

A lei 11.161, as *Orientações Curriculares* e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer

(Conferência)

Neide Maia González (USP)

Ao longo deste texto, farei referência a três esferas, as quais, provisoriamente chamarei, respectivamente, de “política”, “administrativa” e “acadêmica”, às quais se vinculam, por um lado, a própria sanção da lei 11.161 (05/08/05) e, por outro, as diversas iniciativas que vêm sendo ou deveriam estar sendo tomadas para que essa lei possa/ pudesse vingar e ter êxito.

1. Cena 1: dos interesses criados

A primeira questão que merece discussão neste espaço diz respeito à própria sanção da lei que torna obrigatória a oferta do espanhol em todos os estabelecimentos de ensino médio do país e facultativa entre a 5^a e 8^a séries do ensino fundamental a partir de 2010. A quem e a que interesses serviu/ serve essa lei cuja aplicação agora se mostra tão difícil e tão pouco articulada, sobretudo quando se pensa em dimensão nacional? E enumero a seguir uma série de perguntas, que nem sempre têm respostas.

- A quem interessa efetivamente que se obrigue a oferecer o ensino do espanhol, a qualquer preço, em quaisquer condições, em todo o território

nacional, não importando quais sejam as diferentes características, condições e os variados interesses regionais? Que interesses, afinal, estão em jogo nessa questão?

- Até que ponto há, de fato, a intenção de implementar o ensino do espanhol por parte de nossos governos, em especial os estaduais, responsáveis pela implantação dessa lei, que é federal?
- Até que ponto esses governos estão dispostos a tomar para si essa tarefa e não entregá-la a organismos estrangeiros e alheios aos nossos meios, com interesses que não são os nossos?
- Há uma política traçada para essa implementação ou ela simplesmente se dará em alguns pontos isolados, ao sabor de certo acaso, em função de que alguém, quiçá algum idealista, quiçá algum aventureiro, tome para si essa tarefa?
- O que é real e o que é pura ficção nessa questão?

Cabe ressaltar aqui a importância de que de fato a implantação do espanhol obedeça a legítimas motivações internas, nacionais (e sabemos que elas existem), e não obedecer a outra lógica, seja esta de mercado ou de interesses alheios, já que essas motivações externas mudam com muita rapidez e facilidade, ao sabor das circunstâncias do momento.

Em sua dissertação de mestrado recentemente defendida, Lemos (2008, p. 80) traça um pequeno percurso dos lugares que o espanhol foi tomando ou perdendo na educação nacional. A autora trata a lei 11.161 como um “acontecimento discursivo” que rompe com “[...] a memória de não-especificação das línguas estrangeiras que vimos observando a legislação — pois surge para delimitar o lugar de uma língua: a espanhola”. Trata-se, portanto, ao menos no âmbito nacional, de um fato novo e

polêmico, um acontecimento que, segundo a autora, desata efeitos (como a redação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, doravante OCEM, em 2006), efeitos esses que afetam antigas rotinas de ensino de línguas nas escolas, como línguas fundamentalmente veiculares.

A obrigatoriedade do espanhol — uma língua que por diversas vezes e distintas razões já esteve presente nas escolas brasileiras — foi e tem sido defendida e sustentada em função de necessidades de integração com nações vizinhas e irmãs, com forte ênfase para o seu papel no Mercosul. Curiosa e sintomaticamente, no entanto, não são os países desse bloco e sim a Espanha a nação que mais tem investido nessa política (lingüística, mas não só), em todos os sentidos, com a criação das muitas Assessorias Lingüísticas, a instalação de diversas sedes do Instituto Cervantes, a disseminação de cursos tanto de língua espanhola quanto de atualização de professores e de difusão cultural, uma política de oferta diversificada de bolsas, várias delas com apoio de poderosas instituições financeiras, a ampliação de seu parque editorial e o apoio às publicações voltadas para o ensino da língua e da cultura espanholas (nem sempre claramente voltadas para público brasileiro, embora por vezes com tentativas, mais ou menos bem-sucedidas, de adaptações) e, ao menos em tese, de difusão da “hispanofonia”¹.

