

## **Língua estrangeira na rede: armadilhas em vista para as políticas públicas**

Romilda Mochiuti  
CEL-UNICAMP

*“América Latina é um conceito que nasceu e tem crescido em um clima de oposição. América: o que não é Europa. Latina: o que não é anglo-saxão ou, mais aguerridamente, o que não é norte-americano. É quase impossível pensar “América Latina” fora desse contexto polêmico de anticolonialismo. Foi a história da empresa imperialista, primeiro inglesa, depois ianque, agora multinacional, que veio alimentando em alguns círculos intelectuais, desde os fins do século 19, uma consciência latino-americana. Daí, a sua dimensão política, daí o seu sentido emotivo e moral de “valor”, que só se afirma e avulta quando posto diante da ameaça comum, mas que pode vacilar e tornar-se “problema” quando pensado em si mesmo, a partir da sua estrutura interna.”*

Com estas palavras, Alfredo Bosi em seu artigo “O NACIONAL, ARTIGO INDEFINIDO”, reitera a polêmica que gira em torno do processo de criação da identidade nacional, a partir do pressuposto da isonomia do cidadão brasileiro, direito este muitas vezes, aviltado em detrimento de interesses particulares, privados e, o que pode causar certo assombro e constrangimento, com muitas marcas ainda colonialistas.

Parece, segundo o estudioso, que há em nosso país uma longa trajetória de esquecimento de sua própria identidade histórica e, em consequência dessa conduta, uma forte “*maneira genética de pensar o Brasil é a projeção do “nacional” como lugar de encontro fisiológico de culturas diferentes; e, como tal, um espaço humano proteiforme e indefinido*”; como se houvesse a reiteração da imagem ideológica propagada pelo romantismo brasileiro, o da “sujeição” do sujeito nacional ou, ainda, a da mestiçagem reiterada pelo antropofagismo, no qual “*o brasileiro-tupi, informe e voraz, deglute os objetos das civilizações alheias transformando, por meio de uma fantasia oral compensatória, o tabu em totém... Tudo assimilar é, paradoxalmente, o seu emblema de originalidade.*”

Esta vocação de se voltar para o estrangeiro em detrimento da deglutição e processo de assimilação e produção intelectual nacional, analisada pelo estudioso na literatura brasileira sob um olhar sociológico, ao nosso ver, também tem suas implicações no pensamento e conduta político-administrativos das instituições brasileiras. Em especial, na educacional.

É interessante notar que não obstante já entrado o século XXI, quanto mais assimilamos o *boom* dos meios de comunicação - agora se pode falar *em tempo real* com qualquer parte do mundo pagando-se menos que uma ligação local – pouco conhecemos nossos vizinhos: quais são as imagens cultivadas e propagadas de um argentino, boliviano, colombiano, paraguaio ou, ainda, venezuelano? As respostas são tão pré-concebidas (chamemos a atenção para o pré-conceito), quanto a que se tem do Brasil no exterior: que aqui somente sambamos e jogamos futebol<sup>1</sup>. Como já assinalava Emir Rodríguez Monegal, o Brasil permanece de costas para o continente e, acrescentamos, dá as costas para o espelho que reflete a sua identidade.

Assim, no país dos paradoxos, ou ainda, dos “sujeitos indefinidos” conforme Bosi, os computadores chegaram às escolas sob a tão alardeada “inclusão digital” no exato momento em que demonstra os piores resultados de rendimento escolar. Cabe chamar a atenção ao fato de que, em ambos os casos, a justificativa foi a mesma: o “positivismo” do processo de democratização do ensino.

Ressaltemos, porém, que estamos nesse “processo de democratização do ensino” desde o começo do século passado e que o “positivismo” oitocentista, presente na bandeira brasileira, ainda está fadado a interpretações messiânicas e, sob esta perspectiva, cada vez mais se distancia de sua concretização, o que nos leva a questionamentos como: carecemos de elementos básicos para a prática de uma boa leitura e uma interpretação crítica de nosso

---

1. Sobre o artigo publicado em 04/05/2007, no jornal El País espanhol, “*Brasil rompe la patente de un medicamento contra el sida*”, critica um leitor espanhol, apoiado por outros: “No me siento un privilegiado, no soy rico, no me gusta mi cara vivienda ni las horas que tengo que trabajar. El principal problema del tercer mundo es la superpoblación. Mientras que no lo solucionen no dejarán de ser más una pandilla de parásitos del planeta, ansiosos porque el primer mundo les subvencione todo y destruir todo el entorno natural a su alrededor. Cuanto más pobre es una región más folklore tiene: menos samba y más trabajar.” *El país digital*, 05/05/2007 (grifos e negritos nossos).

passado e presente? (Façamos um parêntese para ponderar que devemos entender o vocábulo “crítico” e, por extensão, a palavra “crise” a partir de seus sentidos etimológicos, decorrentes do verbo grego *crino*: ‘escolher, distinguir, discernir, decidir, julgar [...]’, sendo a crise (e daí, também a crítica) justamente o ato ou a faculdade de ‘peneirar’ (daí o crivo), separar e, portanto, julgar determinada situação.” (PEREIRA: 1976, 333))

Levando-se em consideração estes aspectos, faremos um recorte para tentar *entender, discernir, decidir e julgar* esta dialética, para de paradoxo, tentar aproximá-la do diálogo. Concentremo-nos no ensino de língua estrangeira, mais especificamente da língua espanhola.

