino de espanhol em São Paulo (2006-2015). In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. **Dez anos da Lei do Espanhol (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2016, p. 355-378. Disponível em: < <http://150.164.100.248/vivavoz/>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

MORENO CABRERA, J. C. El poder y la lengua: la ideología panhispánica. Conferência ministrada na Universidad de Heidelberg. Heidelberg, Baden-Wurtemberg, 2011. Disponível em: <<http://www.elcastelcano.org/ns/edición/2011/agosto/mc.htm>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

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.

MOURA, Cleyton Domingues de. **O programa Bolsa Família no campo das políticas públicas**. Brasília: UnB: 2012 (Dissertação de Mestrado).

NERUDA, P. **Odas elementales**. Santiago: Pehuén editores, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber. In: BERNARDO, M. C. V. (org.). **Pensando a educação**. Ensaio sobre a formação do professor e política educacional. São Paulo: Editora da Unesp, 1989.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 25, nº 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Também disponível em: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. *Mercado de formação docente*: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, p. 23-36.

NOVODVORSKI, A. O discurso mercantilista na promoção do espanhol no Brasil: uma abordagem crítica. In: **Anais do VIII ENIL (Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal) e II SIACD (Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso)**, São Paulo: FFLCH/USP - Universidade de São Paulo, 2008.

_____. MAGALHÃES, C. A sobredeterminação nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico. In: **4º Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFAL)**, 2008, Florianópolis, p. 61-72.

OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso**. Perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: **Em aberto**, nº 61, ano 14. Brasília: jan./ mar. 1994, p. 53-59.

_____. **Análise do discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007 (7ª edição)

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2008 (3ª edição).

PEUCHEX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas (SP): Pontes, 1990.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1941-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

PONTE, A. S. **General, globalizada, neutra, panhispânica e transnacional**: la lengua, muitos nomes, um produto. São Paulo: FFLCH/USP, 2013. (Tese de Doutorado).

RIZZO, M. F. **Los discursos de los Congresos Internacionales de la Lengua Española (1997-2007)**: perspectiva glotopolítica. Buenos Aires, 2014. (Tese de Doutorado).

RODRIGUES, C. J. L. **A clientela dos cursos de licenciatura de curta duração na Paraíba**: um estudo. João Pessoa: Editora UFPB, 1978.

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, p. 13-24, 2010.

_____. **Língua viva, letra morta**. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, J.J. **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. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Feusp, 2011.

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

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. In: **Educação em revista**, vol. 29, nº 4. Belo Horizonte: dez. 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, nº 40. Rio de Janeiro: jan./abr. 2009.

SENE, D. A. **Rotas Alternativas**: histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo. São Paulo: FEUSP (Dissertação de Mestrado), 2010, 180 p.

SERRANI, S. Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para estudo da identidade linguístico-cultural. In: **Trabalhos em linguística Aplicada**: Campinas, nº 24, 1994, , p. 79-90.

SILVA, J.O. Bourdieu. In: OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso**. Perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, I. R. O. **Por uma formação tamanho único**: curso de formação específica para professores da SEE/SP. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação (USP), 2015, 180p.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

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 (doutorado). Universidade de Londres: Instituto de Educação, 2001.

_____. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: **Educação e Pesquisa**, nº 3, v. 32, set./dez. 2006, São Paulo.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

SUCUPIRA, N. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. **Documenta**, n. 31, p. 107-111, 1964.

_____. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 51, nº 114. Rio de Janeiro: abr./jun. 1969, p. 261-276.

THÉRY, J. El nacimiento de la universidad. In: **Revista Historia**. National Geographic, outubro 2013. Disponível em: <http://www.nationalgeographic.com.es/historia/grandes-reportajes/el-nacimiento-de-la-universidad_7629>. Acesso em 24 de junho de 2016.

VAN DIJK, T.A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

WATTS, R. J. “Grammar writers in eighteenth-century Britain: A community of practice or a discourse community?” In: OSTADE, I. T.-B. V. **Grammars, Grammarians and Grammar Writing in Eighteenth-Century England**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, p.37-56.

ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, mai/ago. 2008, p. 199- 220. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/a__revolta_dos_pinguins.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2016.