Tudo isso, que sem dúvida tem aspectos muito positivos, vem acompanhado de uma fala triunfalista, constantemente divulgada pela imprensa espanhola e nos meios de comunicação virtuais, no que se refere às expectativas em relação ao incremento do ensino do espanhol no Brasil e alarmista no que se refere à não-disponibilidade de mão-de-obra qualificada para levá-la a cabo bem como uma desconfiança implícita na capacidade das instituições brasileiras de formar os professores necessários para levar adiante a tarefa de implantação do espanhol. Isso serve, então, de justificativa para as insistentes tentativas por parte de certos grupos envolvidos política e economicamente nessa questão de tomar as rédeas da formação

de professores de espanhol em nosso país. Essa proposta de ajudar a “formar” professores — algo que é função das instituições universitárias brasileiras (sobretudo as públicas)², cujos docentes, na sua grande maioria, vêm se opondo publicamente a tal ingerência, e que é uma missão de interesse político nacional — pareceria vir ganhando espaço e força por meio de acordos feitos muitas vezes por instâncias mais altas das instituições acadêmicas nacionais, de secretarias de educação ou, em alguns casos, com o aval de alguns grupos de docentes e de associações interessados que atuam nesses espaços acadêmicos³.

Sobre o nível desses supostos cursos de formação e sobre a forma como vêm sendo oferecidos já nem cabe falar, posto que foi, e por vezes ainda é, objeto de críticas em espaços virtuais bastante acessíveis à nossa comunidade, nos curiosamente quais parece haver certo gosto de exibir e ressaltar, perdoem-me a grosseria, certa mediocridade e incompetência e onde proliferam vozes representantes de posições diversas, algumas delas de interesse e outras tantas marcadas, lamentavelmente, por uma evidente desinformação, certa ingenuidade e por vezes um doloroso servilismo, sem falar nas que se valem de insultos e insinuações em relação aos que contrariam esses interesses criados, interesses esses por vezes de fato alheios às reais necessidades e ao desejo das nossas comunidades. A quem e por que interessa implantar o espanhol dessa forma, deveríamos perguntar-nos novamente.

Curiosamente, uma das ditas grandes molas propulsoras do ensino do espanhol na atualidade, o Mercosul e a integração que ele supõe — tema recorrente nas falas dos que se submetem ao estudo do espanhol, como apontam diversas pesquisas, um estereótipo usado pelos incentivadores desse ensino e fortemente explorado pela publicidade das escolas de línguas — não parece sequer ir tão bem das pernas. No ano de 2007, a fundação Memorial da América Latina publicou uma coletânea de artigos organizada por R. A. Barbosa intitulada *MERCOSUL 15 anos*, na

qual predominam artigos que no mínimo discutem o seu efetivo funcionamento⁴. Peña, por exemplo, fala numa “integração-ficção” promovida por esse acordo que poderíamos considerar mais de enfeite do que de qualquer outro tipo; Sica, por sua vez, fala de uma trajetória marcada por atritos e de futuro incerto; Nogueira diretamente anuncia o seu fracasso; Cortês faz críticas à falta de iniciativas no âmbito acadêmico (faltam acordos, projetos comuns, intercâmbios e co-validação de diplomas e créditos de graduação e pós-graduação etc.⁵). Além disso, como aponta Simão (2008), no que diz respeito à questão que mais diretamente nos interessa, parece não haver uma política lingüística clara para o Mercosul e quando analisamos melhor o que ocorre nesse sentido, vemos uma clara incoerência no plano governamental: o mesmo governo que sanciona a lei da obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola, com as características que lhe atribuem as *Orientações Curriculares* publicadas pelo MEC, dispensa, por exemplo, a tradução de documentos para trâmites migratórios, contrariando o artigo 13, *caput*, da Constituição Federal e prejudicando claramente a atividade profissional dos tradutores. A língua estrangeira que precisa ser ensinada na escola para garantir a integração e o mútuo conhecimento é dada, assim, como tão transparente e acessível que dispensa a tradução de documentos.