Como aponta Francisco Filho, é já a partir da criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, que podemos perceber a vocação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: a adoção de um modelo extensivo, no qual não se considera adequadamente a realidade brasileira para estabelecer suas diretrizes e que se volta para o modelo europeu. Esta postura ainda presente na atualidade, não apenas desrespeita nossa “deglutição antropofágica” feita ao longo de muitos anos e muito investimento, em outras palavras, toda a pesquisa na área de lingüística aplicada desenvolvida pelas universidades brasileiras e seus pesquisadores, como também atrasa e, por que não, condena os resultados do binômio ensino-aprendizagem.

Se por um lado o fomento à capacitação docente proporcionado por entidades estatais como CAPES, CNPq e FAPESP, possibilita o desenvolvimento de pesquisas e aprimoramento de profissionais, por outro lado, as instituições responsáveis pela educação parecem ignorar tal avanço. E ao ignorá-lo desvalorizam a *res* pública em seu aspecto amplo, em detrimento, uma vez mais, do que lhe é alheio, do que é estrangeiro. Um exemplo cabal do quadro descrito foi o desencontro de informações, devido à falta de diálogo que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo deixou de travar com as Universidades Públcas Paulistas.

Em setembro do ano passado a SEE-SP assinou um convênio com o Banco Santander / Universia para qualificar de 45.000 professores da rede pública estadual como professores de língua espanhola, com a finalidade de cumprir o determinado na Lei 11.061, que institui a obrigatoriedade de ensino da língua espanhola no ensino médio. O

financiamento por um banco privado e, de raízes hispânicas, não nos desagrada, desde que não fira a nossa soberania, como veremos ser o caso.

A notícia divulgada pelos meios de comunicação e principalmente pelo porta-voz do Instituto Cervantes, entretanto, afirmava que tal “qualificação” seria feita totalmente *on line*, comandada pelo Instituto Cervantes e avalizada pelas universidades estaduais paulistas. Como poderíamos avalizar algo que desconhecíamos?

Ressaltemos, uma vez mais, que conhecemos a realidade do ensino da língua espanhola no Brasil, mas também sabemos da falta de conhecimento que os pesquisadores espanhóis têm desta perspectiva, conforme admite o Diretor Acadêmico de Pesquisa da *Fundación Campus Comillas*, da Universidad Alcalá de Henares, Francisco Moreno-Fernández:

*A atual oferta de universitária de formação de professores de espanhol já é muito ampla e continua crescendo, mas não é acompanhada de uma pesquisa de base para o espanhol e em espanhol, que contribua para a renovação dos conteúdos e das metodologias. Sinceramente, na atualidade se inova mais no mundo editorial privado do que nas pesquisas universitárias. Tenho defendido reiteradamente a aproximação entre os trabalhos da universidade e da empresa privada, mas ainda falta um longo caminho a percorrer. Além disso, há determinadas linhas de pesquisa em lingüística aplicada muito pouco desenvolvidas. Um exemplo: na Espanha são feitos milhares de exames e provas de nível de espanhol por ano; entretanto, redundam por sua ausência os projetos orientados a analisar todo este cabedal de dados para conseguir melhores resultados no campo da avaliação de línguas estrangeiras. As universidades teriam muito que dizer e que fazer a este respeito, tanto na Espanha como na América hispânica.*

*[...] Uma coisa é formar professores de espanhol como língua estrangeira e outra diferente é formar professores estrangeiros de espanhol. Falta uma reflexão séria sobre os elementos constitutivos da formação de professores. (RedEle no. 10)*

Portanto, não nos causou espanto a total inadequação do material oferecido pelo IC, após análise, o grupo de especialista da área de língua espanhola destacado para estabelecer o diálogo com a SEE-SP constatou que o material, além de ferir toda a legislação pertinente ao assunto, se pautava em teorias há muito superadas pelas pesquisas desenvolvidas em nossas universidades, além do fato de não ir ao encontro da proposta de “qualificar” profissionais da educação. O que sim nos causou espanto foi a postura da SEE-SP de

divulgar, oferecer e aceitar o curso oferecido pelo IC / Universia, sem antes avaliá-lo ou consultar os especialistas brasileiros e de, por outro lado, promover o Universia como intermediário na conversa entre si e as universidades. O assunto da implantação, portanto, assumiu aquele caráter de sujeição apontado por Bosi, ou seja, mais uma vez de indeterminação do sujeito processual, antropofágico.

As universidades públicas do Estado de São Paulo, por sua vez, trataram de se manter coerentes em suas relações com a SEE-SP, recusando-se a assumir o papel de sujeição ou sujeitos indeterminados, uma vez que não consideram o ensino - e, por extensão, a educação - como um ato mercantil, como o entende o presidente do grupo Santander, Emilio Botín, quem, ao avaliar a projeção do idioma espanhol no mundo e o seu investimento no Brasil, afirmou: “o idioma espanhol é um tesouro gerador de riqueza e desenvolvimento”, “um ativo estratégico com crescimento e influência no mundo”.

