

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAURA BRICEÑO MELO

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO NO
VALE DO RIO PARDO - RS: INFLUÊNCIAS, TENSÕES E CONTRADIÇÕES
DO PROCESSO

Santa Cruz do Sul

2014

Laura Briceño Melo

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO NO
VALE DO RIO PARDO - RS: INFLUÊNCIAS, TENSÕES E CONTRADIÇÕES
DO PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação - Mestrado, Universidade de
Santa Cruz do Sul - UNISC.

Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação

Orientador: Prof. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul, Junho 2014.

AGRADECIMIENTOS

Era imprescindible para mí agradecer desde el fondo de mi corazón a todas aquellas personas que formaron parte de este recorrido académico. Por esta razón mis palabras más sinceras solamente podrían ser dichas en mi lengua materna pues sino se perdería mucho de mi sentir.

Quisiera agradecer primeramente a Dios por nunca haberme abandonado.

A mi familia por haber hecho de mí una mujer que no se acobarda ante nuevos desafíos. Por haberme acompañado desde la distancia estando siempre presentes en cada fase de esta faena. Padre, madre gracias por el apoyo incondicional, por creer en mí siempre, por nunca dudar. Hermanos gracias por cada pensamiento positivo. Lo que soy se lo debo enteramente a ustedes. Los amo.

A Cláudio, el amor de mi vida, mi fiel compañero y principal incentivador, pues nunca dudo de mis capacidades hasta en aquellos momentos que yo dudaba de mí misma. Gracias por ser y estar.

A las profesoras...

Janes, una mujer encantadora y apasionada por sus ideales. Muchas gracias por haberme recibido desde el inicio con esa receptividad que difícilmente olvidare y por demostrarme a cada segundo tu amor por mi tierra y mi gente. Gracias por estar siempre dispuesta a ayudar, a colaborar con mi trabajo y por cada conversa amena. De igual forma, te agradezco por haber accedido a abrir las puertas de tu salón para hacer mis pasantías haciendo de estas una experiencia única y enriquecedora.

Susana, que a pesar de no haber compartido mucho con ella, fue fundamental para el desarrollo de este trabajo, pues contribuyo significativamente con su material de investigación que prontamente lo coloco a disposición ayudando para que mi trabajo fuera concluido satisfactoriamente. Te lo agradeceré siempre.

Graziela, que con su palabra serena me oriento en esta investigación siempre con el intuito de contribuir para que mi trabajo fuese cada vez mejor. De verdad muchas gracias.

A los profesores...

Moacir, porque sin tu mirada atenta a los detalles no hubiese conseguido concluir este trabajo. Gracias por cada cuestionamiento, por los miles de signos de interrogación, por los comentarios y por siempre me estimular a ir más allá de lo que yo creía que fueran mis límites, pues este fue el impulso necesario para abrirme a nuevos horizontes, nuevos libros, nuevos autores, nuevas formas de pensar. Espero que la experiencia de orientar a una extranjera no haya sido traumática, por aquello de los enredos gramaticales sin fin y las interpretaciones con múltiples sentidos desafiando muchas veces los confines de la comprensión humana. Contigo aprendí cosas que llevaré el resto de mi vida. De corazón muchísimas gracias!

Gracias Felipe, Claudio y Cesar por estar atentos, por preguntar, por siempre querer lo mejor de cada uno de los alumnos que comparten esta hermosa experiencia de aprender.

A mis compañeros de estudio, por la camaradería, porque a pesar de ser diferentes fue en las semejanzas que construimos nuestra relación. En especial a Giselita que paso de ser una colega a una amiga y comadre muy especial.

En fin, gracias a todo el equipo del *Mestrado em Educação* por el apoyo y en especial a Daiane, una mujer con una vocación de servicio fuera de serie.

Gracias Totales!!

RESUMO

O objetivo dessa investigação foi analisar de que forma foi realizado o processo de implementação da Lei 11.161/05 dentro das escolas públicas de ensino médio da região do Vale do Rio Pardo no Rio Grande do Sul - Brasil, ressaltando os conflitos e contradições geradas. Para tanto se fez necessário o resgate histórico das relações entre as instituições internacionais e o sistema educacional brasileiro, assim como o papel do professor como gestor. O referencial teórico foi construído à luz de teorias relacionadas com políticas públicas educacionais, buscando identificar todos os elementos que influenciaram desde o surgimento de uma política até sua implementação. Seguiu-se um modelo de análise a partir das reflexões e metodologias de Dermeval Saviani. Ressaltamos a importância do professor/gestor como implementador de políticas na escola, que interpreta e reinterpreta a mesma segundo sua bagagem teórica. A pesquisa é qualitativa, de cunho histórico-estrutural dialética. Procurou-se buscar as contradições e tensões no processo de implementação, com o intuito de aprofundar na essência do fenômeno. O grupo de sujeitos foi composto por professores e gestores (diretores e supervisores) próximos ao processo de implementação. Foi possível perceber que os professores se sentem acudados ante a imposição de um número cada vez maior de políticas, modificando em forma e conteúdo seus modos de fazer. Assim, entendemos que as políticas públicas educacionais e a implementação das mesmas é um tema que não possui um espaço de discussão entre a categoria dos professores, dificultando momentos de reflexão tão necessários para sua prática diária. Por fim, foi constatado que apesar de no início existirem limitações importantes para concretizar o processo de implementação da lei do ensino de espanhol obrigatório na região, os sujeitos envolvidos conseguiram colocar em sala de aula a referida disciplina.

Palavras chaves: políticas públicas educacionais, processo de implementação, professor/gestor, ensino do espanhol.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue el de analizar de qué forma se realizó el proceso de implementación de la ley 11.161 en las escuelas públicas de educación media de la región del Vale do Rio Pardo en el estado de Rio Grande do Sul – Brasil, resaltando los conflictos y contradicciones que surgieron en el mismo. Para esto, fue necesario hacer un rescate histórico de las relaciones entre las instituciones internacionales y el sistema educativo brasileño, así como también, del papel del profesor como gestor. Las referencias teóricas presentes en este trabajo fueron construidas con base en teorías relacionadas con políticas públicas educativas, buscando identificar todos los elementos que influyen desde la gestación de una política hasta su implementación. Fue seguido el modelo de análisis a partir de las reflexiones y metodologías de Saviani. Destacamos la importancia del papel del profesor/gestor como implementador de las políticas dentro de la escuela, interpretando y reinterpretándolas según sus propios conocimientos teóricos. La investigación es cualitativa, de características histórico-estructural dialéctica. Nos propusimos buscar las contradicciones y tensiones presentes en el proceso de implementación, con el intuito de llegar al fondo de la esencia del fenómeno estudiado. El grupo de sujetos estuvo compuesto por profesores y gestores (directores y supervisores) próximos al proceso de implementación. Fue posible percibir que los profesores se sienten presionados ante un número cada vez mayor de imposiciones políticas, que modifican en forma e contenido su forma de trabajar. Entendimos que las políticas públicas educativas y su implementación son temas que no tienen espacio dentro de las discusiones de la categoría profesoral, dificultando los momentos de reflexión tan necesarios para el buen desarrollo de su trabajo diario. Finalmente, fue constatado que a pesar de que en el inicio del proceso existieron limitaciones importantes para llevar a cabo la implementación de la ley de enseñanza obligatoria del español en la región, los sujetos que intervinieron en tal proceso consiguieron colocar la materia dentro de los currículos de la escuela.

Palabras clave: Políticas públicas educativas, proceso de implementación, profesor/gestor, enseñanza de español.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze how was the implementation process of the law 11.161 in public high schools of Vale do Rio Pardo region in the State of Rio Grande do Sul - Brazil, highlighting conflicts and contradictions that emerged on it. For this reason, was necessary to make a historic rescue of the relations between the international institutions and the Brazilian educational system, as well as, the role of the teacher as manager. The theoretical references in this work were built based on theories related to public education policy, seeking to identify all the elements that influence from the gestation of a policy until its implementation. The analysis model from the reflections and methodologies of Saviani was followed. There is an emphasis in the importance of Professor/Manager the role as implementer of policies within school, interpreting and reinterpreting them according to their theoretical knowledge. The research is qualitative, dialectic historical-structural features. It set out to find the contradictions and tensions present in the implementation process, with the intention of reaching the bottom of the essence of the phenomenon under study. The Group of subjects was composed by teachers and managers (directors and supervisors) close to the implementation process. It was possible to perceive how teachers are feeling pressure by the increasing number of political contributions, the change in form and content their working way. It is understood that educational policies and their implementation are topics that have no space within the professorial category discussions, hindering much-needed moments of reflection for the proper development of their daily work. Finally, it was noted that at the beginning of the process there were important limitations to carry out the implementation of the spanish mandatory english law in the region, the subjects who took part in the process managed to settle the matter within the school curriculum.

Keywords: educational public policies, implementation process, profesor/manager, spanish teaching

LISTA DE ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituto de Educação Superior
LEs	Línguas Estrangeiras.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OEI	<i>Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura</i>
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DO ENSINO OBRIGATÓRIO DO ESPANHOL: ANTECEDENTES.....	18
3. O CONTEXTO POLÍTICO-ECONOMICO COMO FORÇA DETERMINANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	24
3.1 As instituições internacionais e as políticas educacionais no Brasil	24
3.2 Diretrizes e imposições do Banco Mundial.....	25
3.3 As políticas educacionais no Brasil.....	28
3.4 O Gestor como agente de implementação das políticas públicas educacionais	32
3.5 As políticas educacionais e o professor: adaptação versus autonomia.....	37
4. AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161/05.....	40
4.1 Do proclamado aos objetivos reais.....	40
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	45
5.1 Tipo de estudo e suas características	45
5.2 Coleta de dados	49
5.3 Sujeitos da pesquisa	49
5.4 A realidade encontrada.....	52
6. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DO ENSINO OBRIGATORIO DO ESPANHOL NO VALE DE RIO PARDO-RS	53
6.1 Conhecimento da lei e do seu contexto de surgimento	53
6.2 Processo e condições de implementação: limites e adaptações.....	59
6.3 A implementação através dos olhos da CRE.....	68
6.4 Perspectivas e expectativas da língua espanhola no sistema educativo brasileiro	70
7. TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161	72
7.1 A implementação: do real ao ideal.....	73
7.2 A visão do professor com relação ao contexto da lei e sua possível repercussão como implementador.....	76
7.3 A tensão, a contradição e adaptação como elementos indissociáveis ao cotidiano da gestão escolar.	79
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
9. REFERÊNCIAS	87
APENDICE A – Roteiro de entrevistas	91

ÀS PROFESSORAS E GESTORAS DAS ESCOLAS PESQUISADAS	91
APENDICE B- Roteiro de Entrevista	93
À CORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (6ª CRE)	93
ANEXO A – Lei N° 11.161	94

1. INTRODUÇÃO

Revisitando a história da educação brasileira podemos perceber como a escolha de línguas estrangeiras no sistema de ensino sempre se manteve relacionada a fatores alheios ao intuito de ensinar uma nova estrutura gramatical. Fatores políticos, econômicos e culturais sempre foram levados em conta para a seleção do que se deveria aprender (ou não) dentro da sala de aula.

Nos anos 90, se desenvolveu uma reforma na educação em todos os níveis do sistema educativo. O Estado brasileiro desenhou políticas educacionais orientadas ao processo político de escolaridade. “Delinearam-se algumas orientações, a saber: a racionalidade das atividades, dos recursos, do financiamento; a avaliação e a descentralização da gestão como meios de atendimento às demandas da eficiência e da produtividade” (CASTRO, 2007 p. 25).

Temas relacionados, como autonomia das escolas, parcerias público/privado, controle da produtividade das escolas, descentralização, passaram a ser prioridade na agenda nacional das políticas educacionais. Partindo deste contexto, decidimos nos aprofundar no estudo de políticas públicas, muito particularmente as relacionadas ao ensino da língua espanhola.

É importante considerar que as preocupações em investigar as políticas públicas ultrapassaram os campos da sociologia e das ciências políticas por sua característica interdisciplinar, pois a partir da década de setenta elas passaram a ter como parâmetro o movimento da globalização e suas implicações (novos padrões de sociabilidade, o surgimento de novas tendências do mercado e da produção). Foi gerado assim, dentro do campo das políticas públicas, um interesse maior em estudar de forma crítico-analítica as políticas educacionais e de como elas são pensadas e aplicadas nas escolas. Neste sentido, passou-se a produzir estudos que têm como objetivo fundamental a abordagem da educação na sua dimensão como política de Estado.

Partindo da ideia de fazer um estudo analítico da Lei 11.161/05 (Lei do ensino obrigatório do espanhol) e de seu processo de implementação¹, me proponho a estudar o fenômeno desde o plano global, levando em consideração desde as influências das instituições internacionais até o como os implementadores da dita lei a interpretaram e colocaram em prática. Como afirma Azevedo (2004, p. X), é “necessário focar as políticas públicas desde um plano mais geral, mais abstrato, isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação”.

¹ No decorrer de nosso trabalho são utilizados dois conceitos fundamentais: o de Implantar, nos referindo à introdução, inserção formal da lei no sistema educativo brasileiro e o de Implementação como o processo de por em prática a referida lei.

Partindo desta premissa, procurei estudar de que forma as políticas públicas surgem e passam de uma ideia a um discurso que se consolida no papel e que posteriormente será interpretado por seus implementadores, sejam estes os gestores das escolas ou os professores. O estudo do processo de implementação de leis possui varias contribuições, entre elas:

- 1) visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policy oriented*²; 2) buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos; 3) contribuem para ampliar a *accountability* dos programas; 4) ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para a mudança do desempenho educacional (PEREZ, 2010. p. 7)

É por isso que através deste trabalho procuramos ressaltar a importância das políticas sociais, neste caso, políticas educacionais com a intenção de ampliar e problematizar a discussão com relação ao ensino obrigatório do espanhol. A inclusão do ensino obrigatório da língua espanhola no sistema educativo do Brasil surge como resposta a um sistema capitalista cada vez mais globalizado, onde a formação de blocos econômicos (Tais como o MERCOSUL) oferece a possibilidade de que novos conteúdos sejam explorados e novos conhecimentos inseridos por intermédio da linguagem. Conhecimentos estes que contêm uma relevância maior quando são efetivamente desenvolvidos em salas de aula, pois “entrando em contato com uma diferente estruturação linguística, o aluno toma consciência do mundo de uma maneira nova que tende a ser outra força para sua formação, para sua transformação” (ZUIN, 1997, p. 37).

Nossa principal motivação na realização desta pesquisa foi conhecer em profundidade como uma lei que aparentemente não tinha estrutura para ser efetivada (falta de profissionais capacitados, pouca clareza no texto da lei, falta de material didático) conseguiu superar todas as limitações e ser implementada. De que forma foi interpretado o que estava escrito na lei? Foram feitas adaptações para conseguir implementar de forma efetiva nas escolas? Quais? Qual foi o papel dos gestores ante a imposição desta nova disciplina?

É do conhecimento da sociedade em geral a crescente dificuldade que os professores têm dentro da sala de aula no dia a dia. Ainda assim, constantemente se vêm coagidos por imposições de novas atividades que provavelmente terão dificuldade para realizar, pois muitas vezes não existe o planejamento suficiente por parte dos representantes do Estado e estes delineamentos chegam de cima para baixo sem uma discussão. Referente a esta dificuldade dos professores, Lau (2012) diz:

² A *Policy Oriented* (política orientada) é um termo que surge das ciências políticas e da administração pública que tem sido utilizado para o estudo de implementação de políticas públicas na área educativa. Ele se refere à política como apontadora dos caminhos que tem que ser percorridos para sua implementação.

Diante de tantas Leis e Decretos para regulamentar a educação, apenas quem não tem a chance de expressão de seus desejos e necessidades são os pesquisadores em educação e os professores das escolas. A necessidade de expressão dos professores também é barrada devido às condições de trabalho (...) [pois] não dispõem de tempo para planejar suas aulas e atividades (p. 25).

Com uma perspectiva crítica, sentimos a necessidade de entrar nos caminhos muitas vezes confusos das políticas educacionais, entendendo que a política é uma luta de forças e interesses que deve ser estudada além da letra da lei. Preocupados com esta realidade decidimos ir além, pois, como diz Saviani (1996), corre-se um risco muito grande de fazer a análise simples da letra da lei e não se aprofundar no texto da mesma, no contexto no qual ela foi pensada.

Para Ball e Bowe (citado por Mainardes 2006) o contexto de uma lei é somente uma fase no estudo das políticas educacionais. Os referidos autores acreditam que é importante, na hora de fazer a análise de uma política educacional, estudar o contexto no qual a lei foi pensada, o que foi escrito no texto da lei e como ela foi interpretada pelos seus implementadores.

É por isto que a realização da presente pesquisa justifica-se, pela importância de ter documentos relacionados à implementação de políticas educacionais na região, para assim obter uma visão de como o processo está sendo feito e suas possíveis interpretações e reinterpretções.

Ao mesmo tempo, uma pesquisa deste tipo serve como referência para outros estudos relacionados às políticas públicas educacionais e análises da legislação como um todo, que tomem em consideração a necessidade de fomentar novas pesquisas relacionadas a este tema, para assim poder entender de forma mais clara a nossa prática como professores. Para Saviani (1996):

o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar, porque enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes de nossa ação educativa (p. 169).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi:

Analisar de que forma foi realizado o processo de implementação da Lei 11.161/05 dentro das escolas públicas de ensino médio da região do vale do Rio Pardo no Rio Grande do Sul, ressaltando os conflitos e contradições geradas.

Tendo como objetivos específicos:

- Identificar quais escolas do Vale de Rio Pardo conseguiram implementar a lei;
- Identificar quais escolas não conseguiram a implementação da Lei 11.161/05 e analisar e descrever seus motivos;
- Analisar como ocorreu o processo de implementação pelos executores da lei (gestores e professores) e como estes a interpretam;
- Analisar quais as dificuldades, tensões e contradições na hora da implementação da lei dentro da instituição de ensino.

Para conseguir atingir e dar respostas aos objetivos inicialmente desenvolvemos o capítulo “O processo de implementação da lei do ensino obrigatório do espanhol: antecedentes”, onde fizemos a análise de documentos relacionados com a referida temática, tendo consultado dissertações e teses com a finalidade de coletar informações atualizadas. Este ponto inicial da investigação foi de especial importância para nossa pesquisa, pois foi a partir dele que constatamos a necessidade de focar a pesquisa de um ângulo diferenciado. Apesar de que as pesquisas possuem uma temática em comum (a lei 11.161/05) cada uma desenvolveu problemáticas diferentes. E nenhuma delas discute o processo de implementação da lei.

Nesse contexto o trabalho foi realizado num primeiro momento trazendo os antecedentes e tendências que deram suporte na pesquisa. Poder-se-ia citar os trabalhos de Jantuta (2010), que forneceram dados importantes relacionados com o surgimento da lei e sua contextualização histórica-política com outros países numa dissertação desenvolvida na área de letras. Por outra parte, Esteche (2011), em sua dissertação, nos fala das reais condições do aparecimento da lei 11.161/05 e das carências estruturais como disciplina a ser inserida. De igual forma Rinaldi (2011) e Martinez-Cachero la Seca (2008) nos aportaram dados referentes ao perfil do professor e a sua distribuição geográfica na região.

Num segundo momento apresentamos “O contexto político-econômico como força que determina as políticas públicas educacionais”, capítulo que fala das políticas públicas no Brasil e da influência das instituições internacionais (como o BM e FMI) na área de educação, junto com as diretrizes e padrões pelos quais o país deve orientar suas políticas educativas.

Em seguida, com o capítulo “As contradições presentes dentro da implementação da lei 11.161/05” apresentamos de forma crítica as incompatibilidades entre o que o texto da lei

nos apresenta como objetivos proclamados e os seus reais objetivos, colocando ao professor como mediador ante condições de trabalho limitadas e improvisadas.

Posteriormente trabalhamos os “Aspectos metodológicos” da pesquisa, fazendo uma análise das entrevistas realizadas com cinco gestoras e cinco professoras da região do Vale de Rio Pardo, mais especificamente da cidade de Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Vale Verde, Vera cruz e Sinimbu, expondo seus pontos de vista com relação ao fenômeno em cada uma de suas escolas. Realizamos uma entrevista com uma representante da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) responsável pela implementação da lei na região dos Vales.

Analizamos os resultados das entrevistas realizando a codificação das informações, a classificação e agrupamo-las em três categorias de análise, que são: Conhecimento da lei e seu contexto de surgimento, processo e condições de implementação: limites e adaptações; e perspectivas e expectativas da língua espanhola no sistema educativo brasileiro.

No capítulo denominado “O contexto da implementação da lei 11.161/05 no vale do Rio Pardo: realidades, tensões e contradições” apresentamos a realidade encontrada no Vale de Rio Pardo e de como o contexto da implementação de uma nova disciplina encontrou seu espaço no cotidiano escolar.

A seguir, em “A visão do professor com relação ao contexto da lei e sua possível repercussão como implementador.” buscamos ressaltar a importância do professor como implementador e de como sua relação com temas relacionados a globalização colabora ou limita sua interpretação da lei.

Posteriormente, o capítulo denominado “A tensão, a contradição e adaptação como elementos indissociáveis ao cotidiano da gestão escolar”, mostramos as dificuldades com as quais os professores de hoje lidam na gestão escolar, entre as que poderíamos citar a grande quantidade de trabalho, a imposição de leis e decretos sem uma discussão previa, etc.

Finalmente, nas “Considerações finais” colocamos o percorrido que fizemos através desta pesquisa, as reflexões, novos questionamentos e novos olhares a partir da experiência vivida no processo de investigação reforçando o caráter provisório da realidade encontrada.

2. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DO ENSINO OBRIGATÓRIO DO ESPANHOL: ANTECEDENTES

Como ponto de partida consideramos apresentar pesquisas sobre a temática da implementação do ensino de línguas espanhola no Brasil e de como se vem realizando essa discussão no campo acadêmico. Para a nossa pesquisa foi importante trazer pontos em comum com dissertações e trabalhos relacionados, com a finalidade de contribuir com informações novas e atualizadas do tema.

A dissertação de Liborio Jantuta (2010), denominada “Política Linguística e Ensino de línguas no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB): Enunciados sobre a Implantação da Lei 11.161/05” traz um enfoque da lei 11.161/05 voltado à contextualização histórica da língua dentro do sistema educativo brasileiro e de sua disputa por um lugar, sempre dominado pela língua inglesa. A pesquisa estabelece as relações complexas que se desenvolveram entre esta língua estrangeira e sua importância estratégica político-econômica após a parceria estabelecida entre o Brasil e os Estados Unidos na década dos 50³. De igual forma a referida pesquisa, procura analisar quais são os efeitos das ações das políticas educacionais no marco da implementação do ensino de espanhol após seu aparecimento como língua obrigatória no ensino médio brasileiro.