Fica evidente, assim, que o Mercosul, e em maior escala o Brasil, não possuem uma política lingüística clara e bem delineada, com propósitos firmes e ações efetivas deles decorrentes. Temos leis que não se cumprem, belos discursos que não chegam à prática e vamos implantando atabalhoadamente e sem regras claras políticas lingüísticas que nem sequer emanam claramente dos anseios e necessidades da nossa população e sim de outros interesses. Isso apesar do que afirma Calvet (2007 *apud* SIMÃO, 2008, inédito), segundo o qual,

[...] só o Estado tem o poder e os meios de passar do estágio de planejamento e colocar em prática suas decisões políticas, respondendo às necessidades de

comunicação de determinado grupo, a partir da percepção das relações que as línguas estabelecem com a sociedade.

Pois bem, quando o Estado falta, quando o Estado não faz a sua parte, não cumpre as suas funções, outros ocupam o seu lugar. É legítimo, é lícito que o Estado não o faça? É legítimo, é lícito que outros o façam, por vezes com a sua convivência?

2. Cena 2: das reais condições

Podemos iniciar este item puxando uma pergunta que decorre da última afirmação da parte anterior: mas o que o Estado (nação) e os estados (da federação) fizeram, estão fazendo e estão dispostos a fazer pela implementação da lei 11.161, sem deixar que outros o façam por nós?

Creio que todos nós temos a resposta. Se não é justo responder “nada”, é, entretanto, muito justo responder “muito pouco”. Vamos ver se conseguimos, então, correndo o risco de ser imprecisos e injustos, lembrar algumas dessas coisas que foram ou não feitas.

A primeira das iniciativas: a elaboração das OCEM, texto que, ao que nos consta, grande parte do professorado já atuante desconhece ou o conhece como matéria de cursos que depois nem sempre chega a afetar, de fato, a sua prática. Do seu teor, destaco aqui duas coisas importantes, que retomaremos no item seguinte, posto que precisam ser fortemente consideradas na concepção de formação de professores: o papel mais educativo, mais formativo do que instrumental que é atribuído ao ensino de línguas e particularmente da língua espanhola no ensino médio e do reconhecimento da heterogeneidade constitutiva do espanhol, que aponta para a necessidade de tratar essa língua, na sua especial relação com a de nosso país, de

modo não hegemônico, não “estandarizado”, termo tão caro a alguns defensores do “espanhol internacional”, não homogeneizante.

A segunda delas, uma primeira seleção e distribuição de livros para as escolas que manifestassem a sua intenção de dar início ao ensino dessa língua e para as que já a ensinassem. É bom fazer saber que, a partir de relatos de professores em vários encontros de disseminação das OCEM organizados por alguns estados em parceria com o MEC, em muitos casos esses livros jamais chegaram às mãos dos professores que já estão em serviço. Consta, também, que haverá nova seleção, agora para compra de livros para todos os alunos pelo PNLD, com compras previstas para 2008 e 2011.

Cabe destacar o considerável aumento de vagas para docentes formadores em universidades públicas, particularmente as federais, que embora ainda não chegue a atender plenamente as necessidades já desponta como algo positivo nesse cenário. No entanto, nota-se um quase absoluto divórcio entre o que ocorre nessas instituições e o que sucede, de fato, no âmbito dos estabelecimentos escolares públicos, para os quais, na verdade, uma parte muito pequena dos que se formam nessas instituições vão, dada a precária, cruel, humilhante mesmo, situação dos professores. Isso decorre em grande parte da falta de estímulo e das péssimas condições de trabalho e salariais, para não falar da violência e falta de segurança que muitas vezes afetam esses ambientes, ao menos no estado e na cidade de São Paulo. Sem querer generalizar essa situação (há professores e estabelecimentos muito bons no âmbito público, em que pese a precária situação em que estes costumam operar), mas sim apenas apontando uma tendência, nota-se, nesse caso, uma enorme distorção: aquele professor bem formado pelas instituições públicas e gratuitas de qualidade, que já necessitou de uma boa formação prévia para nela ingressar e vencer os obstáculos impostos pelo rigor dos cursos, migra para outras funções ou para as

instituições privadas de melhor nível; enquanto isso, os formados precariamente por quem quer que seja acabam geralmente ocupando os postos das escolas públicas.