ANEXO I – LOGOTIPO DO PROJETO OYE

ANEXO II – TEXTOS SOBRE O OYE

Os quadros a seguir contêm o conjunto de textos utilizados nesta pesquisa: são documentos legais, notícias veiculadas pela imprensa, manifestos, cartas abertas etc., produzidos e divulgados por ocasião do lançamento do Projeto OYE e sua repercussão.

A referência foi construída da seguinte forma: Q (quadro), número correspondente (de 1 a 5), ano da publicação do texto e uma letra que diferencia vários textos publicados num mesmo ano. Os Boletins da APEESP seguem a mesma lógica: após a palavra “Boletim”, o ano de publicação e uma letra que diferencia o mês de publicação de cada um.

Além da referência, os quadros a seguir trazem o título de cada texto, uma breve descrição, com o resumo de seu conteúdo principal, o agente e/ou instituição responsável pela escrita e a data de publicação.

Referência	Título do texto	Breve descrição-resumo	Agentes/Instituição responsável e data de publicação.

Todos os textos referenciados neste Anexo estão disponíveis na íntegra para consulta on-line em uma pasta compartilhada do Dropbox e outra no Google Drive⁶⁵. Os links constam em nota de rodapé.

---

⁶⁵ Dropbox: <<https://www.dropbox.com/sh/4yvpqojznzs9yd0/AADMVIEubbV56QblovgyfxSa?dl=0>>. Acesso em 27 de junho de 2016.
Google Drive: <https://drive.google.com/folderview?id=0B8W-xX8UxVcQMFpMVG1nZU04Qm8&usp=drive_web>. Acesso em 27 de junho de 2016.

Quadro 1 – Textos relacionados à SEE, CENP, MP-SP e agentes políticos

Q1, 2006a	Proposta Pedagógica do OYE - 1ª versão	Descreve os contornos do Projeto OYE visando habilitar docentes de espanhol . Justifica a necessidade da ação com dados sobre o espanhol no mundo e formação docente no Brasil. Define o arranjo institucional do Projeto e as regras referentes a seleção do público-alvo, monitores e tutores, processos avaliativos etc. Define os módulos linguísticos e de metodologia do ensino de espanhol.	Secretaria Estadual de Educação (SEE), setembro de 2006
Q1, 2006b	Proposta Pedagógica do OYE - 2ª versão	Descreve os contornos do projeto OYE como curso de espanhol para professores . Justifica a necessidade da ação com dados sobre o espanhol no mundo e formação docente no Brasil. Define o arranjo institucional do Projeto e as regras referentes a seleção do público-alvo, monitores e tutores, processos avaliativos etc. Define os módulos linguísticos e de metodologia do ensino de espanhol.	Secretaria Estadual de Educação (SEE), setembro de 2006
Q1, 2006c	Proposta Pedagógica do OYE - 3ª versão	Descreve os contornos do projeto OYE como curso de espanhol para professores . Justifica a necessidade da ação com dados sobre o espanhol no mundo e formação docente no Brasil. Define o arranjo institucional do Projeto e as regras referentes a seleção do público-alvo, monitores e tutores, processos avaliativos etc. Define os módulos linguísticos e módulo referente à cultura hispânica.	Secretaria Estadual de Educação (SEE), dezembro de 2006
Q1, 2006d	Convênio entre SEE, Banco Santander e Portal Universia - 1ª versão	Minuta para discussão - Descreve os objetivos de convênio celebrado entre as partes envolvidas, visando criar um curso de pós-graduação <i>latu sensu</i> para habilitar professores estaduais para a docência . Define o arranjo institucional e as obrigações dos partícipes.	Secretaria Estadual de Educação (SEE), setembro de 2006
Q1, 2006e	Convênio entre SEE, Banco Santander e Portal Universia - 1ª versão	Texto assinado pelos partícipes - Descreve os objetivos de convênio celebrado entre as partes envolvidas, visando criar um curso de especialização para professores . Define o arranjo institucional e as obrigações dos partícipes.	Secretaria Estadual de Educação (SEE), setembro de 2006
Q1, 2007b	Comunicado da CENP	Maria Aparecida Marques Kuriki, coordenadora da CENP, responde à Carta de São Paulo (Q3, 2007b) e afirma oficialmente que o OYE não tem caráter	CENP, maio de 2007