Para Jantuta:

A implantação obrigatória do espanhol, pela lei 11.161 de 2005, como disciplina curricular do ensino médio, ocorre, portanto, por uma rede de conexões político-econômicas, e sua promoção se apresenta sob dois condicionantes: pelo planejamento e influências de decisões da Espanha, no início da década de 70; pelas assinaturas de acordos de mercado, como o MERCOSUL. (p. 100).

Os dados apresentados pelo autor são de suma importância no momento de realizar um análise das políticas educacionais pois, colabora para desenhar o pano de fundo da implementação. O contexto da Influência⁴ implica todos aqueles elementos externos que determinam o estabelecimento de uma lei e que muitas vezes não é do conhecimento da categoria dos professores e da sociedade civil em geral. Os professores, em sua maioria, não

³Relacionada com o apoio da indústria bélica dentro do país no término da segunda guerra mundial.

⁴Para Mainardes (2006) citando a Ball e Bowe, criadores do conceito de *ciclo de políticas*, o Contexto da Influência é onde os discursos são construídos e surgem as políticas públicas. Neste lugar se encontram os grupos políticos e sociais nacionais e as influências internacionais que envolvem a circulação internacional de ideias, o processo de empréstimos de políticas e os grupos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros e conferências. Juntamente com as “soluções” recomendadas e oferecidas por agências multilaterais.

aprofundam seu conhecimento além do texto da lei e muitas vezes nem a conhecem. Este fator complica profundamente sua compreensão ao analisar, por exemplo, como uma lei surge e se consolida na escola, quais são as motivações para criar uma lei e qual é sua finalidade. São questões difíceis de ser respondidas quando não se possui a informação necessária. Assim, se torna mais difícil ainda questionar ou criticar em profundidade. Segundo apontado pelos professores pesquisados é complicado compreender as relações que influenciam o aparecimento de uma lei não tomando em consideração fatores alheios ao Estado Nacional. Esta falta de visão da totalidade⁵ vai na contramão do pensamento crítico, limitando as ferramentas necessárias para ver as contradições que se apresentam no dia a dia. Desse modo, os braços do sistema capitalista se estendem e conseguem se fortalecer ante uma sociedade cada vez mais alienada.

Outro dos trabalhos pesquisados é a dissertação de mestrado intitulada “Implantação da Língua Espanhola no Ensino Médio Público do Município de Ponta Grossa – PR: Conquistas e Desafios” de Daniela Terezinha Esteche. O referido trabalho fala das limitações e tensões que se apresentaram na implantação da lei 11.161/05 no referido município. A autora traz a falta de estrutura e de organização que se apresentou na hora de colocar a disciplina dentro das salas de aulas, motivadas pela falta de informação clara por parte dos entes governamentais na hora de passar as orientações necessárias para por em prática a dita lei. De outra parte, a falta de infraestrutura de algumas escolas limitava consideravelmente a colocação de uma outra disciplina, pois não existiam salas suficientes para os alunos.

A autora propõe-se através do referido estudo analisar as reais motivações existentes para esta lei ser sancionada e aprovada, pois, segundo mesma, a motivação foi evidentemente política, mas com fins educativos. Ao mesmo tempo realiza uma crítica ao pouco interesse dos gestores escolares em efetivar a lei, sendo que foi mais fácil estabelecer as aulas em horários intermediários e não foram inseridas na matriz curricular das escolas da região estudada de maneira que não tivessem que fazer grandes mudanças, situação que a seu modo de ver se traduz numa falta de comprometimento dos professores de espanhol ao não assumir sua identidade como professor e aos gestores pela falta de engajamento na implementação da lei. Segundo a autora:

⁵ Entendo *totalidade* como a realidade vista “num todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (KOSIK, 2002. p. 45).

Existem questões específicas de cada estabelecimento de ensino, como por exemplo, falta de comprometimento da gestão e equipe pedagógica na tomada de decisões para a implantação da língua espanhola na matriz curricular (p. 98).

Levando em conta que a referida lei foi construída num cenário distante do interesse educacional e apesar de ter cinco anos para efetivamente ser implementada, nos colégios públicos e privados do Brasil ainda se apresenta como confusa ou pouco clara. A pouca participação no relacionado à implementação (modos de fazer, recursos pedagógicos e estruturais, profissionais habilitados etc.) não só dos agentes escolares, senão dos organismos governamentais (secretarias de educação, coordenadorias regionais etc.) se cria o lugar ideal para uma implementação precária e heterogênea nas várias regiões do país. A implementação se torna subjetiva e dependente do gestor de turno.

Analisando os trabalhos antes expostos, fica claro que o fator econômico-político é fundamental para a criação de novas leis orientadas ao sistema neoliberal. A maioria dos posicionamentos destes autores está voltada à criação de leis que se encarreguem de satisfazer as necessidades do mercado sem ter em consideração a existência ou não de um suporte estrutural para sua aplicabilidade. Mas poderiam ser levadas a sério tais leis, proclamadas sem condições estruturais para serem postas em prática? Ou, como foi registrado através das falas dos professores: “é um fazer de conta”. Colocar uma disciplina na grade de horários garantiria de fato o ensino-aprendizado dentro da sala de aula? Como diz Gramsci, é preciso que a educação seja vista como o elemento fundamental para a emancipação do sujeito, pois ela “não pode ser concebida como algo bizarro, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério. Somente assim o ensino será eficiente” (1978 p. 187).

A escola tem se convertido num espaço ideal para a manutenção do sistema, estimulando a práxis utilitária e não dando as ferramentas necessárias para desvendar a essência das coisas. Não há lugar para grandes mudanças. Ao que parece, tudo se encontra pronto e não pode ser alterado. Parece que as leis não são vistas como possibilidades de transformar para melhor e sim como imposições a cumprir, limitando cada os momentos de reflexão e de crítica na escola.

Recorremos também a uma tese de doutorado focada no perfil do professor de espanhol, denominada “O futuro é agora: possíveis caminhos de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças”, de Simone Rinaldi. O trabalho trouxe contribuições referentes a esse professor que se encontra na sala de aula e de como o surgimento da obrigatoriedade do espanhol contribuiu para sua prática diária, pois é sabido que graças à

regulamentação desta lei a quantidade de material didático foi maior e mais diversificada e o reconhecimento do profissional passou a ter um grau de importância maior, os professores pesquisados sentiam-se mais seguros em relação a seu futuro profissional.

No entanto, acreditamos que a lei da unidade e luta dos contrários e se faz presente neste fenômeno, pois apesar de aparentemente o professor se sentir mais reconhecido, as condições de trabalho permanecem inseguras e frágeis. Anteriormente a lei do espanhol, a grande maioria dos professores formados em letras-espanhol trabalhava dentro dos colégios na área do português e da literatura, sem possibilidades de exercer e desenvolver o espanhol.

Hoje, o campo profissional desse professor se encontra ampliado, oferecendo mais oportunidades de emprego. Ainda assim há muitos profissionais trabalhando com contratos temporários ou sem concurso. São pouquíssimos os estados e municípios que já têm realizado algum concurso, que permitisse, por um lado, selecionar os melhores profissionais e, por outro, garantir-lhes uma situação de trabalho segura e confortável. No caso do Vale de Rio Pardo, esta realidade, que se apresenta no país inteiro, não é muito diferente, ademais de outros elementos que influenciam na implementação da lei, como diz Rinaldi (2011), juntando-se a isto

as péssimas condições de trabalho em que geralmente trabalham, em muitos dos casos com horários soltos e em diversos estabelecimentos, as vezes distantes uns dos outros e marcados pela insegurança, o trabalho com grupos numerosos e heterogêneos dificultando assim a obtenção de bons resultados, com pouco (ou nenhum) apoio pedagógico e finalmente o tema gravíssimo dos salários, que nas escolas públicas e privadas geralmente são baixos e pouco atrativos, trazendo como consequência que os mais preparados optem por outro tipo de trabalho. (p. 18).

A autora nos fala de uma realidade que é o retrato do professor de espanhol, que apesar de ter uma licenciatura como o resto de seus colegas foi tratado durante muito tempo como um profissional de segunda, pois tanto o campo de trabalho como as condições do mesmo não eram definidas.

A lei 11.161/05 surge então como um acontecimento que rompe com anos de exclusão da língua espanhola e abre as portas a uma tentativa de um verdadeiro multilinguístico dentro de nossas escolas. No entanto, sua aprendizagem e aplicabilidade como disciplina ainda encontra entraves por toda a discriminação sofrida historicamente no processo de inclusão dentro do sistema educacional brasileiro. Ora o espanhol ingressava como um elemento importante na formação da cultura erudita ora como um elemento de sobrevivência pela necessidade de entrar em novos mercados. Autores como Sedycias (2005) acreditam que

com o aparecimento do Mercosul o espanhol deixou de ser um artigo de luxo intelectual e passou a ser praticamente uma emergência.

Outro elemento de estudo considerado importante na hora de dar início à nossa pesquisa foram os dados quantitativos e as reflexões sobre os mesmos. Apesar de ser uma pesquisa qualitativa, levamos em conta estes dados para ter uma referência com relação à quantidade de professores habilitados dentro da região Sul. Acreditamos ser importante ter este suporte e de igual forma saber a quantidade de centros de ensino superior onde existe o curso de letras-espanhol ou espanhol-português para conseguir mensurar de alguma maneira até que ponto a implementação da lei poderia ser considerada viável na região do Vale de Rio Pardo. Para isto, levamos em conta um estudo realizado por Alvaro Martinez-Cachero La Seca (2008), onde são apresentados dados importantes e até com relação à referida lei no estado de Rio Grande do Sul:

Informações posteriores, de outubro de 2008, da Coordenadoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação-RS (SEC), indicam que das 902 escolas, 202 das quais são técnicas, que tem o Estado, em 93% delas está implantado o espanhol. Isso vem supor que, pelo menos, existem umas 838 escolas estaduais com espanhol.(p. 201).

As conclusões do referido estudo deram como resultado que dentro do estado do Rio Grande do Sul existem todas as condições estruturais necessárias para o cumprimento efetivo da lei do ensino obrigatório do espanhol, pois existem mais de 20 Institutos de Ensino Superior (IES) que proporcionam licenciatura em letras espanhol e que as referidas instituições se encontram geograficamente disseminadas de forma equilibrada em todo o estado.

Finalmente, o estudo nos fala que as condições estão dadas para que a implementação seja efetiva e sustentada através do tempo, pelo fato de que existe número suficiente de IES para formar licenciados habilitados, mas ao mesmo tempo existem algumas dificuldades no caso da formação de professores, como, por exemplo, a falta de formação acadêmica. Os referidos pesquisadores registraram que: dentro do currículo (de letras espanhol) existe uma fraqueza nos conteúdos linguísticos, assim como nos fundamentos teóricos metodológicos; de igual forma uma falta de formação acadêmica específica naqueles professores que se encontram na sala de aula, isto se refere aqueles professores que ministram aulas de espanhol, mas que não são licenciados em letras espanhol; e finalmente, dificuldades na prática do idioma, que diz respeito à falta de contato com a língua pela falta de convivência com falantes

da mesma. Todas estas limitações são, segundo o estudo, suscetíveis a transformações positivas num tempo razoável e viável.

Em concordância com os trabalhos analisados percebemos que existem no processo de implementação de uma lei inúmeros elementos que influenciam sua efetiva colocação em prática. Os trabalhos analisados, de forma geral apresentam dados que nos proporcionaram uma visão da lei 11.161/05 desde vários ângulos, pois nos dão a oportunidade de ter uma perspectiva do nosso fenômeno a médio e a longo prazo, criando um pano de fundo para desenvolver nossa análise.

Podemos chegar a conclusão com as referidas leituras que toda política pública é uma luta de interesses que se trava para conseguir chegar a um resultado satisfatório e, mais ainda, luta esta que as vezes os que poderiam ser aliados se transformam em inimigos. Os fatores de origem econômico-político levam em sua maioria vantagem ante o intuito social da escola. Uma escola cada vez mais desprotegida e submissa mostrando-se vulnerável cada vez mais a lineamentos de origem neoliberal tais como a supervalorização da lógica do mercado e a diminuição do poder do Estado nacional ante o Estado global.

3. O CONTEXTO POLÍTICO-ECONOMICO COMO FORÇA DETERMINANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

3.1 As instituições internacionais e as políticas educacionais no Brasil

A complexidade dos sistemas econômicos e sociais num mundo onde praticamente já não existem fronteiras físicas e a necessidade de organização dos povos constituem-se desafios cada vez maiores para o bom funcionamento da estrutura capitalista na qual estamos inseridos. É por isto que consideramos relevante trazer o lugar ocupado pelas instituições internacionais dentro do cenário das políticas educativas no Brasil, com a finalidade de apresentar o contexto no qual se realiza a implementação da lei do ensino de espanhol.

Faz-se necessário pertencer a certas entidades internacionais para manter-se no jogo do mercado. Tal é o caso das associações a organismos como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, entre outros. Mas temos que deixar claro que essa necessidade é somente para aqueles países que durante anos foram subjugados por seus colonizadores e que lamentavelmente precisam de todos esses atores internacionais para tentar se recuperar de séculos de exploração, paradoxalmente com mais exploração.

As relações a nível educativo que o Brasil tem com agentes externos inicia praticamente na década de 1950 com os tratados MEC-USAID (United States Agency for International Development), onde o Brasil solicita ajuda “técnica” aos Estados Unidos para realizar uma série de reformas na educação com a finalidade de criar melhores condições para ampliar a maquinaria industrial do país. Dentro das contribuições aportadas pelos Estados Unidos e seus estudiosos foram estabelecidas diretrizes voltadas para uma educação com tendência tecnicista, cuja inspiração eram os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Posteriormente, e com o auge da globalização, entidades internacionais tais como o Banco Mundial tornaram-se indispensáveis para a reforma e adaptação dos países em vias de desenvolvimento a uma realidade cada vez mais competitiva e de necessária participação do mercado. A importância do Banco Mundial nos dias de hoje está relacionada a dois aspectos fundamentais que se articulam mutuamente, segundo Vieira (2001): seu destaque como a principal agência financiadora de projetos de desenvolvimento na área internacional com investimentos de bilhões de dólares por ano a mais de 90 países e seu papel estratégico no

reordenamento da ordem mundial através do investimento em políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento.

Com o discurso de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico, segundo o autor, o Banco mundial surgiu como o “salvador” de muitas economias paupérrimas, sobretudo em países do terceiro mundo, aportando empréstimos para o desenvolvimento do setor industrial, principal objetivo quando surgiu, em 1944. Ainda assim, e apesar do transcurso de mais de quatro décadas em constante crescimento econômico na maioria das regiões do mundo, a pobreza e as desigualdades sociais cresceram também. Por este motivo, se fez necessário iniciar investimentos em outras áreas, como é o caso da educação. No Brasil, a prioridade dos investimentos do Banco no ano de 1987-90 era a agricultura, que absorvia 47% enquanto o setor da educação recebia apenas 2%. A partir de 1991 a agricultura passou a receber 10% e a educação 29% do investimento (SOARES, 1996, p. 15).

Os investimentos realizados pelo Banco Mundial na educação foram aumentando de forma gradativa e por áreas. Inicialmente os investimentos eram destinados para a expansão da infraestrutura. Nos anos sessenta, o foco se ampliou e sua política de investimentos se distribuiu em todos os âmbitos da educação e a partir do final dos anos oitenta passou-se a enfatizar a educação básica. Estes projetos (investimentos) são “vendidos” como meio de apoio e progresso para que os países subdesenvolvidos caminhem rumo ao sonhado desenvolvimento.

3.2 Diretrizes e imposições do Banco Mundial

Junto com a ajuda oferecida pelo Banco vem uma série de medidas que os países receptores devem acatar, de forma que o dinheiro oferecido tenha um destino bem delimitado e controlado pela instituição, além de padrões curriculares de eficiência, competitividade, avaliação, etc. Ditos padrões são carregados de um discurso que na maioria dos casos não reflete a realidade da sociedade de um determinado país, sendo considerados por alguns estudiosos como “padrões culturais - que são essencialmente meios de dominação, não de eficiência - que regem de forma crescente as formas e os conteúdos de ensino desde os níveis primários até os sistemas de pós-graduação” (CHOMSKY, 1995, p. 190).

Dentro das diretrizes do Banco a maior parcela de investimento foi destinada a educação básica, deixando de lado outros setores da educação. Ainda assim ele prega a necessidade de melhoria da qualidade (e eficiência) da educação como eixo da reforma educativa como um todo. É importante ter em conta que para o BM a qualidade da educação

está diretamente relacionada com os insumos que intervêm na vida escolar, como a infraestrutura e o material didático, deixando de lados fatores cruciais como o salário dos professores. O BM dá prioridade aos aspectos financeiros e administrativos em detrimento de outros (como pedagógicos e conceptuais) na reforma educativa, propondo reestruturação nos ministérios e instituições ligadas ao sistema educacional, priorizando novos sistemas de monitoramento e coleta de dados. Isto com a finalidade de ter um maior controle no cotidiano escolar por meio de coleta de números (Ex. porcentagem de aprovados, maior numero de estudantes por sala de aula, etc.) que reflitam a produtividade da instituição.

Uma das diretrizes estabelecidas pelo Banco foi a redução da parcela de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora, tirando responsabilidades do governo com relação ao povo e ferindo de forma direta, no caso do Brasil, a Constituição Nacional de 1988, onde é afirmado no seu artigo 205 que “a educação (é um) direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...” (BRASIL, 1988).

O BM entrou no sistema educativo brasileiro com completo poder de ação, desenhando estratégias que permitissem de forma eficaz o completo desligamento do Governo Federal de questões relacionadas à administração das unidades educativas, deixando praticamente em mãos dos estados e dos municípios a tarefa de velar pelo desenvolvimento da área através da descentralização e instituições escolares “supostamente” autônomas e responsáveis por seus resultados:

O Banco propõe que a administração dos recursos da educação seja descentralizada, isto é, que os fundos sejam administrados o mais diretamente possível pelas instituições escolares, ao invés do controle pelo governo (SILVA, 2000, p. 18).

Com este tipo de medida se fez necessário desenhar um novo papel para os municípios, como sua revitalização e das comunidades, no sentido de que estes assumam funções e encargos relevantes do ponto de vista do desenvolvimento socioeconômico e político do país, uma vez que o município é o lugar onde deveria acontecer a materialização das políticas públicas. Desta forma surge uma proposta de suma importância para a descentralização das responsabilidades, pois se propõe a “autonomia” administrativa, financeira e pedagógica da escola pública.

Ao mesmo tempo o banco estimula a participação dos pais e da comunidade escolar nos assuntos relacionados à escola, visando dar soluções a problemáticas pontuais dentro da mesma como a colaboração em pequenos reparos e busca de fundos para a realização de

novos investimentos. Junta-se a isto a supervalorização do setor privado e dos organismos não governamentais na implementação de políticas dentro das instituições educativas, assim como na participação de decisões na escola, sempre voltadas a vantagem financeira.

Em todo o caso, segundo Silva (2000, p.18) “o Banco Mundial (...) só está interessado no retorno econômico, não tem interesse em outro tipo de benefício e não tem interesse na educação como um direito”. E é por causa desta visão que ele precisa ter algum “retorno” desse investimento e propõe de forma não oficial a privatização de alguns setores do sistema educativo a fim de “recuperar” o dinheiro investido. Conforme Chomsky, “a educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores” e como consequência disto existe a possibilidade de que as diferenças sociais consigam se distanciar ainda mais, “dado que os serviços educativos são cada vez mais uma mercadoria privada que só se pode adquirir mediante a existência de poder aquisitivo” (1995, p. 144). O trabalhador pobre e de pouca educação formal fica definitivamente excluído da possibilidade de melhorar seu nível de vida. Isto se vê de forma clara no crescente aumento de instituições de educação superior no Brasil em detrimento das públicas federais.

Todas estas medidas nos levam a pensar que o Estado aparentemente encontra-se omissivo ante esta situação, aceitando todas as imposições do Banco relacionadas ao gerenciamento e administração do sistema educativo.

Segundo a visão do pesquisador americano,

atualmente a persuasão do mundo inteiro encontra um dos campos mais férteis na educação, onde os missionários (BM) provêm assistência técnica, conduzem análises e investigações de política, divulgam suas descobertas, entram em discussões políticas com governos e ajudam a mobilizar e coordenar ajuda externa para a educação (CHOMSKY, 1996, p. 46).

Trazem assim o risco iminente de que sejam inculcados nas nossas crianças e jovens valores que não pertencem culturalmente à sociedade brasileira e que o fenômeno da globalização, em vez de ser um agente de aportes positivos (o aprendizado de novas culturas, intercâmbios comerciais favoráveis, internacionalização de produtos nacionais) seja uma abertura à “imposição” de outros modelos e costumes. Pois partindo de interesses diferentes ao intuito de ensinar, é muito provável que existam divergências entre as políticas e a real necessidade dentro das escolas. Com relação a este aspecto, Vieira (2001) analisa a situação apontando que “as negociações de recursos junto aos organismos internacionais muitas vezes

envolvem prioridades que não consideram as políticas em curso dos países contratantes dos empréstimos” (p. 79).

Esta realidade instiga-nos a aprofundar esta temática, pois o fenômeno da globalização e das políticas educativas globalizadas não é isolado ou localizado, é uma realidade que está afetando a toda a sociedade mundial. O que preocupa é saber que essas mesmas políticas que estão entrando nas escolas estão orientadas a formar (ou deformar) pessoas altamente competitivas. Existem escritores, como é o caso de Stephen Ball (2001), que falam que uma nova “cidadania mundial”⁶ está em gestação, onde os valores éticos se encontram voltados à individualidade e ao bem próprio.

O que mais chama a atenção nesta situação tão alarmante é que a sociedade civil em geral desconhece a magnitude desta problemática e se encontra submissa ante a decorrente ameaça da soberania no Brasil. Isso sem contar a desinformação dos profissionais da educação ante esta realidade, pois este tipo de temática não é discutida entre eles, que se colocam numa posição à margem do acontecer da realidade mundial.

Este cenário de pouca informação ou de pouco domínio dos professores deixa transparecer a vulnerabilidade do sistema educativo do país ante a influência de agentes externos à realidade concreta da realidade brasileira.

3.3 As políticas educacionais no Brasil

Para compreender como se desenvolve o tema das políticas públicas educacionais no Brasil e contextualizar a lei 11.161/05, acreditamos ser necessário apresentar um conceito de políticas públicas educacionais que consiga ter aproximação com nossa abordagem analítica, pois apresenta o grau de importância que têm as pressões externas na hora de desenhar as políticas educacionais:

As políticas públicas Educacionais são fruto de uma multiplicidade de forças sociais que, de forma variada, explicitam seus interesses, um arco que envolve projetos dos grupos no poder (caso em que podem se transformar em políticas de governo), compromissos e acordos internacionais subscritos por governos anteriores, consensos estabelecidos com base no debate educacional (que podem se transformar em políticas de Estado), passando pela capacidade de pressão de diferentes setores sociais organizados, portadores de expectativas específicas, como também da percepção política e do grau de interferência da própria tecnoburocracia (OLIVEIRA 2006, p. 7).