Por razões que não podemos arrolar aqui e até onde pudemos obter informações, poucos estados estão efetivamente preocupados com e empenhados na implantação da língua espanhola no ensino médio, algo que precisaria de um planejamento mais diretamente voltado para as necessidades locais, muito variadas, em todos os sentidos, num país das dimensões do nosso. No estado de São Paulo, a Secretaria de Educação deu início, em 2007, à elaboração de um plano curricular (que deveria ser acompanhado de materiais preparados para as aulas), que chegou a ter uma primeira versão, feita por uma equipe da qual participei⁶ e que foi substituída ao mudar a titular da pasta da educação. Até o momento de escrever este texto não sabemos como terminou esse episódio nem se o trabalho entregue será aproveitado ou se foi/ será refeito ou substituído pela segunda equipe, porém sabemos, por informação oficiosa, que a questão do espanhol (carga horária, plano curricular, materiais etc.) foi adiada para a data em que este tiver que ser implantado. Será muito diferente em outros estados?

Também no estado de São Paulo, docentes de universidades públicas devidamente designados por suas instituições⁷, fizeram um levantamento de necessidades de mão-de-obra (formação, complementação, atualização etc.) e apresentaram para a Secretaria de Educação, há mais de um ano, um projeto de formação emergencial, totalmente aplicável sob sua responsabilidade. Nunca obtiveram resposta. Enquanto isso, lê-se constantemente a informação, também oficiosa, de que o projeto *Oye* de ensino do espanhol à distância, bancado pelo Banco Santander e apoiado pelo Instituto Cervantes mediante a cessão de seu curso virtual, estaria em pleno funcionamento. E entre verdades, boatos e mentiras, o tempo vai transcorrendo sem que se veja alguma coisa bem articulada de fato para implementar a lei.

Aliás, cabem aqui outras tantas perguntas:

- Quantos estados ou municípios promoveram concursos?
- Quantos deles têm um quadro claro, e não inflado ou subestimado, das reais necessidades de mão-de-obra (de quantos professores se necessitará efetivamente?), da situação em que se encontram aqueles que já estariam legalmente habilitados, bem como do seu interesse em assumir essa tarefa?
- Quantos deles já decidiram como incluir essa disciplina na grade já bastante engessada, com tendência a engessar-se mais com a inclusão de novas obrigatoriedades?
- Quantos deles já pensaram no espaço, tanto na grade quanto físico, de que dispõem (ou não) para oferecer essas aulas, que segundo a lei deveriam estar totalmente integradas à totalidade das disciplinas para alcançar os fins educacionais previstos pelos documentos oficiais?

As dúvidas são inúmeras. As ações infinitamente mais escassas, o que nos leva a duvidar do sucesso dessa implementação, ao menos nos moldes em que gostaríamos que ela se desse. Como dizíamos há dois anos atrás, na mesa de mesmo nome do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas, no Rio de Janeiro, há uma enorme distância entre o dizer e o fazer — *del dicho al hecho hay un trecho* — e tememos ouvir as velhas expressões: “a lei não pegou”, “a lei não vingou”, “a lei, ora a lei!” no lugar de um belo e forte “dito e feito”.

3. Cena 3: da formação de professores

Muita coisa já foi antecipada sobre essa questão nas partes anteriores, já que essa tripartição que fazemos neste texto é de natureza puramente metodológica. O fato é que se trata de três esferas inseparáveis, cada uma contém e está contida na outra, numa relação de total interdependência. A implantação a qualquer preço, “na marra”, nas palavras recolhidas por Celada (*ibidem*), gera os problemas institucionais e práticos que relatamos brevemente e se repercute na prática universitária de formação de professores, que se vê abruptamente perante o desafio de encontrar novos caminhos para dar conta de preparar profissionais que atuem em conformidade com o discurso assumido a respeito das funções, do papel e das concepções desse ensino, no nível em que deverá ser implantado. Uma incoerência que já faz parte de nossa rotina, o que significa que será necessário (e não sabemos se será possível) romper com padrões, hábitos, crenças sobre o ensinar e o aprender línguas e sobre o sentido e a função desse ensino.