		habilitante. Informa não ser possível realizar concurso público para docentes de espanhol devido à ausência de normas quanto à inclusão da disciplina na grade curricular.	
Q1, 2007c	Ofício 00732/2007 – Brasília	Senador Eduardo Suplicy solicita ao governador de São Paulo, José Serra, providências quanto às reivindicações da APEESP relacionadas ao OYE.	Gabinete do Senador Eduardo Suplicy, 03 de maio de 2007
Q1, 2008	Comunicado da CENP sobre o relançamento do OYE	Esclarece estrutura e público-alvo do novo curso OYE, dividido em curso de extensão e de especialização	Secretaria Estadual de Educação (SEE), 13 de fevereiro de 2008
Q1, 2009	Promoção de Arquivamento da Representação 717/2006	Ministério Público/SP – Arquiva representação de professores contra o Projeto OYE, alegando sua conformidade com a legislação, pois não visa habilitar docentes, embora reconheça esta intenção inicial por parte da SEE.	Ministério Público do Estado de São Paulo, 27 de janeiro de 2009
Q1, 2010	Resposta da SEE sobre o fim do Projeto OYE	Secretário de Educação, Paulo Renato Souza, esclarece término do OYE e informa quantidade de professores atendidos na segunda versão do Projeto.	Secretaria Estadual de Educação (SEE), maio de 2010
Q1, 2006m	Sanção do Governador Claudio Lembo	Sanciona o Convênio (Q1, 2006e) que tem por objeto um curso de especialização no idioma espanhol.	Palácio dos Bandeirantes, 6 de setembro de 2006
Q1, 2006f	Parecer da Assessoria Jurídica da SEE - 1462/2006	Aprecia os termos da primeira versão da Minuta para discussão do Convênio entre SEE, Banco Santander e Portal Universia. Sugere mudanças que retirem menções ao caráter habilitante do curso a ser oferecido.	Secretaria Estadual de Educação (SEE), setembro de 2006
Q1, 2006g	“Parceria entre rede estadual e iniciativa privada capacita docentes do ensino médio”	Notícia veiculada no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Descreve os contornos do Projeto OYE, sua destinação de atender à Lei 11.161/05 e oferecer espanhol aos alunos do ensino médio. Explica os critérios de seleção e as instituições públicas e privadas envolvidas. Cita ações anteriores em parceria com o Banco Santander.	Diário Oficial do Estado de São Paulo – 18 de setembro de 2006
Q1, 2006h	Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP	Esclarece o caráter do OYE afirmando tratar-se apenas de um curso de espanhol a docentes da rede, sem caráter habilitante	CENP, setembro de 2006
Q1, 2006i	Parecer CEE – 394/2006	Aprova o Convênio entre SEE, Banco Santander e Portal Universia, ressaltando contribuição para formação dos alunos e cumprimento da lei 11.161/05. Encaminha para assessoria jurídica.	Conselho Estadual de Educação, 31 de agosto de 2006

Q1, 2006j	Resolução SE de 1 de setembro de 2006	Homologa o Parecer CEE 394/2006 e ressalta o caráter habilitante da proposta contida no Convênio.	Secretaria Estadual de Educação (SEE), 1º setembro de 2006
Q1, 2006k	Aprovação do Parecer 1462/2006	Aprova o referido parecer (Q1, 2006f) e encaminha o processo à assinatura do governador do estado.	Secretaria de Estado da Educação (SEE), 5 de setembro de 2006
Q1, 2006l	Justificativa 12/2006	Secretária de Educação, Maria Lucia Vasconcelos, encaminha termos do Convênio ao Conselho Estadual de Educação, solicitando sua apreciação e parecer, justificando a existência de um curso que habilite docentes para o ensino de espanhol.	Secretaria Estadual de Educação (SEE), 1º setembro de 2006
Q1, 2007a	Resposta da SEE à Comissão de Especialistas das Universidades Estaduais Paulistas	Reponde à solicitação sobre dados referentes à oferta de espanhol em São Paulo, quantidade de professores habilitados que já atuam na rede, quantidade de turmas e docentes de espanhol nos CEL etc.	Secretaria de Estado da Educação (SEE), 27 de janeiro de 2007
Q1, 2007d	Manifestação da CENP	Coordenadora da CENP, Maria Aparecida Marques Kuriki informa que o OYE corresponde a um curso de espanhol voltado a professores e não uma licenciatura à distância.	21 de maio de 2007