⁶A Cidadania Mundial faz referência ao enfraquecimento das políticas nacionais ante as políticas globalizadas, existindo de fato a possibilidade de que nenhum Estado possua o controle de sua nação.

Partindo desta ideia, é notável que as políticas educacionais surjam de uma luta de forças onde o professorado poucas vezes é levado em conta.

Um documento importante para a concretização das políticas educacionais no Brasil foi o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932, que serviu de inspiração para a criação de políticas que estruturassem metas e prioridades na educação do país. O referido documento foi o primeiro instrumento de regulamentação e precursor no desenho de leis voltadas para a educação.

Daquele momento da história até a atualidade, muitas foram as transformações que ocorreram nas políticas educacionais no Brasil, cada vez mais adaptadas às exigências internacionais como consequência da instauração global do capitalismo como modelo econômico e político. A educação no Brasil vem sendo considerada um fator estratégico no desenvolvimento e fortalecimento do referido modelo. Em nenhum outro período da história as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas como nas últimas décadas.

A partir de 1964 e por motivo da ditadura militar, proliferou uma rigorosa imposição de leis frente à sociedade, demonstrando um domínio autoritário e centralizador que se voltou intensamente à reestruturação da educação. Dessa maneira, conforme a nova ideologia política e econômica, foram realizadas reformas voltadas à transformação da educação tradicional em educação tecnicista.

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento sócio-econômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1989, p. 34).

A partir dali o Estado brasileiro veio intervindo no sistema educativo como agente de controle de forma mais pronunciada. Foram sendo implementadas políticas educacionais voltadas à formação de indivíduos o mais parecidas possível aos delineamentos que o sistema capitalista mundial estava precisando instaurar em uma educação cada vez mais tecnocrática, e assim concretizar a inserção do Brasil no cenário mundial. A escola foi completamente reestruturada e redefinida para que os mecanismos de reprodução das relações sociais de produção estivessem garantidos.

a tomada de consciência da importância da educação como mecanismo manipulável para a implementação, conservação e dinamização das estruturas de produção capitalista no Brasil, corresponde, em certo sentido, à valorização teórica que este fator experimentou nos últimos anos para a compreensão e explicação dos dinamismos da reprodução das modernas sociedades capitalistas em geral. (FREITAG, 1980, p.127-128).

A educação no Brasil foi voltada à formação de mão-de-obra especializada em curto prazo de tempo, com destino ao mercado em expansão, pois existia uma preocupação real na inserção do país no sistema econômico dominante. Desta forma, o aluno se transformou no principal alvo do governo para suprir as necessidades relativas às perspectivas da economia brasileira (GHIRALDELLI, 2000).

Com esta nova necessidade era prioridade formar rapidamente professores, para que estes criassem mais trabalhadores, questão imprescindível à crescente industrialização brasileira. Como solução imediata para suprir essas carências, foram criados os “Cursos de Licenciaturas Curtas” e a atualização de egressos do ensino médio (2º grau) com mais um ano de especialização para desempenhar a função de formadores de mão-de-obra nas chamadas escolas polivalentes (VEIGA, 1989). Exemplo vivo de uma formação aligeirada que ainda nos dias de hoje, após varias décadas, traz consequências irremediáveis para a educação.

Naquela época aconteceu uma explosão a nível mundial da importância econômica do fator humano como capital precioso para a economia de um país, tornando-se necessária sua capacitação em todos os sentidos: moral, físico e intelectual. Capacitação esta que garantisse as relações de dominação e de classe.

O Brasil, para conseguir entrar nesse jogo, criou uma série de estratégias educativas cuja função central era a de padronizar as regras. Esse jogo deveria garantir, segundo Freitag (1980), “a criação de profissionais de grau médio, diretamente aproveitáveis no mercado de trabalho e com isso desviar a atenção dos jovens dos cursos superiores” (p. 130).

Por outro lado, criaram-se medidas sistemáticas que entraram na escola, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, garantindo a criação de metas específicas, firmes e pré-moldadas. Essa série de normas padronizadas dificultam a sua aplicabilidade, pois, num país com dimensões continentais como o Brasil, repleto de regionalismos e influências coloniais diversas, este tipo de medida apresenta um grau de dificuldade muito grande para a sua real implementação. Para citar um exemplo, poderíamos falar da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira (Lei 10.639/03), deixando de lado talvez culturas tão importantes como a germânica ou a italiana no desenvolvimento socioeconômico do Brasil, sobretudo na região Sul do país.

A LDB em particular trata de problemáticas muito pontuais. Nos parece que os mecanismos de avaliação (art. 24) ou a valorização do magistério (art. 67), por exemplo,

apresentam soluções tópicas mas que não oferecem uma visão mais abrangente da problemática que se apresenta nos dias de hoje na estruturação da educação no país.

A maioria das medidas apresentadas dentro da referida lei estão focadas no aumento da produtividade da escola em números (ENADE, Enem etc.), para assim passar a formar parte de um *ranking*, sem tomar em consideração qual está sendo a qualidade da formação das futuras gerações, sempre tendo como referencia o “mínimo” necessário para sua posta em prática, seja no que se relaciona à carga horaria (art. 24-I) ou referente aos recursos financeiros a ser investidos (art. 74 e 75).

Com relação a este tema, Bernardo (1998) diz:

A escola assimilou moldes capitalistas assumindo assim as características básicas do trabalho proletário, a padronização e a segmentação. Sem estes dois aspetos os capitalistas não podem equiparar desde o ponto de vista quantitativo trabalhos que qualitativamente são diferentes. A padronização e a segmentação são condições indispensáveis para converter o exercício de qualquer profissão em dispêndio genérico de tempo de trabalho... Assim os professores perderam o controle não só sobre a matéria que lecionavam, mas, acima de tudo, sobre o seu próprio tempo de trabalho (...) na escola apenas as chefias detêm o controle de seu próprio tempo de trabalho e sobre o alheio (p. 34).

Isso sem considerar o referido à formação de professores, onde foram definidos um conjunto de normas, resoluções e pareceres disciplinando e controlando a profissão. “Além disso, essa lei criou o exame nacional de cursos, um processo de reforço do papel do avaliador e controlador do MEC sem a necessária orientação” (PEREIRA, 2010. p. 180). Junto com tais medidas apresentadas pela LDB se desenharam outras talvez mais preocupantes, como é o caso da flexibilização da profissão através da resolução CNE/CP n. 2/97 ou

a hierarquização das IES em ordem de importância e funcionalidade, conforme sugestão do BM/Unesco, ficando assim caracterizadas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Escolas Isoladas, Institutos Superiores de Educação— não por acaso, na última colocação o lócus específico para a formação de professores em nível superior. (p.199)

Ainda é mais preocupante o fato de que os referidos institutos não se encontram obrigados a desenvolver pesquisas nem que os profissionais que ali formam os futuros professores possuam pós-graduação *stricto sensu*. Contando também com tempos de formação em curto prazo dando como resultado a diminuição dos custos para tais instituições.

Assim, é claro que o Estado, no que se relaciona às políticas educacionais, segue as diretrizes impostas internacionalmente, sempre com o intuito de inserir-se na concorrida lista de países economicamente produtivos, criando em sua maioria trabalhadores assalariados que

estejam dispostos a cumprir ordens, sem poder para produzir ideias críticas e reflexivas e abandonando o objetivo social da educação.

Junta-se a esta realidade o fato de que as políticas educacionais desenvolvidas na América Latina e mais especificamente no caso do Brasil, apesar de uma aparente desarticulação entre elas e uma suposta autonomia dos estados e municípios, apresentam sempre um ponto em comum: a necessidade quase urgente de reduzir custos e de aumentar tarefas onde as parcerias sejam fundamentais para garantir os melhores resultados. Segundo Saviani (1999) As políticas neoliberais instauradas no governo brasileiro e promovidas pelo BM se caracterizam por ser políticas com características bem definidas, pois elas têm um discurso que combina a (suposta) importância da educação e preconizam a sua prioridade mas ao mesmo tempo incentivam recortes de investimentos na área ao mesmo tempo que promovem a necessidade da participação da empresa privada e das ONGs, transferindo assim a responsabilidade do Estado a estes entes que partem de uma razão social movida pelos interesses do mercado.

As políticas educacionais estão sendo direcionadas pelas instituições internacionais com a finalidade de orientar os esforços dos países em chegar a ser competitivos internacionalmente e entre essas políticas se encontra a inserção de forma obrigatória do espanhol dentro das escolas brasileiras, pois, como veremos nos próximos capítulos, a inserção do espanhol não é mais que uma estratégia política e econômica para diminuir cotas de dívida pública. Mas, até que ponto estamos em presença do desaparecimento das políticas de Estado nacional e do surgimento e fortalecimento de políticas globais? Até que ponto isto será benéfico para a reafirmação de tradições e culturas tão importantes para a memória histórica de uma nação?

3.4 O Gestor como agente de implementação das políticas públicas educacionais

Dentro da lógica do mercado o professor passa a ter outro papel: o de gestor. O gestor transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando aspecto concreto às políticas (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147). Essa figura que durante anos se preparou para construir conhecimento numa sala de aula se encontra hoje comprometida com funções muito mais relacionadas com atividades burocráticas que com atividades pedagógicas. Existe nos modelos de hoje a exigência de que a comunidade escolar em geral participe de forma ativa junto com a sociedade civil na gestão da escola. Mas essa participação está voltada mais para a área financeira, às funções que o poder público delegou no que se relaciona a orçamento e manutenção da estrutura escolar.

A chamada “cultura empresarial” está entrando na escola com a finalidade de que esta seja cada vez mais produtiva, como analisamos em capítulos anteriores. Existe uma série de diretrizes impostas por instituições internacionais que promovem a utilização de ferramentas padronizadas para o controle e a avaliação. Para isto se criou a necessidade dos gestores, que têm como função delinear, regularizar e instrumentalizar a conduta das pessoas com a finalidade de atingir metas. Enquanto o mercado, no capitalismo, trabalha de fora para dentro da escola, o gestor trabalha de dentro para fora. Como nos fala Pereira (2010):

A lógica do capital se orienta na gestão individualizada das competências, no comportamento e atitudes, lideranças, organização e relacionamentos pessoais. O que está evidenciado é o local de trabalho, a gestão e não os saberes profissionais. (p. 226).

Quando se fala do gestor escolar, o sistema busca uma pessoa que “vista a camisa” da instituição a tal ponto que sinta que o seu próprio desenvolvimento profissional está estreitamente relacionado com o desenvolvimento da escola. Esta figura surge graças à necessidade do mercado de ter pessoas realmente comprometidas no cumprimento de metas e que sintam de alguma forma que são autônomas no seu trabalho, mas o que acontece na realidade é que essas metas já vêm preestabelecidas desde muito antes de entrarem na escola. Lamentavelmente, o professor, apesar de ter conhecimento da escola e de como ela se organiza, termina reproduzindo o que é passado pelos seus “chefes” e não procura ir atrás das informações necessárias para formar o seu próprio ponto de vista e de desenhar o seu próprio formato de trabalho. Assim, ele se converte numa poderosíssima arma de controle dentro das quatro paredes da instituição. Estas novas formas de gestão escolar “fazem com que tenha na aparência conteúdos mais consensuais, mas na sua prática efetiva conservem pressupostos autoritários” (BALL, 1997, p. 96).

Segundo Ball, citando Lyotard (1984), a performatividade é uma característica desta nova gestão escolar. Ela é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação. Esta nova forma de gestão baseada na performatividade surgiu como consequência das reformas (econômicas e financeiras) estruturais no aparelho do Estado, e são necessárias para manter o *status quo* da nação e a sustentação do sistema capitalista.

No final da década de 1990 nos sistemas educativos da América Latina, incluindo o Brasil surge a necessidade de se adaptar aos câmbios estruturais que predominavam pelo surgimento da estagnação das economias da região (hiperinflação, superendividamento, etc.) sendo “forçosa” a adoção de medidas neoliberais para a estabilização econômica, equilíbrio fiscal com cortes nos gastos públicos, privatizações e flexibilizações do mercado de funcionários públicos.

Neste contexto, a forma de olhar a educação adquire outra configuração, pois a partir deste reajuste estrutural as políticas públicas se direcionam para liberar as forças do mercado e eliminar de forma definitiva a cultura de direitos universais a bens e serviços garantidos pelo Estado. São, finalmente, elaboradas para instrumentalizar a política econômica, trazendo para o mundo da política e da solidariedade social os valores e critérios do mercado. (CORAGGIO, 1999).

Esta nova realidade traz como consequência que o professor constrói e reconstrói sua situação como profissional e como agente social dentro de um novo cenário de instabilidade. Partindo do pressuposto de que os sujeitos trazem suas vivências da vida cotidiana e com estas constituem sua experiência do mundo, o professor reflete toda essa carga na hora de interpretar uma política pública educacional, pois será através de seus conhecimentos e vivências prévias que ele interpretará uma política e a implementará.

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22).

No contexto da prática esse professor se depara não só com uma realidade diferente a nível de atuação profissional, se enxergando agora como um agente de implementação de leis encarregado de tarefas de ordem administrativa e gerencial, senão a um número maior de tarefas geradas na “Terceira revolução educativa”⁷, que traz consigo todo o relacionado com a

⁷ Segundo o escritor espanhol José M. Esteve (2004) A primeira revolução educativa aconteceu no Egito, no 3º antes de Cristo, com a inserção das primeiras escolas públicas, a segunda no século XVIII com Federico Guilherme II na Prússia, pouco antes da revolução francesa, com o aparecimento das primeiras redes de escolas

expansão e democratização da educação, atenção a diversidade, a obrigatoriedade do ensino fundamental etc. Trazendo como consequência uma escola heterogênea com pessoas com diferenças econômicas, sócias, culturais, psíquicas, religiosas, ideológicas e raciais originando novas perspectivas e caminhos a empreender.

Todos estes fatores instigam a pensar: como está lidando o professor com esta realidade ainda nova no país? O professor está tendo a orientação necessária para realizar estas tarefas? Qual é o tempo que o professor está tendo para fazer uma crítica reflexiva e desta forma construir modos de fazer? Referimo-nos, como diz Pereira, (2010) a uma concepção crítica da reflexividade onde o professor faz uma reflexão a partir de sua apropriação teórica como “marco para a melhoria da prática de ensino” e não como a reflexão dos problemas da prática docente mais imediata. Assim, no caso da lei 11.161/05, qual foi o tempo que o professor teve para procurar os aspectos teóricos e metodológicos de uma nova disciplina dentro do currículo?

É evidente que esta nova realidade estimula o trabalho prescrito, a receita pronta e limita toda e qualquer possibilidade de construir conhecimento. Conhecimento este mediado pela experiência, pela práxis concreta de uma época, de igual forma que pelos interesses teóricos e extra-teóricos que se movimentam no interior das mesmas. O professor se encontra cada vez mais preso e alienado, coisa que o mesmo sistema garante. A escola cada vez mais tem aprimorado sua função de reforçar seu sentido de reproduzir a sociedade de classes.

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995a, p. 121).

Assim, se faz necessário uma auto-reflexão crítica do condicionamento social, mediante a consciência pública das contradições que se apresentam. Numa sociedade em que prevalece a racionalidade técnico-instrumental e o poder ideológico da indústria cultural, a orientação para a emancipação é “imperativa”. A semiformação passa a ser a forma dominante da consciência social voltada para a adaptação e o conformismo. Daí a necessidade de ter uma educação que privilegie a auto-reflexão crítica sobre o processo de semiformação da sociedade na qual vivemos e sobrevivemos.

públicas. Já a terceira revolução se originou na metade do século XX, caracterizada pela democratização e a busca pela escolarização de 100% das crianças (series iniciais até o ensino médio).

Apesar de se ter um discurso de reconhecimento da importância à educação e ao professor, com inúmeras campanhas e propagandas, o que está ocorrendo no seio da escola é uma realidade completamente diferente. O professor se sente à margem do que está acontecendo no âmbito das políticas educacionais. A essência do capitalismo é a de expropriar o produtor de seus meios de produção, coisa que está se refletindo no trabalho do profissional da educação. Seu papel é de mero executor de tarefas, onde ele não aportou nenhuma ideia, e pior que isso não se sente identificado com a escola de hoje; essa mesma escola que cada vez mais está sendo cobrada como a única responsável em dar educação aos entes da sociedade.

A escola que relataram nossas entrevistadas, se mostra claramente enfraquecida, pois as condições de seus trabalhadores são precárias. Elementos como o número de alunos, o pouco tempo para estudar e preparar suas aulas e a insegurança que dá o fato de não ter nenhum tipo de estabilidade⁸ dentro de seu trabalho (todos esses fatores ligados à redução de custos) influenciam diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem, fato que é do conhecimento de todos, mas que claramente não representa uma preocupação para o Estado.

É necessário que os professores se reconheçam como agentes imprescindíveis na experiência formativa e de quais são suas contribuições na compreensão e interpretação das políticas educacionais impostas pelo Estado Global. Estimular o pensamento crítico-analítico da realidade, na categoria dos professores, é de especial importância para fomentar a busca pelo conhecimento, da essência dos fenômenos além da simples aparência. Será a partir dali, desse conhecimento mais aprofundado, que o professor poderá conseguir o aperfeiçoamento de suas competências no sentido da não alienação e um melhor desenvolvimento profissional e com isto melhorar seu desempenho ante as leis impostas e conseguir construir um pensamento crítico ante a realidade que o angustia (sentimento muito comum no cotidiano dos professores), sobretudo em aqueles que não conseguem compreender a necessidade de ter uma nova disciplina dentro do currículo, neste caso o ensino de espanhol. E porque não, no caso de não estar de acordo com as mesmas, ter as ferramentas teóricas necessárias para a construção de uma verdadeira “resistência ativa”⁹.

⁸ Referimo-nos ao fato do aumento de professores contratados (não efetivados) nos últimos anos na região estudada.

⁹ A Resistência Ativa é, segundo Saviani (1998), um tipo de resistência que se realiza através de organizações coletivas, aportando alternativas às medidas propostas.

3.5 As políticas educacionais e o professor: adaptação versus autonomia

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia... (TORRES, 1998, p. 139).

É uma realidade a pouca participação dos professores no desenho das políticas públicas educacionais, pois através do tempo os espaços de discussão têm estado mais escassos, como forma do sistema capitalista atual eliminar toda e qualquer modificação no que ele tem planejado quase minuciosamente. Transformando assim os sujeitos em simples executores.

Como dissemos, no contexto da globalização foram realizadas inúmeras reformas no sistema educativo do Brasil (entre elas a inclusão e o desaparecimento de conteúdos e de formas de fazer). Contudo, o papel do professor foi se transformando e perdendo valor ante os olhos da sociedade ao mesmo tempo em que o discurso relacionado à importância da educação foi se fortalecendo e a contradição¹⁰ uma vez mais se fez presente.

Na nossa pesquisa essa contradição se faz presente o tempo todo. Ao mesmo tempo que o governo impõe uma lei que torna obrigatório o ensino do espanhol no sistema educativo, ele não proporciona condições para ser cumprida. Ao mesmo tempo que a educação está supervalorizada ao ponto de alguns estudiosos defenderem o termo de “sociedade do conhecimento”, sua principal ferramenta, “o professor”, é desvalorizado. E quais têm sido as consequências destas contradições? Um professor passivo, acrítico, acomodado.

O professor que se encontra dentro das escolas não vê as mudanças que estão acontecendo como suas, não se apropria delas, muitas vezes por falta de interesse, mas outras porque simplesmente não participa em sua gestação e vê estas políticas como uma coisa que vem imposta de cima para baixo. No caso do ensino do espanhol, os professores não possuem o conhecimento necessário para mensurar o que significa ter uma língua estrangeira na escola. Falta para eles o significado e o propósito de ter que conviver com uma nova língua. Como diz Kosik (2002), é necessário sujeitá-lo a sua própria práxis:

O homem para conhecer as coisas em si, para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro que submetê-las à própria práxis: para poder

¹⁰Entendendo como contradição a unidade dos contrários e ao mesmo tempo a luta entre eles. O que Krapívin (1987) fala de “a ligação recíproca dos contrários”.

constatar como são elas quando não estão em contato consigo, tem primeiro que entrar em contato com elas. (p. 28).

O professor como implementador de políticas públicas na escola muitas vezes não possui as condições para trabalhar, pois um professor que trabalha em várias escolas ao mesmo tempo (sobretudo no caso do professor de espanhol, pois sua carga horária geralmente é reduzida), devido à fragmentação da grade curricular, não se encontra numa situação que propicie o debate, pois geralmente existe um tempo limitado para o cumprimento de suas funções.

Segundo os novos modelos de gestão onde o profissional da educação se encontra inserido (de forma consciente ou não), o trabalhador depende não somente de seus conhecimentos ou competências que eram comprovadas única e exclusivamente por seu diploma e que durante anos fora sua única garantia para conseguir um espaço no mundo laboral. Na atualidade a relação mecânica diploma = trabalho praticamente não existe. Isto traz como consequência a necessidade de outro perfil de professor, onde sua personalidade forma parte importantíssima nos novos modelos de competência: “os conhecimentos técnicos e sua *expertise* profissional têm valor” (RAMOS, 2002 p. 202), sobretudo se essa *expertise* está voltada completamente ao cumprimento das metas da escola, esteja ele de acordo ou não. As competências que são exigidas a luz deste novo sistema de gestão estão focadas completamente na reflexão na prática, esta se encontra presa “a responsabilização por resultados, eficácia na ação pedagógica e na capacidade gestonária da ação ensino-aprendizagem, objetivos que vêm do trabalho produtivo, do treinamento, da decisão prática” (PEREIRA, 2010, p. 205)

Estamos longe de uma formação para um trabalho crítico do professor. Conformado com essa formação, dificilmente o professor fará um trabalho no sentido da desalienação da classe que vive do trabalho. Está em curso a formação segundo a teoria do capital humano. (Idem)

O sistema pede constantemente indivíduos alienados com a finalidade de se ajustarem constantemente a novos parâmetros de trabalhos, novas leis e normas, isto sem ter a possibilidade de crítica. Isto traz como consequência, junto com as más condições de trabalho, que os professores se conformem em ser executantes, tendo pouca participação nas decisões gerais de seu próprio trabalho.

No caso da proclamada “autonomia” dentro do trabalho na escola, esta só é bem vinda no caso de que sejam iniciativas “produtivas” e sob o controle constante das chefias. Essa dita autonomia que se vê nos novos planos e nas novas diretrizes nacionais de educação, têm uma

única finalidade e é a de que o professor-gestor se sinta parte integrante e importante da escola e desenvolva um sentimento de pertencimento e de responsabilidade maior com esta. Assim, se encontra garantida sua entrega por inteiro aos objetivos e metas por ela imposta.