Com vistas a travar um diálogo salutar sem intermediários, o grupo de especialistas encarregado solicitou à SEE-SP, via reitoria, a resposta a um questionário detalhado com a finalidade de resgatar informações para o esclarecimento da primeira ordem de questões: a verdadeira demanda e a atual situação do ensino da língua espanhola na rede.

A SEE-SP, por sua vez, respondeu detalhadamente as nossas perguntas e, com base nas cifras por ela fornecidas, pudemos aproximar-nos das verdadeiras dimensões da demanda, mas ainda nos falta saber quais suas intenções com relação ao cumprimento da legislação de implantação do ensino da língua espanhola na rede pública.

A SEE-SP mantém sob sua responsabilidade 3.769 escolas de Ensino Médio. Atuam na rede 18.098 professores de inglês, incluindo essas 3.769 escolas e mais as 3.982 escolas de Ensino Fundamental II (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Observando que há menos escolas de Ensino Médio do que de Fundamental II, e que o Ensino Médio tem 3 anos e o Fundamental II tem 4, tudo parece indicar que, se o Espanhol no Ensino Médio fosse implantado com a mesma

carga que o Inglês (2 horas semanais), dificilmente a necessidade superaria os 9.000 professores para o setor público de ensino, ou seja, o número está muito aquém dos 45.000, divulgados tanto pela SEE-SP como pelo IC. Esta disparidade nos leva ao questionamento do porquê elevar tanto as expectativas, em outras palavras, os números com relação a investimentos em “educação”.

Outro dado que nos forneceu a SEE-SP é que já atuam no sistema estadual 1.441 professores habilitados em espanhol, sendo que 711 deles encontram-se ministrando aulas de Espanhol nas escolas de Tempo Integral e nos Centros de Línguas do Estado, e outros 730 responsabilizam-se por outras disciplinas. Em teoria, a SEE-SP já possui em seu quadro uma boa porcentagem de profissionais da área.

Da primeira conclusão sobre essas cifras surge a necessidade da primeira ação proposta à SEE-SP: mesmo sem nunca ter havido concurso para Língua Espanhola, no âmbito do estado já atuam 20% dos docentes que seriam necessários para o funcionamento das aulas de Espanhol na totalidade do Ensino Médio. Assim, o grupo de especialistas da área de língua espanhola sugeriu que, em primeiro lugar, fosse realizado um concurso público que teria um objetivo duplo, além de legitimar a situação dos que já estão atuando na área junto à SEE-SP, permitir dimensionar a oferta. Os dados da SSE-SP mostram que há professores habilitados em espanhol dando aula de outras disciplinas, o que nos leva a supor que não encontram aulas de Espanhol na rede pública estadual. Os casos de municípios que abriram concurso no ano passado, como o de Guarulhos, evidenciam que parece faltar aula, não professor, já que houve mais candidatos do que vagas. Cabe salientar que há também os formados que estão trabalhando na rede privada ou atuando em outra área devido, talvez, à falta de perspectiva na área da educação.

Sob este aspecto vale a pena referir-nos à afirmação de Francisco Moreno-Fernández, quem ao tratar da realidade dos profissionais da educação espanhola, caracteriza perfeitamente a situação brasileira: “Se nós mesmos não valorizamos a nossa demanda de profissionais da educação nem a qualidade de nosso professorado, não podemos esperar o reconhecimento dos demais.”

Pela leitura que fizemos da conduta dos “investidores” espanhóis, podemos notar que já estão valorizando seus profissionais, mas o fazem a partir de uma perspectiva ainda extremamente colonialista. Cabe a nós, portanto, pertermos esta nossa tendência à sujeição e começarmos a cultivar e propagar a nossa tão frutífera “produção antropofágica” para, assim, passarmos de sujeito indeterminado a conscientes de nossa identidade. Aí, então, deixaremos de dar as costas à América e a nós mesmos.



QUINO, *Mafalda*.

## BIBLIOGRAFIA

CAMPRA, Rosalba. *América Latina: La identidad y la Máscara*. México: FCE, 1989

*El país digital* – acesso 05/05/2007

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *História Geral da Educação*. São Paulo, Alínea, 2003

\_\_\_\_\_. *Educação Brasileira no contexto histórico*. São Paulo, Alínea, 2001

MONEGAL, Emir Rodríguez. *Narradores de esta América* . Buenos Aires: Alfadil Ediciones, 1992, Vol. I

QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ad Argentina, 2001

*RedEle: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*. “Entrevista a Francisco Moreno-Fernández”, no. X, jun/2007

S.J. ISIDRO PEREIRA. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. Porto, Livraria Apostolado da Imprensa, 1976, p. 333.

SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas Latino-americanas: Polêmicas, manifestos e textos críticos*. São Paulo: Iluminuras/ Edusp, 1995