Quadro 2 – Textos relacionados às Instituições Espanholas

Q2, 2000		Ata Universia 2000	Ata da reunião que criou o Universal Brasil S.A. Registro dos presentes e cópia do Estatuto aprovado na ocasião	Universia Brasil, 13 de setembro de 2000
Q2, 2005		Apresentação de propostas visando a formação de professores de espanhol e parcerias com a USP	Apresentação de Power Point. Apresenta linhas de ação possíveis que viabilizem parceria entre Santander, Universia e USP, visando criar cursos de habilitação a docentes e cursos de línguas para alunos e comunidade em geral.	Banco Santander, novembro de 2005
Q2, 2006e		“El banco Santander enseña a hablar español en Brasil”	Narra a cerimônia de assinatura do acordo entre Santander, Universia e SEE. Descrever o Projeto OYE, suas origens, estrutura, instituições participantes, gastos estimados ao Santander, vinculação com acordos com o governo do presidente Lula.	07 de setembro de 2006
Q2, 2006a		“Parceria pró-espanhol”	Notícia veiculada pelo site Universia sobre a assinatura do Convênio que deu origem ao OYE. Afirma a intenção de formar 45 mil professores até 2010. Traz depoimentos dos reitores das três universidades paulistas, do presidente do Banco Santander e do governador de São Paulo.	Site do Portal Universia Brasil, 07 de setembro de 2006
Q2, 2006b		“Parceria pró-espanhol”	Notícia veiculada pelo site Universia sobre a assinatura do Convênio que deu origem ao OYE. Afirma a intenção de dar curso de espanhol aos professores da rede estadual . Traz depoimento do governador de São Paulo e do presidente do Banco Santander.	Site do Portal Universia Brasil, 22 de setembro de 2006
Q2, 2006c		“El Banco Santander y Universia presentan ¡Oye!, el proyecto para enseñar español a 45.000 profesores en Brasil”	Relata a assinatura do Convênio que deu origem ao OYE. Explica sua origem e as condições em que será levado a cabo. Afirma que o Convênio foi ratificado pelo presidente Lula. Traz uma foto da assinatura do acordo por Emilio Botín (presidente do Santander) e Claudio Lembo (governador).	Site do Portal Universia Espanha, 07 de setembro de 2006

Q2, 2006d		“El portal educativo Universia coordinará el plan para formar a 45.000 profesores de español en Brasil	Relata a assinatura do Convênio que deu origem ao OYE. Explica sua estrutura, as instituições envolvidas, o desenho curricular, o papel da plataforma a distância. Traz uma fala de Emilio Botín e uma foto do seu encontro com o presidente Lula.	07 de setembro de 2006
Q2, 2006f		Comunicado da Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil	Nega a participação da <i>Consejería</i> no acordo OYE. Ressalta o trabalho de respeito pelas universidades brasileiras.	Jesús I. Martín Cordero 18 de setembro de 2006
Q2, 2006g		Ata da Reunião Anual do Conselho Diretor do Universia Brasil	Descreve a reunião do Conselho Diretor do Universia. Relata a presença de diversos reitores das mais importantes universidades públicas brasileiras. Cita um projeto em gestação que visa formar professores de espanhol a distância. Delibera sobre os rumos do apoio dado pelo Universia às universidades brasileiras.	Universia Brasil, 08 de junho de 2006
Q2, 2006h		“El Aula Virtual de Español formará a 45 000 profesores de español a brasileños”	Descreve o acordo OYE e enfatiza o papel do Santander e das instituições espanholas em seu arranjo institucional.	Revista do Instituto Cervantes, dezembro de 2006
Q2, 2007a		“El Instituto Cervantes en Brasil”	Texto apresentado por Juan Pedro de Basterrechea Moreno, Diretor de Gestão Comercial e Desenvolvimento de Produto do Instituto Cervantes. Descreve o trabalho do IC no Brasil e no mundo, relacionado à educação, à certificação de espanhol como língua estrangeira e uso de tecnologias. Relata a demanda por espanhol no Brasil e cita os programas e políticas que o IC realiza como exemplo de sua capacidade institucional.	IV Congreso Internacional de la Lengua Española, março de 2007