Esta realidade afeta de forma direta aos profissionais encarregados de ministrar aulas de espanhol dentro do ensino médio, pois na sua maioria são professores que não se encontram protegidos com a estabilidade que usufruem os professores nomeados, tornando-os presa fácil e adaptável aos requerimentos dos padrões da escola capitalista de hoje. A precariedade de suas condições de trabalho estimula o trabalho prescrito, na contramão do que prega a teoria crítica.

4. AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161/05

4.1 Do proclamado aos objetivos reais

No início das discussões relacionadas à Lei 11.161/05 existia uma ideia de que o surgimento da mesma estava diretamente relacionado com a consolidação do MERCOSUL. Pensava-se (graças ao discurso governamental disseminado pelo então Ministro de educação Tarso Genro) que a origem da referida lei estava na possibilidade de que através de sua implementação as relações de intercâmbio cultural, econômico e social entre o Brasil e o resto da América Latina apresentassem um estreitamento significativo. Mas, aparentemente, por trás da promulgação da lei existiu outra influência, talvez muito mais forte e consistente, como da Organização de Estados Ibero-americanos, Organização de Estados Americanos e UNESCO, e está relacionada com a possibilidade de que uma dívida adquirida pelo Brasil ante o Clube de Paris¹¹ fosse negociada e convertida em ajuda para a educação, surgindo assim a necessidade de criar mecanismos (leis, acordos) que facilitassem o cancelamento da mesma por meio de intercâmbio de profissionais e assistência técnica.

No ano de 2003, num encontro realizado pelos ministros de educação pertencentes a OEA, o ministro da Argentina, Daniel Filmus, sugeriu a possibilidade de converter a dívida que os países latino-americanos tinham adquirido com os países pertencentes ao Clube de Paris desenvolvendo mecanismos de “troca” da dívida por educação, com a participação da UNESCO e UNICEF como mediadores, segundo registro de documentos da OEI. No ano de 2004, o Brasil, através de seu então ministro Tarso Genro, mostrou interesse e apoio à possibilidade da troca e fez um pedido público na reunião de ministros do MERCOSUL para apoiar a proposta.

Neste contexto, o presidente espanhol José Luis Zapatero deu uma mostra de interesse na proposta e anunciou que “a Espanha, além de nossos compromissos com a iniciativa para a redução da dívida dos países pobres muito endividados, apoiaria ativamente as operações de troca das dívidas por iniciativas de desenvolvimento social, especialmente no campo da educação” (OEI, 2004). O primeiro país a se ver beneficiado com a atuação do governo da

¹¹ O Clube de Paris é uma instituição formada pelos países desenvolvidos com a finalidade de ajudar economicamente países com dificuldades financeiras. Os membros permanentes são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Países Baixos, Irlanda, Itália, Japão, Noruega, Reino Unido, Rússia, Suécia e Suíça.

Espanha foi a Argentina, que em dezembro de 2005 recebeu 60 milhões de euros em bolsas de Estudo.

Já em junho de 2005 o governo brasileiro desenvolveu um projeto para ser entregue ao governo espanhol e justificou a necessidade da conversão da dívida alegando que tinha a “convicção de que o investimento em educação eleva os níveis globais de eficiência econômica, via produtividade do fator trabalho” (BRASIL, 2005). Posteriormente o governo brasileiro fechou as negociações com o governo espanhol “para transformar os US\$ 15 milhões de dívidas em projetos como construção de escolas, ensino da língua espanhola em escolas de fronteira e formação de professores para cumprir a lei que obriga o Brasil a implantar, nos próximos cinco anos, o ensino do espanhol como segunda língua oferecida na rede pública” (BRASIL, 2005). Isto nos instiga a pensar: Estaremos na presença da colonização das políticas educacionais pelos imperativos das políticas econômicas?

Uma vez mais a lógica do mercado é a encarregada de definir os conteúdos que vão ser discutidos dentro da sala de aula. A escola precisa corresponder às exigências impostas sem espaço para diálogo, estimulando o professor e a comunidade escolar em geral a ter um papel passivo ante as normativas que chegam à escola.

A partir da constituição do MERCOSUL e dos convênios assinados com a Espanha, o ensino do espanhol se tornou “necessário” no contexto educacional brasileiro, “o que foi confirmado com o advento da lei 11.161/05, que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola no ensino médio do país, buscando atender aos interesses políticos e econômicos do Brasil com países hispano falantes” (JANTUTA, 2010, p. 65).

A oferta dessa disciplina, obrigatória para a escola e opcional para o aluno, abre, assim, um novo caminho para o ensino de Línguas Estrangeiras (LEs) no país, buscando uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo. Acerca dessa avaliação, Junger (2005, p. 32) coloca que “(...) é relevante aprender LEs quando e porque isso reflete uma demanda verdadeira, ou seja, atende a objetivos concretos, dentro da realidade social dos aprendizes”.

Partindo deste pressuposto, no momento que a lei foi promulgada pelo então Ministro da Educação Tarso Genro, este informou que o “Ministério da educação está há tempos desenvolvendo estudos para a implementação do ensino obrigatório do espanhol nas escolas, dada a importância que tem o espanhol, não somente no Mercosul, mas em todo o mundo” (ARIAS, 2007).

Mas, o que alguns autores apresentam é que para a implementação desta lei não se levou em consideração elementos fundamentais para a sua efetiva implantação nas escolas de ensino médio do Brasil. A lei tinha um período de cinco anos para ser adotada pelas escolas e a falta de professores habilitados era um dos fatores que não foram considerados. Segundo reportagem da Gazeta do Povo,

De 25 estados procurados pela reportagem, apenas 8 informaram estar com a infraestrutura pronta para oferecer espanhol (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas, Rio de Janeiro, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). (...) No entanto, apenas o Rio de Janeiro terá aulas para todo o ensino médio. Todos os outros estados, incluindo as regiões Norte e Nordeste, informaram que ainda estão se organizando e, para isso, esbarram na falta de professores. (...) Rio Grande do Norte e Pernambuco abriram concurso, mas não sabem ainda se terão candidatos interessados. No Tocantins, concurso aberto no ano passado não preencheu as 11 vagas – não há licenciatura em espanhol no estado. No Maranhão e no Ceará, os estudantes terão de optar entre inglês ou espanhol. Na Paraíba, os concursos ainda nem foram marcados. “A primeira turma do curso de Licenciatura em Espanhol do estado, com dez alunos, forma-se agora”, justifica a coordenadora estadual do ensino médio, Terezinha Fernandes. “Vamos tentar o máximo possível, mas temos poucos profissionais”. A mesma situação ocorre em Sergipe. “A maior dificuldade é a contratação de professores”, diz Isabel Silva, diretora do departamento de Educação da secretaria estadual. Até o fim de 2009, apenas 3 das 152 escolas da rede ofereciam espanhol. Para se ter uma ideia, há 12,7 mil professores do idioma no país, segundo dados do Inep, do Ministério da Educação, para cerca de 8 milhões de alunos que cursam o ensino médio. A presidente do Conselho Nacional dos Secretários da Educação, Yvelise de Souza Arco-Verde, do Paraná, afirma que o ensino de idiomas é um problema histórico e que, neste caso, as redes deixaram para a última hora. “Há dificuldade para formar professor, para ter material didático. É todo um ensino que precisa ser debatido.” O próprio Conselho Nacional de Educação não deliberou sobre o tema. “A lei não normatiza sobre a oferta durante os anos do ensino médio e os conselhos estaduais devem decidir sobre isso”, diz Cesar Callegari, da Câmara de Educação Básica (2010).

Entre outras coisas, esta lei traz uma dificuldade de interpretação por tratar-se de texto genérico e pouco claro¹². Pois a Lei 11.161/05 propõe em primeiro lugar que a escola garanta a oferta obrigatória da Língua Espanhola no ensino médio e a oferta optativa nos anos finais do Ensino fundamental. E, para os alunos, a inscrição de forma optativa na referida disciplina. Mas, se a escola já tinha dentro de sua grade curricular o espanhol como língua obrigatória cumprindo o disposto pela LDB/96, como fica a matrícula optativa do aluno como o referido na Lei 11.161/05 art.1? Fica sem efeito? Como pode ser uma língua obrigatória e ao mesmo tempo optativa?

No art. 2 da Lei 11.161/05 fala-se da inclusão da disciplina de Língua Espanhola no horário regular. Isto quer dizer que deveria ser aumentada a carga horária para poder inserir a

¹² No anexo A do presente trabalho se encontra a lei 11.161/05 por extenso.

disciplina ou a escola teria que “sacrificar uma disciplina que não traga prejuízos aos alunos para conseguir fazer 25 horas semanais”¹³.

Por outro lado, os Centros de Ensino de língua Estrangeira, no caso do ensino público, e os Centros de Estudo de língua Moderna, no caso das escolas particulares, citados no Art. 4 da Lei 11.161/05, como deve ser constituídos? Quem será o órgão encarregado de sua organização? Com relação a este aspecto existe certa desconfiança por parte dos pesquisadores especializados no tema. Centros de Ensino de Língua estrangeira? De onde saiu isso? “(...) [A lei] apresenta uma brecha neste sentido, pois na escola não pode trabalhar sem ser licenciado e no centro de línguas sim”¹⁴.

Nesse sentido, sustenta-se o argumento de Gonzales (2008), que considera a problemática da implantação da língua espanhola a partir de três abordagens: dos interesses criados, das reais condições e da formação de professores.

A primeira diz respeito à própria sanção da lei, que coloca o espanhol como uma língua de oferta obrigatória nas escolas de ensino médio do país e facultativa entre o 5º e o 6º ano do ensino fundamental. Segundo a autora, o porquê do surgimento da “referida lei obedece a interesses de origem ‘desconhecidos’, traz como consequência a dificuldade para ser implantada e a falta de articulação que se apresenta na implementação” (p. 10).

Inegavelmente, os fatores econômicos foram os precursores para que esta lei assumisse a forma obrigatória, levando em conta que o ensino do espanhol no Estado brasileiro estava presente de forma talvez intermitente desde antes da Reforma Capanema. Desde o ano de 1958 passaram 18 projetos de lei pelo congresso nacional relacionados ao ensino do espanhol nas escolas públicas, os quais não tinham sido discutidos.

O fato de que a lei traz contida a palavra “obrigatoriedade” talvez seja a parte mais polêmica do texto, pois tornar algo obrigatório num prazo de cinco anos em um país com a extensão territorial do Brasil parece muita pretensão.

A Lei nº 11.161/05 prevê a implantação gradativa do ensino do espanhol, no prazo de cinco anos, e determina que a escola é obrigada a oferecer a disciplina, mas ao aluno é facultada a matrícula. Quando trata da oferta nas redes pública e privada, a lei tem distinções. As escolas públicas devem oferecer a língua espanhola em centros de ensino de língua estrangeira; enquanto a rede privada pode ofertar a disciplina de duas formas: nas salas de aula e em horários normais ou em centros de estudos de língua moderna (BRASIL, 2006).

¹³ Entrevista realizada ao Secretário de Educação do Município de Tatuape, São Paulo. (2010).

¹⁴ Extrato vídeo de Mesa Redonda intitulada: Reflexões sobre a implementação da lei 11.161 realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Unidade Maracanã, Rio de Janeiro (2008)

A implantação da língua espanhola nos currículos de ensino médio se relaciona diretamente com os acordos bilaterais (seja com a Argentina ou a Espanha). Apesar de que se tem apresentado no discurso oficial como uma lei que surge da necessidade de “estretar laços” com os países latino-americanos, sejam do Mercosul ou não, os chamados “hermanos”, têm sido poucas ou nada frutíferas as tentativas de realizar convênios e parcerias com os países vizinhos. No caso da Argentina assinou-se um convênio que trazia consigo várias propostas, desde a formação de professores no país vizinho até oportunidades de estágios nas universidades federais.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o protocolo assinado com a Argentina prevê uma série de ações que, para serem concretizadas, deverão ser objeto de programas ou projetos específicos. Entre as atividades previstas destacam-se a formação de professores para o ensino do espanhol e do português como segunda língua; intercâmbio bilateral de assistentes de idiomas; construção de um plano anual para a organização de currículos, formação de professores, educação à distância, entre outros (BRASIL, 2005).

No curso dos trabalhos, os dois países também deviam fomentar convênios entre universidades brasileiras e argentinas para a dupla certificação de professores; incentivar a associação de editoras para a oferta de livros de textos destinados ao ensino e formação de professores; ampliação dos exames para a aquisição dos Certificados de Espanhol Língua e Uso (Celu) e do Certificado de Proficiência da Língua Brasileira para Estrangeiros (Celpe-Bras), nos dois países.

No caso específico da cooperação entre universidades e centros de pesquisa, o protocolo previa o atendimento prioritário das áreas de educação, “língua” e literatura.

As referidas tentativas não têm obtido resultados significativos na efetiva implementação da lei, pois segundo o Governo Nacional, até o ano de 2007 só se contava com 12 mil professores aptos para dar aulas na rede pública nacional e a necessidade real na primeira fase de aplicação da lei era de 26 mil. Sem contarmos as questões referentes à reorganização curricular, à infraestrutura e a produção de materiais de consumo cultural como é o caso de livros, música, filmes, etc.

Por outro lado, apesar de parecer uma iniciativa do governo para fortalecer o bloco econômico do Sul, o país que mais tem investido no desenvolvimento desta lei tem sido a Espanha, com a criação das muitas Assessorias Linguísticas e a instalação de diversas sedes do Instituto Cervantes. Além disso, também através da disseminação de cursos tanto de Língua Espanhola quanto de atualização de professores e a difusão cultural, uma política de

oferta diversificada de bolsas, várias delas com apoio de poderosas instituições financeiras (Banco Santander), a ampliação de seu parque editorial e o apoio às publicações voltadas para o ensino da língua e da cultura espanhola (nem sempre claramente voltadas para o público brasileiro, embora por vezes com tentativas, mais ou menos bem-sucedidas, de adaptações) e, ao menos em tese, de difusão da “hispanofonia” (GONZALES, 2008).

Das reais condições, poderíamos levar em consideração o que se tem feito até agora pelo governo nacional. Aparentemente não muito. No ano de 2010, data limite para a implementação da lei em todo o território nacional, não existia material didático oficial para dar início às aulas de espanhol. O governo nacional declarou nesse momento que o material só chegaria às escolas públicas do país no ano de 2012, ou seja, dois anos depois da implementação da lei. Ainda assim, na região Sul existe um esforço real das comunidades escolares junto com a Associação de Professores de Espanhol de vários estados e as respectivas Secretarias de Educação estaduais para fomentar o ensino da língua da forma mais integral possível (dentro das condições existentes).

Considerando este contexto, cabe a pergunta: como tornar obrigatório o ensino do espanhol quando não existem condições para sua correta implementação?

Ainda que se apresente um cenário difícil e contraditório no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, temos que ter em consideração que o sucesso das mesmas está em mãos do coletivo dos professores. Eles são os verdadeiros protagonistas na colocação em prática das políticas e serão os responsáveis para que as leis não se tornem letra morta. A difícil realidade da falta da estrutura física e profissional os acompanha através da história na educação brasileira. Ainda assim, sempre têm demonstrado que de uma forma ou de outra privilegiam o bem estar da escola e de seus estudantes.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 Tipo de estudo e suas características

A partir do momento que decidimos trabalhar com políticas educacionais, neste caso em particular com a implementação de uma lei, se fez necessário ante tantas opções que se apresentam na área da pesquisa delimitar os caminhos que íamos percorrer para levantar as informações e analisar nosso fenômeno. Nosso estudo mostra qual é a realidade vivida pelos gestores e professores das escolas públicas do Vale de Rio Pardo dentro do estado de Rio Grande do Sul e de como estes trabalharam o processo de implementação da lei do ensino obrigatório do espanhol nas escolas pesquisadas.

No total foram cinco escolas pesquisadas em cinco cidades diferentes localizadas no Vale do Rio Pardo. Foram realizadas duas entrevistas em cada escola: uma com o gestor (coordenador pedagógico, diretor ou supervisor escolar) e uma outra com o professor da disciplina. A primeira escola pesquisada foi em Santa Cruz do Sul. A escola possui características particulares. Por ser uma escola de centro, ela está composta por um número de alunos maior que as restantes pesquisadas. A segunda escola que foi pesquisada se encontra na zona central de Sinimbu. De igual forma, foram pesquisadas escolas em Vera Cruz, Vale verde e Venâncio Aires, todas com características similares por sua proximidade geográfica e o público que recebe.

Nas escolas, de modo geral o processo de implementação da lei 11.161/05 foi no ano de 2010, data limite para ser efetivada, e em todas as escolas a inserção da nova disciplina foi de modo progressivo, primeiramente no terceiro ano. Posteriormente no segundo ano e finalmente no primeiro ano, atendendo a totalidade dos estudantes. Excepcionalmente na escola de Vera Cruz e logo depois de um acordo apresentado a Coordenadoria Regional de Educação, as aulas de espanhol são ministradas apenas no terceiro ano, mas com uma carga horária superior. Todas as escolas tiveram que realizar adaptações das mais diversas para conseguir “cumprir a lei”, isto graças à interpretação que seus implementadores tiveram ao serem orientados pela Coordenadoria.

A implementação foi pautada pela praticidade e pelos recursos financeiros que poderiam ser necessários para esta. As escolas que tinham mais recursos disponíveis realizaram atividades voltadas a oferecer um maior suporte pedagógico para o trabalho dos professores. Outras se encontravam limitadas e sem pessoal capacitado para ministrar as aulas, tendo assim que proporcionar aos alunos um ensino mais superficial como, por exemplo, uma das escolas, por falta de profissionais habilitados na área, colocou a uma professora formada em letras português-inglês. A referida profissional não fala nem compreende o idioma espanhol.

Neste contexto, e em vista desta realidade tão diversa em suas formas e conteúdos, fomos instigados a pesquisar como estava ocorrendo a implementação da lei e quais foram as tensões e contradições que se apresentaram na hora de efetivar a mesma.

Consideramos o enfoque marxista como o mais adequado para analisar nosso fenômeno. Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para analisar e

interpretar a realidade, pois busca perceber o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade e universalidade. Esta abordagem tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade (MASSON, 2012, p. 4).

Entendemos que, no enfoque marxista, categorias como contradição, totalidade, práxis e mediação são analisadas a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Entender a realidade em sua totalidade não significa, no entanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade.

A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. A mediação estabelece as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A práxis é toda atividade criativa, porque nos dá a oportunidade de transformar o mundo e a nós mesmos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro” (MASSON, 2011, p. 8).

Na análise de uma política educacional, neste caso da lei 11.161/05, é necessário levar em consideração a ligação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Este processo se encontra marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, pois para ser construída uma política pública educacional é necessário percorrer um caminho cheio de conflitos, tensões e contradições.

A dialética, segundo Kosik (2002) é o pensamento crítico que busca compreender “a coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade. Ele anula o mundo fetichizado da aparência para alcançar a realidade.

É preciso interpretar a realidade de forma concreta, reconhecendo sua contextualização social, histórica, econômica e cultural, para desta forma superar visões apriorísticas que a vejam como um fato dado, para somente então construir uma possibilidade de mudança. É importante ter em conta que somente com a explicitação de um método não vamos transformar a realidade. “Porém, sem a clareza dos fundamentos de um método para a explicitação da realidade torna-se mais difícil a tarefa de compreensão e transformação do real” (MASSON, 2007).

Partindo da premissa de que o materialismo dialético tenta buscar a lógica coerente nos fenômenos da sociedade procuramos ressaltar na pesquisa o papel da contradição presente dentro do fenômeno, pois, segundo Triviños (1987), “(a contradição) é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos” (p. 70) e, portanto, também das tensões e adaptações que se apresentam no contexto da prática dentro das escolas pesquisadas.

Para uma melhor interpretação da realidade decidimos fazer uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo com traços de tipo histórico estrutural dialético, que seria, a nosso modo de ver, a que melhor se adaptaria para a análise do fenômeno, sendo que:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças, e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa qualitativa permite não só a coleta de dados de forma isolada senão que são colocados de forma crítica. Como diz Bogdan e Biklen (apud TRIVIÑOS, 1987) o investigador qualitativo tem como característica uma atitude que chama a ir a fundo das coisas e por não tomar os dados quantitativos pelo que aparentemente querem dizer, senão que vão além. É por isto que este tipo de pesquisa procura sempre ir à essência do fenômeno, não se conformando com o que os números podem dizer, pois a participação do outro é fundamental para o sucesso da pesquisa. O pesquisador qualitativo procura sempre se distanciar da pseudoconcreticidade¹⁵.

Ao longo da pesquisa sentimos a necessidade cada vez maior de explicar da forma mais fidedigna possível o acontecer de uma política em sua dimensão prática. O como ela é interpretada e reinterpretada pelos seus executores, neste caso os gestores e professores das escolas do Vale de Rio Pardo (RS). Considerou-se conveniente a utilização de métodos de pesquisa que permitissem ter um contato próximo com os professores. É por isso que as técnicas de coleta de dados foram a análise de documentos e a entrevista semiestruturada¹⁶.

a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. [...] (ela) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação

¹⁵ Segundo Kosik (2002), o “mundo da pseudoconcreticidade” é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspetos. (p. 15).

¹⁶ Os roteiros das entrevistas aplicadas se encontram nos apêndices do presente trabalho.

e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A realização da entrevista semi-estruturada nos brindou a oportunidade de interagir diretamente com os protagonistas da implementação, permitindo o diálogo franco e que ofereceu a oportunidade de ir além das perguntas do roteiro e nos aprofundar nos sentimentos desses professores, conseguindo dados importantes para recriar o cenário onde eles se desenvolvem como profissionais. Portanto, a participação dos professores com suas vivências e experiências nos trouxe parte importante da realidade.

5.2 Coleta de dados

As entrevistas foram agendadas pessoalmente, no mínimo com uma semana de antecedência. A cada uma das entrevistadas lhes foi dado o tema da entrevista com a finalidade de se preparar de alguma forma para responder cada uma das perguntas, sempre deixando claro a importância de sua participação e da necessidade de se ter registro do processo de implementação da lei 11.161/05 nas escolas e desta forma contribuir com dados para ter uma referência desta na região. Apesar de ter um roteiro pré-elaborado, as perguntas foram gerando outras perguntas que nos proporcionaram dados sempre além do esperado. Segundo Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada, no momento de sua aplicação “oferece um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (p. 146). Por considerá-lo necessário, também realizamos conversas informais e observações livres com outros membros da comunidade escolar, que foram objeto de anotações num diário de campo.

A entrevista semi-estruturada se mostra como um instrumento flexível e de amplo alcance no cotidiano das pesquisas nas ciências sociais, sobretudo na educação. Através deste instrumento acreditamos ter conseguido retratar a realidade do cotidiano das escolas e de como a implementação da lei 11.161/05 está sendo feita na região do Vale de Rio Pardo.