A negação do aprendizado de uma língua estrangeira instrumentalizada (para fins de comunicação e profissionalização) como simples matéria escolar pelas OCEM, e sua conseqüente substituição por uma visão formativa, educativa, que incida sobre a constituição da identidade do aprendiz e o faça olhar para si mesmo ao olhar o outro, superando estereótipos, lugares comuns e preconceitos, segundo a experiente e sensível professora Marilene Lemos (*ibidem*, p. 90):

[...] entra em confronto com a prática real desse ensino no âmbito escolar, na qual a língua estrangeira, de forma geral, é reduzida a um código gramatical, com todos os sentidos a isto vinculados: a tradução, o preenchimento de exercícios de repetição, a cópia, dentre os principais.

Isso exige uma revisão e novos questionamentos que deverão nortear essa prática tão marcada pela reprodução, em muitos casos:

- O que é, afinal, formar professores que possam assumir um ensino dessa natureza?
- De que precisam eles para além das clássicas aulas de metodologia, enfoques, procedimentos, conhecimento dos materiais didáticos disponíveis e técnicas de elaboração de materiais próprios e sua aplicação?
- De que nível de reflexão, sobretudo lingüística, necessitam para uma prática menos instrumentalizada e mais rica? E digo lingüística num sentido muito amplo, que abarca, além da língua em uso, das práticas lingüísticas, e do sistema que lhe garante o funcionamento, objeto de indispensável conhecimento, tudo o que a ela se relaciona. Como trazer essas reflexões para o âmbito da formação de professores?
- O que fazer para não estimular uma certa “ilusão de competência espontânea” nas palavras de Celada (*ibidem*), a qual se traduz numa interlíngua ou uma espécie de língua inventada decorrente de um processo de contato e da falta de conhecimentos sólidos, que vem se exibindo e difundindo sem maiores problemas em espaços virtuais, e que vem, a meu ver, se consolidando como se estivéssemos criando uma nova língua? É assim que queremos (mal)tratar a língua cuja oferta estamos impondo? A quem interessa isso, cabe perguntar-nos. É esse o espanhol que queremos ensinar? É esse professor precário que queremos formar para dar conta de uma tarefa de tal responsabilidade? Por que essa pressa? A serviço do que estão toda essa “urgência” e essa premência que leva a passar por cima de princípios e de posições assumidas em tantos documentos oficiais? Ou tudo é encenação e novamente temos que dizer que *del dicho al hecho hay un trecho*?

4. Cena 4: apoteose

Nossa responsabilidade é enorme — a da nação, representada por seus poderes e pelo MEC, a dos estados, a das instituições de ensino, especialmente as que formam professores, e a de cada um dos que acreditamos na importância da educação para produzir mudanças significativas na vida dos indivíduos e melhora de condições do povo. Cabe a nós, portanto, não nos acomodar diante do que se vem observando e não ceder à tentação do fácil que um dia nos levará ao fracasso e tomar as rédeas, com muita seriedade e consciência de nosso papel político nessa questão, desse futuro que, esperamos, está por vir. É necessário, para tanto, que nossas instituições invistam de fato (menos discurso e mais ações), com critérios decorrentes da clara definição dos variados perfis necessários e com rigor na sua aplicação, na formação de professores e também na pesquisa, indispensável para a produção do conhecimento, que é a única forma de dar sustentação a uma prática de qualidade e responsável. A qualidade, não o mercado ou outras razões de ordem externa, lembremos, é condição de sobrevivência do ensino do espanhol, assim se afirma também nas OCEM. Se não o fizermos dessa forma, ou entraremos num mundo de faz de conta (os professores fazem de conta que ensinam e os alunos fazem de conta que aprendem, ouve-se com muita frequência) ou vamos novamente ouvir o que já antecipávamos no texto lido no IV Congresso da ABH (2006): “a lei, ora a lei”, “a lei não vingou”.

Referências

BARBOSA, R. A. *Mercosul quinze anos*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2007.

FERNÁNDEZ, I. G. E.; GONZÁLEZ, N. T. M. (Cons.). Conhecimentos de Espanhol. In: *Orientações curriculares para o ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC — Secretaria de Educação Básica, 2006. cap. 4. p. 127-164. v. 1.