Quadro 3 – Textos relacionados ao movimento de oposição ao OYE

Q3, 2006a	Carta aos Reitores	Manifesta a posição de pesquisadores ligados à área de espanhol e estudos linguísticos/educativos das universidades estaduais de São Paulo, contrários à parceria que deu origem ao Oye e solicitando ações das respectivas reitorias no sentido de pensar ações alternativas para a formação de professores de espanhol, desde que as universidades mantenham o controle do processo.	Professores das Universidades Estaduais Paulistas, 5 e setembro de 2006.
Q3, 2006b	Carta ao Diretor da FFLCH (USP), Gabriel Cohn	Expõe a opinião do DLM contrária à assinatura do Projeto OYE. Acentua a inadequação do projeto, do ponto de vista do lugar subalterno da universidade, da precariedade do processo formativo, aquele do que diz a legislação, e a cargo de instituições alheias a um campo educativo. Solicito o encaminhamento da questão à Reitoria para medidas cabíveis.	Profº Mário Miguel González, Chefe do DLM, 11 de setembro de 2006
Q3, 2006c	“¡OYE! La guitarra sin partitura”	Artigo que expõe posições contrárias quanto à formação de professores de espanhol, opondo agentes universitários a representantes das instituições espanholas. Defende um modelo de formação pautado na profissionalização, segundo conhecimentos técnicos e científicos, dentro do sistema universitário nacional.	Profº Adrián Fanjul, 12 de setembro de 2006.
Q3, 2006d	Manifesto pela qualidade na implementação do ensino de espanhol na rede pública do estado de São Paulo	Crítica a precariedade da proposta OYE. Reivindica o papel das universidades públicas na formação dos professores de espanhol. Solicita ao poder público estadual medidas que barrem o OYE e gerem alternativas, contando com a contribuição das instituições universitárias estaduais.	Diversos agentes, grupos, entidades (abaixo-assinado), setembro de 2006.
Q3, 2006e	Manifestação do CAELL contrária ao Projeto OYE	Expõe a precariedade da proposta OYE. Denuncia a desprofissionalização e precarização dos cursos de letras que habilitam docentes conforme as exigências legais. Convidam a mobilização contrária ao Projeto.	Centro Acadêmico de Estudos Literários e Linguísticos “Oswald de Andrade” (CAELL), 12 de setembro de 2006.
Q3, 2006f	Manifesto da APEERJ contra o Projeto OYE	Apoia os profissionais paulistas que se opõem ao OYE. Alerta para as consequências do Projeto, capaz de atingir a autonomia das universidades e do campo de saber em torno das línguas estrangeiras.	APEERJ, 19 de setembro de 2006.
Q3, 2006g	Carta aberta à população sobre a formação de professores de espanhol	Manifesta posicionamento das APE do Brasil contrárias ao Projeto OYE. Denuncia a banalização da formação dos professores de espanhol. Anuncia a	Associações de Professores de Espanhol (APE) de 25 estados

		disposição em unir forças visando barrar o OYE e projetos similares, em nome do interesse de professores, formadores e sociedade.	brasileiros, 23 de setembro de 2006.
Q3, 2006h	Ofício 166/2006/FFLCH	Encaminha à Reitoria manifestação da Congregação da FFLCH contrária à realização do Convênio com o Banco Santander e o Portal Universia. Reivindica para as universidades públicas estaduais a prerrogativa de formar professores para atuar na educação básica. Solicita a criação de um grupo de especialistas para pensar alternativas para a implementação da lei 11.161/05.	Congregação da FFLCH, 29 de setembro de 2006.
Q3, 2006i	“Formação/Formación”	Artigo que analisa a diferença entre formação e “formación” vocábulos que não possuem similaridade semântica em português e espanhol, em que pese a similitude fonética. Reivindica o caráter científico, reflexivo e político do termo em português no que diz respeito à formação de professores no Brasil, ao contrário do termo em espanhol, que pode significar processos sem a devida qualidade e aprofundamento teórico e prático.	Profº Mario Miguel González.
Q3, 2006j	“A tentativa espanhola de estupro do ensino público paulista”	Artigo que discorre sobre o lugar subalterno da universidade no Projeto OYE e a insuficiência da proposta formativa. Denuncia os interesses das instituições espanholas em ocupar espaços na área do espanhol e em políticas educativas no Brasil desde os anos 1980.	Profº Mario Miguel González, setembro de 2006.
Q3, 2006k	“De prisa, de prisa, oye, Brasil”	Artigo que aborda o Projeto OYE do ponto de vista das políticas de expansão do espanhol no mundo. Denuncia o duplo atropelo que ele significa: em relação ao que significa a formação de professores no Brasil e em relação a autonomia das instituições formativas.	Profº Maite Celada, novembro de 2006.
Q3, 2006l	Carta à Secretária de Educação – Comissão de Especialistas	Solicita à Secretária de Educação de São Paulo dados referentes ao oferecimento de turmas, quantidade de docentes, número de escolas, relacionados com a disciplina Inglês no Ensino Médio e aos CELs.	Comissão de Especialistas, 5 de dezembro de 2006.
Q3, 2006m	Site ;Oye y pronúnciate!’	Sintetiza a luta contra o OYE. Notícia reuniões, textos publicados, trâmites judiciais, trocas de e-mails etc.	Criação: setembro de 2006.
Q3, 2007a	Comentários à Resposta da SEE à Carta enviada pela Comissão de Especialistas (Q3, 2006l)	Relata as conclusões tiradas das respostas da SEE, indicando uma demanda por professores de espanhol bem inferior ao anunciado pelas instituições espanholas. Descreve a proposta FALE, enviada à SEE.	Comissão de Especialistas, maio/junho de 2007.