5.3 Sujeitos da pesquisa

Como já foi apresentado anteriormente, a pesquisa foi realizada em cinco cidades do Vale de Rio Pardo. Elas são: Santa Cruz do Sul, Sinimbu, Vera Cruz, Vale Verde e Venâncio Aires. Nossa amostra esta composta por um gestor (coordenador, diretor ou supervisor escolar) e o professor encarregado de ministrar a disciplina de língua espanhola de cada uma das escolas. O critério para serem escolhidos foi sua maior proximidade com o processo de

implementação da lei 11.161/05. Esta amostra foi escolhida geograficamente pela cercania e por ter características político-econômicas similares. Os professores participaram de bom grado, sempre com o intuito de colaborar para um melhor entendimento de sua realidade. Todas as escolas se encontram localizadas na zona central de seus respectivos municípios e para manter o sigilo de seus participantes serão colocadas as letras do abecedário para ser identificados, junto com as consoantes “P” para identificar que são professoras e “G” para gestoras.

As professoras entrevistadas com cargos de gestão têm como perfil profissional comum mais de dez anos de magistério e experiência em anos iniciais. O perfil das professoras de espanhol, a grande maioria mulheres novas e com pouca experiência na área de língua espanhola. As gestoras serão identificadas com a letra em ordem alfabética seguido da letra G e as professores a mesma sequência de letras seguidas da letra P.

Entrevistada	Tempo de magistério	Cargo	Tempo no Cargo	Tempo na escola	Formação
GA	15	Coordenadora Pedagógica.	03	05	Pedagogia.
GB	30	Diretora	15	30	Educação física
GC	40	Supervisora escolar	05	25	Pedagogia
GD	30	Vice-diretora	04	07	Letras Português/Inglês
GE	33	Supervisora escolar	03	15	Geografia

Entrevistada	Tempo de magistério	Cargo	Tempo no Cargo	Tempo na escola	Formação
PA	10	Professora de espanhol	03	03	Letras Português/Espanhol
PB	02	Professora de espanhol	02	02	Letras Português/espanhol
PC	10	Professora de espanhol	03	07	Letras Português/Espanhol
PD	05	Professora de espanhol	03	03	Letras Português/Espanhol
PE	03	Professora de espanhol	03	03	Letras Português/Inglês

Entre as professoras que se encontram em cargos de gestão, foi constatado que três das cinco entrevistadas possuem pós-graduação em supervisão escolar. As outras duas manifestaram sua intenção em continuar os estudos. O nível de estudo de todas as participantes pode ser considerado bom em linhas gerais, posto que todas possuem comprovadamente estudos de nível superior.

Outra característica que se pode constatar através deste quadro é que todas as professoras de espanhol entraram no cargo só a partir da implementação da lei 11.161/05 do ensino obrigatório do espanhol, na data limite para que se efetivasse a lei, ou seja, no ano de 2010. Anteriormente a implementação da lei três das cinco entrevistadas relataram que trabalharam com o ensino de português e literatura, disciplina que continuam leccionando, pois a carga horária do espanhol não seria suficiente para completar seu salário no final do mês. As outras duas professoras ministram aulas de espanhol em várias escolas ao mesmo tempo para poder completar a carga horária de 40 horas semanais, realidade esta que é muito comum em professoras que ministram disciplinas com baixa carga horária.

Com relação à estabilidade laboral, todas as professoras em cargos de gestão são concursadas pelo estado. No caso das professoras de espanhol, só uma das cinco entrevistadas possui concurso na sua área.

Posteriormente será apresentada a visão da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), órgão responsável pela implementação da lei 11.161/05. Para facilitar a análise dos resultados decidimos apresentar os dados desta entrevista¹⁷ separadamente. O sujeito entrevistado possui o cargo de coordenadora pedagógica há 8 anos e mostrou especial interesse em nos atender, sempre deixando claro suas limitações com relação a temática a ser tratada, por não conhecer em profundidade o processo de implementação da lei do ensino obrigatório do espanhol, subsidiando-nos quanto ao modo de funcionamento do CRE ante a inserção de novas disciplinas.

¹⁷ A entrevista foi realizada na sede do CRE e foi do tipo semi-estruturada.

5.4 A realidade encontrada

A parte relacionada à pré-análise foi necessária para a organização de todo o material. Realizou-se a leitura flutuante¹⁸ de todo o material recolhido: as respostas dos entrevistados, as observações feitas e todo o material junto com as dissertações e trabalhos que conseguissem dar um apoio teórico do tema em questão, neste caso o processo de implementação de uma política pública educativa e tudo o que ela envolve, para assim configurar “o corpus da investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161)

Posteriormente realizamos a transcrição minuciosa das dez entrevistas aplicadas nos colégios públicos previamente selecionados na Região do Vale de Rio Pardo e iniciamos o processo de categorização e codificação dos dados. As perguntas presentes na entrevista foram organizadas em partes. A primeira parte está focada nos sujeitos (sua trajetória profissional e acadêmica, origem etc.) e a segunda parte está relacionada aos conhecimentos que eles tinham da lei 11.161/05 e ao processo de implementação.

Finalmente demos início à fase de interpretação referencial, onde nos debruçamos sobre todos os dados recolhidos e demos início ao processo de reflexão e interpretação, tentando ver além do que as informações traziam de forma superficial, não nos detendo no conteúdo manifesto dos documentos e sim nos aprofundando no conteúdo latente que eles possuíam.

¹⁸ A leitura flutuante é uma das etapas de análise do material empírico na pesquisa qualitativa. Este termo foi criado pelo pesquisador francês Laurence Bardin (1977) para definir a primeira leitura geral do material a ser analisado.

6. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DO ENSINO OBRIGATORIO DO ESPANHOL NO VALE DE RIO PARDO-RS

A apresentação deste capítulo tem como finalidade analisar os resultados alcançados realizando a codificação das informações, a classificação e posteriormente agrupá-las em categorias de análise, que são: Conhecimento da lei e seu contexto de surgimento; processo e condições de implementação: limites e adaptações; e perspectivas e expectativas da língua espanhola no sistema educativo brasileiro.

Por meio desta análise tentaremos identificar nos professores suas posições, interrogações, inquietações, angústias e possíveis rupturas apresentadas no processo de implementação da lei do ensino obrigatório do espanhol em cada uma de suas escolas.

6.1 Conhecimento da lei e do seu contexto de surgimento

Nesta parte da análise queremos mostrar o conhecimento prévio dos professores consultados com relação à lei. Acreditamos que é fundamental para uma gestão escolar mais adaptada as necessidades de cada uma das escolas, que o professor e o gestor conheçam em profundidade as leis pelas quais são regidos como integrantes do sistema escolar. Ao mesmo tempo, é fundamental que os representantes das escolas nos falem, a partir de seu conhecimento individual, de onde surgem as políticas públicas educacionais e como eles entendem que se constituem para posteriormente chegar na escola.

Inicialmente analisaremos o conhecimento que os professores têm com relação ao texto da lei, suas impressões com relação à mesma e como eles entendem que se desenvolve o processo de construção das leis.

Com relação ao conhecimento do texto da lei, a totalidade dos professores consultados reconheceu não saber de que se tratava a lei 11.161/05 referente ao ensino obrigatório do espanhol. Apresentou-se um desconhecimento geral com relação ao texto da lei 11.161/05. Quando decidimos formular perguntas relacionadas ao que estava escrito na lei era com o intuito de que a entrevistada desse sua impressão com relação as CELE (Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras) e verificar se tinham lido a lei em algum momento, mas o que percebemos é que não tiveram previamente contato com a mesma e como consequência desconheciam completamente o termo. Apesar de algumas professoras comentarem que não

tinham o CELE dentro de suas escolas, elas demonstraram que não tinham conhecimento do que se tratava,

Seria tipo uma oficina que atende regularmente os mesmos alunos? Não. Não temos. Só fazemos inglês do quinto ano ao segundo ano de ensino médio e o espanhol, no terceiro, é só em sala de aula. Não, não temos nada além disso. (GD).

Este desconhecimento da lei traz como consequência que os professores não consigam ter uma opinião com relação ao tema que nos propormos discutir e impede, que tenham uma discussão mais aprofundada. O fato é que todas as professoras reconheceram não ter lido o referido texto com antecedência, e isso considerando também que foram contatadas com tempo para a realização da entrevista. Ao se apresentar este tipo de situação se dificulta o diálogo, a discussão, a crítica que é tão benéfica para criar um ambiente saudável na escola. Perguntamo-nos se desconhecimento da lei demonstrado por este grupo de professores reflete a realidade da categoria do professorado em geral. Existirá este desconhecimento dos textos da lei só com esta lei em particular ou poderá existir com outras? Ao desconhecer as leis pelo qual se regem, deixa-se de lado também a oportunidade de contribuir como protagonista na construção de espaços de discussão que possam contribuir para medidas, leis, estratégias de trabalho mais adaptadas às necessidades do corpo docente.

De qualquer forma, o surgimento de novas interrogantes no decorrer das entrevistas nos motivou a aprofundar a opinião dessas professoras com relação à inserção de uma nova disciplina no currículo escolar, no caso, do ensino obrigatório do espanhol.

Quando consultada a opinião dos professores com relação à lei 11.161/05, menos da metade (só quatro entrevistados) acredita que essa iniciativa era interessante ou importante para a comunidade escolar. Só uma entrevistada reconheceu não ter o mínimo conhecimento com relação à mesma. Apesar de não ser uma lei nova, a maioria tomou conhecimento da mesma no ano de 2010 por ser a data limite para ser implementada.

Em repetidas oportunidades os entrevistados expuseram o seu papel passivo frente à imposição de leis sobre as quais eles não são consultados: *“Você sabe, nós somos do estado, então o que vem de cima nós temos que fazer, né!?”* (GB). Isto é uma amostra do pouco protagonismo do professor no que se relaciona às políticas que chegam na escola. As determinações vêm de “cima” e seu papel é ser uma ferramenta para executar, muitas vezes sem o conhecimento básico para colocá-las em prática de forma efetiva: *“o Estado simplesmente passa essas coisas e manda para a escola”* (GE). Isto é claramente o reflexo das políticas neoliberais dentro da escola, onde o papel dos professores esta orientado ao

desenvolvimento das competências na prática, da produção de resultados no sentido de executar tarefas. O professor é o principal mediador entre os alunos e o processo de aprendizagem e é por isto que cada vez mais as políticas educacionais estão sendo desenvolvidas com vistas a impor leis que controlam de alguma forma o trabalho do professor.

Neste sentido existe uma contradição, pois, ao mesmo tempo que o trabalho do professor, no discurso, é cada vez mais reconhecido como fundamental para o desenvolvimento da sociedade (por exemplo, nas campanhas publicitárias e leis que incentivam a valorização dos educadores), suas considerações não são levadas em conta na hora de desenhar leis voltadas para a escola. No caso do espanhol, a entrevistada GE faz a seguinte consideração:

Foi mais uma imposição. Porque primeiro tinham que consultar se havia interesse; ou trabalhar, por exemplo, um ano antes, a importância do espanhol e depois implantar, né, isso não ocorreu. Não houve uma consulta assim, por exemplo: se existia algum interesse no espanhol. Se fosse fazer uma consulta, seria a língua alemã a que deveríamos ter como obrigatória. Então não houve essa preocupação por parte do estado.

Cabe citar um aspecto importante na fala da entrevistada com relação ao fato de que se houvesse a oportunidade da comunidade ser consultada, seria o alemão e não o espanhol que deveria ser implementado, pois corresponderia melhor às características culturais da região. Isto é só uma amostra da padronização do ensino, um aspecto fundamental dos novos tempos, onde as particularidades (clima, tradições, economia, etc.) da região não são levados em consideração na hora de construir as políticas com as quais terão que trabalhar e assim limitam as potencialidades desses alunos que convivem com a língua alemã mas não têm no ensino regular a possibilidade de desenvolver e aprimorar seus conhecimentos.

Segundo Costa (2009) “os professores encontram-se à margem dos processos decisórios sobre as instituições escolares, constituindo-se em meros executores de prescrições do Estado” (p. 15). Mas, como criar espaços de discussão para que esse professor que se sente recuado ante tantas imposições possa expressar suas ideias e materializá-las? E se existisse esse espaço o professor teria tempo de utilizá-lo? Pois muitas das professoras consultadas asseguraram não ter tempo suficiente para conhecer e analisar todas as leis que são sancionadas no decorrer do ano letivo.

Por outra parte, nas questões relacionadas com a importância de ter uma língua estrangeira dentro do currículo, a maioria acredita que seja de grande importância, mas não

tem muito claro o porquê. Somente a entrevistada GD pareceu estar mais segura e ter conhecimento, ao nos dar a seguinte resposta:

Porque eu penso que uma segunda língua facilita muito a inserção do aluno no mercado de trabalho... mesmo que na escola ele [o ensino] é muito precário, a gente sabe. A gente sabe que hoje o mercado internacional está bastante aberto a novos profissionais... Mas ele abre caminhos, te mostra que existem outras possibilidades que fazem com que o aluno busque mais.

Algumas ideias que foram comuns a todos os entrevistados estão relacionadas ao mercado laboral. Uma vez mais a educação é apresentada como um instrumento para chegar ao mercado de trabalho. Os próprios professores são os encarregados de difundir a redução da educação propedêutica ante a educação para o trabalho, deixando de lado propostas como a “escola unitária”.

Com relação a esta escola, Manacorda (1991) aponta que a escola unitária elementar e média deve educar de forma conjunta para as atividades intelectuais e manuais, e propiciar uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais, mas como fazer isto se os próprios professores desconhecem o significado do ensino politécnico, da escola unitária? A escola tem contribuído para a reprodução das classes sociais e os valores dominantes de poder e exploração, em vez de alimentar o movimento de superação do *status quo*, pois poderia:

ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1989, p. 24).

No entanto, essa compreensão do ensino politécnico e seu significado são ignorados pelas professoras entrevistadas. Apesar da inserção da concepção politécnica no ensino médio não fazer parte de meu objeto de estudo, foi praticamente inevitável trazê-lo, por ser um tema que apareceu de forma transversal na totalidade das entrevistas, aliado ao fato de ser muito recente e ao mesmo tempo confuso para elas. As professoras entrevistadas acreditam que a inserção do espanhol está diretamente relacionada à implantação do ensino politécnico, coisa que não é verdade, pois cronologicamente a obrigatoriedade do espanhol é anterior ao ensino médio politécnico (no mínimo sete anos). As professoras demonstram uma flagrante resistência ante o surgimento do novo modelo politécnico, pois a seu modo de ver, não é viável a aplicabilidade do mesmo numa estrutura educativa que se encontra cada vez mais sobrecarregada. De certa forma esta resistência ao novo inclui a disciplina de espanhol. Partindo deste contexto, como as entrevistadas poderiam falar da importância duma nova

disciplina no currículo (como é o caso do espanhol) quando apresenta uma resistência a inclusão das mesmas? Como atribuir-lhe importância e/o estima a algo com o qual não se sentem identificadas?

Falas como: “*A estrutura está sobrecarregada*”, “*Do jeito que está hoje, não dá*”, “*Muitas disciplinas e muito pouco tempo*” são exemplos do descontentamento da comunidade escolar com relação ao como está sendo conduzida a estruturação do ensino médio na região.

Outro ponto importante que encontramos no decorrer das entrevistas foi que na visão dos professores o surgimento de políticas educacionais não vai além do Estado restrito¹⁹ ou nacional. Na percepção da maioria não existem influências internacionais que interfiram na formulação de políticas. Fato que a nosso modo de ver é extremamente preocupante, pois não estão criando relações fundamentais entre o que está acontecendo no seu dia-a-dia e a grande influência que possuem as instituições internacionais nesse fazer. O fato de não estarem cientes de que o controle de suas atividades se encontra atrelado a um patamar maior e que a grande maioria das leis, decretos e resoluções que os regem tem sua gênese em conferências de ordem internacional patrocinadas por instituições com fins econômicos e não sociais, dificulta que o professor faça um trabalho no sentido da não-alienação.

De igual forma, as professoras têm discrepâncias com relação a qual seria o organismo (pertencente ao Estado restrito) encarregado de executar e levar adiante as políticas públicas educativas. Na maioria dos casos as respostas não mostraram segurança e um conhecimento de como uma política se constitui.

Interesses muito particulares de governantes [...] Eu acho que a gente lá de cima se reúne e toma essas decisões sem que nós aqui na escola sejamos consultados (GA).

De acordo com o governo que está é que acontecem as mudanças. Eu acho isso, não sei se é ou não, mas eu penso isso (GB).

Eu acho que alguém está lá na educação, lá nos cargos mais elevados e daqui a pouco querem inovar a educação e fazem uma lei (PE).

Eu gostaria de saber, sinceramente. Porque às vezes tem cada absurdo, tem cada coisa, cada exigência que é feita para a escola que é quase impossível, e ainda

¹⁹ Bernardo (2004) compreende duas formas de existência do Estado. Primeiramente, apresenta o conceito de Estado Amplo, que inclui todo o sistema econômico e produtivo determinado pelo capitalismo imperante. Esta reestruturação do poder que ele nos apresenta fala do reposicionamento “das estruturas burocráticas e limitadas dos estados nacionais para novos polos de amplitude global, sob o comando direto dos grandes grupos econômicos” (p. VII), mostrando assim uma extraordinária expansão dos mecanismos de poder do capitalismo. Por outra parte, o Estado Restrito inclui apenas a estrutura politicamente reconhecida, quer dizer, governo, parlamento e tribunais dos respectivos países.

assim a escola responde à exigência. Não existem condições, não existe estrutura. A estrutura não está preparada para isso. Eu fico me perguntando quem são essas pessoas que cobram isso de nós, que criam essas leis, que tipo de gente é essa? O que eles sabem de educação de fato? Que conhecimento eles têm? (GE).

Nas respostas é possível perceber também uma mistura entre ignorância e revolta por não serem reconhecidos como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, senão por serem considerados executores de tarefas. Existe um descontentamento por parte da categoria dos professores quanto à forma como estão chegando as políticas na escola, sem uma discussão prévia, “de cima para baixo”, obrigando-lhes a cumprir objetivos que nem eles mesmos compreendem. Esta situação, junto com a falta de uma visão de totalidade faz com que as professoras não consigam indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e tentar atingir sua essência.

Os professores não se sentem confortáveis pela forma como estão acontecendo as coisas na escola. O aligeiramento na educação se encontra em todos os níveis, partindo da formação de professores até os conteúdos ministrados na sala de aula. Esta situação colabora em muito na alienação e flexibilização do trabalho do professor. Assim, o professor já não consegue exercer todas as funções referentes à arte de educar (preparar aula, pesquisar, estudar, criar conteúdos), pois o mesmo sistema se encarrega de despojá-lo de seus meios de trabalho e em decorrência disto surge com mais frequência o trabalho prescrito.

De uns tempos para cá vêm se realizando muitas mudanças e adaptações, trazendo como consequência que eles não consigam se identificar com o trabalho que vêm fazendo, trazendo, desse modo, efeitos danosos para a qualidade da educação na própria sala de aula.

Aquelas pessoas que nos deveriam orientar, não sabem. A nossa coordenadoria não sabe, a gente pergunta e eles não sabem nos responder. Eles propõem: vamos fazer isso? E a gente pergunta: mas como? E eles respondem: isso não é uma receita de bolo, vamos tentando. Aí é que eu me pergunto: os nossos alunos vão ser cobaias até quando? Eles dizem: vamos tentando até que dê certo... tá. E aqueles intentos que não deram certo a gente faz o que? Isso me preocupa muito, eles estão trabalhando com vidas, com formação e ali na frente vamos ter profissionais mal preparados. Fala-se muito numa educação de qualidade, mas não se dá o suporte para isso. (PA).

Os professores se sentem acuados ante as inúmeras imposições que se lhes apresentam e esta situação é agravada pelo fato de não terem as ferramentas necessárias para transformar essa realidade. Isto porque desde sua formação como professores, em muitos casos, eles, como diz Saviani (2007,2008), não conseguiram ter uma formação para serem seres humanos cultos, profundos, conhecedores da história concreta dos homens. Assim, enfrentam

dificuldades para serem produtores de mudanças concretas na sua prática diária, uma vez que as condições de trabalho limitadas colaboram em grande parte para agudizar tal situação.

Com a implantação da lei do ensino obrigatório do espanhol surgia uma série de oportunidades e possibilidades para a escola e para os professores, mas ao mesmo tempo vinha a insegurança e a dificuldade de lidar com o novo, apresentando-se uma tensão entre o instituído e o que se queria instituir. O fato de não conhecer o que estava entrando na escola trouxe um processo de desconforto para os professores que deveria carregar um processo de reflexão crítica de sua prática e da realidade onde está inserido.

6.2 Processo e condições de implementação: limites e adaptações

Através da análise desta categoria foi possível constatar como os professores e gestores entenderam e interpretaram a lei 11.161/05 em suas instituições de ensino. Partimos do pressuposto de que o processo de implementação é o lugar onde se materializa o texto da lei e onde é possível evidenciar todas as questões relacionadas aos processos de resistência, adaptação e conflitos que se podem apresentar na hora de sua aplicação.

O que foi exposto pela maioria dos entrevistados é que em suas respectivas escolas a lei foi implementada de forma efetiva, “acorde com o que estava na lei”, mas não apresentaram argumentos concretos. Em suas colocações falam que cumprem a lei como está no papel, mas, contraditoriamente, na sua maioria revelaram não conhecer a lei. Então como pode estar sendo implementada de forma efetiva uma lei que desconhecem?

A aula de espanhol os alunos estão tendo, e pelo que eu percebo os alunos estão gostando, a aula está sendo ministrada conforme a lei (GE).

“Na verdade, tudo o que tínhamos para fazer nós fizemos, então por isso eu acho que está funcionando plenamente” (GB).

Poder-se-ia considerar que o fato de ter uma professora de espanhol em sala de aula é suficiente para acreditar que a lei está sendo cumprida, mas qual seria a finalidade da inserção da língua espanhola no sistema educativo: ter condições necessárias para a prática reflexiva, a construção de um conhecimento significativo e o aprendizado integral não só de uma língua, senão de tudo o que vem por trás dela (tradições, modo de vida, costumes) ou apenas memorizar e traduzir palavras?

Dá só para ter uma noção do espanhol. Pelo fato dela se assemelhar a língua portuguesa ainda leva alguma vantagem, mas eu não tenho como fazer um trabalho mais efetivo. Os nossos terceiros anos têm de 30 a 35 alunos para cima, então ela (professora de espanhol) basicamente trabalha com vocabulário e interpretação de texto. (GD).