GONZÁLEZ, N. M. *Políticas públicas e ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil; desafios para sua implementação*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 4, 2006, Rio de Janeiro. Vídeo em CD-ROM.⁸

LEMOS, Marilene A. *O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) — DLM/ FFLCH, USP, São Paulo, 2008. Inédita.

Notas

¹ Utilizamos o termo “hispanofonia” para fazer referência ao que consideramos uma suposta abertura para o reconhecimento e divulgação do espanhol utilizado em vários outros territórios que não o da Península Ibérica ou da parte mais influente dela na questão lingüística. Seria muito bom poder fazer toda uma digressão sobre a situação lingüística na própria Espanha, bastante tensa como sabemos, bem como uma abordagem crítica a respeito daquilo que vem se designando como “panihispanismo”, entretanto, o tempo e o espaço não nos permitem essa ousadia.

² Veja-se a declaração feita pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 02/09/08 no Portal do MEC, intitulada “Ministro atribui a universidades públicas a missão de formar professores”, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11172&Itemid=999999>. Entre outras coisas, afirma-se no texto: “O ministro da Educação, Fernando Haddad, destacou nesta terça-feira, 2, o papel da universidade pública na formação do magistério. No painel sobre educação do seminário O Brasil que Queremos Ser, comemorativo dos 40 anos da revista *Veja*, Haddad lembrou que as universidades federais assumiram a tarefa da formação de professores. ‘Infelizmente, algumas instituições sem tradição executavam uma tarefa que deveria ser nossa’, disse o ministro, em São Paulo”.

³ Nesse sentido, cabe destacar aqui a recente e polêmica iniciativa, para não usar termos mais agressivos, bancada pelo grupo *Santander*, através de seu *Portal Universia* e com o aval da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (segundo eles também das reitorias das universidades estaduais paulistas, que negam esse apoio insistentemente), iniciativa essa conhecida como projeto *OYE*, dedicada a “formar” emergencialmente, com 450 horas de aulas de língua à distância, professores para as escolas públicas paulistas mediante a oferta do curso virtual de língua espanhola do Instituto Cervantes (AVE) e com a complementação de 150 horas também à distância dedicadas à didática e metodologia de ensino. Cabe lembrar que, para formar um professor de línguas na atualidade — o que é feito por diversas instituições públicas em todo o país, além de algumas instituições privadas reconhecidas pelo MEC —, exige-se uma carga horária mínima de 2.800 horas teóricas e práticas presenciais. No entanto, o mesmo Estado que impõe essa modalidade de formação, bem como os estados que a acatam, aceitam a proposta de “formação” desses organismos, por certo inadequada e precária, para depois instalar esses formados em seus estabelecimentos de ensino público e mais uma vez impor uma educação de baixa qualidade àqueles que por falta de opção precisam cursar a escola pública.

⁴ Extraio essas informações de um trabalho, ainda inédito, de Angélica Karim Garcia Simão, professora da UNESP de S. J. do Rio Preto e doutoranda na USP. Agradeço à pesquisadora ter-me cedido essas importantes informações.

⁵ Cabe ressaltar, no entanto, que algumas atividades de grande interesse nesse sentido, que congregam instituições estrangeiras e nacionais, vêm sendo realizadas, fundamentalmente por iniciativa de grupos de docentes de algumas de nossas universidades, com excelentes resultados, ao menos no âmbito das Letras.

⁶ Integravam a equipe, além de mim, as Professoras Isabel Gretel Eres Fernández, da FEUSP e Ana María López Ramírez, Assessora Lingüística em São Paulo, que na realidade foi a pessoa que constituiu o grupo por não julgar que seria tarefa exclusivamente sua traçar planos para a educação regular de um país que não é o seu. Aproveito a oportunidade para destacar o trabalho sério das duas colegas e sobretudo a atitude extremamente ética da assessora espanhola.

⁷ USP, Unicamp, UNESP (com seus três *campi* nos quais há o curso de Letras — Espanhol, com a devida Licenciatura) e UFSCar.