Q3, 2007b	Carta de São Paulo	Redigida ao final do I Fórum de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, manifesta preocupação quanto ao processo de implementação do espanhol em São Paulo. Solicita cancelamento do OYE ao governo estadual e outras medidas ao governo federal.	I Fórum de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo/ APEESP, março de 2007.
Q3, 2007c	Primeiras ideias para o FALE	Professor Adrián Fanjul esboça primeiras ideias que darão origem ao FALE – Formação e Atualização em Língua Espanhola.	Prof ^a Adrián Fanjul, fev/maio de 2007.
Q3, 2007d	Proposta FALE	Texto enviado à SEE com a proposta FALE – Formação e Atualização em Língua Espanhola, elaborada pela Comissão de Especialistas como um curso modular em oposição ao OYE e sob controle das IES públicas paulistas.	Comissão de Especialistas, 20 de maio de 2007.
Q3, 2007e	Moção em protesto pela ausência de representantes do MEC no XII CBPE (1)	Moção que critica a ausência de representantes do Ministério da Educação em debates promovidos durante o XII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, em Cuiabá.	Representantes da APEESP, FATA-SP, PUC-SP, UESC, UNEMAT, 1º de setembro de 2007.
Q3, 2007f	Moção em protesto pela ausência de representantes do MEC no XII CBPE (1)	Moção que critica a ausência de representantes do Ministério da Educação em debates promovidos durante o XII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, em Cuiabá.	Representantes da APEESP, UFMG, Colégio Bandeirantes – SP, FATEC – SP.
Q3, 2007g	Carta aos Conselhos Estaduais de Educação do Brasil	Expõe críticas e sugestões quanto à formação de professores de espanhol no Brasil. Se opõe ao Oye e a projetos que banalizem o trabalho dos docentes e dos formadores de professores, ou retirem a autonomia das IES públicas.	Associações de Professores de Espanhol (APE) presentes ao XII CBPE, 1º de setembro de 2006.
Q3, 2008	Carta da APEESP contra o relançamento do OYE	Expõe os motivos pelos quais a APEESP entende não ser satisfatória a proposta reformulada do OYE. Questiona a divisão entre curso de especialização e extensão e pede esclarecimentos quanto aos seus critérios de seleção, às instituições participantes e a necessidade de concurso público.	APEESP, abril de 2008.
Q3, 2010	Resposta do Secretário de Educação a solicitação da APEESP	Paulo Renato Souza informa números referentes aos professores que terminaram o curso OYE, em suas duas versões lançadas em 2008.	SEE, abril de 2010.