Assim, fica claro que as condições de trabalho não são suficientes para conseguir ter o “mínimo necessário” para o aprendizado duma língua estrangeira na sua plenitude. Ao que parece, o lugar da difusão do conhecimento cientificamente elaborado está sendo ocupado pelos interesses utilitaristas do capital. Assim, o que está sendo dado nas salas de aula não seria efetivamente o ensino de uma nova língua com tudo o que isso significa (bagagem cultural, tradições e regionalismos), senão o ensino de um espanhol instrumental com o único objetivo de “*meio se defender*”. Aparentemente a principal preocupação é ter as disciplinas na grade curricular, mas como vai funcionar, como será construído esse aprendizado, pouco importa. A escola está preocupada em semiformar pessoas. Com relação a esta realidade, Paro (2001) nos fala:

[a escola] Ao preocupar-se mais com exames e provas do que com a transmissão da cultura e o desenvolvimento de uma consciência crítica, consegue contribuir com a “formação” de pessoas adequadas ao trabalho alienado e conformadas com o *status quo*. (p. b).

Tudo isto sem contar a precariedade das orientações e no suporte estrutural dos entes representantes do estado revelada pelos professores e a equipe escolar. A maioria dos professores consultados manifesta a falta de preocupação da Coordenadoria Regional de Educação em seu papel de orientar e apoiar a implementação da referida lei na região do Vale do Rio Pardo.

simplesmente a gente recebeu a lei dizendo que a partir do ano seguinte tinha que ter espanhol na escola. Eu me lembro que isso foi quase no prazo final, quando a lei entrou em vigor. Quando a lei foi promulgada, ela dava um prazo para as escolas se adaptarem e o estado entrou nesse ano final, no último prazo, no limite. Já estava no final do prazo para se implementar. Daí nós só recebemos uma correspondência, a gente fez a grade curricular e fomos atrás dos professores. Não tive nenhuma outra orientação (GD).

não temos reuniões (com a Coordenadoria), nem palestras frequentes, e não lembro que no caso do espanhol tenha tido alguma palestra ou algo do tipo. Só falaram que tinha que existir o ensino de espanhol e que seria obrigatório e pronto. (GA).

Analisando as entrevistas, percebe-se a falta de apoio por parte dos entes governamentais, sendo que as principais atribuições da Coordenadoria são “coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria” (Brasil, 2013), coisa que, segundo nosso grupo de entrevistados, não foi feita. E a pergunta que fazemos é: como materializar as políticas educativas nas escolas sem o apoio daqueles que têm como missão fornecer as ferramentas necessárias para a implementação das leis? Como pode ser traduzido o descaso apresentado pelos entes governamentais ante uma comunidade escolar órfã? Quando são colocadas dentro das escolas propostas como estas sem uma discussão, sem uma delimitação precisa da

realidade de que partem para propor tais transformações, fica claro que o resultado final pode não ser o almejado.

A nosso modo de ver, existe um impasse entre a velocidade com que as reformas estruturais a nível macro estão sendo realizadas e o tempo com que essas modificações estão chegando às instituições escolares. Desde o momento em que a lei 11.161/05 foi aprovada e sancionada passaram-se cinco anos para ser implantada. Aparentemente é tempo suficiente para organizar os conteúdos, planejar estratégias de ensino, aprofundar-se teoricamente para conseguir inserir uma nova disciplina no currículo da escola. Mas, segundo os relatos das gestoras e professoras elas só foram comunicadas da inserção do ensino obrigatório do espanhol um ano antes (em outros casos só na véspera do início do ano escolar), dificultando assim que o processo de implementação fosse assimilado e compreendido e consequentemente contextualizado segundo a realidade de cada uma das instituições escolares. É necessário ter em consideração que esta “improvisação” na aplicação de normas, leis ou sanções não é uma característica específica de uma região determinada e que esta realidade é registrada em todos os cenários da educação pública, sendo objeto de preocupação e de estudo. Segundo Perez (2010):

Todos os estudiosos envolvidos com a educação pública reconhecem que a reforma da escola pública urbana pode ser fragmentada e caótica, com propósitos concorrentes e sem um foco claro ou objetivo. Contudo, mesmo quando os objetivos são coerentes, as reformas raramente são implementadas de forma tranquila e total. Há sempre demoras e modificações no processo (p. 1170)

É por isto que consideramos necessário a análise das limitações apresentadas no processo de implementação da lei do ensino obrigatório do espanhol e desta forma ver quais foram as condições de trabalho encontradas pelos gestores e os professores.

As professoras, quando consultadas das possíveis limitações, em sua maioria manifesta que não tiveram. Acreditamos que se apresenta aí uma contradição. As limitações, a nosso modo de ver, se encontram naturalizadas nos olhos destes trabalhadores da educação, pois para eles, aparentemente, são imperceptíveis.

Na análise anterior, relacionada ao suporte estrutural da Secretaria de Educação com relação à ajuda prestada para implementação da lei, 90% reconheceu que não obtiveram nenhuma ajuda por parte do poder público. Mas, quando consultados sobre as possíveis limitações que encontram no caminho da implementação, 80% manifestaram que não tiveram nenhuma. O que isto quer nos dizer? Que a comunidade escolar está tão acostumada a

trabalhar sem o apoio dos entes governamentais que para eles isto não representa uma limitação? Como não falar de limitações quando não estão dadas as condições para realizar de forma efetiva a implementação, segundo os relatos registrados até agora.

O estado não tinha nem profissionais suficientes e não se preocupou com esse fator de não ter profissionais para ministrar essa disciplina. Ele simplesmente queria a lei e simplesmente isso cai no colo da gente e falam: vá a luta, se vira. Tu não pára para discutir se é ou não é necessário. A dificuldade da escola às vezes é tão grande para cumprir essa lei que tu não tens nem tempo. Eles gostam de ter aula de espanhol, mas poderia ter sido muito mais prazeroso se tivesse existido toda uma preparação para isso. (GC).

A professora acredita que na hora da implantação da lei não existiu nenhum preparo para a comunidade escolar e aponta o benefício que haveria se tivessem recebido mais orientações com relação à língua e sua real importância. Esta professora expôs outra limitação, além da falta de apoio, que foi a carência de profissionais na área para conseguir suprir a necessidade de professores de espanhol. Como fala a entrevistada PD: *“aqui no Brasil foi encontrado muita dificuldade de profissionais formados na área. Não tem”*.

Aqui se expressa a dificuldade que os professores têm em distinguir as limitações que se apresentam no dia-a-dia ou de reconhecer as mesmas, pois poderiam ser considerados como ineptos ou pouco engajados ao aceitar de forma aberta que não foi fácil organizar o trabalho para executar a implementação. Na escola capitalista de hoje e segundo os novos modelos de gestão e de participação inseridos, o trabalhador tem que ser engajado, flexível e adaptável às condições de trabalho que lhes são dadas, sejam estas favoráveis ou adversas. Pois “no atual momento de políticas neoliberais estariam sendo introduzidos e articulados com os modelos de gestão corporativos, novos e mais rígidos controles sobre os professores e administradores educacionais” (CASTRO, 2007, p. 134). Assim, o professor verdadeiramente “competente”, executa.

Em outro relato a professora nos apresenta outra limitação que foi a resistência de alguns alunos e professores para aceitar a inserção do espanhol na grade curricular:

eu sei que, no princípio, em algumas escolas existiu uma rejeição por parte de alunos, até de colegas, porque eles colocavam que mal falavam inglês e agora vão colocar mais uma língua estrangeira. Então eles deveriam ter essa disciplina desde pequenos e não nos anos finais. (PD).

Nesta fala a entrevistada apresentam de forma clara como os professores sentem que não fazem parte das políticas educacionais que chegam à escola. As políticas vêm de cima para baixo sem uma discussão prévia. Eles sentem que sua voz não é escutada por parte dos

criadores das políticas e acreditam que não existe uma organização prévia nem um apoio adequado para acatarem as novas propostas.

Numa sociedade capitalista como a nossa, esta realidade que se apresenta na escola é muito comum, pois o trabalhador não se sente dono de seu produto, de seu trabalho, pois é uma força maior (o capital) quem gerencia, administra e organiza o processo produtivo. Bernardo (1991) nos fala como o capital administra os processos de trabalho trazendo como consequência a perda da posse pela força de trabalho:

A administração capitalista do processo de trabalho é o campo a partir do qual incessantemente se renova o desapossamento da força de trabalho nos dois pólos da produção de mais valia. Só a força de trabalho é capaz de articular ambos pólos, mas é desprovida de qualquer controle sobre o processo de articulação... (p. 16).

Nesta desapropriação do produto o professor também é muitas vezes despojado de seus meios de trabalho (teorias, métodos, conteúdos) impondo-se-lhe um trabalho prescrito e formatado nos livros didáticos (PEREIRA, 2010). No caso da inserção de uma nova língua e com o apoio de convênios internacionais, a utilização de material didático para ministrar a nova disciplina era praticamente um recurso indispensável. Os conteúdos predeterminados eram a receita “necessária” para que a implementação fosse completa. Ainda assim ocorreram muitas falhas, no início, de distribuição do material nas regiões mais afastadas, regularizando-se no decorrer dos meses.

No entanto, a receptividade dos professores não foi a esperada. Os entrevistados manifestaram que apesar de possuírem material didático para ministrar suas aulas, este não é utilizado ou é pouco utilizado, por uma multiplicidade de fatores. Muitos deles acreditam que o material não está de acordo com a realidade que se vive dentro da sala de aula.

eu acho muito difícil para o aluno, eu só uso ele lá por setembro, outubro, porque como eu vou trabalhar com eles interpretação de textos? Eles não têm o básico. Então tenho que trabalhar primeiro com eles o básico, números, cores, o alfabeto, palavras femininas, masculinas, adjetivos. Porque eu não tenho como pegar logo no início um livro que é muito difícil. O ideal seria poder pegar livros do ensino fundamental para poder estar auxiliando, (PC).

Esta postura reflete a falta de contexto no qual este material é desenvolvido e na dificuldade que poderia gerar trabalhar com um material prescrito, produto da produção cultural, que não se encontra ajustado à realidade com que estes professores lidam na sala de aula. Isto é uma consequência esperada porque a maioria desse material era desenvolvido na Espanha para um público estrangeiro completamente diverso e heterogêneo. Com relação a isto, Lastoria (2001, p.1) nos diz: “O sistema econômico já provê as próprias mercadorias

com aqueles valores que, mais tarde, decidirão sobre o comportamento dos indivíduos. As agências de produção cultural, por seu turno, cumprirão a tarefa de inculcar naqueles toda uma série de condutas tidas como as únicas ‘normais’, ‘decentes’ e ‘racionais’.

Em outros relatos as professoras reconhecem não utilizar o referido material. Estas professoras continuaram a utilizar o material que lhes foi dado quando faziam faculdade e que conheciam. Isto mostra talvez a insegurança que elas têm de seu conhecimento, não querendo aceitar um material que desconhecem e que poderia exigir um saber mais aprofundado do que possuem.

É muito difícil que eu o utilize, só se tem uma musiquinha, um poema, porque eu não vou dar para eles um texto de uma página. Se eu não vou conseguir ler, não vou fazer isso com eles (PE).

Aqui na escola sempre está chegando material, mas eu pego mais o que eu vi na faculdade, sabe. A professora me indicou uma gramática. Então, na parte gramatical, eu uso é aquele (indicação de sua professora de faculdade). (PB).

No que se relaciona ao material didático, foram identificados vários elementos que induzem a pensar que o professor não se sente identificado com o oferecido pelo Ministério da Educação. O primeiro dos elementos é a dificuldade que ele tem com o material por acreditar que é de difícil compreensão. Outro fator é a falta de segurança que sentem os professores ao se depararem com um material novo e desconhecido, mostrando resistência velada para seu uso. Isto talvez motivado pelo fato delas acreditarem que o saber que possuem é aquele aprendido nas aulas da graduação e conseqüentemente manifestem a necessidade quase urgente de cursos de atualização. E um terceiro fator seria a limitação que têm os alunos em utilizar de forma mais produtiva os livros didáticos, pois têm que devolvê-los no final do ano escolar.

eu acho que os alunos deveriam ficar com os livros didáticos. Eles conseguem levar, mas eles têm que devolver no final do ano porque a gente tem que ficar com os livros para a próxima turma. Eles vêm de novo cada três anos, por isso eles não podem riscar nem fazer as atividades no livro, coisa que eles reclamam o tempo todo. Então se perde muito tempo. O tempo que eles gastam copiando e passando para seus cadernos é um tempo perdido e a atividade termina ficando para fazer em casa. Isso termina prejudicando o andamento da aula. (PA).

Os elementos que surgiram nos mostram as fraquezas que existem em sala de aula com relação ao ensino de uma língua estrangeira. Na melhor das hipóteses, quando o professor compreende o material, acha interessante seu uso, surge o fator tempo como limitante, pois os alunos precisam dele para copiar as atividades, trazendo prejuízo para o

andamento da aula. Cabe destacar que o fator tempo é um elemento que surgiu em todas as entrevistas como sendo um limitante e não um aliado.

O que isto nos revela? Que não é levada em conta a viabilidade prática da política na hora de ser colocada na sala de aula. Paro (2001) acredita que não basta apenas levar em consideração a relevância das medidas a ser implementadas, mas também sua viabilidade, tendo em conta a maneira como o trabalho e a vida cotidiana se desenvolvem no interior da escola, especialmente os interesses e as vontades dos atores envolvidos na prática escolar.

Como foi falado em capítulos anteriores, o sistema pede seres alienados com a finalidade de se ajustarem com facilidade ao mundo do trabalho. É por isto que nos encontramos constantemente, nos sistemas educativos da América Latina e especificamente dos países em vias de crescimento como o Brasil, transformações sistemáticas, tanto na forma com nos conteúdos dos mesmos, sendo muito mais notável a partir da década de 1990, com a inserção de medidas, leis, acordos etc, cada vez mais adaptadas ao perfil tecnicista e utilitário que o capital exige.

Uma das áreas mais afetadas tem sido o currículo escolar. Entendemos que o currículo não é estático, pelo contrário, se encontra sempre em construção, trazendo com ele novas formas de fazer e de interpretar a realidade de forma organizada. O problema está quando a organização do currículo escolar se dá de forma fragmentada e hierárquica, ou seja, cada disciplina é ensinada de forma isolada e as que são consideradas de maior importância em detrimento de outras recebem mais tempo para serem elucidadas no contexto escolar, situação que foi encontrada no decorrer de nossa pesquisa.

A realização de adaptações dentro do currículo escolar é necessária para que este acompanhe o desenvolvimento das novas formas de interpretação da realidade concreta. As ações direcionadas para a adaptação dos currículos trazem como consequência sua flexibilização para que assim possa ser desenvolvido de maneira mais efetiva dentro da sala de aula, em teoria, sempre priorizando as necessidades dos alunos. O problema está quando estas adaptações surgem em prejuízo dos estudantes e em benefício da necessidade da categoria dos professores.

Este movimento vem se realizando dentro das escolas do Vale do Rio Pardo, onde foi constatado que a diminuição ou aumento de horas por disciplina foram feitas segundo a necessidade dos professores. Assim nos relata o entrevistado GE:

foi muito difícil. A gente teve que tirar de outras disciplinas, pois a maioria dos professores que trabalham aqui é contratada, não nomeada. Então, assim, para tu tirar de um professor tu mexias com as finanças dele [...]. Nós tivemos que tirar uma de geografia e uma de história porque esses professores eram concursados e assim não mexeria no salário deles. Tínhamos que tirar de algum lugar porque não foi incrementada a carga horária da escola. (GE)

Diminuíram a carga horária, se não me engano de português. Houve uns atritos porque a professora de português não queria perder horas, ninguém quer perder horas. Houve atritos até que conseguiram (PE).

teve uma votação, no caso, de ter uma hora a mais de aula (espanhol), e colocá-lo no primeiro ano e no segundo e foi votado colocar uma aula de história em vez de colocar uma aula de espanhol. Eu fui vencida [pois era] uma professora de espanhol contra várias de história. (PD)

Cabe perguntar, então: quais são os parâmetros para inserir uma disciplina nova no currículo escolar? Como encaixar uma nova disciplina sem lesar o aprendizado de outra? Trará algum prejuízo para os estudantes o remanejamento das disciplinas seguindo os interesses econômicos dos professores? Até que ponto as condições salariais dos professores interfere no que está acontecendo nas escolas?

É claro que as condições de trabalho não são as adequadas para estes trabalhadores e este fator é determinante no funcionamento das políticas educacionais. O professor se encontra numa situação de desvantagem ante as políticas impostas na escola, pois eles não estão conseguindo ver o benefício de ter uma quantidade maior de disciplinas e muito menos não têm como não oferecer resistência quando estas afetam diretamente e negativamente suas finanças. É a resistência da força de trabalho ao capital.

Num estudo realizado por Lau (2012) na região do Vale do Rio Pardo, a autora faz uma análise das condições de trabalho e coloca a importância da valorização do profissional em educação e da necessidade de se sentir reconhecido para conseguir obter resultados positivos na escola. Segundo a autora, o maior desmotivador do professor é o salário: “é principalmente por causa do salário que os professores precisam se desdobrar em 40h, 60h semanais” (p. 35). Assim, os baixos salários só estimulam o conflito ético, entre o que é melhor para os estudantes e o que é melhor para mim. As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais, distanciando-se da finalidade social da educação. É o “sobrevivencialismo” estabelecido pela lógica do mercado.

O professor cada vez mais se encontra na posição de acatar novas atividades dentro da sala de aula: mediar conflitos, administrar espaços, pacificar estudantes, tudo com o fim de criar indivíduos o suficientemente adaptados ao modo de produção vigente. No entanto, esse

mesmo professor não percebe que seu trabalho cada vez mais flexibilizado se encontra controlado e amarrado a uma lógica neoliberal que vai além do estado restrito.

Nesta sociedade capitalista é impossível não falar de globalização. Este fenômeno, que no início era voltado à consolidação de uma estrutura econômica, foi tomando tal proporção que conseguiu se consolidar em todas as esferas da vida em sociedade, ou seja, na área política e social também. Quando falamos da área social é claro que a educação se viu afetada. A importância da análise desta categoria radica também em conhecer qual é o conhecimento que os professores têm com referência a relação que existe entre as influências internacionais e as políticas que se desenvolvem dentro da educação nacional.

Quando decidimos trazer esta temática para os professores se esperava constatar de fato qual é o conhecimento que eles possuem com relação a esta temática tão importante para a vida na escola, pois só conhecendo as verdadeiras relações que se entrecruzam entre o estado global e o estado nacional poderão ter uma melhor compreensão das contradições que se lhes apresentam na sua prática diária e desta forma ter uma visão crítica sobre o assunto.

O que se constatou foi que na grande maioria dos professores, sua visão de globalização está diretamente relacionada com o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Além desta instituição internacional não conheciam qualquer outra que poderia ter alguma influência nas políticas educacionais do país. Para a maioria dos entrevistados, existia sim uma relação entre o pertencimento do Brasil ao referido bloco econômico e a implementação da lei 11.161/05, mas na hora de se aprofundar em seu discurso argumentativo nenhum conseguiu explicar com clareza como esta relação de influência se concretiza numa lei.

Eu acho que a globalização influencia tudo. E a gente sabe, até porque tu vê, agora muito se fala aquilo de ir visitar os vizinhos para as compras, então a gente sabe que isso influencia no mercado, na economia do país, então tu vê assim que tem várias situações. Então, eu acho que a globalização faz parte do dia a dia da gente, independentemente de a gente optar por isso ou não.” (GA).

Eu acredito que sim, porque a gente sempre está escutando essa questão do Mercosul, que é muito importante e deve ser valorizada. Porque eu lembro que quando eu estudava a gente escutava bastante essa questão do Mercosul, de comprar coisas desses países, porque estão realmente próximos[...]. E isso faz com que a pessoa veja que estão ali e que pensem que falando o idioma do país vão poder se virar melhor. Eu vou poder visitar sem medo. (PA)

Eu acho que teve que ver sim. Agora eu não sei, mas eu acho que tem que ver por causa do Mercosul, né?, por causa do Mercosul acho que nasceu essa tendência ao ensino obrigatório do espanhol (GC).

Porque com a questão da abertura de portas pela Argentina, pelo Uruguai, por Paraguai, pro Chile, nós precisamos de uma outra língua, né? Isso foi o que fez, eu penso, a implementação do espanhol na escola (GD).

Ainda a única resposta negativa deixa transparecer o desconhecimento e o precário domínio da professora e mostra o pouco interesse em se aprofundar em temas fundamentais de conhecimento em cultura geral. Na fala não há curiosidade, não há vontade de aprender.

Eu acho que não. Olha, eu acho, sinceramente, que eles (os governantes) utilizaram isso para colocar o espanhol em sala de aula. Eu acho que não tem nada a ver, porque não mudou nada, não mudaria nada com relação ao MERCOSUL se colocarem espanhol ou não, na minha opinião. Porque assim tu vê, o que está relacionado ao MERCOSUL se vê em aula de geografia, mas pergunta quais são as funções do MERCOSUL e ninguém sabe te dizer. Então para mim o espanhol nada tem que ver com o MERCOSUL. (GE).

Ao analisar respostas como estas, entendemos que os professores não possuem um conhecimento mais aprofundado com relação à temática Globalização e menos ainda conseguem estabelecer uma relação concreta entre o referido fenômeno capitalista e as políticas educacionais. O que se apresentam são tentativas de respostas muitas vezes abstratas e superficiais. A maioria das respostas vai ao encontro do senso comum e do que talvez escutassem em algum lugar de modo informal.

Talvez o alheamento dos professores esteja diretamente relacionado com uma formação precária e condições de trabalho inadequadas, não propiciando momentos de reflexão, isto tentando dar uma resposta ao fato de que aqueles que são responsáveis por formar, por orientar, se encontrem aparentemente perdidos, “sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas” (PARO, 2001 p. 30). Essa postura acrítica que Mézaros (2005) denomina como “pervertida” e que vai na contra mão dos ideias e valores da educação.

6.3 A implementação através dos olhos da CRE

Quando decidimos levar em consideração o posicionamento da CRE, foi com a finalidade de coletar maior quantidade de informação para formar uma melhor compreensão do processo e conhecer qual tem sido sua função ante o processo de implementação da lei 11.161/05?

Apesar de desde o início nosso encontro ter sido realizado nas instalações da CRE, a entrevistada nos falou não ter muito conhecimento com relação à referida lei. Ajudou-nos, de certa forma, a ter uma visão de como ele, órgão gestor, lidou com as limitações ante a

imposição de uma nova disciplina sem ter no seu cadastro de professores da região pessoal habilitado.

Quando a implantação se iniciou, o estado não tinha banco de professores para a língua espanhola. Aqueles professores que já eram efetivos ou concursados ninguém tinha habilitação. Então o que se começou a fazer foi incentivar o pessoal das letras a fazer essa complementação. Parte importante foi esse incentivo para que esses professores fizessem essa formação. Então o que aconteceu? Tiveram que abrir contratos emergenciais. Como não tinha professores no banco cadastrados, habilitados, se abriram esses contratos e com esses contratos se pegou alunos que começaram a trabalhar nas escolas, alunos que não eram formados e foram para as escolas em caráter emergencial para poder cumprir a lei.