Quadro 4 – Textos relacionados à APEESP

Q4, 2006a	“Opini3n de la APEESP”	Texto divulgado pela ent3o presidenta da APEESP na qual se posiciona contr3ria ao OYE, exp3e a precariedade de sua proposta formativa e informa que a APEESP continuar3 tomando as medidas necess3rias visando barrar o projeto.	Egysvanda Isis, presidenta da APEESP, 18 de setembro de 2006.
Q4, 2006b	Ata da Assembleia da APEESP	Diretoria anterior ren3ncia. Novo processo de escolha 3 chamado. Aprova-se uma mo33o contr3ria ao OYE.	APEESP, 07 de outubro de 2006.
Q4, 2006c	Ata da Assembleia da APEESP	Aprova nova assembleia visando dar prosseguimento ao processo eleitoral de nova diretoria.	APEESP, 10 de novembro de 2006.
Q4, 2006d	Ata da Assembleia da APEESP	Apresenta33o do Relat3rio de Atividades da Diretoria demission3ria. Elei33o de nova diretoria. Solicita33o de medidas cab3veis junto ao Minist3rio P3blico visando barra o OYE.	APEESP, 09 de dezembro de 2006.
Q4, 2006e	Relat3rio de Atividades	Diretoria demission3ria descreve atividades e eventos que promoveu ou da qual participaram seus membros durante o per3odo de mar3o de 2005 a setembro de 2006.	APEESP, 09 de dezembro de 2006.
Q4, 2007a	Carta ao Instituto Cervantes	A APEESP questiona reportagem publicada na Revista do IC, em dezembro de 2006, na qual se afirmava o car3ter habilitante do OYE e o papel central da institui33o espanhol no projeto.	APEESP, 27 de mar3o de 2007.
Q4, 2007b	Interven33o da APEESP no XII CBPE	Prof3 Ivan Mart3n discorre sobre a atua33o da APEESP contra o Projeto OYE e a importa33cia de a333es que envolvem a forma33o de professores de espanhol em conformidade com a legisla33o vigente.	XII CBPE, 28 de agosto de 2007.

Boletins – Textos relacionados aos informes mensais da APEESP, gestão 2006-2008

Boletim, 2007a	Descreve as atividades do I Fórum de Professores do Estado de São Paulo e a Carta de São Paulo (Q3, 2007b).	APEESP, março de 2007.
Boletim, 2007b	Divulga a Carta da APEESP ao Instituto Cervantes (Q4, 2007a).	APEESP, abril de 2007.
Boletim, 2007c	Informa o contato estabelecido com o Senador Eduardo Suplicy	APEESP, maio de 2007.
Boletim, 2007d	Divulga o Ofício encaminhado pelo Senador Eduardo Suplicy ao governador de São Paulo (Q1, 2007c), José Serra e a nota de esclarecimento da CENP (Q1, 2007d).	APEESP, junho de 2007.
Boletim, 2007e	Relata participação da APEESP no XII CBPE.	APEESP, setembro de 2007
Boletim, 2007f	Informa sobre a situação do espanhol em Minas Gerais.	APEESP, novembro de 2007.
Boletim, 2008a	Divulga informações sobre a reorganização do OYE.	APEESP, março de 2008.
Boletim, 2008b	Divulga Carta enviada pela APEESP à SEE (Q3, 2008) pedindo esclarecimentos quanto ao novo OYE.	APEESP, abril de 2008.
Boletim, 2008c	Relata as atividades do Simpósio em homenagem aos 25 anos da APEESp.	APEESP, novembro de 2008.

Quadro 5 – Textos divulgados em veículos de imprensa

Q5, 2006a	“USP celebra novo acordo de cooperação acadêmica e cultural com o Santander Banespa”	Notícia que divulga os programas e projetos acordados entre Santander e USP em 6 de setembro de 2006, entre os quais está incluído o Projeto OYE.	Jornal Reitoria Informa (USP), setembro de 2006.
Q5, 2006b	“Alunos e docentes rejeitam parceria”	Notícia que informa a repercussão do OYE na USP, sobretudo entre professores e estudantes.	Jornal do Campus (ECA-USP), primeira quinzena de outubro de 2006.
Q5, 2006c	“Manifesto protesta contra projeto ‘OYE’ de espanhol para professores da rede estadual”	Notícia que informa a repercussão do OYE entre docentes da USP e divulga o Manifesto elaborado contra o Projeto (Q3, 2006d).	Informativo da ADUSP, 16 de outubro de 2006.
Q5, 2006d	“Espanhol para professores é criticado”	Notícia que informa sobre a repercussão do OYE nas universidades paulistas, sua rejeição junto à docentes e estudantes e as respostas da SEE.	Jornal O Estado de São Paulo, 22 de setembro de 2006.
Q5, 2006f	“Professores condenam curso de espanhol adotado pelo estado	Notícia que informa sobre a repercussão do OYE junto à comunidade acadêmica estadual e os posicionamentos da SEE.	G1 (Portal de Notícias), 22 de setembro de 2006.