Ante este relato se faz evidente que aquele sentimento dos professores com relação a uma lei imposta, sem prévia discussão, não só abalou a estrutura da escola como tal, senão que também a níveis mais elevados, como é o caso da coordenadoria que se encontrava completamente despreparada ante a possibilidade de colocar o espanhol de forma regular nas escolas da região. Isto nos mostra que a nível regional eles também recebem ordens sem prévia discussão, evidenciando que assim como as escolas, eles têm que fazer cumprir leis que vêm de cima para baixo, pois o sistema capitalista funciona assim. Este tipo de práxis “é a práxis fragmentária dos indivíduos baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia das posições sociais que sobre ela se ergue. (KOSIK, 2002. p. 14).

Com relação ao suporte da CRE ante o processo de implementação do espanhol, onde a maioria dos professores afirma que não recebeu apoio nenhum da referida instituição, a entrevistada comentou que orientações muito gerais foram passadas para eles e que desta mesma forma foram passadas para cada uma das escolas, sempre deixando claro que os professores e gestores tinham plena autonomia de elaborar o plano e de escolher os conteúdos e as formas pedagógicas de lecionar sua aula. Posteriormente, esses planos de trabalho teriam que ser passados para a coordenadoria para sua aprovação.

Através dos relatos dos professores era fácil concluir que eles se encontravam praticamente sozinhos e sem rumo ante uma nova disciplina, para muitos desconhecida, e que os espaços de discussão eram inexistentes. Mas ao ser consultada com relação a este cenário comum, a entrevistada alega que no momento da implementação efetivamente não existia muita informação disponível, mas que

O presidente da CRE realiza formações que são feitas de forma geral. Ele faz grupos de estudos, mexe com os planos de estudo, se reúne com os professores de linguagens, onde está o espanhol, onde trocam experiências. Então, no ensino médio, a gente poderia dizer que existiu bastante acompanhamento. Ele acompanha as escolas. Às vezes essas reuniões são de forma regionalizada, onde se formam

grupos enormes de professores, às vezes bem maiores, como a gente fez em julho com todos os professores do ensino médio, e durante o ano ele vai nas escolas. Então ele faz grupos de estudo nas escolas para estarem discutindo.

O que isto nos mostra é que existe um acompanhamento por parte da Coordenadoria, pois, resumindo as palavras da coordenadora, há uma estrutura que apoia a escola com reuniões frequentes, e os professores têm autonomia para desenvolver suas atividades. Palavras estas que vão na contramão da percepção dos professores. Qual será a essência desta contradição? Será que existem esses espaços de discussão, mas a palavra do professor não é escutada e desta forma se cria uma sensação de abandono e de não protagonismo do professor nas referidas reuniões? Porque o professor não se sente apoiado?

Ainda assim a CRE assegura que hoje na região do Vale se encontra praticamente solucionada a falta de profissionais habilitados e que faz um mapeamento constante para verificar se existem professores suficientes na área.

6.4 Perspectivas e expectativas da língua espanhola no sistema educativo brasileiro

A maioria dos elementos apontados nesta categoria sugere uma modificação na forma como vem sendo trabalhado o ensino de espanhol nas escolas. O elemento tempo surge como uma variável fundamental para que o processo de implementação da lei seja muito mais produtivo. As professoras expõem que existe necessidade de ampliação do tempo para o melhor desenvolvimento das atividades na sala de aula e que este é fundamental para realizar um trabalho mais proveitoso tanto para os alunos como para os professores. Da melhor distribuição e ampliação desse tempo dependeria o sucesso da disciplina dentro da grade curricular.

espero que essa carga horária seja maior, espero que isso aconteça para que eles consigam efetivamente aprender, para que eles consigam colocar em prática, para que eles consigam usar na sua vida, porque a questão dos 45 minutos numa semana é muito pouco e ainda mais num adolescente que está recebendo informações o tempo todo. Esses 45 minutos é praticamente nada para eles. É um tempo muito curto e assim ele acaba perdendo a vontade. (PA).

Na minha opinião uma aula é muito pouco. Na realidade nem é uma aula, são 50 minutos, e ainda o entra e sai, dão 45 na realidade, e é pouquíssimo tempo. O aluno vai aprender o mínimo, mas falar ninguém vai falar, ninguém sai da escola falando espanhol nem falando inglês, mas eles vão ter, né, pelo menos, o contato. (GB).

Acho que se pudesse aumentar a carga horária iria até estimular aos alunos a optarem por uma carreira no ensino superior para fazer letras espanhol. Seria ótimo eles gostam muito (GC).

Eu acho interessante que se tenha esse aprendizado, mas não vai ser em três anos com uma horinha por semana que nosso aluno vai dominar, que ele vai ter esse aprendizado básico que precisa. Isso deveria ser de uma outra forma, talvez de um

curso intensivo ou em forma de cursinho ou aumentar a carga horária, começando mais cedo.(GE).

Ainda reconhecendo que o ensino de língua espanhola é importante, existe uma desvalorização do espanhol frente a outras disciplinas. Esta desvalorização ante a nova língua e ante o professor se manifesta historicamente (pelo papel secundário que tem tido o espanhol ante o poder absoluto do inglês), na postura de resistência de alguns colegas (por considerar mais importante fomentar línguas relacionadas com a colonização de suas cidades), juntamente com a carga horária reduzida. Tal situação reflete o enfraquecimento do professor da disciplina de espanhol e sua discriminação frente à disciplinas mais consolidadas e com maior peso curricular. Situação constatada na nossa pesquisa. É por isto que consideramos imperativo compreender as dificuldades dos professores e incentivar a grande necessidade de um conhecimento da língua espanhola numa perspectiva enunciativo-discursiva muito mais aprofundada e com significado.

Mas, quando uma porcentagem tão elevada de entrevistadas (100%) coincide numa mesma ideia, a possibilidade de transformação se gesta. O elemento tempo é assinalado como inimigo dos bons resultados. Os professores manifestam preocupação pelo *status* que está tendo o ensino do espanhol dentro das escolas da região: “*fazer de conta que estamos dando espanhol e eles fazem de conta que estão aprendendo*” foi uma frase recorrente dentro das entrevistas. Mas, será que com a ampliação do tempo em sala de aula estaria garantida a qualidade no ensino do espanhol? Não seria primeiro necessário ter uma maior compreensão do que significa ter uma nova língua dentro do sistema educativo do Brasil?

É por isto que creditamos que na medida em que o processo de implementação da lei 11.161/05 seja compreendido, discutido e assimilado pelos seus atores, seus resultados serão mais satisfatórios para todos os envolvidos. Por isto cremos pertinente: “a transformação de visão de mundo tanto do educador como do educando, pela mediação dos novos conhecimentos e das novas finalidades assimilados [...] pois sem tal assimilação não é possível concretizar as finalidades desejadas e proclamadas” (RIBEIRO, 1991. p. 50), tendo em conta que o novo não necessariamente é definitivo.

7. TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161

Neste capítulo nos propomos apresentar os resultados das análises feitas até aqui e tentar desvendar nosso fenômeno tendo como ponto de partida nossos objetivos de pesquisa. A partir deste capítulo observaremos como foi realizado o processo de implementação da lei 11.161/05 no Vale do Rio Pardo e buscaremos sintetizar as tensões, adaptações e contradições que se apresentaram nesse percurso.

É importante ter em conta que trabalhar com políticas, neste caso com políticas públicas educacionais, é um campo de lutas e interesses e estas políticas são concretizadas graças à interpretação que dão seus implementadores. As políticas públicas educacionais no Brasil é um tema que traz muitas interrogantes e variáveis pois, pelas dimensões continentais do país são muitas as formas de interpretar e recontextualizar as políticas. O que há por trás dessas políticas? Como elas surgem e sob quais influências? Estas perguntas são determinantes para que essa política que se encontra na escola seja interpretada da forma correta e para isto é prioritário ter professores críticos que as questionem e que participem em sua construção.

A imposição de novas políticas é um fato. Os professores se sentem coagidos ante tantas leis, tantos decretos, tantas normas. Para eles tudo isto é simplesmente pura demagogia no intento de mascarar as verdadeiras falhas que existem no sistema educativo do Brasil, mas faz falta poder crítico, apropriação teórica (entendendo esta como o poder da crítica, a avaliação e a interpretação dos fatos) para ir na contramão das imposições e se tornarem protagonistas no processo de construção de leis que verdadeiramente transformem a educação.

A palavra é transformar e não melhorar, pois o que é necessário é uma transformação profunda da estrutura do sistema, pois ele tem se demonstrado precário e deficitário apesar dos chamados “investimentos” que se vêm realizando nos últimos anos mas que na práxis concreta não têm produzido resultados alentadores.

A escola capitalista de hoje é campeã em iniciativas, em novos projetos, em números fantásticos que proclamam uma universalização do ensino, uma abertura sem precedentes na ampliação de vagas em cursos universitários, e tudo isto para que? Em que parte da história ficou a importância de uma educação de qualidade.

A educação possui uma contradição fundamental, pois ao mesmo tempo em que pode ser alienante ao possibilitar a assimilação do patrimônio social de forma a não colocar em risco os interesses dominantes, pode também levar à superação da alienação ao possibilitar que os indivíduos se apropriem de ideias mais complexas e profundas. Mas qual educação que estamos vivendo e convivendo? Nos caminhos que percorremos na nossa pesquisa presenciamos uma realidade preocupante, pois ao mesmo tempo em que se vem realizando inúmeras reformas escolares (a nosso modo de ver todas necessárias), não existem condições nem de infraestrutura nem teóricas com a qual os professores possam trabalhar as mudanças que estão acontecendo na escola capitalista de hoje. É a contradição que se instala no cotidiano escolar.

Dentro das atividades ligadas a sua profissão, o professor tem a responsabilidade de planejar, discutir, construir e interpretar conteúdos que posteriormente e logo através de uma profunda reflexão devem ser adaptados à sala de aula, e até hoje estas funções não se encontram muito claras para os educadores. Além disso, são atribuídas outras funções, como responsabilidades ligadas a outras áreas como a administração e gestão de recursos financeiros. Quando falamos “deles”, é preciso deixar claro que nos referimos ao componente de nossa amostra com a qual trabalhamos na pesquisa, sem intenção de generalizar, mas que, consultando outros trabalhos acadêmicos, esta é uma realidade que se apresenta em várias regiões do país (ESTECHE, 2011, GONZALES, 2008, LAU 2012, OLIVEIRA 2006, REATTO e BISSACO 2006). O professor se encontra sobrecarregado e perdido diante de tantas mudanças. Faz-se prioritário superar as limitações para desenvolver uma consciência crítica que os tire da angústia e lhes mostre novas possibilidades.

7.1 A implementação: do real ao ideal

O processo de implementação de uma lei dentro do sistema educativo é um processo complexo que leva dentro de si inúmeras variáveis, sobretudo quando se trata de inserir uma nova disciplina, entre elas: o alcance da lei (federal, estadual ou municipal) e de onde surgem os recursos para efetivá-la, o recurso humano disponível, material de apoio ou didático etc. Aparte é necessário ter em conta a clareza das orientações que foram passadas para ser

efetivamente colocada em prática nas escolas e como serão interpretadas e contextualizadas por seus implementadores. Todas estas variáveis serão decisivas para que o processo seja levado a cabo com sucesso ou não.

A lei 11.161/05 do ensino obrigatório do espanhol foi sancionada no ano de 2005, com uma margem para sua implementação de cinco anos, ou seja, no ano de 2010, na teoria, todas as escolas públicas e privadas do país deveriam ter na sua grade do ensino médio a disciplina de língua espanhola, independentemente que fosse de forma progressiva, isto quer dizer, que a disciplina se encontrasse disponível só no primeiro ano e que posteriormente fosse incluída no restante dos anos (segundo e terceiro do ensino médio).

Através da nossa pesquisa foi constatado que na região do Vale de Rio Pardo o ensino de espanhol está sendo oferecido na totalidade das escolas, sendo que cada uma delas realizou o processo de implementação da forma mais conveniente para a instituição. Isto quer dizer que o texto de uma política terá irremediavelmente várias leituras e diversas formas de fazer, dependendo dos sujeitos que implementam. E como já foi falado em capítulos anteriores, esses responsáveis por executar as políticas na escola a interpretam conforme seus valores, suas experiências, seu ambiente e seus pontos de vista.

De acordo com o texto da lei, o que ela afirma é a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola dentro do ensino médio, sendo optativa para o aluno. Isto gerou uma série de mal entendidos, posto que as secretarias de educação não tinham claro se era para oferecer em todas as séries do ensino médio ou se poderia ser oferecida para uma única série. Na realidade, o que visava a lei era a livre oferta da disciplina, sendo que o aluno optaria ou não por cursá-la. Coisa que não foi possível, pois a maioria das escolas não tem estrutura para oferecer uma disciplina e deixar o aluno escolher, já que desta maneira estaria um professor disponível para uma turma de 10 ou de 40 alunos, dependendo do gosto da população estudantil. Isto seria ideal numa escola com recursos suficientes, mas lamentavelmente esta não é a realidade com que nos encontramos na região.

Posteriormente a Secretaria de Educação direcionou seus esforços em “ter” espanhol dentro das escolas. O “como” isso seria concretizado, na sua compreensão, ficaria por conta de cada uma das escolas. A fala apresentada pelas entrevistadas mostra que não existiu nenhuma possibilidade de discussão com relação ao como seria feita a inserção da disciplina dentro da grade curricular. Assim, eles fizeram as escolhas que suas necessidades lhe

permitiam. Por exemplo, a maioria das escolas colocou a disciplina mecanicamente, ou seja, no início de 2010 só no terceiro ano, com uma carga horária de 50 minutos por semana e posteriormente, nos anos subsequentes, colocaram no segundo e no primeiro ano, por entenderem que dessa forma seria mais benéfico, pela proximidade do vestibular. Assim os integrantes do terceiro ano teriam acesso mais rapidamente e conseguiriam optar pelo espanhol na hora de prestar a prova.

Em um único caso a escola teve preocupação manifesta com o processo ensino-aprendizagem, dando prioridade a este. Esta escola, dado que no seu modo de ver 50 minutos seriam insuficientes para poder ministrar uma aula completa (início, meio e fim), onde o aluno conseguisse, no final da aula (na medida do possível) aclarar suas dúvidas, decidiu entrar com uma petição a Secretaria de Educação pedindo que fosse aprovada a iniciativa de que só o terceiro ano tivesse a aula de espanhol, mas com um período de duração maior (100min), para assim poder garantir um tempo razoável de trabalho pedagógico, tanto para a professora como para o aprendizado dos alunos. O que nos mostra isto? Que apesar de não existirem orientações suficientes para a implementação da lei, o professor pode participar de forma ativa e organizar seu trabalho de maneira coerente com sua função de ensinar.

Isto mostra que nem tudo está dado e que sempre existe a possibilidade de transformar a realidade. É necessário, no entanto, que o professor tenha consciência de que ele é o principal protagonista na execução das políticas públicas e já que não participa em sua construção pelo menos tem o poder de executá-la da forma que melhor lhe convenha, priorizando sua função social.

É uma verdade que o professor recebe, na maioria das vezes, delineamentos para serem cumpridos. No entanto, está nele o fazer diferente:

*quando nós recebemos, então, a orientação de colocar o espanhol na grade curricular, eu me lembro muito bem que na época veio a orientação de colocar um período no segundo ano e um período no terceiro ano. [...] A gente entende que em um período tu não consegue trabalhar nada, até porque são somente cinquenta minutos de aula, dá tempo de entrar, fazer chamada. Organizar uma atividade e a conversação jamais poderia acontecer. Então nós optamos por deixar o inglês no primeiro e no segundo ano, que já vinha uma sequencia e aí nós colocamos a língua espanhola somente no terceiro ano, com duas horas aulas, porque aí então eles estariam mais preparados para o vestibular. Quem gostaria de fazer inglês ou espanhol teria a possibilidade de optar, porque aqui eles têm inglês desde a quinta série, de tarde. Assim o espanhol teria duas horas aulas e **teria tempo de fazer um trabalho mais qualificado**. A lei falava que era uma hora aula em cada ano. Daí nós consultamos, porque eu sou professora de inglês também, eu sabia das dificuldades que é numa hora aula desenvolver escrita, leitura mais a fala. A fala quase nunca é desenvolvida porque tem perto de quarenta alunos cada sala[...];*

consultamos a 6ª Coordenadoria Regional de Educação e nos permitiu fazer isso.(GD)(grifo nosso)

Isto nos mostra um professor que parou para refletir uma situação que poderia afetar o aprendizado de seus alunos e procurou saídas concretas e viáveis para de alguma forma “melhorar” uma situação que não era a ideal.

Mas não podemos esquecer que de cinco escolas consultadas só uma teve esta iniciativa (20%). O que isto nos quer dizer? Que a maioria dos professores não procurou saídas e se conformaram com uma situação imposta que aparentemente, como relatam, não está dando os resultados esperados.

Esta realidade é consequência de que muitos deles ignoram seus direitos e as leis que os regem, limitando seu leque de possibilidades. Para Saviani (1996):

o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar, porque enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes de nossa ação educativa (p. 169).

Todos os professores consultados disseram não conhecer a lei 11.161/05 e ignorar de que se trata. Isto traz como resultado professores que não conseguem remanejar sua realidade porque não conhecem suas atribuições e seu poder. Isto diretamente influenciado pelas condições de trabalho, que não proporcionam tempo suficiente para a discussão, para o debate e, sobretudo, para estudar e ampliar suas noções com relação à totalidade do que está acontecendo. Portanto, é sabido que as condições como tal não vão mudar. Pior ainda, a redução de custos é uma realidade que está aí e forma parte da escola capitalista.

Não se conformando com o imposto, com o dito, é uma forma de resistência ativa, mas temos que ter em conta que para ir contra tem que se ter argumentos e estes só serão construídos com o aprofundamento teórico. Não existe verdadeira práxis sem teoria.

7.2 A visão do professor com relação ao contexto da lei e sua possível repercussão como implementador.

Quando é apontado o contexto da lei me refiro ao que Ball e Bowe (1998) tratam como: o “Contexto da influencia” que são todos os grupos de interesse que fomentam uma política pública educacional. Dentro deste espaço encontram-se os partidos políticos, o governo e todo o processo legislativo. Além das referências globais e internacionais e todas

aquelas intervenções externas que influenciem uma política. Saviani (1996) denominaria de “contexto da política”.

Só a partir de uma visão global do fenômeno é que conseguimos interpretar a concretude do mesmo. E o que acontece quando não se tem uma visão do todo? Como interpretar e por em prática algo que não conhecemos em sua amplitude? Como estas, tantas outras questões foram levantadas quando consultamos os professores e constamos pouco conhecimento com assuntos relacionados à globalização e as instituições internacionais. É precária a relação que eles podem fazer com a influência ou não do fenômeno da globalização da economia e de sua interferência no sistema educativo menos ainda, na sua vida em sociedade.

A maior parte das políticas surge de acordos que ultrapassam o contexto social nacional. O macro chega às escolas em forma de políticas públicas educacionais. Assim, o que fica acordado nos blocos econômicos internacionais predetermina as ações que devem ser feitas dentro da sala de aula, aparentemente sem uma discussão prévia, tornando a implementação das mesmas complexas. Ante o fortalecimento do Estado global e o enfraquecimento dos Estados nacionais é quase uma emergência intelectual ter conhecimento dos temas relacionados à globalização e mais ainda se tratando dos professores como formadores de opinião de uma sociedade.

Falas como esta...

Olha, até pode ter que ver. Mas não acho que tenha uma influência direta não. Acho que não é uma coisa assim influenciável. Até porque assim a lei está nas escolas, é assim e já[...], sabe? o aluno não quer saber da economia, ele quer saber é de trabalhar, de ganhar seu dinheiro independentemente de ter uma língua ou de não ter. (GB).

...são no mínimo são preocupantes. Esta é a resposta de uma Diretora de uma das escolas pesquisadas quando consultada sobre as relações entre a globalização da economia e a inserção de novas disciplinas no sistema educativo do Brasil e no caso mais específico da obrigatoriedade do espanhol no ensino médio. Evidencia-se um completo desconhecimento com relação ao tema e flagrante insegurança quando manifesta o sentir dos estudantes e justifica sua ignorância na falta de interesse dos mesmos.

O mais alarmante desta realidade é que esta professora não é um caso isolado. Infelizmente esta falta de consciência crítica é o reflexo de uma categoria profissional que se encontra enfraquecida e desestimulada.

Com relação a este tema, Paro comenta:

Em conversas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, pode-se perceber a falta, ou a presença ainda muito tímida, de posturas críticas sobre temas como o neoliberalismo, os efeitos de ação do Banco Mundial na política educacional (...). O neoliberalismo, por exemplo, é visto por grande parte dos educadores escolares muito mais a partir de *slogans*, não se percebendo, entre outros aspetos, como a defesa das leis “naturais” do mercado se coloca contra a própria especificidade do trabalho pedagógico, com consequências determinantes sobre as ações dos educadores em sala de aula. O mesmo acontece com o Banco Mundial, cuja presença nos projetos e reformas do ensino nacional é vista, por uns educadores escolares, como deletéria porque ouviram alguém dizer, mas não sabem a razão; por outros, até como algo positivo por viabilizar o investimento no ensino básico (2001, p. 30).

Mas temos que deixar claro que esta é uma situação que se alastra desde sua formação como professores e, para revertê-la, o desafio não é apenas para aquele professor vulnerável e confuso que se encontra dentro da sala de aula. O desafio deve ser para toda a comunidade acadêmica, que não tem conseguido de forma exitosa se aproximar do chão da escola. É necessária a participação da universidade no resgate das concepções teóricas, da consciência expropriada dos professores ante tal situação de desvalorização e perda, pois é evidente a angústia que sentem ante as novas realidades que a sociedade capitalista lhes impõe.

Olha, eu vou ser bem sincera: estamos chegando no final do semestre e eu estou entregando os pontos. Eu nunca estive tão cansada como este ano, sabe, eu já não tenho força física para trabalhar, são tantas coisas que fazer que eu não consigo, sabe. (GE).

Esta fala não é mais que uma constatação da angústia que sentem os professores ante tantas normas, tantas leis que estão chegando sucessivamente na escola. Entre elas a implementação de novas disciplinas junto com um “novo” jeito de fazer e de se organizar o ensino médio através do chamado ensino politécnico. Esta angústia dos professores se apresenta e se agudiza ao não entenderem o porquê de certas políticas e de onde elas surgem, como são construídas e quais os elementos que as influenciam. Talvez o melhor reflexo da falta de conhecimento teórico seja a frase dita por uma entrevistada quando questionada em relação ao como surgem as políticas públicas educacionais: *“os olhos do conhecimento encima de nós, que enxergam tudo, vê essa necessidade emergente e cria as leis (GC).*

A maioria dos professores não sente interesse em encontrar a essência dos fenômenos. Eles sentem-se a vontade na práxis utilitária que cria o pensamento comum, que não é mais que a forma ideológica do agir humano de todos os dias, pois através deste “são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto à técnica de tratamento das coisas” (KOSIK, 2002, p. 19). O não aprimoramento teórico do professor é o cenário perfeito para a consolidação do senso comum. O senso comum como produto de uma sociedade capitalista de produção é nocivo para a uma práxis reflexiva. Como produto, ele

incorpora ao senso comum seus valores, com o intuito de legitimar a permanência desse modo de ser e de pensar. Assim, ele atua como um instrumento de alienação, mantendo-os submissos e dependentes. (VEIGA, 2007, p. 77).

Só através da superação do senso comum por médio do aprimoramento teórico será viável uma transformação e o empoderamento do professor como agente fundamental na transformação do sistema educativo do Brasil.

7.3 A tensão, a contradição e adaptação como elementos indissociáveis ao cotidiano da gestão escolar.

A contradição como categoria filosófico-analítica de nosso percurso através do fenômeno é uma constante. É importante analisá-la e nos aprofundarmos nela e vê-la como a mola propulsora para a transformação.

Em capítulos anteriores falamos um pouco do caráter expropriador do capitalismo e é fato que “a intervenção do Estado através do aparato legal e das políticas, é uma intervenção coercitiva em favor da classe expropriadora” (PEREIRA, 2010, p. 223), permeando de contradições o cotidiano do professor. O caráter social da produção se expressa pela divisão técnica do trabalho, organização metódica existente no interior da escola, que impõe aos trabalhadores uma atuação cooperada e coordenada. Apesar dessas características da produção (social e cooperativa), os meios de produção do professor são expropriados, impondo-lhes um trabalho prescrito e formatado nos livros didáticos.

A função de pensar, desenvolver, criar conteúdos, deveria ser parte cada vez mais de seu cotidiano. No entanto, cada vez estão mais longe, pois suas funções vêm se modificando e entrando numa lógica mercantilista-empresarial. Como Arroyo nos diz:

Os administradores dos sistemas educativos dos colégios, escolas e faculdades agem como qualquer empresário quando contratam um profissional do ensino, estabelecem condições mercantis, compram força de trabalho qualificada para trabalhar em seus colégios, seu sistema escolar. Entretanto, teimam em encobrir essas relações mercantis de trabalho sob a névoa de uma mística de trabalho cooperativo; apela-se ao compromisso com a grandeza da missão educativa. Esta indefinição dos processos de trabalho impede a percepção da força deseducativa e deformadora que é inerente a qualquer mercantilização do trabalhador, independentemente das boas intenções (2003, p. 112).

Esta realidade, como consequência, traz irremediavelmente um processo de tensão dialética entre o conhecido e o novo criando uma instabilidade dentro da estrutura escolar. O professor já não se sente mais seguro de si e de seu trabalho.

As constantes leis, normatizações, diretrizes etc, o que têm gerado é que o professor se acostume a elas sem discuti-las (seja por falta de tempo ou por falta de espaços de discussão) e têm que recorrer ao tão falado “jogo de cintura” para tentar de alguma maneira organizar o trabalho escolar e lhe dar continuidade. Na maioria dos relatos dos gestores, estes manifestam sua ansiedade ante políticas educacionais improvisadas e sua necessidade de flexibilização frente a tantas imposições. Como já foi falado em capítulos anteriores, a flexibilidade e a capacidade de adaptação aos novos modelos de gestão são fundamentais para a manutenção do capitalismo e a escola cada vez mais tem que introduzir os referidos modelos em seus padrões de gestão.

Ainda assim, a escola se empenha em manter sua identidade ante uma sociedade padronizada, buscando, dentro de seus recursos, implementar da melhor forma possível as leis dentro da instituição. Constatamos que apesar delas terem limitações estruturais, sempre se procura um caminho para sua melhor aplicabilidade, demonstrando que a escola é constituída de trabalhadores assalariados, sim, mas sobretudo de pessoas comprometidas com um fim comum.

As imposições do Estado Global estão aí. O enfraquecimento da estrutura escolar, os baixos salários e as precárias condições de trabalho determinadas pelo capital estão gerando certa instabilidade no cotidiano escolar analisado. No recorrido realizado pelas escolas do Vale do Rio Pardo se constatou a angústia frente a um futuro incerto, diante de uma escola que se sente perdida ante tantas modificações e imposições

Eu às vezes fico pensando o que vai acontecer com a escola, porque nós trabalhamos a maioria das vezes só pelo amor, mas essa geração que vem atrás, essa não vai querer trabalhar assim, e daí como é que vai ser? (GD).

A escola se vê sustentada nas bases do tecnicismo. Anteriormente a escola era vista como um espaço de desenvolvimento ético-cognitivo, até espiritual, mas a escola capitalista da atualidade, ao mesmo tempo em que prega a liberdade e a autonomia, está formando homens “de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais” (RAMOS, 2002, p. 30).

Assim mesmo, esta nova escola que se (de)forma precisa de novas formas de gestão e com elas novas formas de olhar o trabalho. O trabalho coletivo muitas vezes se vê suplantado pelo trabalho individual e de conveniência material para a escola ou para o próprio gestor. Talvez por esta razão exista essa preocupação da entrevistada GE, pois os novos componentes

da escola possuem outros valores e princípios, onde o bem individual e a satisfação pessoal prevalece ante as necessidades de um coletivo.

Através deste estudo podemos constatar que os gestores que se encontram frente às escolas da região em sua maioria tentam (dentro de suas possibilidades econômico-estruturais) dar para seus alunos a melhor experiência educativa possível. Na escola eles demonstram que embora entendam a grande responsabilidade que carregam ao ser gestores, não se reconhecem como tal. Todos os gestores em algum grau possuem uma especialização em gestão escolar, mas desconhecem o que está por trás das novas formas de gestão capitalistas (corte de investimentos, maior carga de trabalho, menor carga salarial, recuo da cota do Estado ante os municípios etc.), gerando assim ansiedade, angústia por não entender os novos moldes da escola.

Esta situação só reforça a necessidade do professor de apropriação teórica²⁰, para assim compreender o modo de produção capitalista, suas relações sociais e de como esta relação dialética que se cria entre elas nos afeta como indivíduos e como componentes de uma sociedade. Mas o fato de que alguns escritores como Pereria (2010) assegurem que o Conselho Nacional de Educação (CNE) defende uma formação de professores voltada “à ampliação da ideologia neoliberal, pos-moderna, que se expressa pelo fetiche, pelo individualismo, pela alienação do trabalho educativo às forças do mercado” (p. 225) vai na contramão dos fundamentos de uma teoria crítica, tão necessária para a compreensão do fenômeno da educação.

²⁰ É importante aqui fazer uma ressalva. Conforme o pensamento de Vazquez: “a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar tem que ser assimilada, pelos que vão a ocasionar, com seus atos reais, efetivos tal transformação. Entre a teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação” (1977, p, 206).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a apresentação deste estudo pretendemos concluir um percurso realizado e norteado pelos nossos objetivos de pesquisas. Entendemos que não é um final definitivo, senão o início de novas inquietações, novas perguntas e novos caminhos na ampla variedade de temáticas que envolve uma política pública educativa e seu processo de implementação no contexto de uma sociedade globalizada.

Tentamos mostrar todas as dimensões da política, entendendo-a como um processo de lutas com interesses heterogêneos, nos quais diversos fatores, tanto nacionais como internacionais concorrem na defesa de interesses econômicos muitas vezes em detrimento dos interesses sociais da educação. Toda esta lógica mercantilista entrou na escola através de um sem número de leis, decretos cada vez mais restritivos do trabalho do professor, fazendo dele um trabalhador orientado nos princípios da competência e da reflexão pela práxis.

No decorrer de nossa pesquisa nos deparamos com uma realidade a nosso modo de ver angustiante. Quando decidimos tomar como referência a região do Vale do Rio Pardo com o objetivo de analisar de que forma foi realizado o processo de implementação da Lei 11.161/05 nas escolas públicas de ensino médio, ressaltando os conflitos e contradições geradas, não contávamos íamos nos deparar com escolas tão diferentes entre si, mas tão parecidas ao mesmo tempo.

Suas angústias, tensões e contradições são as mesmas, mas suas formas de lidar com elas são diferentes, pois cada uma interpretou e analisou a lei 11.161/05 segundo seus conhecimentos e valores intrínsecos e tentou por em prática uma disciplina que para a grande maioria era importante, embora não tivessem muito claro o porquê dessa importância. Ao mesmo tempo, tivemos presente que :

“a mudança, mais do que algo que ocorre ‘de uma vez por todas’, é um processo de contínua fricção, de uma mistura do desenvolvimento/incremento de grandes e pequenas mudanças que são numerosas e díspares. As contradições permanecem em cada um dos campos de atividade e existe uma fragilidade nos novos papéis, nas identidades e nas relações que estão sendo criadas (BALL, 2004, p. 56).

Entendemos que nossas considerações adquirem um caráter de provisoriedade, pois acreditamos que este processo é constituído por sujeitos que crescem e se desenvolvem

historicamente e que tem uma compreensão do real, e que nossa busca é só uma pequena parte de uma realidade maior inserida numa totalidade maior do real.

O que constatamos foi que estas mulheres professoras e gestoras aceitaram o desafio de implementar o ensino obrigatório de espanhol sem ter um conhecimento aprofundado do que carrega uma nova língua, cultural e gramaticalmente, mas com a certeza de que seria de proveito para seus alunos. Razão suficiente para partirem na aventura de que com poucos recursos teóricos e estruturais conseguiriam colocar em cada sala de aula uma “professora”²¹ de espanhol. Na perspectiva das professoras que se encontram em sala de aula, a implementação está sendo realizada “conforme a lei” dentro das instituições em que lecionam. Elas reconhecem como uma possível limitação a baixa carga horária da disciplina, pois muitas se sentem impedidas de realizar trabalhos mais aprofundados com seus alunos. Outra limitação seria a falta de cursos de capacitação e atualização na área do espanhol, já que a maioria relata que apesar de serem formadas na área de letras Espanhol/Português, sentem um distanciamento entre o que aprenderam na faculdade e o material com que trabalham na sala de aula, gerando certa insegurança no conteúdo que passam para seus alunos.

Baseados nas informações levantadas, podemos afirmar que a totalidade das escolas pesquisadas conseguiu implementar a lei no ano de 2010, data limite para sua aplicação, e no decorrer dos anos foi aprimorando e aperfeiçoando a estrutura escolar para a inserção da nova disciplina na grade curricular.

O processo de implementação da lei nas escolas do Vale do Rio Pardo no início foi trabalhoso, por não ter um cadastro para professores de espanhol (não existiam suficientes profissionais habilitados) na região. Ainda assim, a Coordenadoria conseguiu estimular estudantes e professores de outras áreas a se cadastrar, e se abriram contratos emergenciais para cumprir a lei.

Uma das grandes contradições refere-se ao número de profissionais capacitados para fazê-la cumprir, pois como tornar obrigatório o ensino do espanhol em todo o território nacional sem ter pessoal habilitado? A quantidade de professores de espanhol na época era baixíssima e ainda assim a lei foi aprovada e sancionada.

²¹ Colocamos entre aspas a palavra professora por que no início muitas dessas mulheres que se encontravam em sala de aula ainda eram estudantes, como o afirmou a representante da Coordenadoria em sua entrevista.

No transcorrer destes três anos tem se aberto concursos públicos na área e a maioria dos professores que se encontram lecionando são formados em letras Espanhol-Português. Ainda que muitos deles considerem um número de concursos baixo, o Estado assegurou a ampliação das vagas.

Com as poucas orientações recebidas por parte dos órgãos estaduais, gestores e professores conseguiram adaptar suas grades de horários e inserir a nova disciplina de forma progressiva. Muitos dos professores e gestores consideram que este processo ainda se encontra “engatinhando”, mas confiam que não será letra morta, pois se tem constatado um especial interesse por parte dos órgãos governamentais em manter a disciplina. Ainda assim, existe uma certa discriminação da disciplina no peso curricular das escolas pelo fato de ter uma baixa carga horária.

O material didático é de fácil acesso por parte dos professores e cada vez é mais diversificado, atendendo assim os gostos e preferências dos mesmos, apesar de muitos deles confessarem não utilizá-lo por acreditarem que é um material que não se encontra contextualizado com a realidade de suas escolas.

Constatamos neste nosso percorrido o grande sacrifício e preocupação que estas professoras têm com cada uma de suas escolas. Apesar de muitas delas acharem que seu trabalho é cada vez menos reconhecido, procuraram sempre, na medida de suas possibilidades, dar a seus alunos o melhor de si.

Considerando que esta pesquisa se encontra limitada por fatores como tempo e espaço geográfico, acreditamos que servirá como ponto de partida para o aprofundamento de estudos relacionados ao processo de implementação de leis, suas tensões e contradições na gestão educativa e demais temas relacionados à análise de políticas públicas educacionais. Acreditamos também que muitas pesquisas podem surgir a partir desta e novos problemas e reflexões poder ser feitas, como, por exemplo: Como a universidade poderia contribuir no aprimoramento e atualização destes professores de língua espanhola, levando em consideração que a mesma conta com um curso de letras espanhol? De que forma ressaltar a importância da inserção de uma nova língua no currículo escolar nas escolas da região? Como é a relação dos professores do ensino médio com as políticas públicas educacionais? Até que ponto os professores do ensino médio vêm como prioritário o aprimoramento teórico para sua prática diária?

9. REFERÊNCIAS

- ABREU, H. **A Trajetória e o significado das políticas públicas: Um Desafio Democrático.** Rio de Janeiro: Proposta, n. 59, 1993.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ARIAS, Juan. **Escolas do Brasil vão oferecer curso de espanhol.** El País, Madrid, Espanha. Disponível em <<http://www.elpais.es>>. Acesso em 27 jun. 2012.
- ARROYO, Miguel, González **Quem de-forma o profissional do ensino** In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes (Org.) **Tempos e Espaços de Formação** Chapecó: Argos, 2003.
- AZEVEDO, M. L. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras. v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- BORDGNON, G; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 10 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 17 abr. 2012.
- _____. **Governo brasileiro também quer conversão da dívida pela educação.** 21 de junho de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3349&catid=221. Acesso em: 15 jun. 2012.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2011
- _____. **Unesco aprova troca da dívida externa por investimentos em educação.** 15 de Agosto de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4493&catid=22. Acesso em: 15 jun. 2012.
- CASTRO, Alda M. D. Araújo. **Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar.** In: CABRAL NETO, Antonio. (Org.) **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORAGGIO, José Luis y Torres, Rosa María. **La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos**. España. Colección cem-educación Miño y Dávila editores, 1999.

CHOMSKY, Noam. **A Minoria Próspera a Multidão Inquieta**. Ed. Universidade de Brasília, 1996.

CHOMSKY, Noam; HEINZ Dieterich. **A Sociedade Global: Educação, Mercado e Democracia**. Ed. Da FURB, 1999.

ESPANHOL OBRIGATORIO. **Entrevista realizada ao Secretario de Educação do Município de Tatuapé**, São Paulo. Vídeo. 0'50". 2010. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=_75U8tTBUFk. Acesso em: 15 de julho 2012.

ESTECHE, Daniela. **Implantação da Língua Espanhola no Ensino Médio Público do Município de Ponta Grossa – PR: Conquistas e Desafios**. 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em: http://bicentede.uepg.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=526. Acesso em: 16 de julho de 2013.

ESTEVE, Jose. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: moderna, 2004.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 235p

GAZETA DO POVO. **Falta de professores prejudica a oferta do espanhol**. Paraná. Diário. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=964930&tit=Falta-de-professores-prejudica-a-oferta-do-espanhol>. Acesso em: 01 mar. 2013.

GHIRALDELL, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100 – Especial, out./2007.

GONZALES, Neide. **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**. 2008. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/A%20lei%2011.161.pdf. Acesso em: 30 janeiro 2013

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1978.

JANTUTA, L. **Política Linguística e Ensino de línguas no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB): Enunciados sobre a Implantação da Lei 11.161/05**. 2010. 110f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. 2010.

JUNGER, C.S.V. **Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula**.

Anuario brasileiro de estudios hispánicos, n. 15, São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2005, p. 27-46.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAPIVIN, V. / **¿Qué es el materialismo dialéctico?** / 1987 / Moscú.

LAU, Beatriz. **Formação continuada em serviço dos professores municipais do Vale do Rio Pardo, RS**: um estudo de caso. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006.

_____. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. *Revista Teias*. v. 11, n. 22, mai./ago. 2010. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1 Acesso em: 28 fev. 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo. Cortez, 1991.

MARTÍNEZ-CACHERO, Álvaro Laseca (2008). **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 532 p.

MASSON, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Seminário de pesquisa em Educação da região sul. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2da edição. São Paulo: Boitempo. 2005.

OEI. **Canje de Deuda por Educación**: documento de análisis y de posicionamiento del observatorio de la deuda en la globalización. Julho 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/deuda/canjedeuda.pdf>. Acesso em: nov. 2012.

OLIVEIRA, M. das Graças Corrêa de et al. 2006. **Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Universitária da UFPE

PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001. 158 p

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de professores**: debate e prática necessários a uma educação emancipada. Chapecó: Argos, 2010. 291 p.

PRADO, José Luiz Aidar. **Brecha na comunicação**: Habermas, o Outro, Lacan. São Paulo: Hacker: Cespuc, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 320 p

REATTO, BISSACO. **O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional**. *Revista Letra Magna*. Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007.

Disponível em: <http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2012.

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.161/05. **Mesa Redonda**. realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Unidade Maracanã. Organização: Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro APEERJ. Vídeo. 6'10". Terceira Parte. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=NE30_OvsWDM. Acesso em: 26 de agosto de 2012

RESTREPO, Luis Alberto. **A relação entre a sociedade civil e o Estado: elementos para uma fundamentação teórica do papel dos movimentos sociais na América Latina**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 2(2): 61-100, 2. sem.1990.

RIBEIRO, M. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**. Tese de doutorado. programa de estudos pós-graduados em educação: história, política e sociedade puc/sp. 2003. Disponível em: <http://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2013.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. Teses de doutorado. 2006. São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-133545/pt-br.php>. Acesso em: 18 de julho 2013.

RUS, PEREZ J.R., **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Educ. soc. vol.31 no.113 Campinas Oct./Dec. 2010

SAVIANI Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996. 224 p. (Educação contemporânea)

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed., rev. Campinas: Autores Associados, 2003. 242 p.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SEDYCIAS, João (Org). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: parábola Editoria, 2005.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. (org). **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina**. Capítulo 1: A concepção do Banco Mundial sobre Desenvolvimento e Educação – Capítulo 2: A atuação do Banco Mundial na Educação no Brasil. 2007. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf. Acesso em: 10 abr. 2012.

SOARES, Maria C. Couto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa María. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. (Org.) 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática.** Campinas: Papirus, 1989.
- _____. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 2007.
- VIEIRA, S. L; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- WEBER, Max. **Política y ciencia.** Buenos Aires: La Pleyade, 1976.
- ZUIN, A.A.S.; PUCCI, B. & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs.). **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação.** Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFS-Car, 1997.

APENDICE A – Roteiro de entrevistas

ÀS PROFESSORAS E GESTORAS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Parte 1: Sujeitos

Quanto tempo de magistério você tem?

Sua formação é em qual disciplina?

Onde você se formou? Quando?

Você trabalha nesta escola há quanto tempo? Que função ocupa? Conte-me um pouco de sua trajetória profissional (lugares onde tem trabalhado, carga horária, responsabilidades)

Parte 2: A lei e sua implementação

A escola possui um Centro de Ensino de Língua Estrangeira? Sabe do que se trata?

Você conhece a Lei 11.161/05, relacionada ao ensino obrigatório da língua espanhola no Brasil? Qual é sua opinião?

Na sua opinião, na escola se implantou o ensino obrigatório da língua espanhola de forma efetiva?

A Secretaria de Educação ofereceu algum auxílio (reunião, discussão, apresentação do projeto de lei etc.) antes da implementação da lei dentro da sua escola?

Na escola, existiu alguma dificuldade para efetivar a referida lei? Que tipos de dificuldades?

A escola possui material didático para a disciplina de língua espanhola? O que você poderia dizer com relação a ele?

Precisaram fazer algum tipo de adaptação dentro dos horários da escola para lecionar as aulas de espanhol? Como foi esse processo?

Você acha necessário o ensino de uma língua estrangeira no sistema educacional? Por quê?

Quais suas expectativas com a inserção da disciplina de língua espanhola de forma obrigatória na sua escola?

No seu ponto de vista, as questões relacionadas com a globalização da economia tiveram alguma influência na implementação desta lei?

Como você entende que surgem as políticas educacionais?

APENDICE B- Roteiro de Entrevista

Á CORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (6TA CRE)

1. Sua formação é em qual disciplina?
2. Onde você se formou? Quando?
3. Há quanto tempo você trabalha na Coordenadoria Regional de Educação? Que função ocupa? Me conta um pouco de sua trajetória profissional. (lugares onde tem trabalhado, Carga horaria, responsabilidades)
4. Você já trabalho em sala de aula? Quanto tempo?
5. Com a chegada do ensino obrigatório do espanhol se abriu uma demanda grande de professores habilitados em espanhol o que você poderia nos comentar com relação a isso?
6. Você conhece a Lei 11.161/95, relacionada ao ensino obrigatório da língua espanhola?
7. Para você qual é a importância de incluir uma nova língua estrangeira no currículo do sistema educativo brasileiro?
8. Vocês como órgão coordenador da implementação quais foram as limitações que se encontraram no processo dentro da região do Vale do Rio Pardo?
9. Vocês possuem um cadastro unificado de professores habilitados em língua espanhola ne região?
10. Qual é o suporte que a coordenadoria dá às escolas do Vale de Rio Pardo?
11. A Coordenadoria através das Secretarias Municipais de Educação ofereceu algum auxilio (reunião, discussão, apresentação do projeto de lei etc.) antes da implementação da lei nas escolas?
12. Conhece o material didático que é oferecido para os professores de língua espanhola?
13. Precisaram fazer algum tipo de adaptação dentro das escola para lecionar as aulas de espanhol? Conhece como foi esse processo?
14. A Coordenadoria mantém um monitoramento regular nas escolas para verificar o funcionamento efetivo das disciplinas implementadas?
15. Na atualidade, os professores que lecionam dentro da sala de aula são concursados?
16. Quais são suas expectativas com a inserção da disciplina de língua espanhola de forma obrigatória dentro da sua escola?
17. No seu ponto de vista, as questões relacionadas com a globalização da economia tiveram alguma influencia para a implementação desta lei?
18. De aonde você acha que surgem as políticas públicas educacionais?

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad